

11^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ
ΣΤΙΣ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΕΣ:
ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ

Διοργάνωση

I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
8-11 ΜΑΪΟΥ 2025

στο Ξενοδοχείο Atrion (Χρονάκη 9)
και στις αίθουσες του Επιμελητηρίου Ηρακλείου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Β'

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας

Ελένη Π. Μαράκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ευγενία Ε. Ψαλτάκη • Φώτης Α. Κολλοκοτρώνης
Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης • Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης
Ευαγγελία Ε. Βοδιτάκη • Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ



ΔΗΜΟΣ ΑΝΩΓΕΙΩΝ



ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ



Επιμελητήριο Ηρακλείου
Heraklion Chamber of Commerce & Industry



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ





I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

11ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ
Συμμετοχή και πρωτοβουλία
στις θεσμικές συλλογικότητες:
Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β΄

Επιμέλεια έκδοσης:

Κώστας Α. Λάβδας
Ελένη Π. Μaráκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης
Ευγενία Ε. Ψαλτάκη
Φώτιος Α. Κολοκοτρώνης
Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης
Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης
Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη
Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2026

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: www.iake.gr



info@iake.gr

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:

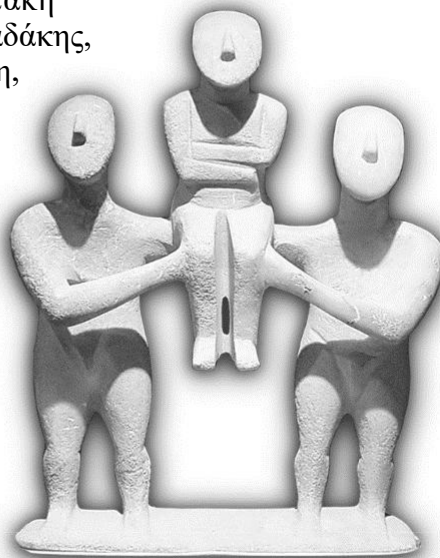
Κώστας Α. Λάβδας, Ελένη Π. Μαράκη
Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης, Ευγενία Ε. Ψαλτάκη
Φώτιος Α. Κολοκοτρώνης, Λεωνίδας Γ. Χαλκιαδάκης,
Γεώργιος Ε. Αλεγκάκης, Ευαγγελία Ε. Βολιτάκη,
Σταυρούλα Χ. Παπαθανασίου

Τυποτεχνική επιμέλεια:

Ευαγγελία Βολιτάκη

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και
Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2026

ISBN: 978-618-5506-26-1



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 Β' ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου	17
Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου	20
Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου	23
Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας.....	24
ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ.....	25
Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης.....	26
Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής.....	27
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....	29
Α . Συλλογική Δράση, Πολιτική Συμμετοχή και Δημιουργικές Κοινότητες	30
Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΚΑΙΡΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ: ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΚΙΝΗΜΑΤΙΕΣ ΤΗΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ..31	
Μαλαίνου Μαρία.....	31
Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	37
Κόφρας Στέφανος.....	37
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΕΓΗΣ ΕΥΖΩΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ	45
Τερζάκη Μαρία	45
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΙΣΤΟΛΟΓΙΩΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΑΓΑΝΑΚΤΙΣΜΕΝΩΝ	52
Βαγιάνος Δημήτριος.....	52
Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΘΕΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΧΑΡΝΩΝ	64
Φίντελνταϊ Έλενα	64
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ73	
Βοριζανάκης Ανδρέας	73
Παπαδάκη Ελένη.....	73
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΕ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ.....	83
Παπαγεωργάκης Ευθύμιος	83
Παπαγεωργάκη Δήμητρα.....	83
Παπαγεωργάκης Παναγιώτης.....	83
Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	93
Πελεκίδου Λίνα	93
Κούτρα Κλειώ	93
Ράτσικα Νικολέτα.....	93
Denise Saint Arnault.....	93
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ	100
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος	100
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΑ ΣΩΜΑΤΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	108

Παπαδημητρίου Δημήτρης	108
Γρηγορίου Χαρίκλεια	108
Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟ	116
Βακουφτή Έλενα	116
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΕ ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΨΥΧΟΛΟΓΟ	127
Σαρρή Χρυσούλα.....	127
Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΤΑΓΟΓΡΑΦΗΣΗ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	136
Κατάκη Μαρία.....	136
Παπαδακάκη Μαρία	136
Τσικνάκης Εμμανουήλ	136
Χλιαουτάκης Ιωάννης.....	136
A01. Συλλογική Δράση και Διατομεακή Συνεργασία	142
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΦΥΛΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΕ ΤΟΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	142
Γουβιάς Διονύσιος.....	142
Κουρουτσίδου Μαρία.....	142
A02. Συνεργατικές κουλτούρες και βιώσιμα δίκτυα κοινοτήτων	154
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΛΥΚΕΙΟΥ	154
Πετρά Βασιλική.....	154
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	162
Δρ Βουλγαρίδου Μαρία.....	162
Τσούλη Μαρία Ιωάννα	162
ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΦΑΡΜΑΚΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΕΩΣ ΤΗΝ ΕΝΩΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	171
Φραγκάκης Αντώνιος	171
ΣΥΝ-ΥΦΑΙΝΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΕΝΔΥΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	177
Κουτσοῦ Βενετία	177
Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ/ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΕ ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	184
Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν.....	184
Σκαρλατίδου Άρτεμις	184
Τζάστα Μαρία	184
A03. Συνεργασία και συν-δημιουργία στο δημόσιο τομέα	192
ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΑ ΙΔΑΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗ.....	192
Κατσαραπίδης Σπυρίδων.....	192
ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΔΗΜΟΥ ΣΙΝΤΙΚΗΣ	200
Κατσάπη Ροδέα	200
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ DCSYM ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ.	208
Γκοντέβας Γεώργιος	208
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	222
Σακελλαρίου Κατερίνα.....	222

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ: ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ	229
Ζυγούρης Επ.Φώτιος	229
Βαλκάνος Ευθύμιος	229
A04. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων	237
A05. Διακυβέρνηση και Συνεργατικά Μοντέλα	238
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ	238
Τσιριγώτης Διονύσιος	238
ΤΑ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ	246
Ρίζος Θεόδωρος	246
ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΟΝ ΜΕΤΑΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΟ ΚΟΣΜΟ	252
Τόμπρου Δήμητρα	252
A06. Ενδυνάμωση και συμμετοχή των πολιτών μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών	261
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗΣ ΠΛΑΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΒΑΛΤΩΝ:	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΧΕΣ	261
Κυριακίδης Γεώργιος	261
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΩΝ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	270
Βασιλειάδου Πολύμνια	270
ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ: ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ	279
Τσούλη Μαρία Ιωάννα	279
A07. Ρόλος της τέχνης και του πολιτισμού στην ενίσχυση των δημιουργικών κοινοτήτων ...	289
ΠΑΙΔΙ, ΠΕΝΘΟΣ, ΤΕΧΝΗ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΠΩΛΕΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	289
Δρ. Αθανασέκου Μαρία	289
ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	297
Χωλίδου Μαρία	297
ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΡΓΟΧΕΙΡΩΝ: ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ	303
Μπονάρου Άννα	303
Η ΕΓΧΩΡΙΑ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΓΛΥΠΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ (1923-1940), ΣΤΟΝ ΑΠΟΗΧΟ ΤΟΥ «ΗΘΙΚΟΠΛΑΣΤΙΚΟΥ» ΑΚΑΔΗΜΑΪΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ...	312
Στειακάκης Χρυσοβαλάντης	312
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΒΟΡΕΙΟ ΠΕΔΙΟ ΕΝΑΣ ΠΥΡΗΝΑΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ	320
Κερτεμελίδου Παρασκευή	320
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΝΤΟΚΟΥΜΕΝΤΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	329
Σταμάτη Ευαγγελία	329
ΛΕΣΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ: ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	336
Κελεπούρη Μαρία	336
Η ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΠΕΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	342
Θανοπούλου Ευγενία	342
ΦΟΡΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ: ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΩΣ ΜΕΣΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	349
Στόικου Ελευθερία	349

Δρ. Αδαμοπούλου Ευχαριστία.....	349
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	360
Κολτσίδα Μαρία.....	360
Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΗ ΤΕΧΝΗ, ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	368
Παλιάτσος Γεώργιος.....	368
ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΑΝΗΛΙΚΟ ΚΟΙΝΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ.....	376
Δημάκη-Ζώρα Μαρία.....	376
Παπαλεωνίδα Κυριακή.....	376
ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ, ΜΕΣΩ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	383
Χατζημανωλάκης Μιχαήλ.....	383
ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	392
Καρολίδης Στυλιανός.....	392
Κανάρη Χαρίκλεια	392
Σουλιώτου Αναστασία Ζωή.....	392
Λενακάκης Αντώνης.....	392
ΛΥΚΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑΣ ΣΑΡΑΝΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ & ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΥ (1985-2025)	402
Σδούκος Παναγιώτης.....	402
ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PULSE-ART: ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	409
Κολιάκου Ηρώ.....	409
Κυριακίδου Μαρία	409
Μουνταντωνάκης Μιχάλης.....	409
Χαραμή Λήδα.....	409
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ	418
Αγγέλη Ευαγγελία	418
Βακάλη Άννα.....	418
A08. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και συνεργατικές κοινότητες μάθησης	427
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΑΧΕΙΑΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ (SPEED SCHOOL-AI) ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	427
Λάζαρης Δημήτριος.....	427
Μαγγίνα Ουρανία	427
Νταή Βασιλική	427
Παπά Βασιλική	427
ΔΙΚΤΥΟ TEACHERS 4 EUROPE (T4E): ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	437
Γρηγοριάδου Ευθαλία.....	437
E - ENVIRONMENTALISTS, ΕΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ETWINNING	444
Παπαμικρούλη Ευγενία	444
A09. Συμμετοχή των πολιτών και νέες μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης	452
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΛΑΡΙΣΑΙΩΝ 2020-2023	452
Δεληγιάννης Δημήτρης.....	452

ΠΛΗΘΟΠΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΔΔΑ	460
Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)	460
A10. Δικαιώματα, δεοντολογία και δημοκρατία στις θεσμικές συλλογικότητες.....	469
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	469
Γουρίδου Μαρία	469
Γκέκα Μαρία	469
ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ: ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ	479
Χαχάμης Θωμάς	479
Μαρτινάκη Σοφία	479
Δεδότση Σοφία	479
Καραχάλιου Ευαγγελία.....	479
A11. Αναδυόμενες Μορφές Συμμετοχής και Πολιτικής Δράσης στις Σύγχρονες Κοινωνίες..	489
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	489
Καραδουλαμά Ευδοξία	489
Πλιόγκου Βασιλική	489
Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΜΕΣΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΩΣ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ.....	499
Οικονόμου Αναστασία	499
A12. Η Δυναμική της Κοινωνίας των Πολιτών στη Διαμόρφωση Δημόσιων Πολιτικών.....	506
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΞΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	506
Γιαννάκου Γλυκερία.....	506
Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΜΚΟ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΣΥΛΟΥ	517
Κατσίγιαννη Ζαχαρούλα	517
Κουτσοιράκη Ελένη.....	517
Μαρούδα Μαρία – Ντανιέλλα.....	517
Παπαδάκη Βασιλεία	517
Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΠΟΛΙΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΗΘΟΥΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	525
Μπαντούνα Ιωάννα.....	525
ΟΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΟΛΙΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ	532
Σίμος Νικόλαος	532
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ.....	540
Χατζάκης Στέργιος	540
Αστυρακάκη Χρυσούλα	540
A13. Ανάπτυξη Ενεργού Πολιτειακής Συνείδησης και Συλλογικής Ευθύνης.....	549
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΦΑΙΡΑ. ΜΙΑ ΚΑΝΤΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	549
Σκαλιδάκης Θεόδωρος.....	549
ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	557
Καπελάκη Μαρίνα.....	557
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΦΡΕΝΕ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ	563
Γιαννακίδου Κωνσταντίνα.....	563

ΑΕΙΦΟΡΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ	570
Καραμανλή Ειρήνη.....	570
Παππά Βασιλική.....	570
Σιδέρης Αθανάσιος.....	570
Σκάρκος Χρήστος.....	570
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΖΩΗΣ: ΠΩΣ Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΕΤΑΙ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ	579
Ορφανίδου Χαρίκλεια	579
Χατζηκωνσταντίνου Κρίτων	579
Στεφανάκης Αναστάσιος.....	579
A14. Η Συλλογική Δράση σε Περιόδους Κρίσης.....	585
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ.....	585
Τιτοπούλου Αθηνά	585
Κουτσουράκη Ελένη.....	585
Η ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΩΣ ΑΝΤΙΔΟΤΑ «ΚΡΙΣΕΩΝ»: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ COVID- 19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	593
Παντελέου Μαρία.....	593
A15. Συλλογικότητες και Αυτο-οργανωμένες Κοινότητες ως Μέσα Εναλλακτικής Πολιτικής Δράσης.....	601
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	601
Νεοκοσμίδου Παναγιώτα	601
Φιλιππίδης Γεώργιος.....	601
ΟΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΥΣΣΩΜΑΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ 19 ^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ ΩΣ ΠΡΩΙΜΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ» ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ	609
Δημητρίου Γιάννα	609
ΑΥΤΟΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ QUEER ΟΜΑΔΕΣ. ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.	617
Χατζηθεοδώρου Ευθύμης.....	617
Παπαδάκη Βασιλεία	617
A16. Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	623
ΣΧΕΔΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΕΣΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	623
Γόγαλης Θεόδωρος.....	623
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ	629
Καλοκύρη Βασιλεία	629
Καρακασίδου Ελένη.....	629
B. Κοινωνική Παιδεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός	638
Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ MODEL UNITED NATIONS (MUN) ΣΤΗΝ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑ	639
Πελέκη Αικατερίνη.....	639
Δρ. Υφαντής Ηλίας.....	639
Ασημάκη Αικατερίνη	639
Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΝΔΕΣΕΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19.....	647
Διαμάντη Κωνσταντίνα	647

Ο ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΟΣ ΑΓΩΝΑΣ ΚΑΙ Η ΈΔΕΣΣΑ – ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	658
Κικίδου Μαρία	658
Γκιούρος Φίλιππος.....	658
«ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ: ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ;» ΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ...	665
Φουτσιτζή Ευαγγελία	665
Χατζηιωαννίδου Σοφία	665
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	674
Παναγιωτάκου Σταυρούλα	674
ΒΙΩΣΙΜΕΣ ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	683
Μπουρδανιώτης Πολυχρόνης.....	683
Κάναρος Δημήτριος.....	683
«ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΝΕΥΡΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»	689
Δρ. Βότη Θεοδώρα	689
Β01. Συμμετοχικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και συμπερίληψης.....	696
Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΕΠΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ - ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ -ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΡΑΤΗΣΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ, ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ ΚΑΒΒΑΔΙΑ.....	696
Τσάρκου Αλεξάνδρα	696
ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	704
Πουλαστίδη Μελία Άννα.....	704
Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	709
Παπαϊωάννου Μιχάλης.....	709
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΠΟΠΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΟΠΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ: ΠΡΟΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.	715
Παππάς Νικόλαος.....	715
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΟΛΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	725
Αλεξανδρή Παρασκευή	725
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΑΦ.....	734
Ζέρβας Κωνσταντίνος	734
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΡΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ – ΔΡΑΣΗ	740
Αντωνάτου Σπυριδούλα.....	740
Κολοβού Γεωργία.....	740
ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ	749
π. Τσαμπατζίδης Θεόδωρος.....	749
Δρ. Πατρώνας Γεώργιος.....	749
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε..	760

Αντωνίου Μαρία.....	760
Κυριακάκη Χαρίκλεια	760
ΤΟ ΣΕΝΤΟΝΙ ΤΩΝ ΟΝΕΙΡΩΝ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	768
Γκούνα Θεοδώρα.....	768
Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	777
Κορακάκη Αικατερίνη.....	777
ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΚΛΙΜΑ ΓΝΗΣΙΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ – ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	786
Μαυρίδου Ελένη.....	786
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ : ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	792
Μαυρίδου Ελένη.....	792
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ: ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	798
Μακροβασίλης Σπυρίδων	798
ΟΜΑΔΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ: Η ΤΕΧΝΗ ΠΟΥ ΧΤΙΖΕΙ ΓΕΦΥΡΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	806
Χατζήπαπας Αριστομένης	806
Η ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Η ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	816
Σπανάκη Ειρήνη	816
Πρατικάκη Αναστασία	816
Κατσαμποξάκη Κάλλια -Hodgetts.....	816
B02. Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία	827
Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	827
Αδαμίδης Δημήτριος	827
Φουτσιτζή Αρχοντία.....	827
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΡΟΧΑΙΩΝ ΑΤΥΧΗΜΑΤΩΝ	834
Μπρέζας Φίλιππος	834
Η ΑΜΦΙΔΡΟΜΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	841
Πέτρου Βασιλική.....	841
Γεωργούλα Χριστίνα	841
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ / ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	847
Γούλα Βασιλική.....	847
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	856
Κεφαλάκη Μαρία	856
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ & ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	864
Διαμάντη Μαρία.....	864
Θεοχαράκη Ναυσικά	864
Τζάμο Χρήστος.....	864
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ – ΜΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	872

Σχετάκη Στεφανία.....	872
Πατελάρου Αθηνά.....	872
ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	878
Ζαγοριανάκος Αντώνης.....	878
B03. Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης	887
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΣΤΗΝ ΕΔΡΑΙΩΣΗ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	887
Ρέπτη Μαρία.....	887
Κουκουμπλιάκος Ιωάννης.....	887
ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΗΜΕΡΑ ...	894
Ντεντάκης Γεώργιος.....	894
Η ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ Η ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΟΤΙΑ ΠΙΕΡΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΙΣΟ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΠΛΑΤΑΜΩΝΑ ΚΑΙ ΛΕΠΤΟΚΑΡΥΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1966-1977	902
Καλλέργης Στέργιος	902
Ζαφείρης Κωνσταντίνος.....	902
Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΕΚ (ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ) ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΒΜ, Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	912
Παπαδάκης Νίκος.....	912
Δρακάκη Μαρία.....	912
Τζαγκαράκης Στέλιος	912
«ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΕΝΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ».....	921
Καπερνέκα Παναγιώτα	921
Αθανασιάδης Γεώργιος.....	921
Παπανικολάου Φίλιππος.....	921
ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	930
Dr Παπαπέτρου Σάββας.....	930
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΟΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ, ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΓΟΥ	940
Μπαρτζάκη Μαριάννα.....	940
Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1950	948
Καλλέργης Στέργιος Ι.	948
Ζαφείρης Κωνσταντίνος.....	948
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1932 ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΟ 1982. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ Ν. 5343/1932 ΚΑΙ ΤΟΥ Ν. 1286/1982.....	961
Ζλατιλίδου Στέλλα.....	961
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ OECD LEARNING COMPASS 2030	970
Μαρίνος Ανδρέας	970
Σφυράκη Αθηνά.....	970
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΔΗΜΟΣΙΟ ΑΓΑΘΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ	978
Τρομάρα Σοφία.....	978
Νικολιδάκης Συμεών	978

ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	987
Λογιώτη Μαίρη	987
Νικολιδάκης Συμεών	987
Η ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	995
Γάκη Βασιλική	995
Η ΧΡΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1001
Ντέντες Ηλίας	1001
ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΕ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ MOTIVATE TEACHERS FOR EUROPE	1010
Ασδεράκη Φωτεινή	1010
Μαστροκούκου Σοφία	1010
Τζαγκαράκης Στυλιανός Ιωάννης	1010
Κρήτας Δημήτριος	1010
Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ	1022
Δρ Παναγίδης Παναγιώτης	1022
ΤΑ ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ	1032
Ροφούζου Αιμιλία	1032
B04. Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά	1040
ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΧΡΗΣΗ Η/Υ	1040
Λιόντας Αθανάσιος	1040
ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	1046
Ευθυμίου Σπυριδούλα	1046
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	1054
Τριχάς Νικόλαος	1054
Βλας Φελίσια	1054
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «ΑΤΟΜΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ» ΓΙΑ ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΟΡΑΜΑ	1063
Dr. Λιόντου-Μωχάμεντ Μαρίνα	1063
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	1070
Ζίγγα Μαριλένα	1070
Η ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΒΙΕΝΝΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ	1084
Πολυχρόνη Ευθυμία	1084
Φωτιάδου Γεωργία	1084
Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	1093
Ευάγγελος Ταλιούρης	1093
Νικόλαος Τριχάς	1093
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	1103
Τσούρα Ανδρονίκη	1103
B05. Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές	1112

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ 17 ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. ΜΙΑ ΜΕΘΟΔΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.	1112
Μανουηλίδου Ευμορφία.....	1112
Παπαδοπούλου Ελένη.....	1112
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	1121
Φωτίου Φωτεινή.....	1121
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΛΑΝΗΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ESA. ΜΙΑ ΑΥΤΟΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ, ΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....	1130
Σκαρβελάκης Βασίλειος.....	1130
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	1138
Δημήτριος Αδαμίδης.....	1138
Αρχοντία Φουτσιτζή.....	1138
ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΣΩΜΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΗΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΜΠΤΗΣ ΚΑΙ ΕΚΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	1146
Κυπριανίδη Ηλέκτρα.....	1146
Φραντζή Κατερίνα.....	1146
ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	1155
Μιχαηλίδης Αθανάσιος.....	1155
Μανουηλίδου Ευμορφία.....	1155
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.....	1161
Κόνιαρης Θεοχάρης.....	1161
ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΣΤΟΝ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟ.....	1167
Φραγκιουδάκη Χρυσή.....	1167
Τερζάκη Μαρία.....	1167
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ: ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	1173
Παναγιωτάκη Ειρήνη.....	1173
ΕΝΣΩΜΑΤΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ MICROLEARNING (ΜΙΚΡΟ-ΜΑΘΗΣΗ) ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΝΕΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	1182
Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία.....	1182
Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά).....	1182
Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....	1191
Λυτζερίνου Ευαγγελία.....	1191
ΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΗ ΦΥΣΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΤΕΣ ΜΙΑΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	1199
Καπέτα Χρυσοβαλάντου.....	1199
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗΣ ΣΕ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ – ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.....	1212
Φραγκιουδάκη Χρυσή.....	1212
Πατελάρου Αθηνά.....	1212
Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	1218

Ζαγοριανάκος Αντώνης	1218
ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΤΕΙΡΑ ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΣΗ ΣΤΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	1226
Παντελιού Νίκη	1226
Αλφαβητικό Ευρετήριο	1233
Τόμος Β'	1233

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

A . Συλλογική Δράση, Πολιτική Συμμετοχή και Δημιουργικές Κοινότητες

- A01. Συλλογική Δράση και Διατομεακή Συνεργασία
- A02. Συνεργατικές κουλτούρες και βιώσιμα δίκτυα κοινοτήτων
- A03. Συνεργασία και συν-δημιουργία στο δημόσιο τομέα
- A04. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων
- A05. Διακυβέρνηση και Συνεργατικά Μοντέλα
- A06. Ενδυνάμωση και συμμετοχή των πολιτών μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών
- A07. Ρόλος της τέχνης και του πολιτισμού στην ενίσχυση των δημιουργικών κοινοτήτων
- A08. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και συνεργατικές κοινότητες μάθησης
- A09. Συμμετοχή των πολιτών και νέες μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης
- A10. Δικαιώματα, δεοντολογία και δημοκρατία στις θεσμικές συλλογικότητες
- A11. Αναδυόμενες Μορφές Συμμετοχής και Πολιτικής Δράσης στις Σύγχρονες Κοινωνίες
- A12. Η Δυναμική της Κοινωνίας των Πολιτών στη Διαμόρφωση Δημόσιων Πολιτικών
- A13. Ανάπτυξη Ενεργού Πολιτειακής Συνείδησης και Συλλογικής Ευθύνης
- A14. Η Συλλογική Δράση σε Περιόδους Κρίσης
- A15. Συλλογικότητες και Αυτο-οργανωμένες Κοινότητες ως Μέσα Εναλλακτικής Πολιτικής Δράσης
- A16. Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων

B. Κοινωνική Παιδεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός

- B01. Συμμετοχικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και συμπερίληψης
- B02. Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία
- B03. Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης
- B04. Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά
- B05. Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές
- B06. Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας
- B07. Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση
- B08. Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη
- B09. Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαπολιτισμική ένταξη
- B10. Ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες

- B11. Κριτική Σκέψη και Δημοκρατική Συνείδηση στην Εκπαίδευση
- B12. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών
- B13. Δημιουργικές Δεξιότητες και Πολυγραμματισμός
- B14. Κοινωνική ένταξη στην εκπαίδευση
- B15. Συμπερίληψη και εκπαιδευτική δικαιοσύνη στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες
- B16. Δημιουργικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα
- B17. Κοινότητες Μάθησης και Συμμετοχική Εκπαίδευση
- B18. Προγράμματα συνεργασίας σχολείων και τοπικών κοινωνιών
- B19. Δημιουργική Παιδαγωγική και Πολιτισμική Ταυτότητα
- B20. Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία
- B21. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στις σχολικές κοινότητες
- B22. Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)
- B23. Δημιουργία κοινοτήτων και δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών
- B24. Η συμβολή των κοινοτήτων στη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών
- B25. Κλιματική Ευαισθητοποίηση και Κοινωνική Συνοχή
- B26. Συμμετοχική τέχνη και κοινωνικές μετασχηματιστικές διαδικασίες
- B27. Πολιτιστική Κληρονομιά και Νέες Μορφές Δημιουργικής Αναπαράστασης
- B28. Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο
- B29. Θρησκεία και Πολιτισμός
- B30. Επαγγελματικός προσανατολισμός
- B31. Κοινωνική επιχειρηματικότητα
- B32. Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση

C. Ψηφιακές Τεχνολογίες και Δημιουργικές Πρωτοβουλίες

- C01. Τεχνολογία και Συλλογική Δράση
- C02. Διαχείριση και ανάλυση δεδομένων στις δημιουργικές κοινότητες
- C03. Καινοτόμες τεχνολογίες και κοινωνική δικαιοσύνη στις συλλογικές διαδικασίες
- C04. Διαδικτυακές Πλατφόρμες και Συλλογικές Πρωτοβουλίες
- C05. Κοινωνικά Δίκτυα και Πολιτισμική Δράση
- C06. Επίδραση των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση ταυτότητας και συλλογικής δράσης
- C07. Ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά
- C08. Τεχνολογική Καινοτομία και Συμμετοχική Διακυβέρνηση
- C09. Ψηφιακή Δημοκρατία και οι προοπτικές της στις σύγχρονες κοινωνίες
- C10. Ηθική και Δεοντολογία στον Ψηφιακό Χώρο

C11. Ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης στη συνεργατική δράση και τη συμμετοχή των πολιτών

C12. Επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και εικονικές κοινότητες

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Λάβδας Α. Κώστας, Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών,
Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΠΙΤΙΜΟΣ ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ:

Baros Wassilios, Prof. Dr., Universität Salzburg

Bathke Arne, Prof. Dr., Universität Salzburg

Braches-Chyrek Rita, Prof. Dr., Universität Bamberg

Bucher Anton A., Prof. Dr., Universität Salzburg

Coelsch-Foisner Sabine, Prof. Dr., University of Salzburg

Gomolla Mechtild, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Green Andy, Prof. Dr., UCL Institute of Education

Greiner Ulrike, PD, DDr., Πρύτανης KPH Wien

Jobst Solvejg, Prof. Dr., Western Norway University of Applied Science, Bergen

Kapranov Yan, Prof. Dr., VIZJA University Warsaw, Poland

Kell-Delić Aida, Dr., University of Salzburg

Kempf Wilhelm, Prof. Dr., Universität Konstanz

Kytidou Olga, Dr., Leuphana University Lüneburg

Mazzarella-Konstantynova Jennifer MA, Universität Zürich

Moran-Ellis Jo, Prof. Dr., University of Sussex

Owens Gareth, Δρ. Γλωσσολογίας ΕΚΠΑ

Özmen Abdurrahim, Assoc. Professor, Dicle University Diyarbakir

Pinedo Aristarco Regalado, Πρύτανης Πανεπιστημίου Guadalajara / CULagos

Rieker Peter, Prof. Dr., Universität Zürich

Sailer Maximilian, Prof. Dr., Universität Passau

Schroeder Joachim, Prof. Dr., Universität Hamburg

Schwendowius Dorothee, Prof. Dr., Otto von Guericke Universität Magdeburg

Seukwa Louis Henri, Prof. Dr., HAW Hamburg

Sünker Heinz, Prof. Dr. Dr. h.c., Universität Wuppertal

Tarnai Christian, Prof. Dr., Universität der Bundeswehr, München

Theurer Thomas, Dr., Technische Universität Dortmund

Thiessen Barbara, Prof. Dr., Universität Bielefeld

Vilmos Vass, Prof. Dr., Budapest Metropolitan University (METU)

Ye Liu, Dr., King's College London

Yildiz Safiye, Prof. Dr., Internationale Hochschule Köln

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ανδρουλιδάκης Εμμανουήλ, ΕΔΙΠ, Πατ/ρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Αρβανίτης Χριστόφορος, Καθηγητής, Πατ/ρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Αργυριάδης Αλέξανδρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick

Αργυρίου Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βαρβούνης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βλίζος Σταύρος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Βουρδόγλου, Δήμητρα, Δρ. Παιδαγωγικής, ΔΠΘ, Συντονίστρια Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου Κωνσταντινούπολης

Γκασούκα Μαρία, Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ / Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γουβιάς Διονύσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γρηγοράκης Ιωάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δουνδουλάκης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ζορμπάς Κωνσταντίνος, Γενικός Διευθυντής Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης

Ζώρας Οδυσσέας, Καθηγητής, Πρόεδρος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Καδιανάκη Μαρία, Περιφερειακή Επόπτρια Ποιότητας της Εκπαίδευσης Κρήτης

Καλογιαννάκης Μιχάλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης

Καραβασίλης Ιωάννης, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Καραγιάννη Φλώρα, Δ/τρια του Ευρωπαϊκού Κέντρου Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Αρχαιοτήτων

Καρράς Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Δρ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Πρ/θμιας Εκπαίδευσης Λασιθίου

Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Προϊσταμένη ΚΕΣΥ Αν. Αττικής, Διδάσκουσα ΠΜΣ, Παν. Θράκης

Κολιός Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φαρμακολογίας, Τμήμα Ιατρικής Δ.Π.Θ.

Κορνηλάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κοτρώγιαννος Δημήτριος, Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουβάτσου Εύα, Καθηγήτρια, Universidad de Guadalajara/CULagos

Κουτούζης Εμμανουήλ, Πρύτανης του Ε.Α.Π.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ

Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, π, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, University of Cyprus

Κουρουτσίδου Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κουτσιλιέρης Μιχαήλ, Ομότ. Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ, τ. Πρόεδρος Ι.Κ.Υ.

Κυπριωτάκη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντινίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας

Λιβεράκος Πάνος, Senior Expert at the UNDP, Regional Hub for Civil Service

Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Μανάφη Γεωργία, Δρ. Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Salzburg

Μανωλίτσης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαράκη Ελένη, Δρ. Επιστημών Αγωγής, Κοινωνιολόγος, Αντιπεριφερειάρχης. Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης Περιφέρειας Κρήτης
Μεταξάς Αναστάσιος Ιωάννης, Ομότ. Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ
Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Μικελίδης Δημήτριος, Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Μουζάκη Αγγελική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου
Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παναγιωτοπούλου Αλεξάνδρα, Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ
Πανούσης Γιάννης, Ομότ. Καθηγητής ΕΚΠΑ, πρ. Πρύτανης ΔΠΘ, πρ. Υπουργός
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης
Παπαϊωάννου Γεώργιος, Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Παπαπέτρου Σάββας, Λέκτορας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Παπούλας Ανδρέας, Επίτιμος πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου
Πιλόγκου Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ράπτης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Ρογδάκη Αγάθη, Δρ. Επιστημών Αγωγής
Σαμπάνη Μαρία, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σαραφίδου Κατερίνα, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης
Σιφακάκης Πολυχρόνης, Δρ., Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σκλάβου Κωνσταντίνα, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΠΑ.Δ.Α.
Σολωμού Α. Αιμίλιος, Ιστορικός, Διευθυντής Έδρας UNESCO, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Κρήτης
Στρουμπάκης Μιχαήλ, Καθηγητής, Πατριαρχική Ανώτ. Εκκλ. Ακαδημία Κρήτης
Στυλιανού Αντρέας, Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου
Τζωρτζάκης Γιάννης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αττικής
Τριχοπούλου Αντωνία, Ομότ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ελλ. Ιδρ. Υγείας
Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Φθενάκης Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο της Βρέμης & Πανεπιστήμιο Bozen
Φωτόπουλος Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Χατζηδάκη Ασπασία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χατζησωτηρίου Χριστίνα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Χρυσουλάκης Ιωάννης, Ομότ. 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

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ
ΚΡΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Τζωρτζάκης Ιωάννης
Κολοκοτρώνης Φώτιος
Μαρκάκη Ειρήνη

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥ
ΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Χαλκιαδάκης Λεωνίδας
Τζαγκαρουλάκη Αριστεά

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ

Κανανάκη Κυριακή
Κωνσταντινίδης Χρήστος
Σιφακάκης Πολυχρόνης

**ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ
ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ**

Μπάρος Βασίλειος
Seukwa Louis-Henri

**ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ
ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Βλαχάκη Αντωνία
Μαυρομανωλάκη Ειρήνη
Ορφανού Νικολέτα
Πατεράκη Ευαγγελία
Ρεράκη Μαρία

**ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΕΞ
ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Χουρδάκης Νικόλαος
Ζαχαριουδάκης Ευάγγελος
Καργιωτίδης Απόστολος
Τερζάκης Ιωάννης
Κοτσιμπός Γεώργιος

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΩΝ
ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

Αλεγκάκης Γιώργος
Παπαζαχαριάκη Ιωάννα

**ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Κουτσάκη Χριστίνα
Παπαζαχαριάκη Μαριλένα
Περυσινάκη Εμμανουέλα

**ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΔΙΕΘΝΩΝ
ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΚΑΙ
ΑΝΤΑΛΛΑΓΩΝ**

Δέρβας Απόστολος
Θεοφάνους Κωνσταντίνος
Ψαλτάκη Ευγενία

Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας

Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκης Γιώργος
Αράπογλου Αναστασία
Βενέρη Περσεφόνη
Γκούνα Αφροδίτη
Δασκαλάκη Όλγα
Δαφνομήλη Μαρίνα
Διαλυνά Εβίτα
Δουκιαντζάκη Ουρανία
Δραϊνάκης Ιωάννης
Ζαρωνάκη Μαρία
Ζλατιλίδης Δημήτρης
Θεοφάνους Ειρήνη
Καινουργιάκη Μάγδα
Καλογιαννάκη Μαρία
Καλκούκη Καλλιόπη
Καρκανάκης Στέλιος
Καρνή Ειρήνη
Καστρινάκη Φωτεινή
Κατζιλιέρη Αγγελική
Κεραμιτσόγλου Αθανασία
Κομποχόλη Αντιόπη
Κοπιδάκη Αικατερίνη
Κουγιεντή Μαριγιάννα
Κουντάκης Ευστάθιος
Κτιστάκη Φεβρωνία
Λασιθιωτάκη Ελένη
Λειβαδιωτάκη Αικατερίνη
Λιάμπα Άννα
Λιονή Ιζαμπέλλα
Μαγαράκη Ειρήνη
Μαράκη Αγγελική
Μαρή Μαρία Κωνσταντίνα
Μαρκάκη Αλκιόνη
Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρκογιαννάκη Μιχαέλα

Μαρκόπουλος Παναγιώτης
Μαυρομανωλάκη Ελισσάβετ
Μιχαηλίδου Αναστασία
Μουρτζάκη Χαρίκλεια
Μπελαδάκη Δέσποινα
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελαδάκη Νίκη
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ
Μπερτσιά Βασιλική
Νικηφόρου Παρασκευή
Νουκάκη Άννα
Ντεντάκης Γεώργιος
Ντρουμπογιάννης Αντώνης
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Παπαθανασίου Σταυρούλα
Παπουτσάκη Άννα
Πατεράκη Άννα
Πατεροπούλου Αγγελική
Πλουμή Μαρία
Πλουμής Κώστας
Ροκαδάκη Μαρία
Σαμαρά Νικολέτα
Σαριδάκης Γεώργιος
Σηφάκης Νίκος
Σιγανού Μαρία
Σκαράκη Ευαγγελία
Στριλιγκά Μαλαματένια
Στριλιγκά Μαρία
Τζιαναμπέτη Αναστασία
Τρουλινού Κλαούντια
Τσαγκαράκη Μιχαέλα
Τσιντάρη Νίκη
Τσουβαλά Αλεξία
Φαραζάκης Νικόλαος
Φιλιππίδου Αργυρώ
Ψαρολόγου Θωμάς

ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ



Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Στην εποχή της ψηφιακής επανάστασης, των ραγδαίων μεταβολών σε όλα τα επιστημονικά πεδία και βεβαίως των μεγάλων κοινωνικών ανακατατάξεων, η ανάπτυξη των Κοινοτήτων Δημιουργίας, συνιστά μια μεγάλη πρόκληση που καλούμε να αντιμετωπίσουμε. Πάνω σε αυτό ακριβώς το πεδίο, εντοπίζεται το επιστημονικό επίκεντρο του 11ου Συνεδρίου που διοργανώνει το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πρόκειται για ένα Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο στη διάρκεια του οποίου, καινοτόμες δράσεις, εκατοντάδες εισηγήσεις και βεβαίως η παρουσία των επίσημων ομιλητών, το καθιστούν πρωτοποριακό και ταυτόχρονα το κατατάσσουν μεταξύ των σπουδαίων διοργανώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας της χώρας.

Στη διάρκεια του 11ου Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. για τις Κοινότητες Δημιουργίας, τη συμμετοχή, τις πρωτοβουλίες στις θεσμικές συλλογικότητες: κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση, η συζήτηση θα αναδείξει την ανθρώπινη εξέλιξη ως κυρίαρχη συνιστώσα της έννοιας της κοινότητας, καθώς διαχρονικά οι κοινωνίες εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια. Πρόκειται για τις Κοινότητες διαφόρων εκδοχών, διαφορετικών τρόπων και πεδίων, μέσα στα οποία γεννούνται και ωριμάζουν οι μεγάλες ιδέες και οι σύγχρονες πολιτικές.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, συγχαίρουμε ιδιαίτερα τη διοίκηση του Ι.Α.Κ.Ε., 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 σας καλωσορίζουμε στο
11ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (I.A.K.E.),
με θέμα:

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ

**Συμμετοχή και πρωτοβουλία στις θεσμικές συλλογικότητες:
Κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση**

που διοργανώνουμε στο Ηράκλειο Κρήτης, από 8 έως και 11 Μαΐου 2025.

Όπως κάθε χρόνο, το Συνέδριο σχεδιάζεται με γνώμονα τη δυνατότητα να αγκαλιάσει μια ευρεία όσο και συνεκτική οικογένεια προβληματισμών με κοινό σημείο αναφοράς τις σύνθετες και πολυεπίπεδες σχέσεις μεταξύ της παιδείας, της κοινωνίας πολιτών και των δημόσιων πολιτικών. Η φετινή θεματική εστιάζεται στις κομβικής σημασίας έννοιες των κοινοτήτων δημιουργίας, της δημιουργικής συμμετοχής και της συμμετοχικής πρωτοβουλίας.

Οι κοινότητες δημιουργίας μπορούν να προσεγγιστούν από μια ευρύτερη και από μια ειδικότερη σκοπιά. Η ειδικότερη προσέγγιση, σημαντική η ίδια αλλά και αφορμή για περαιτέρω αναζητήσεις, είναι ήδη καθιερωμένη ως διεπιστημονικός ερευνητικός προβληματισμός στις κοινωνικές επιστήμες. Αξιοποιεί την έννοια της κοινότητας δημιουργίας (creative community) ως έννοια που αναδεικνύει τη συνεργατική και διατομεακή συλλογικότητα που συγκεντρώνει διάφορους παράγοντες από την κοινωνία πολιτών, την κυβέρνηση, την εκπαίδευση και την έρευνα, τους οργανισμούς του ιδιωτικού τομέα, σε επιμέρους projects που διαμορφώνουν νέες συνεργατικές κουλτούρες, δημιουργούν προστιθέμενη αξία και οδηγούν σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές επιπτώσεις για τους ερευνητικούς εταίρους και την ευρύτερη κοινωνία. Οι κοινότητες δημιουργίας χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή ποικίλου φάσματος ενδιαφερομένων, εμπλεκόμενων μερών και χρηστών. Εργάζονται για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και ανταλλαγών, διαδίδοντας μοντέλα συνεργασίας και σε περαιτέρω ερευνητικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Μπορεί να περιλαμβάνουν συνδυασμούς ομάδων ενεργών πολιτών, εργαζομένων, επιχειρηματιών, ερευνητών, ακαδημαϊκών εμπειρογνομόνων, φορέων της τοπικής, περιφερειακής και κεντρικής κυβέρνησης, ιδρυμάτων, σωματείων και, βέβαια, ευρωπαϊκών θεσμών.

Η ευρύτερη προσέγγιση, που κυρίως μας ενδιαφέρει, χρησιμοποιεί τον όρο των κοινοτήτων δημιουργίας για να αναδείξει μια ομάδα ανθρώπων που συγκεντρώνονται και συγκλίνουν γύρω από μια κοινή πρόκληση ή θεματική, με σκοπό να δημιουργήσουν, να δράσουν και να μοιραστούν ιδέες, προγράμματα και πρακτικές. Λαμβανομένων υπόψη και των εμπειρικών ευρημάτων και των προγραμμάτων που έχουν ήδη συσχετιστεί με τις κοινότητες δημιουργίας με την στενότερη έννοια, η ευρύτερη προσέγγιση στις κοινότητες δημιουργίας μας ενθαρρύνει να αναλογιστούμε πλαίσια και πλατφόρμες που σχεδιάζουν, προτείνουν και – συχνά – επιχειρούν να εφαρμόσουν νέες ιδέες για την επίλυση εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών προβλημάτων και την αντιμετώπιση αντίστοιχων προκλήσεων, την αξιοποίηση της διδασκαλίας της τέχνης και των μορφών συμπερίληψης και συμμετοχής στην πολιτειακή παιδεία, την κοινωνική και ανθρωπιστική αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών οριζόντων.

Στο πλαίσιο αυτό, το 11ο Συνέδριο φιλοξενεί εισηγήσεις που αναφέρονται στις σχέσεις των δημιουργικών κοινοτήτων με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και την αναζήτηση νέων πρακτικών συμπερίληψης φορέων και ενδιαφερόμενων μερών, τη σημασία της κοινωνίας πολιτών και τον ρόλο της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) στα σημερινά, σύνθετα πολιτικά συστήματα, τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα σε μια εποχή που οι νέες τεχνολογίες

σταδιακά διαμορφώνουν νέους ρόλους όχι μόνο στην επικοινωνία αλλά και στις σχέσεις του πολίτη με την πολιτεία και τις νέες δυνατότητες της πολιτικής διαβούλευσης, τις σχέσεις της συλλογικής δημιουργίας με το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital) και τις διαστάσεις του, την αλληλεπίδραση με τις νέες τεχνολογίες, την ψηφιακή διακυβέρνηση και, γενικότερα, την τεχνητή νοημοσύνη, που διαδραματίζουν έναν ολοένα σημαντικότερο ρόλο στη σημερινή τρέχουσα κοινωνική αναπτυξιακή πορεία αλλά και, δυνητικά, στις μορφές της πολιτικής συμμετοχής.

Βασικός σκοπός του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά. Αναφορικά τόσο με τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται όσο και με τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν, είναι απαραίτητη η γνώση και η προετοιμασία των πολιτών. Γνώση και προετοιμασία αναφορικά με τη διαμόρφωση συνθηκών για την ανάπτυξη των δημιουργικών κοινοτήτων, τις μορφές ανάπτυξης συλλογικών αναζητήσεων απάντησης στις προκλήσεις και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των πολιτών για τον ρόλο, μεταξύ άλλων, της τεχνητής νοημοσύνης και τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και της πολιτείας. Η εκπαίδευση, η παιδεία και η πολιτική συμμετοχή έχουν να διαδραματίσουν καθοριστικούς ρόλους σε αυτή την θεματική όπως διαμορφώνεται μπροστά στα μάτια μας.

Όπως κάθε χρόνο, με αφετηρία το κεντρικό θέμα, το Συνέδριο αναπτύσσει μια σειρά ευρύτερων θεματικών περιοχών, που αναφέρονται τόσο στη συνεργασία και τη συλλογικότητα στις δημιουργικές κοινότητες όσο και σε επιμέρους πεδία που αναδεικνύουν τη συλλογική δράση και τις συνεργατικές κουλτούρες στην κοινωνία πολιτών, την εκπαίδευση, την τέχνη, την πολιτιστική κληρονομιά, την ψηφιακή εποχή και το κρίσιμο πεδίο της πολιτικής συμμετοχής.

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 11ου Συνεδρίου του Ι.Α.Κ.Ε. είναι η κριτική διερεύνηση και η ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Σας προσκαλούμε στο 11ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και ευελπιστούμε σε μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση. Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων δέκα 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 όλες και όλους που βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτού του Συνεδρίου και εργάζονται ήδη εντατικά για την υλοποίησή του τις επόμενες ημέρες.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη

Πρόεδρος Ι.Α.Κ.Ε
Εντεταλμένη Σύμβουλος Παιδείας και
Δια Βίου Μάθησης Περιφέρειας Κρήτης.

Κώστας Α. Λάβδας

Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου
Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος
Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών
Πάντειο Πανεπιστήμιο



Α . Συλλογική Δράση, Πολιτική Συμμετοχή και Δημιουργικές Κοινότητες

Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΚΑΙΡΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ: ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΚΙΝΗΜΑΤΙΕΣ ΤΗΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Μαλαΐνου Μαρία

Κοινωνιολόγος, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Πολιτικής Επιστήμης και Κοινωνιολογίας

Περίληψη

Κατά την διάρκεια της δεκαπενταετούς οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα μεταβλήθηκαν ραγδαία κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράμετροι. Το συνδικαλιστικό κίνημα αποτέλεσε για κάποιους το αναγκαίο μέσο έκφρασης της δυσανεξίας και αγανάκτησης. Άλλοι θεώρησαν πως η απάντηση στην κρίση ήταν η συμμετοχή τους σε κάποια συνδικαλιστική παράταξη ενώ κάποιοι άλλοι προτίμησαν να παραμείνουν μακριά από αυτό τονίζοντας όμως την πολιτικοποίησή τους. Σε αυτό το σύντομο άρθρο θα παρουσιάσουμε ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με όσους και όσες είχαν συμμετοχή στα πολιτικά και συνδικαλιστικά κινήματα κατά την διάρκεια της κρίσης ως εργαζόμενοι στον τομέα της εστίασης δίνοντας την δική τους εικόνα για την εποχή.

Λέξεις κλειδιά: εστίαση, συνδικαλισμός, αφηγήσεις, κρίση, εργασία

1. Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα κράτησε τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια και επηρέασε, χωρίς αμφιβολία, κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής. Το πολιτικό και κοινοματικό σύστημα πέρασαν την δική τους κρίση παράλληλα με την οικονομική (Σπουρδαλάκης, 2003). Ο κοινοματικός χάρτης κατά τα χρόνια των Μνημονίων μεταβλήθηκε συνολικά. Στις εκλογές του 2012, αφού η χώρα βρισκόταν στην δίνη του δεύτερου Μνημονίου, εκλέγεται αξιωματική αντιπολίτευση ο ΣΥΡΙΖΑ και η Χρυσή Αυγή τρίτο κόμμα αλλάζοντας το κοινοματικό σκηνικό. Αυτή η μεταβολή είχε αντίκτυπο στον κοινωνικό παλμό, εφόσον ολόκληρη η κοινωνία μετά από πρωτόγνωρες Μνημονιακές πολιτικές και εφαρμογές λιτότητας βρισκόταν σε αναβρασμό. Τα συνδικάτα ως μέσα εκπροσώπησης του κόσμου της εργασίας αποτελούν ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης, όπως θα παρουσιάσουμε σε αυτό το άρθρο.

Το συνδικαλιστικό κίνημα στην Ελλάδα κατείχε ήδη από τα χρόνια της Μεταπολίτευσης σημαντική θέση στην ελληνική κοινωνία (Μπιθυμήτρης & Κωτσονόπουλος, 2018). Ως μέσο εκπροσώπησης των εργαζομένων, διεκδικούσε συνεχώς καλύτερες αποδοχές και συνθήκες εργασίας, οι οποίες ορίζονταν μέσω υπογραφής Συλλογικών Συμβάσεων Εργασίας (ΣΣΕ). Στο συγκεκριμένο άρθρο θα εστιάσουμε αποκλειστικά στο συνδικαλιστικό κίνημα του τομέα της εστίασης. Κατά τα χρόνια της οικονομικής κρίσης το συνδικαλιστικό κίνημα της εστίασης κλήθηκε να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρες καταστάσεις, όπως την αποστασιοποίηση των εργαζομένων από τον κοινωνικό διάλογο, τις διαπραγματεύσεις των εργασιακών συνθηκών και την κατάργηση των ΣΣΕ (Μαλαΐνου, 2025). Η εστίαση ως εργασιακός χώρος είναι ανεξερεύνητος και οποιοδήποτε δεδομένο υπάρχει σχετίζεται με έρευνες και μελέτες της εργασίας και της απασχόλησης κυρίως από το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ (2012· ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2020).

Εκτός από μια εγχώρια οικονομική ύφεση, ήταν μια εποχή που πυροδότησε ερωτήματα για τη συλλογικότητα, τον αγώνα, την πίστη ή την απογοήτευση προς τα πολιτικά και συνδικαλιστικά σχήματα. Σε αυτό το άρθρο, μέσω της μεθοδολογίας της προφορικής ιστορίας, επιχειρούμε να χαρτογραφήσουμε τη μνήμη εκείνης της περιόδου όπως διασώζεται στις αφηγήσεις εργαζομένων στην εστίαση της Αθήνας. Οι προσωπικές τους μαρτυρίες φωτίζουν πτυχές ενός κοινωνικού τραύματος, αλλά και στιγμές δύναμης, πολιτικοποίησης ή σιωπής, συνθέτοντας μια "από τα κάτω" ιστορία της κρίσης και του πώς αυτή επηρέασε την εργασία, τη συλλογική δράση και την αίσθηση του ανήκειν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας που εκπονήθηκε στο ερευνητικό αντικείμενο της κοινωνικής και πολιτικής ιστορίας και της προφορικής ιστορίας. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζουμε αναλυτικά μέρος που εστιάζει αποκλειστικά στο συνδικαλισμό και την συλλογική μνήμη των συνεντευξιαζόμενων από εκείνη την δεκαετή περίοδο της κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από δέκα άτομα, πέντε γυναίκες και πέντε άντρες, οι οποίοι κατά την δεκαετία της κρίσης ήταν εργαζόμενοι/ες στην εστίαση της Αθήνας. Η διαδικασία της συνέντευξης στηρίχθηκε σε ημιδομημένες ερωτήσεις σχετικά με την κρίση και την μνήμη. Βασικό διακύβευμα στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η βιωμένη εμπειρία των εργαζομένων της εστίασης από την ελληνική περίπτωση της κρίσης; Με λίγα λόγια, τι θυμάται η συγκεκριμένη ομάδα εργαζομένων από εκείνα τα χρόνια, ιδιαίτερα πως αντέδρασε ο κόσμος της εργασίας μέσα από την πολιτικοποίηση και των συνδικαλισμό; Για να απαντηθούν τα παραπάνω θα χρησιμοποιήσουμε ως μεθοδολογικό εργαλείο την προφορική ιστορία, δηλαδή πως αποτυπώθηκε στην μνήμη τους η κρίση και τι θυμούνται από εκείνη την περίοδο (Abrams, 2014). Με αυτό τον τρόπο, σχηματίζεται μια κοινωνική ιστορία, μια «από τα κάτω» ιστορία, έτσι όπως τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας βίωσαν τις κοινωνικοοικονομικές περιστάσεις ανεξάρτητα από τις αντικειμενικές συνθήκες της υπο διερεύνηση περιόδου (Αντωνίου, 2023). Η εύρεση του δείγματος αφορούσε αποκλειστικά την ηλικιακή ομάδα (30-50 ετών) και την ενεργή επαγγελματική ιδιότητα στην εστίαση κατά τα χρόνια της κρίσης και η επιλογή αυτών δεν περιορίστηκε στην συμμετοχή ή μη στο συνδικαλιστικό κίνημα ή την πολιτικοποίηση. Στις επόμενες υποενότητες οι αφηγητές αναφέρονται στα βιώματά τους. Για λόγους προσωπικών δεδομένων και οικονομίας λέξεων τα ονόματά τους θα αναφέρονται με τα αρχικά τους, ενώ τα πραγματικά τους ονόματα αναφέρονται ολογράφως στη διπλωματική εργασία (Μαλαίνου, 2024, σελ. 69-72).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Ιστορικό πλαίσιο της κρίσης και οι συνθήκες στην εστίαση

Η ιστορία της ελληνικής κρίσης είναι γνωστή. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία μια στοιχειώδη αναδρομή, ώστε να συσχετιστούν τα βιώματα των συνεντευξιαζόμενων και των αντικειμενικών συνθηκών. Η κρίση από την πτώση των Lehman Brothers έχει υπερατλαντικές προεκτάσεις. Μέσα σε λίγους μήνες επηρεάζει την οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ευρώπη η Γερμανία αναλαμβάνει να ισορροπήσει τις ανισότητες μεταξύ του Βορρά-Νότου (Μουζέλης, 2014). Η Ελλάδα καλείται να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση μη έχοντας επιλύσει το δημοσιονομικό πρόβλημα που είχε ήδη από τα χρόνια της Μεταπολίτευσης. Από το 2008 η κυβέρνηση Καραμανλή προσπαθεί να διαχειριστεί την κοινωνική αναταραχή στο εσωτερικό. Η δολοφονία του 15χρονου Αλέξη Γρηγορόπουλου και η ανησυχία για μια ενδεχόμενη οικονομική κατάρρευση της χώρας ήταν παράγοντες που ξέφυγαν της διαχείρισης της κυβέρνησης, με αποτέλεσμα η χώρα να οδηγηθεί σε εκλογές (Βούλγαρης, 2013). Η νεοεκλεγείσα κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου παρά την αντιμνημονιακή της ρητορική ψηφίζει το πρώτο Μνημόνιο τον Μάιο του 2010. Έκτοτε η χώρα εντάσσεται σε δημοσιονομικό αδιέξοδο. Το Φεβρουάριο του 2012 ψηφίζεται το δεύτερο Μνημόνιο όπου μισθοί και συντάξεις μειώνονται σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός μισθός μειώνεται στα 586 ευρώ μεικτά και ταυτόχρονα θεσπίζεται ο υποκατώτατος για νέους έως 25 ετών στα 510 ευρώ μικτά (Νόμος 4046/2012). Το ίδιο έτος, εκτός από την οικονομική και κοινωνική εξαθλίωση, αλλάζει ο κομματικός σωλήνας με την κατάρρευση των δύο μεγάλων κομμάτων και την άνοδο του ΣΥΡΙΖΑ και της Χρυσής Αυγής (Βούλγαρης & Νικολακόπουλος, 2014). Τον Αύγουστο του 2015 υπογράφεται το τρίτο Μνημόνιο από την συγκυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, το οποίο ολοκληρώθηκε το 2018 όταν ο πρωθυπουργός ανακοίνωσε την έξοδο από τα Μνημόνια (Σακελλαρόπουλος, 2014).

Κανένας εργασιακός χώρος δεν έμεινε αλώβητος από την οικονομική κρίση. Τα μνημόνια και οι εφαρμογές λιτότητας άλλαξαν το εργασιακό σκηνικό και καταλύθηκαν εργασιακά δικαιώματα που αποκτήθηκαν με κοινωνικούς αγώνες ετών (Κουζής, 2010). Στην εστίαση η κατάσταση επιδεινώθηκε μετά την εφαρμογή των Μνημονίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στις αρχές της κρίσης το 2009 οι μισθοί στον κλάδο συνέχιζαν να αυξάνονται βάσει των Συλλογικών Συμβάσεων Εργασίας. Συγκεκριμένα ο μισθός του αρχιμάγειρα έφτασε τα 1.187.12 ευρώ μiktά (Π.Κ. 72/22-7-2008· Διαιτητική Απόφαση 16/2009). Μετά το 2012 με την ψήφιση του δεύτερου Μνημονίου περιορίστηκε σημαντικά η ισχύς των Συλλογικών Συμβάσεων Εργασίας έως την οριστική τους παύση, ως αποτέλεσμα το κράτος να αναπληρώνει αυτόν τον ρόλο (Μαλαίνου, 2025). Παράλληλα, με τις μειώσεις των μισθών, καταργήθηκε το επίδομα γάμου, ανεστάλησαν οι αυξήσεις πολετίας και αποδυναμώθηκε ο ρόλος του ΟΜΕΔ, ενώ διευκολύνθηκαν οι απολύσεις μέσω μείωσης αποζημιώσεων και αύξησης του ορίου ομαδικών απολύσεων, δυσχαιρένοντας τις συνθήκες εργασίας (Ζαμπαρλούκου, 2014· Κουζής, 2014).

2.2.2. Η βιωμένη εμπειρία της κρίσης στον κλάδο της εστίασης

Η περίοδος της οικονομικής κρίσης έφερε μεγάλες ανατροπές στις εργασιακές σχέσεις, στους εργαζόμενους και στις επιχειρήσεις. Ο τρόπος που τα υποκείμενα της έρευνας βίωσαν τις καταστάσεις εκείνα τα χρόνια αποτυπώνεται σε αυτή την υποενότητα. Με ποιον τρόπο, δηλαδή, ο κάθε αφηγητής/συνεντευξιαζόμενος αντιλήφθηκε την κρίση ανεξάρτητα από τις αντικειμενικές συνθήκες. Οι εργαζόμενοι/μενες αναφέρθηκαν στις συνέπειες του συγκεκριμένου κλάδου. Ο ΑΒ είναι εργαζόμενος στην εστίαση κοντά στα είκοσι χρόνια. Από τις αρχές της κρίσης έως την λήξη της το 2018 εργαζόταν σε ένα ταχυφαγείο-καφέ. Ο ίδιος αναφέρει πως η κρίση δεν τον επηρέασε άμεσα σε οικονομικό επίπεδο, καθώς πληρωνόταν «στο χέρι» και μπορούσε να ρυθμίσει το ημερομίσθιο με τον εργοδότη του. Ο ΓΧ καταθέτει την ίδια άποψη. Λόγω της εργασιακής του θέσης σε επιχείρηση καζίνο ο μισθός του, παρά την μείωση μισθών που επέφερε το Μνημόνιο το 2012 και έπειτα, μειώθηκε ασήμαντα (περίπου 5%). Στον αντίποδα, ο ΔΔ σερβιτόρος και ξενοδοχοϋπάλληλος, ο οποίος εκείνα τα χρόνια ξεκινούσε την επαγγελματική του πορεία αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες. Ως νέος λάμβανε τον υποκατώτατο μισθό και προσπαθούσε να καλύπτει τα έξοδα του χωρίς την βοήθεια των γονιών του. Ο ΓΣ, μάγειρας και διανομέας, επίσης, αναφέρεται στις δυσκολίες που πέρασαν οι εργαζόμενοι και όχι ο χώρος της εστίασης. Ο ίδιος διατείνεται ότι «όλα τα βάρη έπεσαν στους εργαζόμενους» τονίζοντας ότι οι εργοδότες αισθάνθηκαν την κρίση. Για τους εργαζόμενους αυτό που τους έμεινε χαραγμένο από εκείνη την εποχή είναι «η απληρωσιά». Η γενικότερη αίσθηση της αβεβαιότητας, της ανασφάλειας και της κρίσης αποτυπώνεται το ίδιο και στο δείγμα των γυναικών. Η ΑΜ, εργαζόμενη ως σεφ, διατείνεται πως η κρίση ενέτεινε το πρόβλημα της αδήλωτης εργασίας στον κλάδο και την πληρωμή «στο χέρι». Στην αρχή της κρίσης οι εργοδότες προτίμησαν να μειώσουν το προσωπικό τους, γεγονός που δεν απέδωσε και έτσι ο αριθμός εργαζομένων επανήλθε στον αρχικό χαμηλές απολαβές. Η ΦΑ, υπεύθυνη εστιατορίων, αναφέρει ότι οι μειώσεις μισθών και φιλοδορημάτων ήταν σοβαρό πλήγμα για τους εργαζόμενους, ειδικά εάν κάποιος αναλογιστεί ότι τα φιλοδορήματα αντιστοιχούν σε σημαντικό μέρος ενός μισθού. Η ΖΚ συμφωνεί με την άποψη του ΓΧ ότι η δυσκολότερη περίοδος, οικονομικά μιλώντας, ήταν κατά την επιβολή των capital controls όταν δεν μπορούσαν να κάνουν ανάληψη μεγάλο μέρος του μισθού τους για να ζήσουν.

Οι αφηγήσεις, οι μνήμες, το βίωμα και η αντίληψη των υποκειμένων για τις επιπτώσεις της κρίσης διαφέρουν. Κοινός παρανομαστής, ωστόσο, είναι οι μεταβολές που επέφερε η κρίση. Σε αυτή την σύντομη υποενότητα παρουσιάστηκε μια γενική εικόνα του βιώματος της κρίσης. Βασικό ζήτημα του παρόντος κειμένου είναι η πολιτικοποίηση των ατόμων εξαιτίας της κρίσης, όπως θα παρουσιάσουμε στην επόμενη υποενότητα.

2.2.3. Μνήμη της κρίσης το παρελθόν ως πολιτικό βίωμα

Η δημοσιονομική κρίση στην Ελλάδα ήταν μια κρίση χρέους. Είναι ευνόητο ότι είχε κοινωνικές, οικονομικές αλλά και πολιτικές παραμέτρους. Μέσα από τις αφηγήσεις με τα υποκείμενα αποτυπώθηκαν ο τρόπος και οι διαδικασίες της πολιτικοποίησης ή μη κατά την διάρκεια της κρίσης. Ως πολιτικοποίηση εννοούμε τις διαδικασίες με τις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας συμμετείχαν σε πολιτικές ομάδες, παρατάξεις, οργανώθηκαν και συσπειρώθηκαν σε συνδικάτα είτε συλλογικά είτε ατομικά ή ακόμα εάν κάποιος προτίμησε να ενημερωθεί περισσότερο χωρίς απαραίτητα να ενταχθεί σε κάποια ομάδα. Επιπλέον, η συνειδητή απόφαση να μην συμμετέχει κάποιος σε κάποια πολιτική ομάδα ή να υιοθετεί μια απολιτίκ στάση, θεωρείται πολιτικοποίηση στο παράδειγμα μας. Έχοντας οριοθετήσει την έννοια της πολιτικοποίησης θα παρουσιάσουμε τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων.

Ο ΓΧ διαθέτει πολυετή συνδικαλιστική δράση. Σήμερα είναι Πρόεδρος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Εργαζομένων στον Επισιτισμό και τον Τουρισμό. Από τα πρώτα χρόνια της κρίσης θυμάται καταστάσεις που σημάδεψαν τον ίδιο και τον κόσμο της εργασίας. Συγκεκριμένα, περιγράφει την εμπειρία του από τον συνδικαλισμό : «[...] Με γεμίζει ο συνδικαλισμός, έχει πάρα πολλές άσχημες στιγμές και ελάχιστες καλές. Ήμασταν από τους άτυχους εμείς, η γενιά η δική μου γιατί εμείς δε προλάβουμε τις καλές εποχές και της Ελλάδας αλλά και του συνδικάτου, των συνδικαλιστών, ήταν όλοι ήρωες γιατί υπήρχαν οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας με αυξήσεις, με δικαιώματα. Εμείς από το 2013 και μετά διαχειριζόμαστε ήττες. Σε όλα τα επίπεδα και έπρεπε να έχεις την ικανότητα μέσα από αυτές τις ήττες να περισώσεις ότι μπορείς αλλά και να το επικοινωνήσεις γιατί ο κόσμος δεν άκουγε [...] σου έλεγε «τι να μας πεις και εσύ...συνδικαλιστής; πουλημένος είσαι, βολεμένος είσαι». Αυτά ακούγαμε τότε. [...]». Το συνδικαλιστικό κίνημα της εστίασης εκείνα τα χρόνια βρισκόταν σε αποσύνθεση. Ο κόσμος της εργασίας δεν συσπειρώθηκε πολιτικά ή συνδικαλιστικά, όπως αναφέρει ο ΓΧ , αντίθετα απομακρύνθηκε και εμφάνισε σημάδια κόπωσης, ματαιοδοξίας και δυσπιστίας. Ο ΓΣ είναι Πρόεδρος του Συνδικάτου Επισιτισμού για τον Νομό Αττικής και παρουσιάζει μια εικόνα συσπείρωσης και αλληλεγγύης στο συνδικάτο: «[...] όχι μόνο δεν μας έκανε να κάνουμε πίσω, μας ωρίμασε μας πείσμωνσε μας έκανε ακόμα πιο έτοιμους για να αντιμετωπίζουμε τέτοια ζητήματα [...] Εγώ τουλάχιστον όσο ήμουν μέσα στο συνδικάτο και παλεύαμε όλοι μαζί συλλογικά, συνδεδεμένα με αλληλεγγύη κατάφερα να μην έχω κανένα ψυχολογικό ή άλλου είδους πρόβλημα».

Η κρίση ήταν ένας παράγοντας κινητοποίησης για κάποιους να ενημερωθούν για το πολιτικό και το κοινωνικό. Η ΑΜ στα πρώτα χρόνια της κρίσης ήταν έφηβη. Η δολοφονία του Γρηγορόπουλου και ο κοινωνικός αναβρασμός ήταν οι λόγοι που την έστρεψαν προς την πολιτική σκέψη. Το ενδιαφέρον της στράφηκε προς την πολιτικοποίηση, αρχικά, μέσα από το διάβασμα. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «[...] Πήγα από κάθε παράταξη, πήρα τα φυλλάδια γιατί ήθελα να τα διαβάσω στο σπίτι να μου πει και η μαμά μου πως της φαίνονται, να μου πει την γνώμη της, αλλά ένιωθα ότι θέλω κάπου να ενταχθώ. Αφού, λοιπόν, πήγα σε συγκεντρώσεις όλων των κομμάτων που θεωρούσα ότι μου ταιριάζουνε κατάλαβα ότι δε νιώθω πουθενά καλά. Έτσι, αποφάσισα μόνη μου να διαβάσω να ψάξω να δω πως αισθάνομαι εγώ και ίσως το να μην ενταχθώ κάπου [...]». Η αποστασιοποίηση από την πολιτική ή κομματική και συνδικαλιστική ένταξη στο δικό μας παράδειγμα είναι η πολιτικοποίηση. Ο ΚΦ κυμαίνεται στην ίδια συλλογιστική. Ο ίδιος δηλώνει απογοητευμένος από τα πολιτικά κόμματα και το συνδικαλιστικό κίνημα. Με δικά του λόγια: «[...] Νομίζω ότι, πλέον, ο συνδικαλισμός δεν έχει καμία επαφή με το συνδικαλισμό του 19ου αιώνα ή αρχές 20^{ου} [...]». Ο ΚΦ αναφέρεται με ματαιοδοξία στο συνδικαλιστικό κίνημα, καθώς θεωρεί πως η αλλοτρίωση του κινήματος είναι δεδομένη και το κίνημα δεν αποτελεί ένα όργανο διεκδίκησης καλύτερων εργασιακών συνθηκών, αλλά εξυπηρετεί άλλα συμφέροντα. Ο ΑΒ και η ΓΤ θεωρούν ότι ο κόσμος ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες δε θα αλλάξει εύκολα άποψη και θα συνεχίσει να ψηφίζει το κόμμα, το οποίο ψήφισε πάντα. Για την ΖΚ η πολιτικοποίηση, με την έννοια του προβληματισμού για την πολιτική, ήταν μια απάντηση στην οικονομική κρίση, εφόσον την κοινωνία την απασχόλησε ιδιαίτερα το κόστος διαβίωσης αλλά και το πολιτικό σκηνικό.

Ο βαθμός της πολιτικοποίησης διαφέρει σημαντικά στον κάθε συνεντευξιαζόμενο, ωστόσο κοινός παρανομαστής είναι η διαδικασία της πολιτικοποίησης. Όλοι και όλες στα χρόνια της κρίσης προβληματίστηκαν για το κοινωνικό, το πολιτικό και το οικονομικό, έστρεψαν την σκέψη τους προς την κρίση, διαμόρφωσαν την πολιτική τους άποψη, έστω και εάν πριν δεν συμμετείχαν με κάποιο τρόπο στα κοινά. Κάποιοι εντάχθηκαν σε πολιτικές και συνδικαλιστικές ομάδες, ενώ όσοι συμμετείχαν στα συνδικαλιστικά πριν την κρίση έζησαν την μεταβατική περίοδο στο κίνημα και κατέθεσαν το βίωμα τους.

3. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή ανέδειξε τις διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις των εργαζομένων στον κλάδο της εστίασης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων καταδεικνύουν τις πολυδιάστατες επιπτώσεις της κρίσης τόσο στις εργασιακές σχέσεις όσο και στη διαδικασία πολιτικοποίησης των ίδιων των εργαζομένων.

Ένα βασικό εύρημα της μελέτης είναι η διαφοροποίηση της επίδρασης της κρίσης ανάλογα με τη θέση του ατόμου στην αγορά εργασίας. Κάποιοι εργαζόμενοι δεν επηρεάστηκαν άμεσα στις αποδοχές τους, ενώ άλλοι, κυρίως νέοι ή χαμηλόβαθμοι, βίωσαν σημαντικές μειώσεις εισοδήματος και εντάχθηκαν οι επισφαλείς μορφές εργασίας. Η απληρωσιά, η αδήλωτη εργασία και η ανασφάλεια ήταν κοινές εμπειρίες, αναδεικνύοντας την ευαλωτότητα των εργαζομένων του κλάδου.

Παράλληλα, η πολιτικοποίηση και η στάση απέναντι στο συνδικαλισμό διαμορφώθηκαν με διαφορετικούς τρόπους. Για κάποιους, η κρίση αποτέλεσε κίνητρο για συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις, είτε μέσα από τα συνδικάτα είτε μέσα από πολιτικές οργανώσεις. Άλλοι, ωστόσο, αντιμετώπισαν με δυσπιστία τις συνδικαλιστικές πρακτικές, είτε λόγω της γενικότερης κοινωνικής απογοήτευσης είτε λόγω της εικόνας του συνδικαλισμού ως αναποτελεσματικού ή διεφθαρμένου.

Επιπλέον, παρατηρείται μια διαρκής μετατόπιση της σχέσης των εργαζομένων με τη συλλογικότητα. Για ορισμένους, η συμμετοχή σε συνδικαλιστικές δράσεις υπήρξε πηγή ενδυνάμωσης και αλληλεγγύης, ενώ για άλλους η δυσπιστία απέναντι σε θεσμούς εκπροσώπησης τους οδήγησε σε ατομικές στρατηγικές επιβίωσης.

Συνολικά, η μελέτη αποτυπώνει το πώς η κρίση λειτούργησε τόσο ως καταλύτης αλλαγών στις εργασιακές συνθήκες όσο και ως καθοριστικός παράγοντας για την πολιτική συγκρότηση των εργαζομένων της εστίασης. Η εμπειρία της κρίσης αναδεικνύει την ανάγκη για αναδιαμόρφωση των μορφών συνδικαλιστικής και πολιτικής συμμετοχής, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εργασιακές πραγματικότητες και κοινωνικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Abrams, L. (2014). *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Αντωνίου, Α. (2023). «Εισαγωγή» Στο Δαλκαβούκης, Β., Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Τσιώλης, Γ. και Αντωνίου, Α. (Επιμ.) *Αφηγήσεις ζωής σε καιρούς κρίσης. Μνημονικές αναπαραστάσεις, ταυτοτικές αναζητήσεις και μεθοδολογικοί αναστοχασμοί*. Ένωση Προφορικής Ιστορίας, 25-33.
- Βούλγαρης, Γ. (2013). *Η Μεταπολιτευτική Ελλάδα 1974-2009*. Αθήνα: Πόλις.
- Βούλγαρης, Γ. & Νικολακόπουλος, Η. (2014). Εισαγωγή. Στο των ίδιων (Επιμ.), 2012. *Ο διπλός εκλογικός σεισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο, 9-31.
- Διατητική Απόφαση 16/2009 Για τους όρους αμοιβής και εργασίας του προσωπικού των τουριστικών και επισιτιστικών καταστημάτων (εστιατόρια, ταβέρνες, καφενεία, μπαρ κλπ.).
- Ζαμπαρλούκου, Σ. (2014). Ο κοινωνικός διάλογος και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας πριν και μετά την κρίση. Στο Ζαμπαρλούκου, Σ. και Κούση, Μ. (Επιμ.), *Κοινωνικές όψεις της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο, 247-272.
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (2012). *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσιες εκθέσεις*. Αθήνα.

- INE/ΓΣΕΕ (2020). *Η παραβατικότητα στην εργασία. Η περίπτωση του επισιτισμού- τουρισμού*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο : <https://ineobservatory.gr/publication/i-paravatikotita-stin-ergasia-i-periptosi-tou-episitismou-tourismou/>
- Κουζής, Γ. (2010). Η πορεία της νεοφιλελεύθερης απορρύθμισης της εργασίας και το άλλοθι της κρίσης. Στο Βατικιώτης, Λ. κ.ά. (συλλογικός τόμος) *Ο χάρτης της κρίσης: το τέλος της αυταπάτης*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουζής, Γ. (2014). Η εργασία στη δίνη της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων. Στο Ζαμπαρλούκου, Σ. και Κούση, Μ. (Επιμ.), *Κοινωνικές όψεις της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο, 231-246.
- Μαλαίνου, Μ. (2024). *Οι εργαζόμενοι της Αθήνας στην εστίαση στα χρόνια της κρίσης (2008-2018)*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλαίνου, Μ. (2025). *Κρίση και συνδικαλισμός: Η κατάργηση των Συλλογικών Συμβάσεων Εργασίας στο τομέα του επισιτισμού στα χρόνια της οικονομικής κρίσης (2008-2018)*. Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας. Αθήνα: ΕΚΕ. (υπό έκδοση)
- Μουζέλης, Ν. (2014). Εξελίξεις που οδήγησαν στην κρίση. Στο Ζαμπαρλούκου, Σ. και Κούση, Μ. (Επιμ.), *Κοινωνικές όψεις της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο, 35-43.
- Μπιθυμήτρης, Γ. και Κωτσονόπουλος, Λ. (2018), Μετασχηματισμοί του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος από τη μεταπολίτευση μέχρι την κρίση: συνέχειες και ρήξεις, Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 44(1), σσ. 99-122. doi: <https://doi.org/10.12681/hpsa.15923>
- Νόμος 4046/2012, άρθρο 1, παρ. 6, (ΦΕΚ 38/Α/28-2-2012). Πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου 6. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 26/5/2024 από: <https://ypergasias.gov.gr/wp-content/uploads/2021/03/Π.Υ.Σ.-6-2012-ΦΕΚ-Α-38.pdf>
- Πράξη Κατάθεσης (Π.Κ. 72/22-7-2008). Συλλογική Σύμβαση Εργασίας. *Για τους όρους αμοιβής και εργασίας του προσωπικού των τουριστικών και επισιτιστικών καταστημάτων (εστιατόρια, ταβέρνες, καφενεία, μπαρ κλπ.)*.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (2014). *Κρίση και κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σπουρδαλάκης, Μ. (2003). Το κομματικό φαινόμενο: Εξέλιξη και συγκυρία. Στο Τσάτσος, Δ., Κοντιάδης, Ξ. (Επιμ.), *Το μέλλον των πολιτικών κομμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης, 39-64.

Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Κόφφας Στέφανος
Εκπαιδευτικός ΠΕ30

Περίληψη

Η δημιουργία, ανάπτυξη και εξέλιξη των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚΣΕ), σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, ως ένας από τους βασικούς παράγοντες της Κοινωνικής Οικονομίας στην Ελλάδα δεν άπτεται του ενδιαφέροντος μόνο της Οικονομικής Επιστήμης. Η έννοια και η δραστηριοποίησή τους έχει πολυποίκιλες κοινωνικές προεκτάσεις καθώς παρουσιάζει διατομεακότητα και αλληλοσυσχέτιση με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής σύγκλισης και θεσμικής λειτουργίας, την ιδιωτική πρωτοβουλία με την κοινωνία πολιτών, αλλά και την διασύνδεση με τους οργανισμούς δημοσίου και ιδιωτικού τομέα με οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνιστάμενες σε όλα τα επίπεδα των ανθρώπων. Η παρούσα μελέτη διερευνά τα πρωτογενή στοιχεία που σχετίζονται με την δημιουργία Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων στην Ελλάδα και ειδικότερα την πορεία εξέλιξής τους έτσι ώστε να διερευνηθεί η βιωσιμότητά τους, αναφέροντας ως χαρακτηριστικό παράδειγμα την Περιφέρεια Θεσσαλίας.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις, αλληλέγγυα οικονομία

1. Εισαγωγή

Η εξελικτική πορεία των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων στην Ελλάδα αποτυπώνει την προσπάθεια συνέργειας του οικονομικού μοντέλου παραγωγής και της συνεισφοράς του στην ευημερία της κοινωνίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο δημιουργίας των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων βασίζεται στην ανάδειξη-αξιοποίηση των θετικών επιδράσεων της οικονομικής δραστηριότητας στον κοινωνικό τομέα ως ένας εναλλακτικός τρόπος θετικής συνλειτουργίας με αναπτυξιακές προοπτικές. Η διερεύνηση της δημιουργίας και της εξέλιξής τους διαχρονικά, αποτυπώνεται μέσα από τα καταγεγραμμένα στοιχεία που τηρούνται στο Γενικό Μητρώο Φορέων Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας, ως η μοναδική ηλεκτρονική βάση δεδομένων του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, όπου είναι υποχρεωμένοι να καταγράφονται (αρχική εγγραφή - επικαιροποίηση στοιχείων - διαγραφή) οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις. Από την περιγραφική ανάλυση των στοιχείων του Μητρώου, γίνεται εφικτή η αποτύπωση των δεδομένων που αφορούν την πορεία όλων των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων στην χώρα μας όσον αφορά την πορεία, την συνεισφορά και την βιωσιμότητά τους. Από την αξιοποίηση αυτού του υλικού προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα που πέραν της απλής διαπίστωσης των ευνοϊκών αλλά και των ανασταλτικών παραγόντων εξέλιξής τους, δύναται να χρησιμοποιηθούν για διατομεακές και συγκριτικές αλληλοσυσχετίσεις με οικονομικές αναπτυξιακές και κοινωνικές παραμέτρους προς όφελος τόσο της οικονομικής όσο και της κοινωνικής δραστηριότητας-ανάπτυξης.

2. Κοινωνική οικονομία και κοινωνική επιχειρηματικότητα

Σύμφωνα με την Αδάμ (2014:13-14), η «κοινωνική οικονομία βρίσκεται στο επίκεντρο της οικονομικής δραστηριότητας ανάμεσα στο κράτος, την αγορά και την κοινότητα και, αντίστοιχα, ανάμεσα στις κυρίαρχες λειτουργικές τους αρχές, δηλαδή την αγοραία, τη μη αγοραία και τη μη χρηματική οικονομία». Έτσι παρόλο που οι όροι «κοινωνική οικονομία», «κοινωνικές επιχειρήσεις», «επίσημος και ανεπίσημος τομέας», «εναλλακτική οικονομία», «μη κερδοσκοπικός τομέας», λόγω της στενής τους συσχέτισης με την οικονομική δραστηριότητα, χρησιμοποιούνται συχνά και εναλλακτικά ως συνώνυμα (Moulaert F., Ailenei O., 2005), ωστόσο τα στοιχεία που καθορίζουν την

στοχοθεσία τους, δηλαδή τις προτεραιότητες και τον προσανατολισμό όπου επικεντρώνονται, διαφοροποιούνται, όπως φαίνεται στο κάτωθι σχήμα.



Σχήμα 1: Η θέση της Κοινωνικής Οικονομίας

Όπως αποτυπώνεται στο σχήμα της Αδάμ (2014), το καθοριστικό στοιχείο διάκρισής μεταξύ των κλασσικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας και των εναλλακτικών μορφών κοινωνικής οικονομίας, είναι ο τρόπος συμπερίληψης-συνλειτουργίας του «κοινωνικού παράγοντα» μέσω των τρόπων εφαρμογής της αμοιβαιότητας, της ανταλλαγής καθώς και των μορφών αναδιανομής, στο είδος του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Πρακτικά δηλαδή η συμπερίληψη καθορίζεται από το μέγεθος της ενσωμάτωσης ή μη του αξιακού συστήματος στο επιδιωκόμενο οικονομικό αποτέλεσμα (π.χ. μέγιστο κέρδος, εξυπηρέτηση κοινής ωφέλειας, επένδυση σε άυλο κεφάλαιο κλπ.). Με βάση αυτό το ειδοποιό στοιχείο της συμπερίληψης-συνλειτουργίας μεταξύ και οικονομικού και κοινωνικού τομέα (Koffas, 2009), η ΕΕ περιγράφει την κοινωνική επιχείρηση ως φορέα της κοινωνικής οικονομίας, «της οποίας πρωταρχικός στόχος είναι η ύπαρξη θετικού κοινωνικού αντικτύπου παρά η δημιουργία κερδών για τους ιδιοκτήτες ή τους μετόχους της. Δραστηριοποιείται στην αγορά παρέχοντας αγαθά και υπηρεσίες με επιχειρηματικό τρόπο, και χρησιμοποιεί τα κέρδη κυρίως για κοινωνικούς σκοπούς. Υπόκειται σε υπεύθυνη και διαφανή διαχείριση, ιδίως συνδέοντας τους εργαζόμενούς της, τους πελάτες της και τους παράγοντες που εμπλέκονται στις οικονομικές δραστηριότητες της» (2011:3).

3. Η δημιουργία των κοινωνικών επιχειρήσεων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (1997), οι μορφές συνεργασίας αναπτύχθηκαν με βάση το εθιμικό δίκαιο, βασιζόμενες στην πανάρχαια αρχή «ισχύς εν τη ενώσει» και αποτέλεσαν το θεμέλιο λίθο για την δημιουργία των συνεταιρισμών. Τα είδη συνεταιριστικής οικονομικής δραστηριότητας (καταναλωτικοί- αγροτικοί – αστικοί), οι συνεταιριστικές τράπεζες, και λοιπές νομικές μορφές επιχειρήσεων με κοινωνικό προσανατολισμό, διαφέρουν από τη μορφή των επιχειρήσεων του ιδιωτικού τομέα (Ελεύθερης Αγοράς), όπως επίσης και από τη μορφή των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα, διότι συνδυάζουν την επιχειρηματικότητα με την επίτευξη κοινωνικών στόχων (Γεώργμας, 2017).

Εξελικτικά στην πορεία του χρόνου και σύμφωνα με τις επιταγές της ευρωπαϊκής σύγκλισης, η ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών οδηγιών στην εθνική νομοθεσία σχετικά με την «Κοινωνική Οικονομία, την Κοινωνική Επιχειρηματικότητα» και η μεταφορά των πολιτικών της Ε.Ε. επιδιώχθηκε με τον Νόμο 4019/2011. Με την ψήφισή του εισάγεται για πρώτη φορά στην χώρα μας ο τομέας της Κοινωνικής Οικονομίας και της Κοινωνικής Επιχείρησης και αναγνωρίζονται πλέον οι μορφές που συνδυάζουν το «επιχειρείν» με την κοινή ωφέλεια και το κοινωνικό συμφέρον. Επιπλέον στο νόμο περιγράφεται και ο τρόπος επίτευξης της συνέργειας του οικονομικού με τον κοινωνικό τομέα με την διατύπωση τριών συγκεκριμένων στόχων για την λειτουργία των κοινωνικών επιχειρήσεων:

«η δημιουργία θέσεων εργασίας και η κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων

η κάλυψη κοινωνικών αναγκών, ειδικότερα μέσω της ενίσχυσης της κοινωνικής και αλληλέγγυας επιχειρηματικότητας και της κοινωνικής καινοτομίας και

η ενίσχυση της τοπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής» (Ν.4019/2011).

Με αυτό το θεσμικό πλαίσιο δημιουργείται μια νέα μορφή κοινωνικής επιχείρησης που βασίζεται στον αστικό συνεταιρισμό, η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση (Κοιν.Σ.Επ.), η οποία μπορεί να ενισχύεται από πόρους που προέρχονται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), ανοίγοντας τον δρόμο για την αξιοποίηση ευρωπαϊκών κονδυλίων ως μέσα ανάπτυξης της ιδιωτικής πρωτοβουλίας με κοινωνικό προσανατολισμό. Η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση λοιπόν είναι ένας νέος φορέας της Κοινωνικής Οικονομίας και στην ουσία αποτελεί ένα αστικό τύπο συνεταιρισμού με κοινωνικό σκοπό που διαθέτει εκ του νόμου την εμπορική ιδιότητα.

Με το νεότερο Νόμο 4430/2016, ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στη σύσταση, στη λειτουργία και τη διοικητική εποπτεία των Φορέων Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας και στο άρθρο 13 ορίζονται θεσμικά οι οργανισμοί που ανήκουν στις Κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις ως: «οι αστικοί συνεταιρισμοί του ν.1667/1986 (Α'196), που έχουν ως καταστατικό σκοπό τη συλλογική και την κοινωνική ωφέλεια, δηλαδή αφενός την από κοινού εξυπηρέτηση των αναγκών των μελών τους, μέσα από τη δημιουργία ισότιμων σχέσεων παραγωγής, τη δημιουργία θέσεων σταθερής και αξιοπρεπούς εργασίας και τη συμφιλίωση προσωπικής, οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και αφετέρου την εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών τοπικού ή ευρύτερου χαρακτήρα αξιοποιώντας την κοινωνική καινοτομία, μέσα από δραστηριότητες «βιώσιμης ανάπτυξης» ή παροχής «κοινωνικών υπηρεσιών γενικού ενδιαφέροντος» ή παροχής υπηρεσιών ένταξης ευάλωτων ή ειδικών ομάδων, όπως ορίζονται στο άρθρο 2» (Βουλή των Ελλήνων, 2016).

Ο προσανατολισμός δημιουργίας και λειτουργίας τους είναι σαφής και αφορά την επιχειρηματική δραστηριοποίηση έχοντας ως προτεραιότητα την εξυπηρέτηση των αναγκών των μελών τους και όχι τη δημιουργία κέρδους. Είναι αυτοδιοίκητοι συνεταιρισμοί, δηλαδή αποφασίζουν αυτόνομα για τον τρόπο λειτουργίας τους και στη διανομή οποιονδήποτε κερδών, προβάδισμα έχουν τα μέλη και οι εργαζόμενοι έναντι του σχηματισμού-συσσώρευσης κεφαλαίου. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων ακολουθεί την δημοκρατική διαδικασία της ψηφοφορίας και γίνεται με βάση την αρχή «ένα μέλος-μία ψήφος» ανεξάρτητα από τη συνεισφορά του κάθε μέλους (Κοντογεώργος και Σεργάκη, 2015). Επιπλέον τα πλεονεκτήματα μιας κοινωνικής συνεταιριστικής επιχείρησης είναι ό,τι παρουσιάζουν πολύ μικρές απαιτήσεις για την λειτουργία τους ως επιχειρήσεις, μηδενικό κόστος σύστασης, δύνανται να υποκαταστήσουν το μοντέλο της οικογενειακής επιχείρησης όπως επίσης δεν απαιτούν αποθεματικό κεφαλαίο για την λειτουργία τους, αλλά ούτε και πληθώρα μελών όσον αφορά την απασχόληση (Νασιούλας, 2014).

Η παρακολούθηση της δημιουργίας και λειτουργίας των κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων γίνεται σύμφωνα με το άρθρο 4 του Νόμου 4430/2016 μέσω της τήρησης και λειτουργίας του Μητρώου με τη μορφή ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων και είναι αρμόδιο για τον έλεγχο της σύστασης των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων, της νομιμότητας των πράξεών τους που καταχωρίζονται και την εποπτεία τους. Στο μητρώο καταχωρούνται αναλυτικά στοιχεία για τις γενικές και ειδικές προϋποθέσεις εγγραφής, ένταξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και ομάδων με ειδικές ανάγκες και χαρακτηριστικά, όπως και οι γενικές υποχρεώσεις της επιχείρησης και των μελών της καθώς και τα κριτήρια για την αναμενόμενη κοινωνική ωφέλεια (Βουλή των

Ελλήνων, 2016). Για την αντιμετώπιση καταστάσεων μεταβολών στην λειτουργία τους που παρουσιάστηκαν με την πάροδο του χρόνου, το Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2017), προβαίνει σε διαπιστωτικές πράξεις ελέγχου για την εκπλήρωση ή μη των κριτηρίων εγγραφής ή εάν από τα στοιχεία που υπάρχουν στην ηλεκτρονική σελίδα προκύπτει ότι, ο Φορέας παραμένει σε αδράνεια για δύο συνεχόμενες διαχειριστικές χρήσεις, τότε διαγράφεται από το Μητρώο.

3.1 Η πορεία εξέλιξης των κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την έκθεση πεπραγμένων του έτους 2022 της Διεύθυνσης Κοινωνικής και Αλληλεγγύης Οικονομίας του Υπουργείου Εργασίας και με βάση τα στοιχεία του μητρώου οι εγγραφές των φορέων Κοινωνικής και Αλληλεγγύης Οικονομίας (Κ.ΑΛ.Ο) βάσει του ν.4430/2016 ξεκίνησαν τον Ιανουάριο του 2017 και έως τις 31 Δεκεμβρίου 2022 είχαν εγγραφεί 2.268 φορείς. Ωστόσο από το σύνολο των 2.268 φορέων, διαγράφηκαν οι 439 (ποσοστό 19% επί του συνόλου των Φορέων) είτε με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του κάθε φορέα, είτε από τη Διεύθυνση Κ.ΑΛ.Ο. λόγω μη συμμόρφωσης με τις προβλέψεις του ν.4430/2016. Ως λόγοι διαγραφής αναφέρονται ότι τόσο η πανδημία του Covid-19 όσο και η αδυναμία πρόσβασης σε χρηματοδοτικά εργαλεία τη χρονική περίοδο 2018-2022, επηρέασαν το ρυθμό εγγραφών των φορέων Κ.ΑΛ.Ο. και ως ένα σημείο το ρυθμό διαγραφών των υφιστάμενων φορέων.

Πίνακας 1: αριθμός εγγραφών Κ.ΑΛ.Ο. ανά έτος

ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΗΣ ΦΟΡΕΑ	ΕΝΑΠΟΜΕΙΝΑΝΤΕΣ ΦΟΡΕΙΣ ΣΤΙΣ 31/12/2022
2012	38
2013	63
2014	102
2015	111
2016	131
2017	232
2018	280
2019	265
2020	222
2021	232
2022	153
ΣΥΝΟΛΟ	1.829

Πηγή: Κ.ΑΛ.Ο. Έκθεση 2021-2022

Από το σύνολο των αρχικά εγγεγραμμένων φορέων Κ.ΑΛ.Ο. (ν.4430/2016), το 95% είναι εγγεγραμμένοι στο Μητρώο Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας, ενώ το 5% στο Ειδικό Μητρώο Άλλων Φορέων Κ.ΑΛ.Ο. Ειδικότερα στο Μητρώο Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας η πλειοψηφία των φορέων (94%) είναι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας, ενώ ο αριθμός των λοιπών νομικών μορφών είναι σχετικά περιορισμένος.

Πίνακας 2: Κατανομή ανά νομική μορφή των φορέων Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας

ΝΟΜΙΚΗ ΜΟΡΦΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Κοιν.Σ.Επ. Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας	95
Κοιν.Σ.Επ. Ένταξης Ευάλωτων Ομάδων	2
Συνεταιρισμοί Εργαζομένων	1

Κοι.Σ.Π.Ε	1
Κοιν.Σ.Επ. Ένταξης Ειδικών Ομάδων	1
ΣΥΝΟΛΟ	100

Πηγή: Κ.Α.Λ.Ο. Έκθεση 2021-2022

3.2 Οι κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις στην Περιφέρεια Θεσσαλίας

Με βάση τα στοιχεία της έκθεσης πεπραγμένων του έτους 2022 της Διεύθυνσης Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας, η γεωγραφική κατανομή των φορέων Κ.Α.Λ.Ο., χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης. Με ορισμένες αποκλίσεις, η κατανομή των φορέων ακολουθεί την κατανομή του πληθυσμού και του ΑΕΠ. Η πλειονότητα (39%) συγκεντρώνεται στην Περιφέρεια Αττικής, με δεύτερη μεγαλύτερη συγκέντρωση στην Περιφέρεια Κ. Μακεδονίας (12%) και ακολουθούν οι Περιφέρειες Θεσσαλίας και Δ. Ελλάδας (8% έκαστη), Πελοποννήσου και Κρήτης (6% έκαστη), Στ. Ελλάδας (5%) και με μικρότερη συμμετοχή οι υπόλοιπες περιφέρειες

Πίνακας 3: Πανελλαδική κατανομή των εγγεγραμμένων φορέων Κ.Α.Λ.Ο.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΑΤΤΙΚΗΣ	875	39
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	269	12
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	178	8
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	175	8
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	146	6
ΚΡΗΤΗΣ	134	6
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	111	5
ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	97	4
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	76	3
ΗΠΕΙΡΟΥ	57	3
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	54	2
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	53	2
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	43	2

Πηγή: Κ.Α.Λ.Ο. Έκθεση 2021-2022

Τα στοιχεία από την πλατφόρμα δικτύωσης φορέων Κ.Α.Λ.Ο., δείχνουν ότι οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις για την περιφέρεια Θεσσαλίας έως και τις 23/07/2024 ανέρχονται σε 180. Από αυτές εμφανίζονται να δραστηριοποιούνται και να είναι ενεργές με κύκλο εργασιών 137, ενώ ανενεργές ή σε καθεστώς προσωρινής ή και οριστικής διαγραφής βρίσκονται 43, γεγονός που αποτιμάται αρνητικά για την συνολική εξελικτική πορεία του κλάδου. Συγκεκριμένα οι επαναλαμβανόμενες μαζικές καταστροφές που προκλήθηκαν από την κλιματική αλλαγή τα τελευταία 3 χρόνια ολόκληρης της περιφέρειας Θεσσαλίας, επιπρόσθετα με τις επιπτώσεις στην οικονομική δραστηριότητα από τον περιορισμό των δραστηριοτήτων λόγω του κορονοϊού, δείχνουν να έχουν επηρεάσει αρνητικά την λειτουργία των Κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων, όπως δείχνουν και τα στοιχεία του σημαντικού αριθμού επιχειρήσεων που έχουν αναστείλει την λειτουργία τους.

Η κατανομή τους ανά περιφερειακή ενότητα φαίνεται και σε αυτή την περίπτωση να ακολουθεί την κατανομή μεγέθους του πληθυσμού με την πλειοψηφία τους να καταγράφεται στους πολυπληθέστερους Νομούς της Λάρισας με δεύτερη τη Μαγνησία, ακολουθούμενες από τους Νομούς Τρικάλων στην Τρίτη θέση και της Καρδίτσας στην τελευταία θέση με τους λιγότερους φορείς.

Πίνακας 4: Περιφερειακή κατανομή των εγγεγραμμένων φορέων Κ.Α.Λ.Ο. στην Θεσσαλία

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΔΙΑΓΡΑΦΕΣ

ΛΑΡΙΣΑΣ	77	20
ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	69	18
ΤΡΙΚΑΛΩΝ	27	3
ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	7	2

Πηγή: πλατφόρμα δικτύωσης φορέων Κ.ΑΛ.Ο.

Οι τομείς δραστηριότητας των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, έχουν αυξηθεί σημαντικά σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια και παρατηρείται συνεχής επέκτασή τους σε νέους κλάδους προσπαθώντας να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τα χρηματοοικονομικά εργαλεία που προσφέρονται για αυτούς τους σκοπούς από την ΕΕ. ως εργαλεία ανάπτυξης των περιφερειών και βελτίωσης της ζωής ευάλωτων ή πληθυσμιακών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι από το σύνολο των φορέων στην Περιφέρεια Θεσσαλίας η πλειονότητα τους δραστηριοποιούνται ως επί το πλείστον παρέχοντας διαφορετικών ειδών υπηρεσίες όπως δραστηριότητες οργανώσεων, εκπαίδευσης, υποστήριξης ομάδων πολιτών με διαφορετικά αιτήματα, διοικητικές δραστηριότητες, υπηρεσίες γραφείου. Ακολουθούν σε μικρότερο ποσοστό ο δευτερογενής τομέας που περιλαμβάνει το Εμπόριο Χονδρικό και Λιανικό, μεταποιήσεις, επισκευές, κατασκευές, παραγωγής, αξιοποίησης και ανάδειξης περιβαλλοντικών πόρων, και τελευταίος ακολουθεί ο πρωτογενής τομέας με την παραγωγή και την περιβαλλοντική διαχείριση. Η κατανομή των δραστηριοτήτων στην περιφέρεια Θεσσαλίας ακολουθεί τον υψηλό βαθμό συγκέντρωσης σε ορισμένους κλάδους, αντίστοιχα όπως ισχύει με την κατανομή που καταγράφεται σε εθνικό επίπεδο. (Κ.ΑΛ.Ο. Έκθεση 2021-2022).

Από την καταγραφή των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων στην περιφέρεια Θεσσαλίας φαίνεται ότι, στην μεγάλη πλειοψηφία τους (176) πρόκειται για φορείς με μικρό αριθμό απασχολούμενων από 5 έως 16 άτομα, ενώ μόλις 4 είναι οι κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις κοινωνικής και συλλογικής ωφέλειας που απασχολούν μεταξύ 28 και 66 άτομα (Πλατφόρμα δικτύωσης φορέων Κ.ΑΛ.Ο., 2024). Η κατανομή τους στους τομείς παραγωγικότητας χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό δραστηριοποίησης στον τριτογενή τομέα με πολύ μικρότερη παρουσία του δευτερογενούς και ακόμη μικρότερη του πρωτογενούς τομέα. Οι μικροί αριθμοί απασχολούμενων και κατά συνέπεια του συνολικού αριθμού των Ετήσιων Μονάδων Εργασίας στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, φαίνεται να δικαιολογούν το γεγονός ότι συγκεντρώνει από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής επί του συνολικού κύκλου εργασιών της επικράτειας με ποσοστό 5%. (Κ.ΑΛ.Ο. Έκθεση 2021-2022).

Όσον αφορά τα οικονομικά στοιχεία για την κερδοφορία, φαίνεται ότι οι κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις στην Θεσσαλία εμφανίζουν μεταβλητότητα, αν και ο χώρος εξακολουθεί να βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης. Αυτό συμβαίνει διότι τόσο η διετία 2020-2021 ήταν ιδιαίτερος δύσκολη λόγω της πανδημίας του Covid-19 με τα μέτρα εγκλεισμού που περιόρισαν όλες τις παραγωγικές δραστηριότητες. Επιπλέον αρνητικά επηρέασαν και οι χρονιές των επαναλαμβανόμενων μεγάλων φυσικών καταστροφών το 2020 (Ιανός) και το 2023 (Daniel και Elias), από τις οποίες καταστράφηκαν ολοκληρωτικά πλήθος επιχειρήσεων σε όλους τους τομείς, χάθηκαν σημαντικοί οικονομικοί πόροι και δημιουργήθηκαν σημαντικές δυσκολίες βιωσιμότητας για την πλειοψηφία των επιχειρήσεων. Έως και τον απολογισμό του έτους 2022 φαίνεται ότι ο κύκλος εργασιών, μετά την φυσική καταστροφή και την οικονομική καθίζηση του έτους 2020, ακολουθεί ελαφρά ανοδική τάση χωρίς ωστόσο να σημειώνει συσσωρευτικά σημαντικά κέρδη ή επενδυτικές ευκαιρίες που θα μπορούσαν να προσφέρουν προοπτικές ανάπτυξης (Κ.ΑΛ.Ο. Έκθεση 2021-2022). Τα οικονομικά στοιχεία όσον αφορά τις κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις για τα επόμενα δύο χρόνια 2023 και 2024 δεν είναι έως αυτή τη στιγμή διαθέσιμα, ωστόσο σύμφωνα με τα στοιχεία για την πορεία και την ανάπτυξη της γενικής οικονομίας στην Ελλάδα, στην περιφέρεια Θεσσαλίας παρουσιάζουν πτωτική πορεία, καθώς έχουν καταγραφεί σημαντικός αριθμός αναστολής εργασιών επιχειρήσεων και φυγή ανθρώπινου δυναμικού, παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά τις προοπτικές ανάπτυξης και της βιωσιμότητας για τις εναπομείναντες επιχειρήσεις.

Πίνακας 5: Κύκλος εργασιών των φορέων Κ.Α.Α.Ο. στην Θεσσαλία τα έτη 2018-2021

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	2018		2019		2020		2021	
	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	1.930.775	35.105	2.175.478	35.664	1.634.443	24.036	2.368.290	39.471

Πηγή: Κ.Α.Α.Ο. Έκθεση 2021-2022

4. Συμπεράσματα

Η κοινωνική οικονομία μέσω του επιχειρείν με την μορφή των κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων, αντιπροσωπεύει μια μετασχηματιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων ανοίγοντας ταυτόχρονα επιπλέον ευκαιρίες συνέργειας του κοινωνικού με τον οικονομικό τομέα που διευρύνουν την δυνατότητα προσφοράς για το κοινωνικό όφελος (Koffas, 2009). Ξεκινώντας από τη δημιουργικότητα των ανθρώπων σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των τοπικών πόρων και του δυναμικού που διαθέτουν οι τοπικές κοινότητες, αποσκοπούν στο να εκπληρώσουν μια κοινωνική αποστολή. Συγκεκριμένα αυτές οι επιχειρήσεις ιδρύονται με πρωταρχικό στόχο όχι το κέρδος αλλά την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων, την προώθηση της κοινοτικής ανάπτυξης ή τη συμβολή στην περιβαλλοντική βιωσιμότητα συμβάλλοντας στην οικοδόμηση του κοινού οφέλους για όλους.

Η διερεύνηση της πορείας ανάπτυξής τους από την απαρχή δημιουργίας το 2011 δείχνει ότι, στην περίπτωση της περιφέρειας Θεσσαλίας, όπως και γενικότερα της Ελλάδας, οι κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις είναι σημαντικά επηρεασμένες από τις οικονομικές εξελίξεις και τον τρόπο χρηματοδότησής τους. Ακολουθούν «την ίδια τάση που παρατηρείται γενικότερα στον τομέα της αγοράς, που λόγω της ύφεσης οι πολίτες στρέφονται σε μεγάλο ποσοστό προς αυτή την κατεύθυνση από ανάγκη και όχι για να αξιοποιήσουν επιχειρηματικές ευκαιρίες σε αντίθεση με τις άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε. που εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό δημιουργίας επιχειρήσεων καινοτομίας, αξιοποιώντας τις επιχειρηματικές ευκαιρίες» (Γεώργας, 2017:11). Προσομοιάζουν με την επιχειρηματικότητα ανάγκης, όπως έχει οριστεί στην διεθνή βιβλιογραφία, που φέρει σύμφωνα με τον Roschke (2010) τα χαρακτηριστικά της ελάχιστης απασχόλησης και της ύπαρξης μηδαμινής προσδοκίας για μεγέθυνση της επιχείρησης.

Η δε πρόσβαση στη χρηματοδότηση από πόρους του ΕΚΤ της ΕΕ, από το Ταμείο Κοινωνικής Οικονομίας, καθώς επίσης και από το Εθνικό Ταμείο Επιχειρηματικότητας και Ανάπτυξης και στον Αναπτυξιακό Νόμο, έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον εκμετάλλευσής τους με ποικίλους τρόπους. Λόγω λοιπόν των ιδιαίτερων οικονομικών συνθηκών αλλά και της ιδιοσυγκρασίας του Ελληνικού Λαού έχουν παρεισφρήσει και στο χώρο των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων μεταξύ άλλων, άνθρωποι με σκοπούς που διαφοροποιούνται από το σκοπό του κοινού οφέλους και λειτουργούν με γνώμονα το ατομικό όφελος έναντι του κοινωνικού (Χολέβα, 2019).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας, οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις της περιφέρειας Θεσσαλίας αντιμετωπίζουν μεγάλες οικονομικές προκλήσεις, όπως αναπλήρωση των χαμένων πόρων και του κεφαλαίου (υλικό και άυλο) από τις φυσικές καταστροφές, περιορισμένη πρόσβαση σε κεφάλαια λόγω έλλειψης εγγυητών (χαμένες επενδύσεις και συσσωρευμένα κεφάλαια από τις επαναλαμβανόμενες καταστροφές), μειωμένη αγοραστική δύναμη των καταναλωτών και άκαμπτες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Επιπλέον, τα ψυχολογικά κατάλοιπα στους ανθρώπους από τα βιώματα των φυσικών καταστροφών έχουν δημιουργήσει φόβο και αβεβαιότητα γύρω από το οικονομικό μέλλον και απαιτούν ανάπτυξη ρεαλιστικών προϋπολογισμών με τη χρήση προσαρμοσμένων χρηματοοικονομικών στρατηγικών και τη συμπερίληψη εναλλακτικών σεναρίων λειτουργίας των κοινωνικών συνεταιριστικών επιχειρήσεων για τον μετριασμό των κινδύνων και την εκμετάλλευση ευκαιριών. Ως βασικό στοιχείο βιωσιμότητάς τους τίθεται λοιπόν μεταξύ άλλων και το ζήτημα της τεχνογνωσίας διαχείρισης οικονομικών στοιχείων.

Επιπλέον η στήριξη σε μία μόνο πηγή χρηματοδότησης-εισοδήματος εκθέτει τις Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις σε σημαντικούς κινδύνους. Η διαφοροποίηση των ροών εσόδων μέσω

καινοτομίας προϊόντων, επέκτασης υπηρεσιών ή πρωτοβουλιών συγκέντρωσης κεφαλαίων ενισχύει την οικονομική ανθεκτικότητα. Η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ αποδοτικότητας κόστους και βιωσιμότητας είναι πρωταρχικής σημασίας (Πλατφόρμα δικτύωσης φορέων Κ.ΑΛ.Ο., 2024) .

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ, Σ. (2014). Κοινωνική Οικονομία - Οδηγός Δημιουργίας Κοινωνικών Επιχειρήσεων. Ανάκτηση 20/03/2025, από: <http://gr.boell.org/el/2014/08/29/odigos-dimioyrgias-koinonikon-epiheiriseon>
- Βουλή των Ελλήνων. (2016). Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις. Ανάκτηση 25/03/2025, από: [hellenicparliament.gr: https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=de53343e-dbb3-4c24-b7c9-a69700b7f2bb](https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=de53343e-dbb3-4c24-b7c9-a69700b7f2bb)
- Γεώργμας, Δ. Κ. (2017). Χρήσεις και καταχρήσεις της κοινωνικής επιχειρηματικότητας: η Ελληνική περίπτωση. Ανάκτηση 22/03/2025, από: [konstantinosgeormas.blogspot.com: http://konstantinosgeormas.blogspot.com/2017/09/blog-post_15.html#more](http://konstantinosgeormas.blogspot.com/2017/09/blog-post_15.html#more)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). Πρωτοβουλία για την κοινωνική επιχειρηματικότητα. Ανάκτηση 22/03/2025 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0682&from=EL>
- Κοντογεώργος, Α., Σεργάκη, Π. (2015). Ανάκτηση 25/03/2025, από: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3688>
- Νασιούλας, Ι., (2014). Ινστιτούτο Κοινωνικής Οικονομίας. Ανάκτηση 28/03/2025, από: <https://www.social-economy.com/social-entrepreneurship-for-all.html>
- Παπαγεωργίου Λ. Κ. (1997). Ίδρυμα Ευγενίδου. Ανάκτηση 22/03/2025, από: <https://www.eef.edu.gr/>: https://www.eef.edu.gr/media/2714/e_h00059.pdf
- Πλατφόρμα Δικτύωσης φορέων Κ.ΑΛ.Ο., (2024). Εγγεγραμμένοι φορείς στο Γενικό Μητρώο Φορέων ΚΑΛΟ έως 23-07-2024. Ανάκτηση 25/03/2025, από: <https://foreis-kalo.gr/news/eggegrammenoi-foreis-sto-geniko-mitroo-foreon-kalo-eos-23-07-2024>
- Πλατφόρμα Δικτύωσης φορέων Κ.ΑΛ.Ο., (2024). Πλοήγηση στη χρηματοοικονομική διαχείριση σε Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις: Ένας οδικός χάρτης για τη βιωσιμότητα εν μέσω των οικονομικών προκλήσεων της Ελλάδας. Ανάκτηση 05/04/2025 από: <https://foreis-kalo.gr/kalnews/ploigisi-sti-hrimatooikonomiki-diaheirisi-se-koinonikes-synetairistikes-epiheiriseis-enas>
- Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. (2017). Απόφαση για την τήρηση και λειτουργία του Γενικού Μητρώου φορέων Κ.ΑΛ.Ο. του Ν 4430/2016. ΦΕΚ 56Β. Αθήνα.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, Διεύθυνση Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας, Κ.ΑΛ.Ο. Έκθεση ετών 2021-2022. Ανάκτηση 15/03/2025 από: <https://drive.google.com/file/d/1pcGurRPIYALpENqSC1J8wm6okfWU2Jvb/view>
- Χολέβα Σ., (2019). Η βιωσιμότητα των Κοινωνικών Συνεταιριστικών επιχειρήσεων στην περιφέρεια Θεσσαλίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Λάρισα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ξενόγλωσση

- Koffas, S., (2009), Sozialpolitik in Deutschland und Griechenland. Eine Vergleichsuntersuchung zu ausgewählten Bereichen im Rahmen der EU-Sozialordnung, Eichstätt, Diritto Verlag
- Moulaert, F., Ailenei, O. (2005). *Sage Journals*. Ανάκτηση 20/03/2025, από: (<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/00420980500279794>)
- Poschke M., (2013). Entrepreneurs out of Necessity: A Snapshot. Institute of Labor Economics. *Applied Economics Letters*, 20 (7), 658-663

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΕΓΗΣ ΕΥΖΩΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ

Τερζάκη Μαρία

Ψυχολόγος με Παιδαγωγική & Διδακτική επάρκεια
Πρόεδρος Συλλόγου Φίλων Ελληνικών Γραμμάτων & Τεχνών
Στέγης Ευζωίας και Αριστείας, www.elstea.net.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η βιβλιογραφική αναφορά του θεωρητικού υπόβαθρου πάνω στο οποίο θεμελιώνονται τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα που έχουν σχεδιασθεί από τον Σύλλογο Φίλων Ελληνικών Γραμμάτων και Τεχνών, γνωστό ως «Στέγη Ευζωίας και Αριστείας». Σκοπός της «Στέγης Ευζωίας και Αριστείας», είναι η προώθηση της Γνώσης και των Τεχνών, με επίκεντρο την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, στην υπηρεσία της ανθρώπινης Ευζωίας «ευ ζην». Επίσης η θεωρητική διεύρυνση του ανθρωπίνου πνεύματος, με ιδεατό στόχο ιδέες, παρεμβάσεις και πράξεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση μιας καλύτερης κοινωνίας.

Ο Σύλλογος στα πλαίσια υλοποίησης του Σκοπού του σχεδιάζει προγράμματα για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής ως «αληθούς ευζωίας», διοργανώνει Συνέδρια, Ημερίδες, Σεμινάρια, Διαλέξεις, Προβολές και Παρουσιάσεις. Σχεδιάζει και υλοποιεί Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τους αναπτυσσόμενους. Επίσης, διοργανώνει ποικίλες δραστηριότητες: Θεατρικές παραστάσεις, Θεατρικά δρώμενα, Μορφωτικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις εν γένει, Εκπαιδευτικές και Ψυχαγωγικές Εκδρομές. Τέλος, επιχειρεί και εκπονεί Επιστημονικές Έρευνες, που υποστηρίζουν τον τρόπο ζωής του «ευ ζην».

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Μόρφωση, Παιδεία, Αγωγή, Αρετές, Φιλοσοφία για παιδιά, Πνευματική Νοημοσύνη, Τέχνες.

1. Εισαγωγή

Ως έννοιες η Αρετή, η Ευτυχία και Ευζωία απασχόλησαν από νωρίς την Αρχαία Ελληνική σκέψη και διανόηση. Είναι γνωστό το αξίωμα : «Στους γονείς οφείλομεν το ζην, στους δε διδασκάλους το ευ ζην» του Μ. Αλεξάνδρου.

Στην εποχή της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης, που διανύουμε. Εποχή της διασάλευσης των αντικειμενικών μέτρων, των αξιών της ζωής, της αβεβαιότητας και της σύγχυσης, οφείλουμε να δημιουργήσουμε σταθερές γέφυρες επικοινωνίας με τον εαυτό μας, τους άλλους, την κοινότητα που ζούμε. Οι έννοιες : Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα, αποτελούν τρία διακριτά και συγχρόνως αλληλεξαρτώμενα συστήματα, των οποίων η αναγκαιότητα συνεργασίας επιτείνεται στη σύγχρονη εποχή μας. Διανοητές και ερευνητές με το έργο τους, έχουν θεμελιώσει και διευρύνει αυτό το επιστημονικό πεδίο, δημιουργώντας μια παρακαταθήκη αρχών, θεωρητικών και ερευνητικών μοντέλων, καθώς και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, που στόχο έχουν την ανάπτυξη συνεργασίας και ενίσχυσης της αμφίδρομης σχέσης επικοινωνίας μεταξύ Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η καταλυτική παρουσία της «Στέγης Ευζωίας και Αριστείας», στον σύγχρονο κόσμο, λαμβάνει ενεργά μέρος στις συνεργασίες αυτές μεταξύ των Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, μέσω των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που έχει σχεδιάσει και υλοποιεί στους χώρους της. Απευθύνεται δε κυρίως σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως επιλογή και με τη μορφή Σχολικών Εκπαιδευτικών εκδρομών. Ο Σύλλογος, ιδρύθηκε το 2019 και δραστηριοποιείται σε άνετο, ιδιόκτητο, φροντισμένο χώρο, με τις ανάλογες εγκαταστάσεις. Η έκταση 400 και πλέον m², είναι εξοπλισμένη με εργαστήρια και όλα τα απαραίτητα και σύγχρονα μέσα, για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων του. Το έμπυχο υλικό, οι «Φίλοι του Συλλόγου» που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι ταλαντούχοι, άρτια καταρτισμένοι και εφοδιασμένοι με πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς δασκάλους. Διακρίνονται δε για την αγάπη τους

προς το παιδί και είναι προσανατολισμένοι στην κατεύθυνση του «ευ ζην», στην Έρευνα και την «Δια Βίου Μάθηση». Ενδεικτικές, πρόσφατα δράσεις της Στέγης Ευζωίας και Αριστείας, είναι :

- Συνέδριο με αφορμή τον εορτασμό των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση του 1821, με θέμα : «*Ελευθερία*». Διεξήχθη στο Πολιτιστικό Συνεδριακό Κέντρο Δήμου Ηρακλείου (Π.Σ.Κ.), υπό την Αιγίδα της Επιτροπής «ΕΛΛΑΔΑ 2021» και την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης.
- Συνέδριο με αφορμή τον εορτασμό των 100 χρόνων από την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης, με θέμα : «*Συνθήκη Ειρήνης, το Διεθνές Δίκαιο της Αρετής*». Διεξήχθη στο Π.Σ.Κ. Ηρακλείου υπό την Αιγίδα της Περιφέρειας Κρήτης.
- Ημερίδα με θέμα : «*Φιλοσοφία και Ψυχολογία συνομιλούν για τις Αρετές ως εργαλεία Αγωγής και Εκπαίδευσης*». Στο Π.Σ.Κ. Ηρακλείου, με την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης και τη Συνεργασία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών («Στέγης Ευζωίας και Αριστείας», 2023).
- Σε πολυπληθές ακροατήριο, με ελεύθερη είσοδο, παρουσιάστηκαν στο Π.Σ.Κ. Ηρακλείου :
 - ο Ποιητικό δρώμενο με θέμα «*Ο Νέος Ερωτόκριτος, το Έπος της ψυχής*», βασισμένο σε αποσπάσματα από το έργο του Βιτσέντζου Κορνάρου και Παντελή Πρεβελάκη.
 - ο Θεατρικό αναλόγιο με τίτλο «*ΕΛΛΑΣ*» του λόγιου Γ. Λαζάνη.
 - ο Θεατρική παράσταση με τίτλο «*Ειρήνη όπως Αρετή*», βασισμένη σε αποσπάσματα από την τραγωδία του Αισχύλου «Πέρσες» και το έργο του Ίταλο Καλβίνο.

Τόσο τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα, όσο και οι δράσεις του Συλλόγου «Στέγη Ευζωίας και Αριστείας», σκοπό έχουν : Να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της οικογένειας και της εκπαίδευσης. Στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, γνωστική και ηθική, σε μια εποχή που εγείρονται ζητήματα βίας, εκφοβισμού, αλληλεγγύης, κ.α. (Nussbaum, 2010) καθώς και αύξησης των παιδιών και εφήβων, που πάσχουν από κάποια ψυχική διαταραχή (Unisef, 2020).

Αναλυτικότερα τώρα : σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία, Παιδεία είναι η γνωστική, συναισθηματική, ψυχική και πνευματική καλλιέργεια του ατόμου καθώς και η ανάπτυξη των έμφυτων και επίκτητων δεξιοτήτων του. Θεωρείται και είναι μια κοινωνική λειτουργία που παρέχει στον άνθρωπο γνώσεις και αξίες, για να μπορεί να ολοκληρωθεί σε κοινωνικό, πνευματικό και ηθικό επίπεδο, προωθώντας συνακόλουθα την ανάπτυξη και πρόοδο της Κοινωνίας μέσα στην οποία δραστηριοποιείται (Κωνσταντίνου, 2015).

Παιδεία και Εκπαίδευση, πέραν από τις γνώσεις που παρέχουν στο άτομο για την επαγγελματική του αποκατάσταση, επιτρέπουν στους νέους την καλλιέργεια του νου και της καρδιάς, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την απόκτηση ευαισθησιών για τα κοινωνικά και τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Ευγένεια, δημοκρατική στάση και σεβασμό στους άλλους και στα δικαιώματά τους. Με την έννοια αυτή εκπληρώνεται ο στόχος κοινωνικοποίησης και ο βασικότερος στόχος της Παιδείας, που δεν είναι άλλος από την ηθικοπνευματική ολοκλήρωση του ατόμου και τη δημιουργία υπεύθυνων, ικανών και δημοκρατικών πολιτών, που θα οδηγήσουν τόσο τον εαυτό τους, όσο και την κοινωνία σε πρόοδο και ευημερία (Ξωχέλης, 1983).

Η έννοια της Αγωγής, εκ του αρχαιοελληνικού «άγω», σημαίνει «οδηγώ». Αφορά στις καθορισμένες ενέργειες προς τα νεαρά και υπό ανάπτυξη άτομα, προκειμένου αυτά να εξελιχθούν ψυχο-σωματικά σε επίπεδο κοινωνικό, ηθικό, πνευματικό και αισθητικό, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους με βάση τις επικρατούσες δοξασίες και τους κανόνες συμπεριφοράς μιας κοινωνικής ομάδας (Καζεπίδης, 1998).

Σημειώνεται ότι η Παιδεία συνδέεται άμεσα με την έννοια της Εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα αναδύεται μέσα από το Άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος, που ορίζει ότι : «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.» (Βουλή των Ελλήνων, χ.χ).

Κατά τον Πλάτωνα «Η παιδεία είναι αυτή που από την παιδική ηλικία οδηγεί τον άνθρωπο στην αρετή και του προκαλεί ισχυρή επιθυμία για αυτήν και για να γίνει ένας τέλειος πολίτης, που ξέρει να κυβερνά ή να κυβερνιέται σύμφωνα με το δίκαιο» (Πλάτων, 1988).

Με την παρεμφερή έννοια Μόρφωση, νοείται η βελτίωση του ατόμου, τόσο σε πνευματικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Η βελτίωση στα δύο επίπεδα αυτά αποτελεί και βασικό στόχο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Λαγός, 2008).

Η Πνευματική Νοημοσύνη, ως όρος, εισάγεται από τους σύγχρονους ερευνητές (Zohar & Marshall, 2011) και το περιεχόμενό της τονίζει την σημασία της εκδίπλωσης του δυναμικού της ανθρώπινης φύσης. Η Sisk (2002) ορίζει την Πνευματική Νοημοσύνη ως τη δέκατη νοημοσύνη, που περιλαμβάνει και τις υπόλοιπες εννιά. Περιγράφεται ως βαθιά αυτοεπίγνωση, που μας επιτρέπει να αναπτύξουμε τη γνώση του εσωτερικού μας κόσμου, να εναρμονιστούμε με τη φύση και τον κόσμο και να αναγνωρίσουμε και να λύσουμε προβλήματα βαθύτερου νοήματος και αξίας (Sisk, 2002).

Η έννοια της Τέχνης για τον Αριστοτέλη είναι μια δημιουργική μίμηση, που έχει γνωστική και ηθική αξία. (Αριστοτέλης, 1995). Οι Τέχνες καλλιεργούν τις αρετές, εφόσον καλλιτέχνης σημαίνει αυτός που ασχολείται με την Τέχνη του κάλλους. Και κάλλος δεν σημαίνει μόνο την ομορφιά της εξωτερικής εμφάνισης στα αρχαία ελληνικά, αλλά κυρίως το κάλλος της ενάρετης ψυχής. Οι έμφυτες δεξιότητες του παιδιού αναπτύσσονται μέσα από τις δραστηριότητες των Εικαστικών, που ως ενεργητική διαδικασία του παιδιού πετυχαίνει να φέρει στην επιφάνεια και να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διεξοδική μελέτη των δυνατοτήτων της πολύπτυχης ανθρώπινης φύσης και της παιδαγωγικής επενέργειας για την εξέλιξη του ανθρώπου και του ιδεώδους, που τίθεται για την μελλοντική Κοινωνία.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Περιλαμβάνει πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, βιβλία, αναφορές σε άρθρα, που παρουσιάζουν τόσο τις σύγχρονες όσο και τις παλαιότερες προσεγγίσεις, στο θέμα της μελέτης μας.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την συγγραφή της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι: Προσδιορίστηκαν οι λέξεις όροι-κλειδιά για την αναζήτησή τους στη βιβλιογραφία. Εντοπίστηκε η βιβλιογραφία και έγινε κριτική αποτίμησή της. Η διεξοδική μελέτη ξεκίνησε Οκτώβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2024. Τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας αποτύπωσαν πληρέστερα τους όρους που πραγματεύεται η παρούσα ανασκόπηση.. Η στατιστική παρατήρηση στην υλοποίηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ξεκίνησε τον Οκτώβρη του 2024 ως τέλος Μαρτίου του 2025.

2.2. Τα Αποτελέσματα της έρευνας

Για τον Ζαν Ζακ Ρουσσώ, «το πρόβλημα της εκπαίδευσης» δεν είναι ένα τεχνικό πρόβλημα της Παιδαγωγικής, είναι μια ψυχολογική διερεύνηση της φύσης του ανθρώπου» (Derathe, 1964). Στο έργο του «Αιμίλιος» ο Ζ. Ζ. Ρουσσώ αναφέρει πως υπάρχουν τρεις τρόποι αγωγής. Διακρίνονται δε από το διαφορετικό τρόπο εποπτείας εκ μέρους του παιδαγωγού ως εξής : Η Αγωγή από τη φύση. Η Αγωγή από τα πράγματα. Τέλος η Αγωγή από τους ανθρώπους. Οι τρεις αυτοί τρόποι οφείλουν να συμπορεύονται προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο της Αγωγής (Rousseau, 2001). Ο Ζ. Ζ. Ρουσσώ υποστηρίζει πως ο άνθρωπος καλείται να διαμορφώσει νόρμες και πρότυπα της κοινωνίας και βρίσκεται σε σχέση εξάρτησης μαζί της. Από την άλλη βρίσκεται ο φυσικός άνθρωπος, στον οποίο στοχεύει η ρουσσωική αγωγή : ένα όλον για τον εαυτό του, ένας ολοκληρωμένος αυθεντικός άνθρωπος, που έχει διαμορφωθεί σε συμφωνία με τις φυσικές του ιδιότητες (Rousseau, 2001) και απολαμβάνει την φυσική του ανεξαρτησία, πράγμα άγνωστο για τον άνθρωπο τον εξαρτημένο από το κοινωνικό σώμα. Στον «Αιμίλιος ή περί αγωγής » ο Ζ. Ζ. Ρουσσώ ναι μεν επισημαίνει την αντίθεση της ανθρώπινης φύσης και της κοινωνίας όσον αφορά την αγωγή όμως δεν υποστηρίζει ότι θα έχει απωλέσει την ανθρώπινη φύση του. Αυτός ο άνθρωπος θα είναι σε σχέση αυτονομίας και συγχρόνως

αλληλοσεβασμού με την Κοινωνία. Στο πρώτο βιβλίο του «Αιμίλιος ή περί αγωγής», ο Ρουσσώ αναφέρει πως η αρετή δεν διδάσκεται αλλά καλλιεργείται. Στο δεύτερο βιβλίο του συνδέει την Αρετή με την αυτονομία και αυτογνωσία, ενώ στο πέμπτο, συσχετίζει την Αρετή με τη σοφία ως φυσική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο Ζ. Ζ. Ρουσσώ, εμπνευσμένος από το πνεύμα των Αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, τονίζει την περιέργεια ως απορία, που είναι η κινητήριος δύναμη της φιλοσοφίας, σύμφωνα με τον Σωκράτη και τον Πλάτωνα (Πλάτων, 2006).

Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, ως κλάδος των Επιστημών της Αγωγής (Καψάλης, 2024) διερευνά κατά πόσο ο άνθρωπος με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών επιδράσεων και μέσων μπορεί να αναπτυχθεί ψυχικά και πνευματικά, σε σχέση με τη φύση του. Η ανθρώπινη φύση και η δυνατότητα της Αγωγής της, αποτελούν κεντρικό ζήτημα της Πλατωνικής παιδείας. Ως προς τη φύση της, ο Πλάτων ορίζει την Αγωγή ως ενέργημα (Πλάτων, 2006) δια του οποίου καθίσταται δυνατόν η ψυχή να στραφεί εντός της, σε φωτεινότερες και κάλλιστες περιοχές της φύσης της. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η Κακία οφείλεται στην κακή αγωγή. Η Γνώση οδηγεί τον άνθρωπο στο αγαθόν και ο άνθρωπος που γνωρίζει το αγαθόν, δεν πράττει το κακό. Έτσι δια της Αγωγής επιδιώκεται η τελειοποίηση του ανθρώπου (Πλάτων, 1988). Στο δεκάτομο έργο του «Πολιτεία», ο Πλάτων αναφέρει την Αγωγή του ανθρώπου, ως επιμέλεια των τριών μερών της ψυχής του δια των αρετών. Αρετή είναι υγεία, κάλλος, ευεξία, ευταξία (Πλάτων, 2006).

Για τον Σωκράτη η Αρετή υπάρχει στη Γνώση, γεγονός που σημαίνει ότι η Αγωγή είναι δυνατή (Πλάτων, 2009; Πλάτων, 2021). Η Αρετή είναι επίκτητη. Ιδιότητα που αποκτά ο άνθρωπος με διδασχή, επιμέλεια και άσκηση (Πλάτων, 2009). Σύμφωνα με τον Σωκράτη, κανείς δεν μπορεί να είναι ενάρετος, αν δεν γνωρίζει πρώτα τί σημαίνει Αρετή. Αν δηλαδή δεν συνειδητοποιήσει και κατανοήσει το περιεχόμενο της. Η Αρετή είναι γνώση και αποκτάται μόνο μέσω της Γνώσης. Διότι επί παραδείγματι, μπορεί κάποιος να είναι ανδρείος ή δίκαιος. Αν αγνοεί όμως τι είναι ανδρεία ή δικαιοσύνη, αυτό του αφαιρεί ένα σημαντικό μέρος από την αξία του και την αρετή του. Η Αρετή πρέπει να είναι συνειδητή ιδιότητα του καθενός και όχι μία τυφλή συνήθεια. Για τον Σωκράτη ο άνθρωπος γνωρίζει την αλήθεια, την Ιδέα, και η προσπάθεια της φιλοσοφικής σκέψης έγκειται στο να βοηθήσει τον άνθρωπο να την ξαναθυμηθεί, να την επαναφέρει στη μνήμη του. Ισχυριζόταν δε πως καμία φιλοσοφική θεωρία δεν «γέννησε» ο ίδιος, αλλά πως, δια της Μαιευτικής Μεθόδου, ως μαία, βοηθάει τον συνομιλητή του να «γεννήσει» από μέσα του, την αλήθεια.

Μια άλλη θεώρηση από τον Σταγειρίτη φιλόσοφο. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η Αρετή είναι έξις η οποία διέπεται από μέτρο, το οποίο μέτρο καθορίζεται από τον Λόγο. Εν τέλει ο Λόγος καθορίζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου και αφορά και τη θεωρία και την πράξη. Γι' αυτό ο Αριστοτέλης διαχωρίζει την Αρετή σε διανοητική και ηθική (Ηθικά Νικομάχεια, 1103a5-19). Σε αρετή του νου και σε αρετή του χαρακτήρα (Αριστοτέλης, 2006). Στο τέταρτο κεφάλαιο του δεύτερου βιβλίου των Ηθικών Νικομαχείων (1105a28-33), ο Αριστοτέλης κάνει λόγο για την «προαίρεσιν». Τη λογική δηλαδή επιλογή ή απόφαση με την οποία πράττει κάποιος μια πράξη. Ορίζεται λοιπόν η Ηθική Αρετή, ως μια πρακτική λογικής επιλογής. Η μεσότητα είναι συνθήκη που θέτει ο Λόγος. Η διανοητική αρετή ορίζεται από τον Αριστοτέλη (Ηθικά Νικομάχεια, 1103b32) ως «ορθός λόγος» (Αριστοτέλης, 2006). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη πάντα, με τον νου, μετά την εξέταση πολλών συγκεκριμένων πραγμάτων, ανακαλύπτουμε ότι υπάρχει κάτω από αυτά κάποιο καθολικό, το οποίο θα ισχύει για όλες τις περιπτώσεις. Επίσης υποστηρίζει ότι ο νους και «νοεύν» κάτι και το υποδεικνύει αυτό το κάτι. Παρατηρούμε δηλαδή διάκριση μεταξύ της έννοιας του νου ως διανοητικής δύναμης καθ' αυτήν και του νοεύν ή διανοεΐσθαι, το οποίο ερμηνεύεται ευρύτερα ως ενέργεια του νου και σχετίζεται με το συναίσθημα. Οι διανοητικές αρετές σχετίζονται με τον νουν και το «νοεύν». Η διανοητική αρετή, που εμείς θα εξετάσουμε στη συνέχεια και θα συσχετίσουμε με την ηθική αρετή, για χάρη της εργασίας μας, είναι η Φρόνηση και σχετίζεται με το νοεύν-διανο-εΐσθαι.

Στα Ηθικά Νικομάχεια (1140b20) η Φρόνηση ορίζεται ως «έξις μετά λόγου». Η Φρόνηση λοιπόν, είναι μια λογική συνήθεια, μια κατάσταση του λόγου με γνωσιακό περιεχόμενο, απαραίτητο, προκειμένου να κρίνει και να επιλέξει τί να πράξει. Διανοητική αρετή του νοεύν, διανο-είται, παρατηρεί, κρίνει και αποφασίζει πως θα πράξει. Εκμαιεύει αυτό που είναι πλησιέστερο στον νουν, τον λόγο. Για τη Φρόνηση συζητά διεξοδικά ο Αριστοτέλης (Ηθικά Νικομάχεια, 1140a3-5, 1140a33-

b4), ενώ όλες οι άλλες αρετές εξετάζονται για να αποσαφηνιστεί η Φρόνηση (Αριστοτέλης, 2006). Γι' αυτό κατέχει πρωτεύοντα θέση ανάμεσα στις διανοητικές αρετές, αφού είναι τόσο σημαντικό στη ζωή του κάθε ανθρώπου, η επιλογή που θα κάνει για προκλήσεις-πράξεις από τις πιο απλές ως τις πιο σημαντικές. Φρόνηση λοιπόν είναι η ορθή απόφαση, ορθή κρίση (Αριστοτέλης, 2006). Η ηθική αρετή δεν είναι για τον Αριστοτέλη μια άλογη πρακτική, αλλά σχηματοποιείται από τη Φρόνηση. Το διανοητικό συστατικό δηλαδή της ηθικής αρετής είναι η Φρόνηση. Η ηθική αρετή βρίσκεται σε στενή σχέση με τα πάθη. Πράξεις ανδρείας, δικαιοσύνης, υπερνικούν τα πάθη μας, εφόσον καθοδηγούνται από Φρόνηση. Η ανδρεία και η δικαιοσύνη είναι ηθικές αρετές, εφόσον είναι αζεχώριστα δεμένες με τη Φρόνηση. Οι βασικές αρχές της Φρόνησης πάλι βρίσκονται σε συμφωνία με τις ηθικές αρετές και η ορθότητα των ηθικών αρετών είναι εξαρτημένη από τη Φρόνηση (Αριστοτέλης, 2006). Ο Σωκράτης ταυτίζει την Αρετή με τη Γνώση, τον Λόγο. Ο Αριστοτέλης ορίζει την ηθική αρετή ως «μετά γνώσης λόγου» (Ηθικά Νικομάχεια, 1144b30) και υποστηρίζει πως όταν κάποιος έχει Φρόνηση, έχει όλες τις ηθικές αρετές και ότι η ζωή του ανθρώπου που ενεργεί με τους κανόνες της Αρετής είναι ευδαίμων (Αριστοτέλης, 2006). Ο άνθρωπος που ζει σε συμφωνία με τον νου, που υπηρετεί τον νου και τον φροντίζει θα είναι φρόνιμος, θα πράττει ηθικά, θα ωφελεί εαυτόν και άλλους και θα είναι στη προοπτική της ευδαιμονίας. «Για την Αρετή δεν είναι αρκετό να ξέρουμε τι είναι, αλλά πρέπει να προσπαθήσουμε να την αποκτήσουμε και να την ασκούμε» (Αριστοτέλης, 2006). «Η ευδαιμονία είναι κάποια ενέργεια της ψυχής κατ' αρετήν» (Αριστοτέλης, 2018).

Η Φιλοσοφία σήμερα μοιάζει εν πολλοίς αποκομμένη από τη καθημερινότητά μας. Θα μπορούσε να αποτελέσει μια δραστηριότητα κριτικής σκέψης, συλλογισμού και προβληματισμού στην οποία ο κάθε ένας μετέχει, όμως εν τέλει συνιστά ένα πεδίο έρευνας που απευθύνεται σε ειδικούς. Κάποιες απόπειρες να επανέλθει η Φιλοσοφία στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, είναι η Φιλοσοφική Συμβουλευτική και η Φιλοσοφία για Παιδιά.

Τη δεκαετία του 1970, ο Matthew Lipman εισήγαγε στην Αμερική ένα νέο φιλοσοφικό-παιδαγωγικό κίνημα, γνωστό ως «Φιλοσοφία για Παιδιά». Το κίνημα αυτό υποστηρίζει ότι η Φιλοσοφία είναι μια δραστηριότητα και όχι ένα σύνολο θεωριών ή δεδομένων- που μπορεί και πρέπει να ασκείται από τα παιδιά 4-12 ετών ως ερευνητική, διαλογική και κριτική διαδικασία. Η διαλεκτική και μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη, καθώς και αρκετοί σύγχρονοι φιλόσοφοι υπήρξαν πυλώνες για τη διαμόρφωση του κινήματος του Lipman, το οποίο μεταξύ άλλων υποστηρίζει πως η αφαιρετική σκέψη των παιδιών μικρής ηλικίας, τα καθιστά πιο δεκτικά στην κατανόηση των φιλοσοφικών αρχών, ενώ παράλληλα τα βοηθά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις «συλλογιστικές» τους δεξιότητες (Haynes, 2009).

Σκοπός του κινήματος αυτού είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα παιδιά από μικρή ηλικία, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ολότητας της προσωπικότητάς τους.

Οι παιδαγωγικές αρχές του Πλούταρχου, διαφαίνονται κυρίως στο έργο του «Περί Παίδων Αγωγής». Για τον Πλούταρχο η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου είναι χρήσιμο να ξεκινά από μικρή ηλικία, με ευθύνη των γονέων. Η ψυχή των παιδιών, τρυφερή και εύπλαστη πρέπει να καλλιεργείται με τις αρετές. «Για το απόλυτο ολοκλήρωμα της αρετής πρέπει να συντρέχουν τρεις προϋποθέσεις : η φύση, ο λόγος και η συνήθεια. Και ονομάζω λόγο τη μάθηση. Οι απαρχές της αρετής υπάρχουν στη φύση του ανθρώπου, η καλλιέργειά τους όμως έγκειται στη μάθηση-λόγο, και τέλος με τη συνήθεια, την πράξη των αρετών, εξασφαλίζεται ένας σπουδαίος χαρακτήρας για το παιδί που ούτε ο χρόνος, ούτε οτιδήποτε άλλο μπορούν να καταστρέψουν. Σε όποιο από αυτό υστερήσει η αρετή, ως προς αυτό θα χωλαίνει. Η φύση χωρίς τη μάθηση, είναι τυφλή, η μάθηση πάλι χωρίς τη φύση είναι ελλιπής και η πράξη-άσκηση χωρίς αυτά τα δύο είναι ατελής» (Πλούταρχος, 2002).

Ο Πλούταρχος για να επισημάνει τη σημασία και δυνατότητα της φύσης της ψυχής μα και της μάθησης και επιμέλειας παρομοιάζει τη ψυχή και τον παιδαγωγό με χωράφι και γεωργό αντίστοιχα. Ένα χωράφι είναι εκ φύσεως γόνιμο. Όμως αν δεν καλλιεργηθεί και παραμεληθεί γίνεται χέρσο. Υπάρχει από την άλλη, ένα χωράφι στέρφο και περισσότερο από όσο πρέπει τραχύ, το οποίο όμως αν καλλιεργηθεί, δίνει αμέσως άφθονους καρπούς. Και συνεχίζει ο Πλούταρχος. Στην απαλή ψυχή των παιδιών, ενσταλάζεται κάθε τι που μαθαίνουν. Όπως ακριβώς οι σφραγίδες τυπώνονται στο μαλακό κερί. Έτσι οι γνώσεις εμφυτεύονται στις ψυχές των ανθρώπων. Γι' αυτό πρέπει να

αναζητήσουμε παιδαγωγούς ακέραιους στη προσωπική τους ζωή, αψεγάδιαστους στη συμπεριφορά και άρτια καταρτισμένους. Οι παιδαγωγοί βάζουν με ενδιαφέρον τις παραινήσεις στις ψυχές των παιδιών, για να βλαστήσουν μέσα τους οι αρετές. «Η παιδεία είναι το πολυτιμότερο αγαθό στον άνθρωπο», τονίζει ο Πλούταρχος.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν πως το αίτημα όλων των εποχών για Παιδεία, Αγωγή, Μόρφωση και Εκπαίδευση, είναι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης. Ο βασικός στόχος των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, που είναι η «εκμείωση» της εγγενούς γνώσης-αρετών των παιδιών, η καλλιέργειά τους και η παρότρυνση να αναλάβουν δράση της γνώσης -αρετών, έχει επιτευχθεί. Με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow (Mezirow, 2009), ενδεχομένως ο παιδαγωγός να κληθεί και στο μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς, δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές, έτσι ώστε να γίνουν ευδιάκριτα, ανοικτά, στοχαστικά και δεκτικά στην ανατροφοδότηση.

Οι Παιδαγωγοί και εκπαιδευτές της «Στέγης Ευζωίας και Αριστείας» πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Έχουν προσεγγίσει βιβλιογραφικά τις έννοιες και «κατέχουν» τις διανοητικές και ηθικές αρετές εκείνες, στο βαθμό που είναι σε θέση να εμπνεύσουν και να τις εκμειεύσουν από τον νου και τη ψυχή των παιδιών-μαθητών μας.

Όπως ανέδειξε η έρευνα, με την σχεδίαση, οργάνωση και υλοποίηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων μας σε δύο μέρη, επιτυγχάνονται οι στόχοι.

Στο πρώτο μέρος προβάλλονται κινούμενες εικόνες (βίντεο) στα παιδιά, δημιουργίες των μελών του Συλλόγου, το οποίο αποτελεί διασκευή ενός γνωστικού θέματος. Το θέμα είναι προσαρμοσμένο στο πρόγραμμα του Σχολείου και η επιλογή του γίνεται σε συνεργασία με τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου, που μας επισκέπτονται. Μέσα από την αλληλεπίδραση παιδαγωγού και μαθητών, εκμειεύονται και καλλιεργούνται οι αρετές, τις οποίες ο παιδαγωγός κατέχει ο ίδιος.

Στο δεύτερο μέρος, τα παιδιά συμμετέχουν σε διάφορα Εργαστήρια, ανάλογα με την ηλικία τους, και σε συνεργασία με τους Εκπαιδευτικούς των Σχολείων. Εργαστήρια Εικαστικών και Γλυπτικής. (Ζωγραφικής, Αγιογραφίας, Πηλοπλαστικής κλπ.). Εδώ αναπτύσσεται η δημιουργικότητα των παιδιών, η αυτοπεποίθηση, η συγκέντρωση και έκφραση μέσα από διάφορες τεχνικές. Τα παιδιά σχετίζονται με την Παράδοση και την Τέχνη και μέσα από διάλογο ενθαρρύνονται να κάνουν πράξη τις αρετές της φιλίας, του μέτρου, του αλληλοσεβασμού, της εύρυθμης συνεργασίας, της εν-συναίσθησης, της αυτοεκτίμησης, του αυτοέλεγχου κ.α.

Στο μεταξύ των δύο μερών του προγράμματος διάλλειμα, τα παιδιά μπορούν να κινηθούν ελεύθερα, να παίξουν στη φύση, σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο με εγκαταστάσεις αθλοπαιδιών, να παίξουν επιτραπέζια παιχνίδια ή να εξερευνήσουν τις βιβλιοθήκες της Στέγης.

Εν κατακλείδι τα Εκπαιδευτικά προγράμματά μας ως προς την επιστημονική εγκυρότητα και την παιδαγωγική σκοπιμότητα και καταλληλότητα πληρούν τους πιο κάτω όρους :

- Ανταποκρίνονται στις ανάγκες στο πλαίσιο της Αγωγής των παιδιών.
- Προβάλλονται γνώσεις, αξίες, αρετές και δεξιότητες.
- Η διδακτική προσέγγιση είναι η πλέον φιλική, δραστήρια και αποτελεσματική.
- Καλλιεργούνται οι αξίες, οι αρετές, η Συναισθηματική και Πνευματική Νοημοσύνη.
- Συνδέονται με τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, του επιπέδου της τάξης τους.
- Συμβάλλουν στην ευθύνη της οικογένειας για γνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών.
- Προάγουν την ατομική, συνεργατική, βιωματική, διερευνητική και εργαστηριακή προσέγγιση της γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων.
- Ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.
- Δεν έχουν ως αυτοσκοπό την προώθηση εμπορικών συμφερόντων.
- Πληρούν τους κανόνες ασφαλείας και υγιεινής και χαρακτηρίζονται από αισθητική κατάλληλη, δομή και οργάνωση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης. (2006). *Ηθικά Νικομάχεια* (Δ. Λυπουρλής, Μετάφ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Αριστοτέλης. (2018). *Ηθικά Ευδήμεια* (Β. Μπετσάκος, Μετάφ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Αριστοτέλης. (1995) *Περί Ποιητικής*, (Π. Νικολούδης, Μετάφ.). Αθήνα: Κάκτος.
- Καζεπίδης, Τ. (1998). *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καψάλης, Α. (2024). *Παιδαγωγική ανθρωπολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαγός, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Διδασκαλίας.
- Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ξωχέλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πλάτων. (1988). *Πλάτωνος Νόμοι (α'-ζ')* (Β. Μοσκόβης, Μετάφ.) Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πλάτων. (2006). *Πολιτεία* (Θ. Μαυρόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Πλάτων. (2009). *Πρωταγόρας* (Η. Σπυρόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Πλάτων. (2021). *Μένων* (Δ. Τζωρτζόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Πλούταρχος. (2002). *Περί παίδων αγωγής* (Γ. Ράπτης, Μετάφ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Rousseau, J. J. (2001). *Αιμίλιος ή περί αγωγής* (τ. Α'). Αθήνα: Πλέθρον.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2001). *Πνευματική νοημοσύνη: Η υπέρτατη νοημοσύνη* (Μετάφ.). Αθήνα: Έσοπτρον.

Ξενόγλωσση

- Derathé, R. (1984). *L'homme selon Rousseau*. In P. Bénichou, E. Cassirer, R. Derathé, Ch. Eisenmann, V. Goldschmidt, L. Strauss, & E. Weill, *Pensée de Rousseau* (pp. xx-xx). Paris: Seuil.
- Elmqvist, C. (1996). *Rousseau: Père et fils*. Odense, Denmark: Odense University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sisk, D. (2002). *Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences*. Gifted Education International, 16(3), 208-213.

Δικτυογραφία

- Σύνταγμα.** (χ.χ.). Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2025 από <https://www.hellenicparliament.gr/vouli-ton-ellinon/to-politevma/syntagma/article-16/>
- Ιστοσελίδα Συλλόγου Φίλων «Στέγης Ευζωίας και Αριστείας». 2023. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2025 από <https://www.elstea.net/>
- Unicef. 2020. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2025 από <https://www.unicef.org/greece/topics/%CF%88%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1>

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΤΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΙΣΤΟΛΟΓΙΩΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΑΓΑΝΑΚΤΙΣΜΕΝΩΝ

Βαγιάνος Δημήτριος

Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών, Ε.ΔΙ.Π. Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Περίληψη

Το συμμετοχικό διαδίκτυο και οι εφαρμογές του γνωστές με τον όρο Web 2.0 παρείχαν πλατφόρμες για την οργάνωση του κινήματος των Αγανακτισμένων, το οποίο ένωσε δυναμικά δεκάδες χιλιάδες ανθρώπους σε μια καθημερινή διαμαρτυρία. Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των αρχών του κινήματος και στην διάδοση τους διαδραμάτισαν τα ελληνικά πολιτικά ιστολόγια αποτελώντας εναλλακτικές πηγές ειδησεογραφίας αλλά και συντονίζοντας τις δράσεις του κινήματος σε κάθε πόλη της Ελλάδας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα δώδεκα δημοφιλέστερα ιστολόγια εναλλακτικής πολιτικής ενημέρωσης της εποχής εκείνης και με τη χρήση της επιστημονικής μεθόδου της Ανάλυσης Περιεχομένου αποτυπώνει το προφίλ και την εξέλιξη του κινήματος των Αγανακτισμένων στην Ελλάδα, από την έναρξη των δράσεων του το Μάιο του 2011 έως την σημαντική του ύφεση τον Ιούλιο του 2015. Τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν μια δομημένη εικόνα της δράσης του κινήματος, καταδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο της ελληνικής μπλογκόσφαιρας στην πορεία του μεγαλύτερου ελληνικού μεταπολιτευτικού κινήματος.

Λέξεις κλειδιά: Αγανακτισμένοι, Συμμετοχικό Διαδίκτυο, Ανάλυση Περιεχομένου, Πολιτικά Ιστολόγια, Μπλογκόσφαιρα

1. Εισαγωγή

Σε ελάχιστο χρόνο από την πρώτη συγκέντρωση των αγανακτισμένων στη Θεσσαλονίκη το 2011 (Aslanidis, 2024) δημιουργήθηκε η σελίδα «Αγανακτισμένοι στο Σύνταγμα», η οποία ξεκίνησε από δύο ή κατά κάποια άλλη εκδοχή από τρεις 17χρονους ή 18χρονους σύμφωνα με την εφημερίδα «Εθνος». Πολύ γρήγορα δημιουργήθηκαν σελίδες Αγανακτισμένων σε κάθε ελληνική πόλη, ενώ σε πολλές πόλεις δημιουργήθηκαν περισσότερες από μία σελίδες.

Το facebook μπορεί να ήταν η πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης από την οποία όλα ξεκίνησαν (Anduiza et al., 2013) αλλά τη σκυτάλη γρήγορα πήραν και οι άλλες διαθέσιμες εφαρμογές (Postill, 2013). Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των αρχών του κινήματος και στην διάδοση τους διαδραμάτισαν τα ελληνικά πολιτικά ιστολόγια (blogs), παίζοντας διπλό ρόλο: αρχικά δημιουργήθηκαν ιστολόγια σε κάθε πόλη με σκοπό όμοιο με αυτόν που επιτελούσαν οι σχετικές ομάδες στο facebook, δηλαδή την διοργάνωση των εκάστοτε εκδηλώσεων διαμαρτυρίας. Σταδιακά όμως, τα ιστολόγια ως εναλλακτικά μέσα ενημέρωσης, κάλυπταν ειδησεογραφικά (Mico-Sanz. & Casero-Ripollés, 2014) τα σχετικά με τους Αγανακτισμένους δρώμενα της χώρας παρέχοντας ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών σχετικά με γεγονότα, τα αιτήματα τους, τις αρχές τους, τα κίνητρα, κλπ δίνοντας τη δυνατότητα στους έλληνες πολίτες να ενημερωθούν πληρέστερα σχετικά με όλες τις πτυχές του κινήματος των Αγανακτισμένων.

Τα ιστολόγια αυτά ακολούθησαν την γενικότερη πορεία του κινήματος των Αγανακτισμένων που ενώ ξεκίνησε δυναμικά κατά τους μήνες που ακολούθησαν την 25η Μαΐου 2011, αργότερα δεν είχε την ανάλογη συνέχεια (Aslanidis & Marantzidis, 2016). Με εξαίρεση κάποιες αναζωπυρώσεις

που ήταν απόρροια επετείων ή άλλων πολιτικών γεγονότων, η δράση του κινήματος δεν διατηρήθηκε το ίδιο έντονη.

Τα ιστολόγια αυτά αποτέλεσαν και τη βάση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας σχετικά με το κίνημα των Αγανακτισμένων. Αντλώντας στοιχεία από τις σχετικές με αυτούς αναρτήσεις τους στην ελληνική μπλογκόσφαιρα καθ' όλη τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων ετών στόχευσε στη δυναμική σκιαγράφηση του κινήματος και των αρχών του όπως αυτό εξελίχθηκε με το πέρασμα του χρόνου (Berelson, 1952). Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να φωτίσει ορισμένες άγνωστες πτυχές του κινήματος αυτού και να δώσει στους μελετητές του μερικά χρήσιμα εργαλεία για την αξιολόγηση της πορείας του, της συμβολής του στις πολιτικές εξελίξεις της χώρας και για την αντιπαράθεση του με άλλα παρόμοια κινήματα του εξωτερικού, από τα οποία και προήρθε (Romanos, 2022).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα κείμενα που βρέθηκαν αναρτημένα στην ελληνική μπλογκόσφαιρα (Baran, 2002) και τα οποία σχετίζονται με το λήμμα «Αγανακτισμένοι», είτε περιέχοντάς το σε τίτλους αναρτήσεων, είτε στις ίδιες τις αναρτήσεις. Φωτίζοντας την πολιτική ελληνική μπλογκόσφαιρα από αυτή την οπτική γωνία (Bazeley, 2009) φιλοδοξεί με βάση τα γραφόμενα να:

- αποτυπώσει προφίλ και την εξέλιξη των Αγανακτισμένων με το πέρασμα του χρόνου
- πιστοποιήσει την σύνδεση τους με παρόμοια κινήματα του εξωτερικού
- εξιχνιάσει το συσχετισμό του κινήματος με τα διάφορα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα με την πάροδο του χρόνου
- εντοπίσει αλλαγές στην φρασεολογία του κινήματος που χρησιμοποιήθηκε κατά την εξέλιξη του κατά τις διάφορες πολιτικές φάσεις
- καταγράψει απόψεις σχετικές με αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας του κινήματος.

Σκοπός είναι με την καταγραφή των παραπάνω να δοθεί στους πολιτικούς αναλυτές ένα χρήσιμο ερευνητικό πλαίσιο προκειμένου να αξιολογήσουν τελικά την συνολική πορεία της ακτιβιστικής αυτής μορφής της ελληνικής κοινωνίας και την συνολική της συνδρομή, ευεργετική ή αρνητική στις πολιτικές εξελίξεις. Παράλληλα, οι έχοντες ήδη αποκρυσταλλωμένη άποψη για το κίνημα μπορούν να χρησιμοποιήσουν την παρούσα ανάλυση για να αξιολογήσουν την συνδρομή των ιστολογίων και του συμμετοχικού Διαδικτύου γενικότερα στο σχηματισμό, την μετεξέλιξη και την πολιτική επιρροή του κινήματος αυτού.

Η έρευνα στράφηκε στην αναζήτηση ιστολογίων τα οποία θα συγκέντρωναν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Θα είχαν χρόνο ζωής από την 25 Μαΐου 2011 έως το 2016
- Θα περιείχαν ποικίλο πολιτικό περιεχόμενο έτσι ώστε κατά καιρούς να υπάρχουν δημοσιεύσεις σχετικές με το κίνημα των Αγανακτισμένων
- Στο παραπάνω διάστημα θα εμφανίζονταν ιδιαίτερα δημοφιλή συγκεντρώνοντας μεγάλο αριθμό επισκέψεων. Έτσι θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι τα γραπτά τους κείμενα
- είχαν μια ιδιαίτερη απήχηση στους αναγνώστες και στην κοινωνία γενικότερα.
- παρείχαν εύχρηστη «αρχαιοθήκη ιστολογίου» ή γενικό εργαλείο αναζήτησης ή εργαλείο αναζήτησης ετικετών (tag search)

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς, τα ιστολόγια που τελικά επιλέχθηκαν για να συμμετάσχουν στην μελέτη παρατίθενται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Διάρκεια και χαρακτηριστικά ιστολογίων και Στοιχεία Web traffic Analysis ιστολογίων (Alexa.com)

α/α	URL Ιστολογίου	Ελληνική κατάταξη (8/2015)	Bounce Rate (ποσοστό εγκατάλειψης του ιστολογίου μετά την επίσκεψη)	Ημερήσιες θεάσεις ιστολογία ανά επισκέπτη	Ημερήσιος δαπανώ-μενος χρόνος στο ιστολόγιο ανά επισκέπτη
1	http://www.newsbeast.gr/	33	36,60%	4,57	6:55
2	http://tro-ma-ktiko.blogspot.gr/	63	33%	5	6:46
3	http://olympia.gr/	101	45,3	3,1	5:52
4	http://www.protagon.gr/	140	52%	2,53	5:30
5	http://pitsirikos.net/	260	51,50%	2,35	4:26
6	http://thesecretrealtruth.blogspot.com/	337	71,30%	1,83	2:57
7	http://www.trelokouneli.gr/	506	54%	3,1	3:21
8	http://www.antinews.gr/	531	49%	2,24	3:38
9	http://dexiextrem.blogspot.gr/	619	37%	3,02	4:49
10	http://www.eglimatikotita.gr/	1552	60,70%	2,06	2:41
11	http://www.papatzides.blogspot.gr	2024	44,40%	2,8	2:50
12	http://www.parapolitiki.com	2541	63,60%	1,32	1:48

Τα ιστολόγια του παραπάνω πίνακα υπήρξαν ιδιαίτερα δημοφιλή στην τετραετή περίοδο που εξετάζεται, όπως αυτό βρέθηκε από διάφορες μελέτες ιστολογίων που εκπονήθηκαν κατά την περίοδο αυτή. Τα στοιχεία του Πίνακα 1 επιβεβαιώνουν με όρους ανάλυσης τηλεπικοινωνιακής κίνησης Διαδικτύου (web traffic analysis) την υψηλή θέση των ιστολογίων που επιλέχθηκαν στην προτίμηση των επισκεπτών και την μεγάλη πιθανότητα με βάση τα στοιχεία αυτά να έχουν υψηλή απήχηση στην κοινή γνώμη.

Το επόμενο βήμα ήταν η συλλογή του υλικού (Hancock, 1998) που είναι συναφές με τους Αγανακτισμένους, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία αναζήτησης που κάθε ιστολόγιο περιλαμβάνει. Αναζητήθηκαν δημοσιευμένες αναρτήσεις που περιλαμβάνουν το λήμμα «Αγανακτισμένοι» και τα παράγωγα του είτε στον τίτλο του δημοσιεύματος, είτε στο σώμα της δημοσίευσης (είτε και στα δύο). Οι δημοσιεύσεις κατατάχθηκαν σε τέσσερις χρονικές περιόδους ως εξής:

- **Περίοδος 1:** περίξ της 25ης Μαΐου 2011, ημερομηνίας της πρώτης μεγάλης συγκέντρωσης των Αγανακτισμένων στην πλατεία Συντάγματος. Περιλαμβάνονται δημοσιεύματα μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2011.
- **Περίοδος 2:** από το Σεπτέμβριο του 2011 μέχρι και τον Ιούνιο 2012. Περιλαμβάνονται οι συγκεντρώσεις της 25ης Μαΐου 2012, επετείου του ενός χρόνου από την πρώτη μεγάλη συγκέντρωση των Αγανακτισμένων (αναζωπύρωση του κινήματος ένα χρόνο μετά)
- **Περίοδος 3:** από τον Ιούλιο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2014. Η περίοδος αυτή αντικατοπτρίζει την ύφεση του κινήματος και την σταδιακή μετεξέλιξη του.

- **Περίοδος 4:** από τον Ιούλιο του 2014 μέχρι τον Ιούλιο του 2015. Η περίοδος αυτή περιλαμβάνει την πορεία προς τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015 και την εκλογική νίκη του ΣΥΡΙΖΑ.

Ο πίνακας 2 δίνει τον αριθμό των δημοσιευμάτων και σε παρένθεση την έκταση σε πλήθος λέξεων που βρέθηκαν ανά ιστολόγιο και ανά περίοδο.

Πίνακας 2: αριθμός δημοσιευμάτων που περιείχαν το λήμμα «Αγανακτισμένοι» και έκταση σε πλήθος λέξεων ανά ιστολόγιο και ανά περίοδο

α/α	URL Ιστολογίου	πéριξ 25ης Μαΐου 2011	έως Μάιος- Ιούνιος 2012	Ιούλιος 2012 -Ιουν 2014	Πéριξ Ιανουαρίου 2015
1	http://www.newsbeast.gr/	10 (3377)	4 (1295)	3 (532)	2 (244)
2	http://tro-ma-ktiko.blogspot.gr/	3 (815)	2 (1410)	1 (1813)	3 (269)
3	http://olympia.gr/	3 (942)	2 (1330)	2 (972)	1 (2059)
4	http://www.protagon.gr/	5 (2982)	4 (1962)	3 (1426)	6 (5268)
5	http://pitsirikos.net/	4 (3029)	2 (516)	4(2296)	4 (3493)
6	http://thesecretrealtruth.blogspot.com/	7 (3254)	3 (2545)	8 (2490)	4 (1566)
7	http://www.trelokouneli.gr/	8 (793)	4 (582)	8 (1671)	5 (2699)
8	http://www.antinews.gr/	10 (5470)	2 (1512)	2 (1115)	2 (3787)
9	http://dexiextrem.blogspot.gr/	5 (727)	1 (174)	4 (1743)	2 (925)
10	http://www.eglimatikotita.gr/	5 (619)	2 (739)	3 (275)	1 (694)
11	http://www.papatzides.blogspot.gr	24 (3861)	2 (673)	4 (698)	1 (108)
12	http://www.parapolitiki.com	7 (1339)	3 (475)	4 (829)	4 (2207)

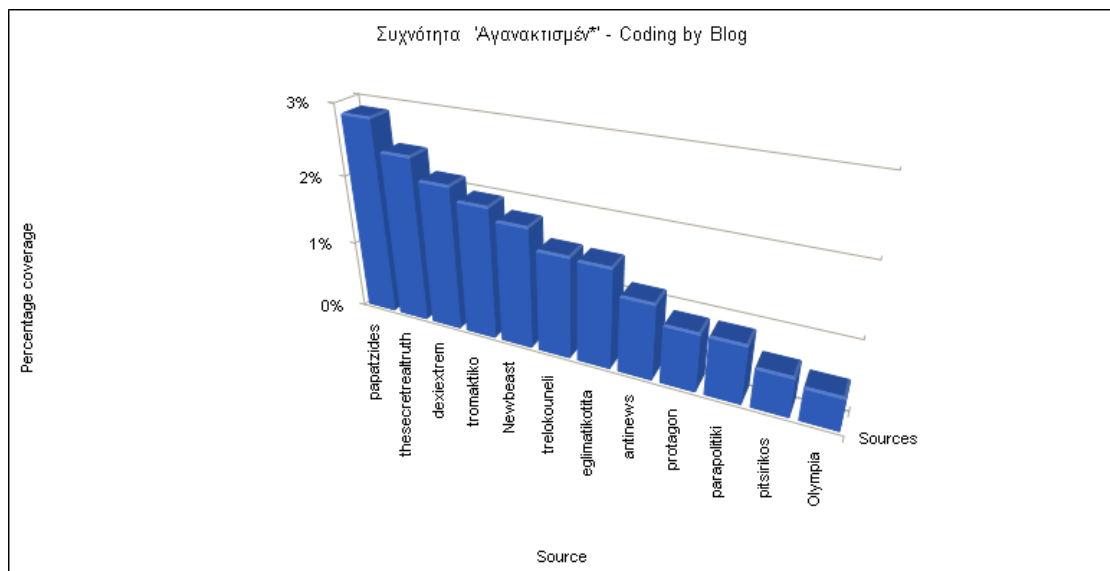
Όλο το υλικό που βρέθηκε σύμφωνα με τα κριτήρια της αναζήτησης που αναφέρθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια μορφή δειγματοληψίας διότι σύμφωνα με τις προδιαγραφές που τέθηκαν και τα ιστολόγια που επιλέχθηκαν, κάτι τέτοιο δεν κρίθηκε σκόπιμο.

Για την διερεύνηση των γραπτών κειμένων που περισυλλέγησαν από τα ιστολόγια, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου (McMillan, 2000). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε η πλέον κατάλληλη για την εξαγωγή ποιοτικών και ποσοτικών συμπερασμάτων στο πεδίο που εξετάζεται (Kaid & Wadsworth, 1989). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή NVIVO 8 της εταιρείας QSR εντός της οποίας μεταφέρθηκαν τα γραπτά κείμενα προκειμένου να πραγματοποιηθεί η Ανάλυση Περιεχομένου σύμφωνα με την ενδεδειγμένη μεθοδολογία (Richards, 2005). Η καταχώρηση και διάρθρωση έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί κανείς να ερευνήσει και να «φωτίσει» τα κείμενα υπό όποια οπτική γωνία κρίνεται σκόπιμο (Stemler, 2001), π.χ. της περιόδου που εξετάζεται, του συγκεκριμένου ιστολογίου που ερευνάται, των επιμέρους χαρακτηριστικών του ιστολογίου κλπ.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

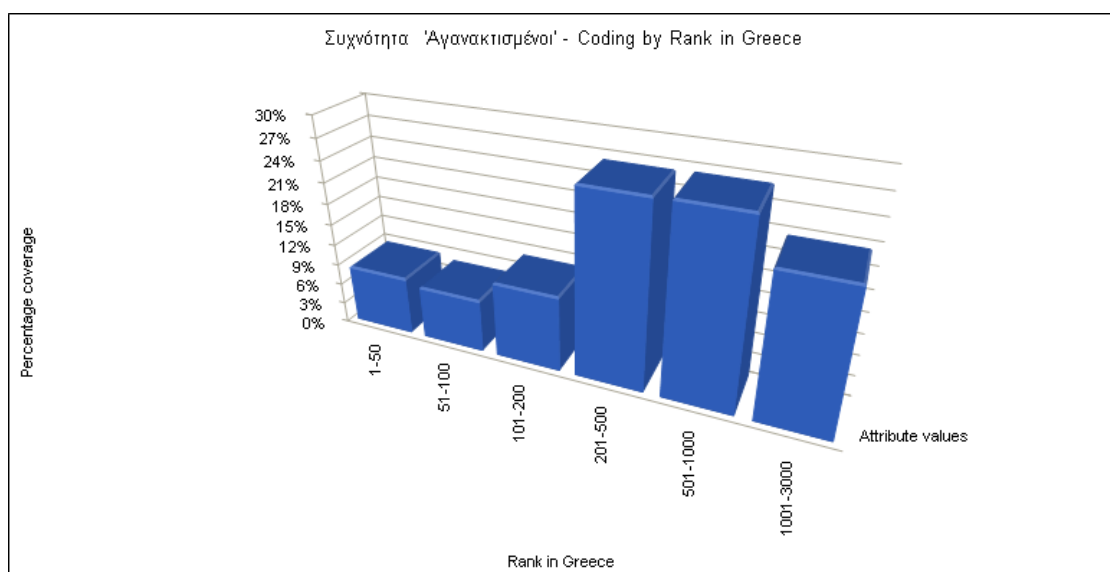
Σαν μια επιβεβαίωση του ζητήματος που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα των δημοσιευμάτων των ιστολογίων και της θεματολογίας των υπό ανάλυση κειμένων, οι πιο συχνά

χρησιμοποιούμενες λέξεις στα κείμενα που καταχωρήθηκαν στο NVIVO καθώς και τα αντίστοιχα πλήθη (εντός παρενθέσεως) είναι οι: "αγανακτισμένοι", "σύνταγμα", "πλατεία", "Ελλάδα", "συντάγματος", "ΣΥΡΙΖΑ", "πολίτες", "έλληνες", "κίνημα", "κυβέρνηση", "πλατείες", "πολιτική", "εκλογές", "σύστημα", "κόμματα" και "συγκέντρωση". Με βάση αυτό, αντιλαμβάνεται κανείς τη θεματολογία των δημοσιευμάτων που χρήζουν περεταίρω ανάλυσης στο NVIVO, ενώ μπορεί να γίνει και μια πρώτη προσέγγιση των εμπλεκόμενων κόμβων (Κόλλιας, 2014). Ιδιαίτερα τα παράγωγα της λέξης «Αγανακτισμένοι» απαντούν στα υπό ανάλυση κείμενα με πλήθος αναφορών και ποσοστιαία έκταση όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.



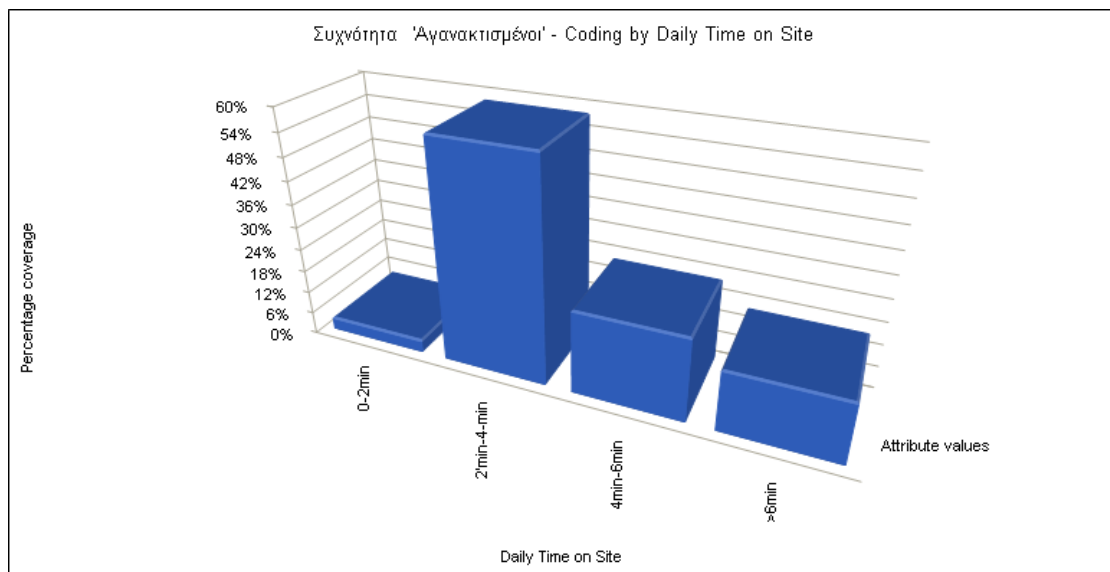
Εικόνα 1: Ποσοστιαία κάλυψη κειμένων από τα παράγωγα της λέξης «Αγανακτισμένοι» ανά ιστολόγιο

Εμβαθύνοντας λίγο περισσότερο την ανάλυση μας, στην Εικόνα 2 μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η μεγαλύτερη πυκνότητα των παραγώγων της λέξης «Αγανακτισμένοι» συγκεντρώνεται στα δημοσιεύματα που προέρχονται από ιστολόγια με σειρά παρούσης ελληνικής κατάταξης μεταξύ της 200ης και 1000ης θέσης σύμφωνα με τη μηχανή Alexa.



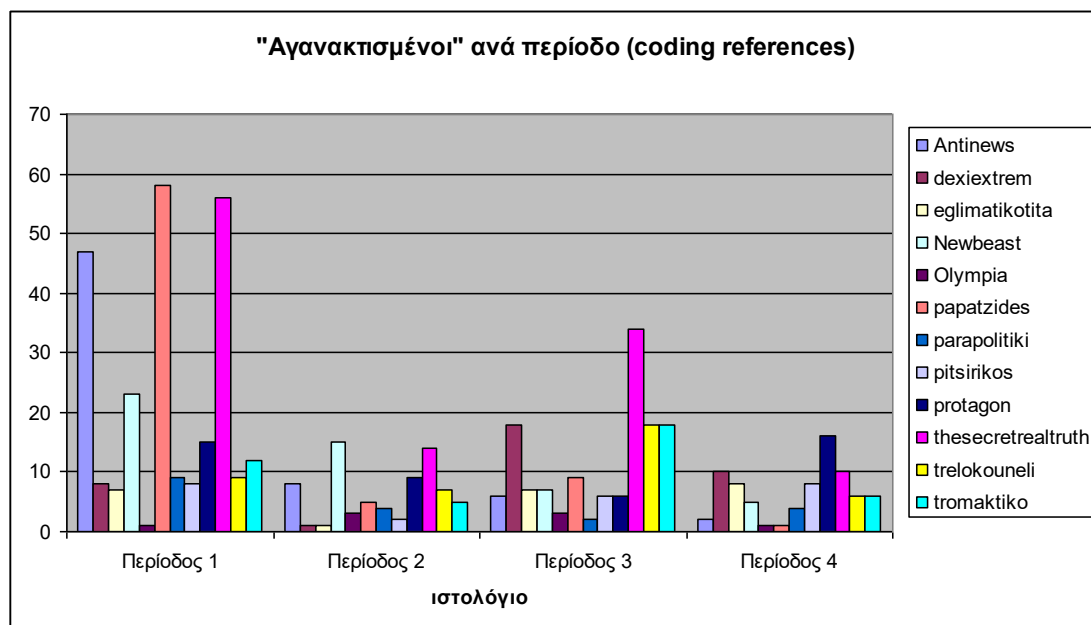
Εικόνα 2: Ποσοστιαία κάλυψη κειμένων από τα παράγωγα της λέξης «Αγανακτισμένοι» ανά σειρά ελληνικής κατάταξης ιστολογίου σύμφωνα με το Alexa (Ιούλιος 2015)

Αντίστοιχα στην Εικόνα 3, φαίνεται ότι η μεγαλύτερη πυκνότητα των παραγώγων της λέξης «Αγανακτισμένοι» συγκεντρώνεται στα δημοσιεύματα που προέρχονται από ιστολόγια στα οποία ο ημερήσιος χρόνος παραμονής επισκεπτών στο ιστολόγιο κυμαίνεται μεταξύ 2 και 4 λεπτών της ώρας.



Εικόνα 3: Ποσοστιαία κάλυψη κειμένων από τα παράγωγα της λέξης «Αγανακτισμένοι» ανά λεπτά διάρκειας παραμονής επισκεπτών ημερησίως στα ιστολόγια σύμφωνα με το Alexa (Ιούλιος 2015).

Σε ότι αφορά την συχνότητα εμφάνισης των παραγώγων της λέξης «Αγανακτισμένοι» ανά περίοδο, όπως αυτές ορίστηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, η Εικόνα 4 δίνει μια εικόνα της διακύμανσης της.



Εικόνα 4: συχνότητα εμφάνισης των παραγώγων της λέξης «Αγανακτισμένοι» ανά περίοδο

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου της Ανάλυσης Περιεχομένου, τα δύο βασικά αρχικά βήματα είναι ο καθορισμός των στόχων της έρευνας και η επιλογή του Περιεχομένου προς Ανάλυση (Krippendorff, 1980). Αυτά περιγράφηκαν στις προηγούμενες παραγράφους. Το επόμενο βήμα είναι η επιλογή των κόμβων επί των οποίων θα γίνει η κωδικοποίηση του περιεχομένου (Κόλλιας, 2014). Επισημαίνεται ότι οι κόμβοι αντιστοιχούν στις διαφορετικές κατηγορίες στις οποίες τα τμήματα του περιεχομένου μπορούν να ποιοτικά να ενταχθούν. Ως εκ τούτου, οφείλουν να είναι εννοιολογικά

διακριτού στο μέγιστο επιτρεπτό βαθμό. Στους πίνακες 3-5 παρατίθενται οι κόμβοι που επιλέχθηκαν για την κωδικοποίηση του διαθέσιμου Περιεχομένου με γνώμονα την ποιοτική υφή του διαθέσιμου υλικού αλλά και τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν.

Πίνακας 3: Κόμβοι που αφορούν στα χαρακτηριστικά των Αγανακτισμένων

α/α	Κόμβος	Αριθμός ιστολογίων που απάντησε ανα περίοδο	Συνολικός αριθμός αναφορών	Μέση κάλυψη	Περίοδοι που απάντησε
1	Προφίλ Αγανακτισμένων	6/4/2/1	32	5,18	1,2,3,4
2	Θέσεις-Απόψεις	9/4/3/1	25	9.55	1,2,3,4

Πίνακας 4: Κόμβοι που αφορούν στη δράση των Αγανακτισμένων

α/α	Κόμβος	Αριθμός ιστολογίων που απάντησε ανά περίοδο	Συνολικός αριθμός αναφορών	Μέση κάλυψη	Περίοδοι που απάντησε
1	Αναφορές συγκεντρώσεων	9/5/5/4	73	5,23	1,2,3,4
2	Έκταση συγκεντρώσεων αγανακτισμένων	8/2/2/1	24	2,41	1,2,3,4
3	Κάλεσμα σε συγκεντρώσεις	7/4/1/1	19	7.67	1,2,3,4
4	Κοινωνική Δικτύωση	6/2/3/2	25	2,56	1,2,3,4
5	Περιγραφές συγκεντρώσεων	10/2/5/2	44	5,47	1,2,3,4
6	Σχέση με ΜΜΕ	1/-/-/-	3	0,39	1
7	Φρασεολογία-συνθήματα	10,4,4,3	38	1,29	1,2,3,4

Πίνακας 5: Ανεξάρτητοι κόμβοι

α/α	Κόμβος	Αριθμός ιστολογίων που απάντησε ανα περίοδο	Συνολικός αριθμός αναφορών	Μέση κάλυψη (%)	Περίοδοι που απάντησε
1	Προπομποί των Αγανακτισμένων	1/-/-/-	8	-	1
2	Καθυστέρηση δημιουργίας Αγανακτισμένων	2/1/-/-	4	0,47	1,2
3	Όραμα των Αγανακτισμένων	5/-/2/-	15	4,46	1,3
4	Επιτυχία των Αγανακτισμένων	7/3/2/2	34	6.58	1,2,3,4
5	Μετεξέλιξη Αγανακτισμένων	-/-/1/4	10	3,02	3,4
6	Ύφεση των Αγανακτισμένων	1/4/6/4	30	3,95	1,2,3,4
7	Απολογισμός της κινητοποίησης των Αγανακτισμένων	-/-/2/3	18	9,72	3,4

8	Πιθανά αίτια Αποτυχίας Αγανακτισμένων	6/6/6/5	69	9,12	1,2,3,4
9	Κριτική προς τους Αγανακτισμένους	5/2/3/5	36	2,67	1,2,3,4
10	Υποκίνηση των Αγανακτισμένων από τρίτους	3/2/-/-	6	2,37	1,2
11	Απόπειρα προβοκάτσιας	1/1/-/-	6	0,74	1,2
12	Σύνδεση Αγανακτισμένων-ΣΥΡΙΖΑ	-/2/7/8	37	4,07	2,3,4
13	Σύνδεση Αγανακτισμένων-Αριστεράς	4/2/3/1	14	5,76	1,2,3,4
14	Σύνδεση Αγανακτισμένων-Χρυσής Αυγής	-/2/2/3	10	3,91	2,3,4
15	Σχέση Αγανακτισμένων-Podemós κλπ	5/2/6/2	24	4,06	1,2,3,4
16	Χαρακτηριστικά Podemos	-/1/2/1	9	5,78	2,3,4
17	Καταστολή Αγανακτισμένων	6/3/5/-	30	5,61	1,2,3

Μετά την διαδικασία κωδικοποίησης, είναι πλέον δυνατόν να «φωτιστεί» το περιεχόμενο υπό διάφορες οπτικές γωνίες (Herring, 2009). Οι κόμβοι που επιλέχθηκαν και οι σχετικές με αυτούς διερευνήσεις εντάσσονται σε εννοιολογικά διαχωρισμένες ενότητες. Μελετώντας τους, μπορεί κανείς να σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά τους όπως αυτά αναπαράχθηκαν μέσα από τις συζητήσεις των πολιτών στην ελληνική μπλογκόσφαιρα (Postill, 2013).

2.3. Ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας διαφάνηκε ότι η κάλυψη των συγκεντρώσεων γίνεται πολύ εντονότερα κατά την πρώτη περίοδο που εξετάζεται με πολύ μεγαλύτερο αριθμό αναφορών. Ένα χρόνο μετά αντανakλάται στην μπλογκόσφαιρα μια προσπάθεια αναθέρμανσης του κινήματος. Διαφαίνεται από τον τόνο γραφής μια ύφεση κατά τη διετίας που ακολουθεί ενώ κατά την τελευταία περίοδο γίνεται η επανεμφάνιση με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα το σύνθημα «Ανάσα Αξιοπρέπεια» που αναφέρεται στο Newbeast. Για παράδειγμα, ο κόμβος «Έκταση συγκεντρώσεων αγανακτισμένων» απάντησε σε όλες τις περιόδους και σε οκτώ συνολικά ιστολόγια με 24 συνολικές αναφορές (Πίνακας 4). Από τα προηγούμενα είναι εμφανές ότι σε ότι έχει να κάνει με την αναφορά στην έκταση των συγκεντρώσεων στην μπλογκόσφαιρα, τα μεγέθη είναι εντυπωσιακά κατά την πρώτη περίοδο ενώ η εκτόνωση που σημειώνεται είναι ιδιαίτερα έντονη κατά την πορεία έως τις εκλογές του Ιανουαρίου 2015.

Οι περιγραφές των συγκεντρώσεων είναι πληρέστερες και εντονότερες κατά την πρώτη περίοδο όπου δίνουν διαμέσου της μπλογκόσφαιρας μια πολύ κατατοπιστική εικόνα για τη φύση των συγκεντρώσεων. Ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός αναφορών αυτού του τύπου σε σύγκριση με τις υπόλοιπες περιόδους υποδεικνύει εμφαντικά την έκταση που οι συγκεντρώσεις των Αγανακτισμένων καταλάμβαναν την περίοδο αυτή στην πολιτική μπλογκόσφαιρα, σε αντίθεση με τις περιόδους που ακολούθησαν.

Στην έρευνα διαφάνηκε επίσης η σταθερή παρουσία της πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης Facebook ως το βασικό εργαλείο συντονισμού των συγκεντρώσεων ανά την Ελλάδα. Ανεξάρτητα της ύφεσης του κινήματος, οι παρουσίες των σχετικών αναφορών παρέμειναν σχεδόν αμετάβλητες. Επιπρόσθετα, κατά την πρώτη περίοδο εξέτασης, υπήρξε πολύ πλούσια φρασεολογία και αντίστοιχα πλούσιο ρεπερτόριο συνθημάτων με σκοπό την κινητοποίηση των πολιτών υπό το κίνημα των

Αγανακτισμένων. «δημοκρατία», «ελευθερία», «Δικαιοσύνη» είναι κάποια από τα συνθήματα που διαχέονταν στην μπλογκόσφαιρα. Οδεύοντας προς τις εκλογές του Ιανουαρίου 2015, είναι φανερό η εξασθένηση του τόνου των συνθημάτων και τελικά η κατάληξη στο ηπιότερο «ανάσα αξιοπρέπειας».

Σε ότι αφορά τις διακυμάνσεις της παρουσίας των αγανακτισμένων στο πέρασμα του χρόνου, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για το πώς οι ίδιοι και η κοινή γνώμη είδαν την πορεία τους μέσα στο χρόνο, πώς εκτιμήθηκε η δράση τους και πώς καταγράφηκε η σταδιακή η ύφεση του κινήματος. Εάν το κίνημα θεωρηθεί ότι απέτυχε σε κάποιους τομείς, είναι δυνατόν να εντοπιστεί πού η μπλογκόσφαιρα απέδωσε την αποτυχία αυτή. Ελάχιστες ήταν οι αναφορές σε ύφεση του κινήματος κατά την πρώτη περίοδο ενώ αρχίζουν και κάνουν την εμφάνιση τους από την δεύτερη περίοδο και μετά. Στοιχεία που επισημαίνουν την μετεξέλιξη του κινήματος των Αγανακτισμένων αρχίζουν αμυδρά να κάνουν την εμφάνιση τους από την τρίτη περίοδο και μετά. Η μετεξέλιξη τους δείχνει να εμπεριέχει την διδαχή από λάθη του παρελθόντος αλλά και την αναπροσαρμογή κάποιων θέσεων τους γενικά αλλά και ειδικά ως προς τη στάση τους απέναντι στην Ευρώπη (Fominaya, 2014).

Απόπειρες απολογισμού της δράσης του κινήματος των Αγανακτισμένων δείχνουν να εμφανίζονται από την τρίτη περίοδο και μετά. Στοιχεία απολογισμού δίνονται σε τέσσερα μόνο από τα ιστολόγια και προς την τέταρτη περίοδο. Αν και οι αναφορές είναι συγκριτικά λίγες, εντούτοις μπορεί κανείς να δει από τα όσα γράφτηκαν στην μπλογκόσφαιρα ότι οι απόψεις περί επιτυχίας ή αποτυχίας του κινήματος διίστανται. Κάποιοι θεωρούν ότι παρά την σταδιακή εξασθένηση του πέτυχε σε βάθος χρόνου κάποιες από τις αλλαγές που επιδίωκε ενώ η μετεξέλιξη του το κατέστησε έτοιμο για μια νέα φάση κινητοποιήσεων. Πολλές φορές ο τόνος γραφής υποδεικνύει προτάσεις για βελτίωση του κινήματος των Αγανακτισμένων υποδηλώνοντας εμμέσως τις αδυναμίες που υφίστανται.

Σε ότι αφορά τη σχέση των Αγανακτισμένων άλλα κόμματα-ομάδες (Aslanidis & Marantzidis, 2016), παρατηρήθηκε ότι στις τέσσερις διαδοχικές χρονικές περιόδους που εξετάστηκαν, τα δημοσιεύματα στη μπλογκόσφαιρα πολλές φορές ανέφεραν τη σχέση του κινήματος των Αγανακτισμένων με διάφορα άλλα κόμματα ή ομάδες. Σύνδεση του κινήματος με τον ΣΥΡΙΖΑ δεν αναφέρεται πουθενά κατά την πρώτη φάση του κινήματος. Ένα χρόνο μετά εμφανίζονται οι πρώτες αναφορές σε μια πιθανή σχέση των δύο πλευρών και στη συνέχεια σταδιακά οι αναφορές αυξάνουν σε αριθμό αλλά και έκταση. Ο κόμβος «Σύνδεση Αγανακτισμένων-Αριστεράς» απάντησε σε όλες τις περιόδους και σε οκτώ από τα ιστολόγια με 12 συνολικές αναφορές σύμφωνα με τον πίνακα 27. Η πιθανή διαφόρων τύπων σχέση (ή μη) των Αγανακτισμένων με την Αριστερά (Beltrán et al., 2017), πλην του ΣΥΡΙΖΑ, υποδηλώνεται σε κάποια τμήματα δημοσιευμάτων καθ' όλη την διάρκεια της τετραετούς περιόδου εξέτασης αλλά αυτή τη φορά με φθίνοντα ρυθμό ως προς τον αριθμό των ιστολογίων που εμπεριέχουν τον αντίστοιχο κόμβο.

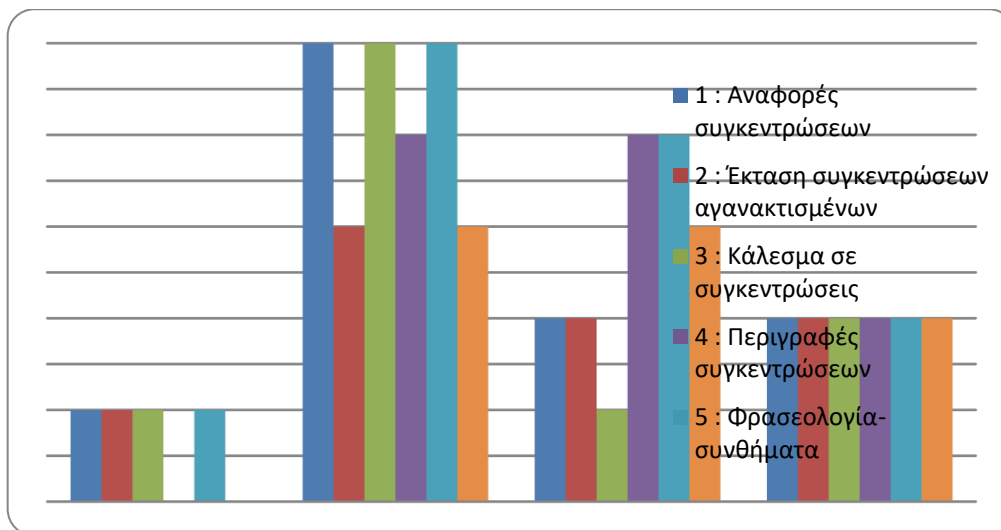
Από την δεύτερη περίοδο και μετά αρχίζουν και γίνονται κάποιες μικρές στον αριθμό αναφορές στα χαρακτηριστικά του κινήματος των Podemos (Romanos, 2022) το οποίο θεωρείται ότι συνέβαλε καθοριστικά στην δημιουργία του κινήματος των Αγανακτισμένων, πράγμα το οποίο φαίνεται από την εμφάνιση του σχετικού κόμβου σε όλες τις περιόδους με σταθερό ρυθμό. Επίσης, διαφάνηκε ότι διακινήθηκαν σε σχετικά μικρό εύρος χρήσιμες για τους Αγανακτισμένους πληροφορίες σχετικά με ομοειδή κινήματα του εξωτερικού τα οποία συνέβαλαν στην συνδιοργάνωση κινητοποιήσεων αλλά και σφυρηλάτησης παραλλήλων αρχών μεταξύ τους.

Καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του κινήματος των Αγανακτισμένων, ασκούσαν κριτική από τους αναγνώστες των ιστολογίων που εξετάστηκαν. Σε όλα τα σχετικά εδάφια η ασκούμενη κριτική πηγάζει από την διαφαινόμενη αναποτελεσματικότητα της δράσης του κινήματος και είναι παρούσα με μικρές διακυμάνσεις σε όλη την διάρκεια της περιόδου που εξετάζεται. Σύντομα οι ειρηνικές διαδηλώσεις, όπως οι Αγανακτισμένοι ευαγγελίζονταν στην αρχή της ζωής του κινήματος τους, κατέληξαν σε συμπλοκές με την αστυνομία, η οποία προέβη σε προσπάθειες καταστολής των εκδηλώσεων διαμαρτυρίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι κατά την τέταρτη περίοδο η δράση του κινήματος είναι τόσο ασθενής που δεν υπάρχει καμία αναφορά καταστολής. Γενικά επικρατούσε η άποψη ότι επανειλημμένα έγιναν απόπειρες προβοκάτσας σε ότι είχε να κάνει με τις συγκεντρώσεις

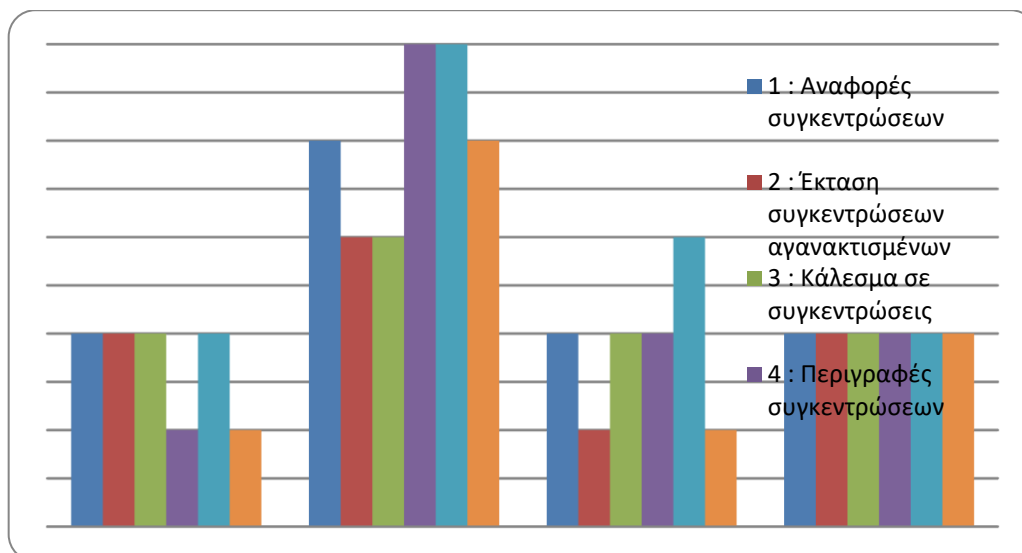
των Αγανακτισμένων. Σε ελάχιστες όμως περιπτώσεις και μόνο στον πρώτο χρόνο ζωής δημοσιεύτηκε η άποψη της υποκίνησης του κινήματος των Αγανακτισμένων από τρίτους.

2.4. Συμπληρωματικά στοιχεία της έρευνας

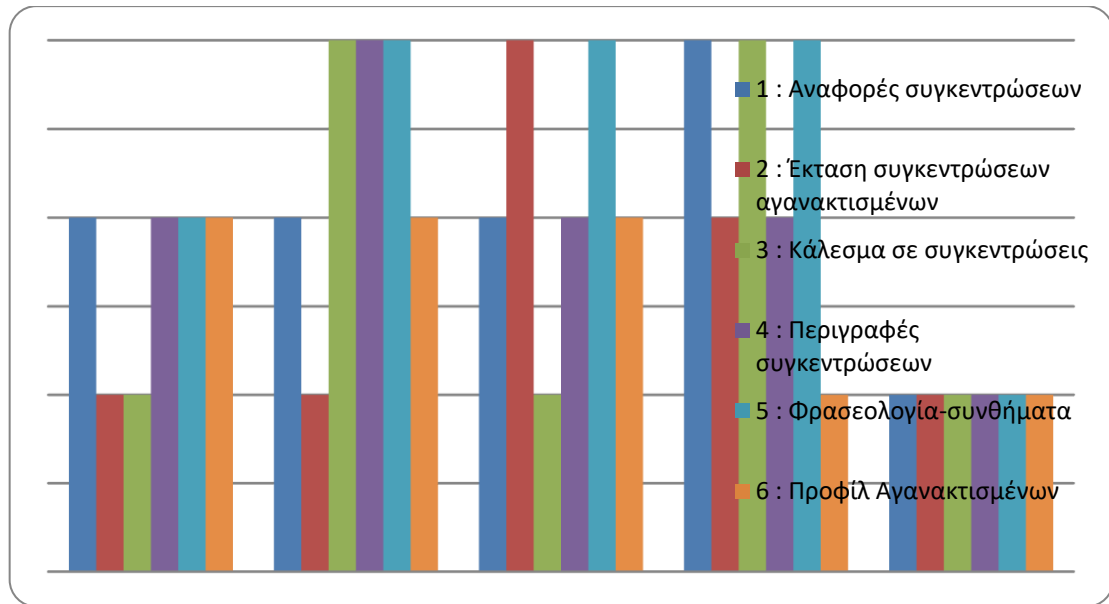
Παρακάτω παρατίθενται κάποια επιπρόσθετα γραφήματα που απεικονίζουν την παρουσία κόμβων της Δράσης Αγανακτισμένων σε ιστολόγια σε σχέση με τον ημερήσιο χρόνο που οι επισκέπτες ενός ιστολογίου δαπανούν διαβάζοντας τα δημοσιεύματα του (Εικόνα 5), με τον αριθμό των ημερήσιων επισκέψεων ανά ημέρα των επισκεπτών του (Εικόνα 6), και με το ποσοστό εγκατάλειψής τους κατά την επίσκεψή τους σε αυτά (Εικόνα 7).



Εικόνα 5: Παρουσία κόμβων Δράσης Αγανακτισμένων σε ιστολόγια σε σχέση με τον ημερήσιο χρόνο που οι επισκέπτες ενός ιστολογίου δαπανούν διαβάζοντας τα δημοσιεύματα του



Εικόνα 6: Παρουσία κόμβων Δράσης Αγανακτισμένων σε ιστολόγια σε σχέση με τον αριθμό των ημερήσιων επισκέψεων ανά ημέρα των επισκεπτών του



Εικόνα 7: Παρουσία κόμβων Δράσης Αγανακτισμένων σε ιστολόγια σε σχέση με το ποσοστό εγκατάλειψής τους κατά την επίσκεψη τους σε αυτά

3. Συμπεράσματα

Στην έρευνα που προηγήθηκε, αναλύθηκε ένα υψηλής επισκεψιμότητας δείγμα της ελληνικής πολιτικής μπλογκόσφαιρας σε ότι αφορούσε το κίνημα των Αγανακτισμένων, από την εποχή της πρώτης μεγαλειώδους συγκέντρωσης τους στο Σύνταγμα την 25η Μαΐου 2011 μέχρι το πρώτο μισό του 2015, συμπεριλαμβάνοντας την εκλογική νίκη του ΣΥΡΙΖΑ στις βουλευτικές εκλογές του Ιανουαρίου 2015. Εντοπίστηκαν ποιοτικά και αποτυπώθηκαν ποσοτικά αντιπροσωπευτικά δείγματα όλων των πτυχών της δράσης τους, κάνοντας δυνατή μια αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών του κινήματος όπως αυτό αντικατοπτριζόταν στη ελληνική πολιτική μπλογκόσφαιρα. Περαιτέρω σχολιασμός μπορεί να γίνει από οποιονδήποτε μελετήσει τα αποτελέσματα που προέκυψαν, προσαρμόζοντας τα στο οικείο ερευνητικό του πεδίο.

Διαφάνηκε ότι η μπλογκόσφαιρα, παράλληλα με άλλες εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης έπαιξε κατά την δραστηριοποίηση των Αγανακτισμένων τον εξής διπλό ρόλο:

- Ενημέρωσε πολύπλευρα (Micó-Sanz, & Casero-Ripollés, 2014) την κοινή γνώμη για τα χαρακτηριστικά και την δράση του κινήματος συμπεριλαμβάνοντας όλες τις πτυχές της
- Συντόνισε έμμεσα τις συγκεντρώσεις (Anduiza et al., 2013) αναδημοσιεύοντας υλικό από άλλα Social Media (αναζωπύρωση του κινήματος ένα χρόνο μετά)

Με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Postill, 2013) που τα ιστολόγια έχουν, έχει κι αυτή το δικό της μερίδιο στη δημιουργία αυτού που έμεινε γνωστό σαν το μεγαλύτερο ίσως κίνημα στην μεταπολίτευση (Aslanidis & Marantzidis, 2016).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κόλλιας, Α. (2014), *Ανάλυση Περιεχομένου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Ξενόγλωσση

Anduiza, E., Cristancho, C. & Sabucedo, J. (2013). *Mobilization through online social networks: The political protest of the indignados in Spain*. Information Communication and Society. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360>.

- Aslanidis, P. & Marantzidis, N. (2016). *The Impact of the Greek Indignados on Greek Politics*. Southeastern Europe. 40. 125-157. <https://doi.org/10.1163/18763332-04002001>.
- Aslanidis, P. (2024). *Greece at the precipice: The Salonica indignados*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198894599.003.0005>.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to mass communication*, 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
- Bazeley, P. (2009). *Analysing Qualitative Data: More than "Identifying Themes"*, Malaysian Journal of Qualitative Research.
- Beltrán, R., Martín-Díaz E. & Díaz Parra, I. (2017). *Challenging Austerity. Radical Left and Social Movements in the South of Europe*. ISBN 9780367593810, Routledge.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.
- Fominaya, C. (2014). *Debunking Spontaneity: Spain's 15-M/ Indignados as Autonomous Movement*. *Social Movement Studies*. 14. 142-163. <https://doi.org/10.1080/14742837.2014.945075>.
- Herring, S. C. (2009). *"Web Content Analysis: Expanding the Paradigm"*, published in Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., Wright, E., & Yu, N. (2005), *Conversations in the blogosphere: An analysis "from the bottom up."* Proceedings of the Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences. Los Alamitos: IEEE.
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus, University of Nottingham. Available at: http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf
- Kaid, L. & Wadsworth, A. (1989). *Content analysis*. In P. Emmert & L. L. Barker (Eds.), *Measurement of communication behaviour: 1972-1987*. White Plains, NY: Longman.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- McMillan, S. J. (2000). The microscope and the moving target: The challenge of applying content analysis to the World Wide Web. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 77(1): 80-98.
- Micó-Sanz, J. & Casero-Ripollés, A. (2014). *Political activism online: organization and media relations in the case of 15M in Spain*. *Information*. 17. 858. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.830634>.
- Postill, J. (2013). *Democracy in an Age of Viral Reality: A Media Epidemiography of Spain's Indignados Movement*. *Ethnography*. <https://doi.org/10.1177/1466138113502513>.
- Richards, L. (2005). *Up and Running in your project: a post workshop for NVivo 7*. published in "Handling Qualitative Data", London: Sage.
- Romanos, E. (2022). *Indignados Movement (15M) (Spain)*. <https://doi.org/10.1002/9780470674871.wbespm573>.
- Stemler, S. (2001). *An Overview of Content Analysis, Practical Assessment, Research Evaluation*, Yale University, U.S.A. Available at: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΘΕΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΧΑΡΝΩΝ

Φίντελνταϋ Έλενα

Προπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Ο Δήμος Αχαρνών αποτελεί μια περίπτωση αστικής κοινότητας με εμφανή πολυμορφικό χαρακτήρα, η οποία έρχεται συγχρόνως αντιμέτωπη με διάφορα προβλήματα, όπως η εγκληματικότητα και το αίσθημα διαβίωσης στα πλαίσια αυτής και η ανομοιορφία του πληθυσμού. Μέσω αναζήτησης σε αρχεία δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, καθώς και επιτόπια παρατήρησης, πραγματοποιείται διερεύνηση των συνθηκών στον Δήμο Αχαρνών. Επίσης, μέσω ανασκόπησης και μελέτης σχετικών βιβλιογραφικών πηγών γίνεται προσπάθεια διαπίστωσης, σχετικά με το εάν ο τομέας της Μουσικής στην Κοινότητα ως εναλλακτική στρατηγική αντιμετώπισης παρόμοιων προβλημάτων είναι ικανός να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην περίπτωση του συγκεκριμένου Δήμου. Η έρευνα καταλήγει σε ενθαρρυντικά συμπεράσματα, καθώς διαπιστώθηκαν τα ευεργετικά αποτελέσματα της εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο, σε περιπτώσεις που έφεραν παρόμοια χαρακτηριστικά και προβλήματα με τον Δήμο Αχαρνών. Στο τέλος γίνεται αναφορά σε αντίστοιχα δρώμενα του Δήμου και διατυπώνονται περαιτέρω προτάσεις σχεδιασμού προγραμμάτων Μουσικής στην Κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική στην Κοινότητα, εγκληματικότητα, Αχαρνές

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τους εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων των σύγχρονων κοινωνιών και συγκεκριμένα για τον κλάδο της Μουσικής στην Κοινότητα.

Προκειμένου να οριοθετηθεί η υπόσταση του κλάδου, απαιτείται να αναζητηθούν σημαντικές έννοιες που θέτουν τις βάσεις του. Ξεκινώντας από την παράθεση ενός ορισμού, πρέπει να επισημανθεί ότι το συγκεκριμένο ζήτημα έχει αποτελέσει αφορμή αρκετών διχογνωμιών. Ωστόσο, η Veblen (2007), προσπαθώντας να οριοθετήσει τα πλαίσια του κλάδου, αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ενεργή δημιουργία μουσικής όλων των ειδών·
- πρόθεση για προσβάσιμη σε όλους δια βίου μάθηση, με έμφαση στην προσωπική και κοινωνική ευημερία, την ατομική και συλλογική ταυτότητα και την επικοινωνιακή δύναμη της μουσικής·
- ευρύτατο φάσμα συμμετεχόντων και προγραμμάτων με ποικίλους στόχους (από προγράμματα με αισθητικούς στόχους, έως προγράμματα που φέρνουν σε επαφή με τη μουσική “μειονεκτούντα” άτομα)·
- διδασκαλία επικεντρωμένη στην ενεργό δημιουργία·
- αλληλεπιδράσεις μεταξύ τυπικών και άτυπων πλαισίων και επαφή με διάφορες έννοιες της κοινότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τοποθετήσεις και θεωρίες, που προσφέρουν θεωρητικό υπόβαθρο για τον κοινωνικό χαρακτήρα της μουσικής. Γνωστή είναι η συμβολή του Small με το έργο του *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (1998), που δίνει έμφαση περισσότερο στη

δημιουργική διαδικασία και σε όσα την περιβάλλουν, παρά στο αποτέλεσμα της μουσικής τέχνης, παραπέμποντας στη σημασία της συμμετοχής και της κοινωνικής δραστηριότητας.

Βαρύνουσα σημασία επίσης έχει ο συνδυασμός των θεωριών της *έμφυτης διυποκειμενικότητας* και της *επικοινωνιακής μουσικότητας*. Η *έμφυτη διυποκειμενικότητα* εκφράζει την εκ γενετής δεκτικότητα στην υποκειμενικότητα του “άλλου”, εξηγώντας και ευρήματα σχετικά με την αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους (Trevanthen & Aitken, 2001, σ. 4). Σε σχέση με την *επικοινωνιακή μουσικότητα*, από την παρατήρηση αυτής της αλληλεπίδρασης (που συχνά εμφανίζει μουσικά στοιχεία) ανακύπτει η διαπίστωση ότι η μουσικότητα είναι έμφυτη στον άνθρωπο και χρησιμοποιείται για την επικοινωνία (Malloch, 1999). Όλοι οι άνθρωποι, λοιπόν, ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλλου και λοιπών διαφοροποιήσεων, είναι ικανοί για επικοινωνία, μέσω των εγγενών δυνατοτήτων τους για *επικοινωνιακή μουσικότητα*. Αναζητώντας τις καταβολές της μουσικής στις συλλογικές θρησκευτικές τελετουργίες πρώιμων κοινωνιών, αλλά και τους λόγους που επιμένει στις σύγχρονες ορθολογικές κοινωνίες, η Dissanayake (2009) διατείνεται ότι η συμμετοχή σε μουσική τελετουργική δραστηριότητα οδηγούσε σε καλύτερη διαχείριση των αβέβαιων καταστάσεων σε σχέση με τις ατομικές προσπάθειες αντιμετώπισής τους (σ. 25). Δίνεται λοιπόν πάλι έμφαση στη λειτουργική κοινωνική πτυχή της μουσικής.

Σημαντική είναι και η θεωρία του *κοινωνικού κεφαλαίου*, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, καθώς και με κοινωνικές νόρμες και δίκτυα που είναι απαραίτητα για τη συνεργασία των ατόμων, την κοινωνική συνοχή, την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων και την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη (Χριστοφόρου, 2015, σσ. 5, 8). Η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία είναι απαραίτητη στη Μουσική στην Κοινότητα, θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων.

Η παρούσα έρευνα, με αφορμή τον Δήμο Αχαρνών Αττικής, που έρχεται αντιμέτωπος με πολλές από τις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών και ιδιαίτερα την εγκληματικότητα και την πληθυσμιακή ανομοιομορφία, στοχεύει στη διερεύνηση του ερωτήματος για το εάν μπορεί (και πώς) η Μουσική στην Κοινότητα να φέρει αποτελέσματα στη συγκεκριμένη περίπτωση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της εφαρμογής της Μουσικής στην Κοινότητα στην περίπτωση του Δήμου Αχαρνών, πρέπει να αναζητηθούν πληροφορίες σχετικά με τον Δήμο από δημόσιους φορείς, τον Τύπο και μέσω παρατήρησης. Επίσης, είναι απαραίτητη η αναδρομή στη διεθνή βιβλιογραφία. Πραγματοποιήθηκε αναζήτηση πηγών σε βάσεις δεδομένων και λίστες ψηφιακών ή φυσικών βιβλιοθηκών και αρχείων, με χρήση σχετικών όρων αναζήτησης. Ακολούθησε έλεγχος της συνάφειας των αποτελεσμάτων με την υπό εξέταση περίπτωση, κριτική αξιολόγηση και μελέτη των πηγών που προέκυψαν, ώστε να επιλεγθούν εντέλει οι πιο περιεκτικές και κατάλληλες για αναφορά στην παρούσα έρευνα.

2.2. Η κατάσταση στον Δήμο Αχαρνών

Τα αυξημένα επίπεδα εγκληματικότητας στον Δήμο Αχαρνών έχουν γίνει συχνά αντικείμενο προβληματισμού από δημότες και Πολιτεία. Αποκορύφωμα της έξαρσης της εγκληματικότητας αποτέλεσε ο θάνατος ενός εντεκάχρονου παιδιού από αδέσποτη σφαίρα μέσα στο προαύλιο του σχολείου του (“Νεκρό από αδέσποτη σφαίρα”, 2017). Σύμφωνα με στοιχεία από την εφαρμογή “Νέες σηματικές αναφορές” του Police on Line, οι δείκτες εγκληματικότητας τα τελευταία έτη στις Αχαρνές διαμορφώθηκαν ως εξής:

Πίνακας 1: Στοιχεία εγκληματικότητας για τα έτη 2020-2024 στο Τμήμα Δίωξης και Εξιχνίασης Αχαρνών. Πηγή: Νέες σηματικές αναφορές Police on Line

	2020		2021		2022		2023		2024	
	Τελεσμένα	Απόπειρες	Τελεσμένα	Απόπειρες	Τελεσμένα	Απόπειρες	Τελεσμένα	Απόπειρες	Τελεσμένα	Απόπειρες
Κλοπές- Διαρρήξεις	656	88	632	77	638	93	686	60	603	63
Κλοπές Τροχοφόρων	336	12	414	3	446	5	395	3	422	15
Ληστείες	80	9	100	7	76	3	90	4	85	11
N. περί Ναρκωτικών	179	1	265	2	204	0	151	1	464	2
N. περί Όπλων	70	0	73	0	65	0	82	0	125	0

Η εγκληματικότητα επηρεάζει ποικιλοτρόπως τη ζωή των δημοτών. Ο φόβος και το αίσθημα διαβίωσης σε πλαίσια εγκληματικότητας, σε συνδυασμό με τη δυσανασχέτηση και υποτίμηση των δημοτών για τον τόπο τους, μπορούν να πυροδοτήσουν εκ νέου βία. Επιπτώσεις υπάρχουν και στην εικόνα του Δήμου προς τα έξω. Ενδεικτικά αναφέρονται για τα παραπάνω τα εξής άρθρα: “Στο Μενίδι η Καθημερινότητα Κυλάει Ανεπηρέαστη από Φόνους, Νόμους και Κανονικότητα” (Χονδρόγιαννος, 2017), “Δημοτικό Συμβούλιο για την Εγκληματικότητα ζητά η Ένωση Συλλόγων Γονέων Αχαρνών” (“Δημοτικό Συμβούλιο”, 2023). Συχνά επίσης το όνομα του Δήμου εμφανίζεται σε λίστες με τις πιο επικίνδυνες περιοχές της Αττικής (βλ. για παράδειγμα Λαμπρόπουλος, 2020; Spitogatos team, 2023).

Προκειμένου να γίνει μία συνολική αποτίμηση των παραμέτρων, που πιθανόν επηρεάζουν τα αυξημένα επίπεδα παραβατικότητας, ενδείκνυται να εξεταστούν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν στην πληθυσμιακή σύνθεση του Δήμου. Η σύσταση της κοινότητας του Δήμου Αχαρνών είναι χαρακτηριστική περίπτωση των πολυπολιτισμικών τάσεων των σύγχρονων κοινωνιών. Στον Δήμο εδράζεται πληθώρα συλλόγων (π.χ. Ποντίων, Κρητών, Ηπειρωτών), οι οποίοι παραπέμπουν σε έναν πολυμορφικό πληθυσμιακό Δήμο. Επίσης, μαρτυρείται η ύπαρξη Αρβανιτών (Πλάτωνος-Γιώτα, 2004, σ. 26), Θρακών και Μακεδόνων. Σημαντική είναι και η παρουσία Ρομά. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2021) ο πληθυσμός του Δήμου Αχαρνών ανέρχεται στους 108.168 κατοίκους και συμπεριλαμβάνει 6.480 κατοίκους με αλλοδαπή ιθαγένεια. Από τα ανωτέρω στοιχεία γίνεται αντιληπτή η ανομοιομορφία του πληθυσμού, που εκφράζεται επίσης από τις παρατηρούμενες κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες μάλιστα φαίνεται να λαμβάνουν ενίοτε χωρικές διαστάσεις (Vergou, 2011).

Από τα πορίσματα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2021) αντλούνται επίσης χρήσιμα στοιχεία για τα ζητήματα της ανεργίας και του μορφωτικού επιπέδου. Από τους 25.918 άνεργους κατοίκους της Περιφερειακής Ενότητας Ανατολικής Αττικής οι 6.488 καταλογίζονται στον Δήμο Αχαρνών. Στις κατηγορίες με τα μεγαλύτερα νούμερα ανεργίας περιλαμβάνονται οι νέοι άνεργοι (1.471) και οι ανειδίκευτοι εργάτες, χειρωνακτές και μικροεπαγγελματίες (1.055). Επίσης, από τους 108.168 μόνιμους κατοίκους οι 10.629 κατατάσσονται στην χαμηλότερη κατηγορία εκπαίδευσης και οι 17.038 έχουν απολυτήριο Δημοτικού.

2.3. Αναδρομή στη διεθνή βιβλιογραφία με άξονα τις ανάγκες του Δήμου Αχαρνών

2.3.1. Οι έξι άξονες θετικών επιδράσεων της Μουσικής στην Κοινότητα

Ο Matarasso (1997), μελετώντας σε μεγάλη κλίμακα το αντίκτυπο του γενικότερου κλάδου των Τεχνών στην Κοινότητα σε Μεγάλη Βρετανία, Φινλανδία, ΗΠΑ και Αυστραλία, τόνισε τη σημασία της πράξης της συμμετοχής και κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι τέχνες συμβάλλουν σημαντικά στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών, αποτελώντας τη μαγιά και όχι το κερασάκι στην τούρτα (σ. ix).

Η μελέτη του Matarasso (1997) αφορούσε κυρίως σε περιοχές, που εμφάνιζαν ανεργία, φτώχεια, παρακμή, πολιτιστικά ποικίλο πληθυσμό, εγκληματικότητα, μειωμένη κοινωνικοποίηση. Ένα από τα προγράμματα, που αναφέρονται στη μελέτη, είναι αυτό των *feisean* (γαελικά φεστιβάλ), τα οποία στηρίζονται στη διδαχή κυρίως παραδοσιακής οργανικής μουσικής, τραγουδιού και χορού (Matarasso, 1997, σ. 8). Οι τρεις πτυχές ποίησης–μουσικής–χορού έχουν συζητηθεί ευρέως στον

εθνομουσικολογικό χώρο ως αδιάσπαστη ενότητα στις πρακτικές των μικρών κοινοτήτων, φέροντας άμεσες αντιστοιχίες με την πολυτροπικότητα (ταυτόχρονες φωνοποιήσεις, εκφράσεις προσώπου, σωματικές κινήσεις) της πρωτόλειας επικοινωνίας μητέρας-βρέφους και άρα της *έμφυτης μουσικότητας* (Dissanayake, 2009, σ. 24). Στην περίπτωση των *fëisean* μπορεί να παρατηρηθεί πιο εύκολα το κοινωνικό αντίκτυπο συγκεκριμένα της Μουσικής στην Κοινότητα, η οποία, σύμφωνα με τον Matarasso (1996), φαίνεται να επιφέρει αποτελέσματα σε έξι άξονες:

- Ως προς τον άξονα της προσωπικής ανάπτυξης επιτυγχάνεται: ανάπτυξη “μεταβιβάσιμων” δεξιοτήτων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και καλύτερες προοπτικές στην αγορά εργασίας. Επίσης, η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των καλλιτεχνών και η οικοδόμηση κοινοτήτων δημιουργίας αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων του τύπου *fëisean* (Matarasso, 1997, σ. 26).
- Ως προς τον άξονα της κοινωνικής συνοχής παρατηρήθηκαν: άρση της απομόνωσης, γεφύρωση κοινωνικών διαχωρισμών, ενσωμάτωση μη αυτόχθονου πληθυσμού και γεφύρωση του χάσματος των γενεών.
- Ως προς τον άξονα της ενδυνάμωσης της κοινότητας και της αυτοδιάθεσης διαπιστώθηκε ανάπτυξη οργανωτικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων συνδιαλλαγής, δημιουργία δικτύων και συνεργασία μεταξύ κοινοτήτων και φορέων.
- Ως προς τον άξονα της τοπικής εικόνας και ταυτότητας φάνηκε πως η επαφή με την παραδοσιακή μουσική οδήγησε τους συμμετέχοντες σε μια ουσιαστική εκτίμηση του τόπου και του πολιτισμού τους.
- Ως προς τον άξονα της φαντασίας και της καλλιέργειας οραμάτων παρατηρήθηκε ανάπτυξη δημιουργικότητας, διεύρυνση οριζόντων και ανάληψη ρίσκων. Χαρακτηριστικά, ο Matarasso (1997) αναφέρεται και σε έναν άνεργο νεαρό που επένδυσε τα τελευταία του χρήματα για να συμμετέχει σε έναν συνεταιρισμό αλληλοϋποστήριξης μουσικών, οδηγούμενος στην επιτυχία (σ. 63).
- Ως προς τον άξονα υγείας και ευημερίας διαπιστώθηκε ότι, αν και η Μουσική στην Κοινότητα στοχεύει περισσότερο στην προσωπική και κοινοτική ανάπτυξη και όχι στη θεραπεία, οι δραστηριότητες συνέβαλαν στη γενικότερη ευημερία.

2.3.2. Μουσική στην Κοινότητα και πολυπολιτισμικότητα

Αναφορικά με τη σχέση Μουσικής στην Κοινότητα και πολυπολιτισμικότητας, ο Matarasso (1997) τονίζει ότι η αλληλοκατανόηση διαφορετικών εθνοτικών ομάδων εξαρτάται και από το εάν αυτό θα αποτελεί σαφή στόχο του προγράμματος (σ. 30). Αυτό καταδεικνύει ο Matarasso με το φεστιβάλ HOME στο Portsmouth που στόχευσε στην ανάδειξη της συνεισφοράς των κατοίκων εθνοτικών μειονοτήτων. Σε άλλη περίπτωση, το καρναβάλι της Cuba street (Wellington) έδωσε χώρο δραστηριοποίησης σε μειονότητες, ερασιτέχνες καλλιτέχνες και σε όλα τα μουσικά είδη, χωρίς χρηματικό αντίτιμο (Bartleet et al., 2013, σ. 92). Η πόλη προβλήθηκε ως πολιτιστικό κέντρο, αναβαθμίζοντας την εικόνα της και ευνοώντας μια θετική μορφή τουρισμού (Bartleet et al., 2013, σ. 91).

Συχνά η αίσθηση ανομοιομορφίας οδηγεί σε συγκρούσεις. Ο Higgins (2012) αναφέρεται στην πόλη Kumanovo της Δημοκρατίας της Βόρειας Μακεδονίας, της οποίας η σύνθεση του πληθυσμού περιλάμβανε ντόπιους, Αλβανούς, Ρομά, Σέρβους και Τούρκους: προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι εντάσεις μεταξύ των νέων, διοργανώθηκε το “Youth Open Festival”, με συμμετοχή νέων διαφορετικών εθνικοτήτων σε κοινές καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες, μεταξύ άλλων, αλληλοδιδάχθηκαν μουσική των πολιτισμών τους, εκτέλεσαν σύγχρονες επιτυχίες και συνέθεσαν ένα πολύγλωσσο ραπ με θέμα την συνεργατικότητα (σσ. 103-104). Ο Higgins διαπιστώνει πως ο κοινός μουσικός σκοπός μείωσε τις εντάσεις και προώθησε τον σεβασμό και το φιλειρηνικό πνεύμα. Ένα παρεμφερές παράδειγμα μαρτυρείται στην επαρχία Vojvodina της πολυεθνικής Σερβίας, όπου έγινε προσπάθεια: αντιμετώπισης της εγκληματικότητας και του αλκοολισμού, συνεργασίας,

συμπερίληψης ατόμων με ειδικές ανάγκες και κοινωνικής ένταξης των Ρομά, με αυτοσχεδιαστικές ή συνθετικές προσεγγίσεις (Woodward & Pestano, 2013, σσ. 193-194).

Η Μουσική στην Κοινότητα εκφράζεται συχνά μέσα από τη μορφή χορωδιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις που σχετίζονται με ζητήματα ειρηνικής συνύπαρξης. Ενδεικτικά αναφέρεται η γυναικεία πολύ-εθνοτική και πολυ-θρησκευτική χορωδία “Shirana” της Jaffa. Μέσα από αυτή δύναται να γίνει αντιληπτή η έννοια του “ασφαλούς πλαισίου”, το οποίο εμποδίζει την άμεση πολιτική σύγκρουση του εξωτερικού κόσμου να παρεισφρήσει εντός της χορωδίας, οδηγώντας στην ευκαιρία διαπραγμάτευσης και συναισθηματικής οικειότητας μεταξύ των μελών της και αργότερα μεταξύ των μελών της ευρύτερης κοινότητας (Belkind, 2021, σσ. 105-118).

Σύμφωνα με τις Vamvoukli και Anagnostopoulou (2012) οι ερασιτεχνικές χορωδίες είναι από τις συνηθέστερες μορφές Μουσικής στην Κοινότητα στην Ελλάδα (σ. 83). Σημαντικό είναι ότι ορισμένοι φορείς δίνουν βήμα σε χορωδίες, που ανταποκρίνονται στην έννοια της Μουσικής στην Κοινότητα, προκειμένου να παρουσιάσουν το έργο τους σε συναυλίες εκτεταμένης επιρροής και να διοχετεύσουν τα εκάστοτε οφέλη στην ευρύτερη κοινότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση του Διεθνούς Μουσικού Σωματείου “Gina Bachauer”, το οποίο στις 16 Δεκεμβρίου του 2024 συμπεριέλαβε τη Χορωδία Πολιτιστικού Συλλόγου “Ειρήνη” και το φωνητικό σύνολο “Πελειάδες” σε τελετή απονομής βραβείων (“Τελετή Απονομής των Βραβείων”, χ.η.).

2.3.3. Μουσική στην Κοινότητα και εγκληματικότητα

Οι Daykin et al. (2011) διενήργησαν διεθνή έρευνα συστηματικής ανασκόπησης προγραμμάτων Μουσικής στην Κοινότητα σχετικά με την εγκληματικότητα και τους νέους, με συμπερίληψη μελετών από Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδά και Νότια Αφρική (σσ. 5, 7, 10). Σε μία πρώιμη ανασκόπηση των Ings et al. (1999, όπως αναφέρεται στο Daykin et al., 2011) τέτοιου τύπου προγράμματα συχνά λαμβάνουν χώρα σε περιοχές με υψηλά επίπεδα ανεργίας, ναρκωτικών και εγκληματικότητας (σ. 12). Στη μελέτη των Daykin et al. (2011) χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι σε περιβάλλον σωφρονιστικού ιδρύματος, η ομάδα που εντάχθηκε σε πρόγραμμα Μουσικής στην Κοινότητα παρουσίασε μείωση παραβατικότητας σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου και τις υπόλοιπες ομάδες τεχνών (σ. 24). Γενικά, σημαντικά οφέλη, προκύπτουν και για την απομάκρυνση από το έγκλημα, καθώς οι νέοι που συμμετέχουν έχουν τη δυνατότητα να απεκδυθούν την ταυτότητα του δράστη και να διαμορφώσουν μια νέα δημιουργική ταυτότητα (Daykin et al., 2011, σ. 26). Οι νέοι που προέρχονται από περιβάλλοντα με δύσκολες συνθήκες διαβίωσης ενδυναμώνονται και αντιστέκονται σε αυτές (Daykin et al., 2011, σσ. 26-27). Επισημαίνονται και οι εναλλακτικές δυνατότητες επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω απόκτησης μουσικών δεξιοτήτων, όπως γνώσεων πάνω σε πρακτικές DJ ή στη μουσική τεχνολογία (Daykin et al., 2011, σ. 32). Επίσης διαπιστώθηκαν: μείωση θυμού, αυτοπειθαρχία, μειωμένη χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, μειωμένος φόβος για το έγκλημα και αναφορές από κοινωνικές υπηρεσίες και την αστυνομία για μείωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας (Daykin et al., 2011, σσ. 17, 18-19, 36).

Άλλη μορφή σχετικού προγράμματος είναι η συμμετοχή σε μουσικά σχήματα, τα οποία προωθούν τη συνεργατικότητα και την κοινωνικοποίηση και δεν απαιτούν οπωσδήποτε προηγούμενες μουσικές γνώσεις (Woodward & Pestano, 2013, σ. 187, 189-190). Επίσης, ο Moser (2018) παραθέτει την περίπτωση μιας πόλης με προβλήματα ανεργίας, χαμηλής εκπαίδευσης, ναρκωτικών, εγκληματικότητας, κ.λπ., στην οποία εφαρμόστηκαν εργαστηριακές δράσεις τραγουδοποιίας: οι συμμετέχοντες κατάφεραν να ενσωματώσουν τα συναισθήματά τους σε στίχους τραγουδιών, συμπεριλαμβάνοντας και σκέψεις για τη βία (σσ. 220-221).

2.3.4. Η οικονομική παράμετρος της Μουσικής στην Κοινότητα

Σχετικά με την οικονομική παράμετρο, ο Matarasso (1997) υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα των προγραμμάτων Τέχνης στην Κοινότητα κινούνται αναλογικά με τη χρηματική υποστήριξη. Πάντως, μπορούν να είναι αρκετά πιο οικονομικά από άλλα προγράμματα στην κοινότητα, αφού

μπορούν να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα με ελάχιστο κόστος (σ. 89), π.χ. με χρήση μονάχα ανθρώπινης φωνής και body percussion. Η αύξηση της ενασχόλησης με τη μουσική είναι ένας ακόμη τρόπος κίνησης της οικονομίας (Matarasso, 1997, σσ. 93-94). Ο Matarasso (1997) επισημαίνει ότι εκδηλώσεις, όπως τα fèisean, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας και ότι οι Τέχνες στην Κοινότητα “αντιπροσωπεύουν έναν τεράστιο πόρο κατάρτισης και εκπαίδευσης με πολύ χαμηλό κόστος για τον δημόσιο τομέα” (σ. 94). Αναφορικά με την κοινωνική απόδοση επενδύσεων (SROI) σε σχέση με τέτοια προγράμματα, ο Wickham (2008, όπως αναφέρεται στο Daykin et al., 2011), δίνει τροφή για σκέψη, αναφέροντας ότι για κάθε επένδυση πάνω σε κάποιο μικρό σχολικό μουσικό εγχείρημα εξοικονομείται ποσό τριπλάσιας αξίας από δαπάνες ανεργίας και μη επαρκούς εκπαίδευσης (σ. 19).

2.4. Πιθανές σχέσεις του Δήμου Αχαρνών με δράσεις Μουσικής στην Κοινότητα: αναβίωση αποκριάτικων τοπικών εθίμων

Μετά τη διερεύνηση της πιθανής ωφελιμότητας της εφαρμογής δράσεων Μουσικής στην Κοινότητα, έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί η επαφή του Δήμου Αχαρνών με τέτοιες δράσεις, μέσω του παραδείγματος “Αναβίωσης τοπικών εθίμων” στα πλαίσια αποκριάτικων εορτασμών. Η Μουσική στην Κοινότητα φαίνεται να βρίσκει συχνά έκφραση στις καρναβαλικές εκδηλώσεις (Bartleet et al., 2013; Higgins, 2012, σσ. 63-64, 109-110; Moser, 2018, σσ. 218, 219-220).

Στις 22 Φεβρουαρίου του 2025 διενεργήθηκαν δράσεις από πολιτιστικούς συλλόγους και φορείς στην Κεντρική Πλατεία του Δήμου στα πλαίσια αποκριάτικων δρώμενων (“Αποκριάτικες εκδηλώσεις”, χ.η.). Έλαβαν μέρος οι σύλλογοι: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Αχαρνών, Σύλλογος Πελοποννησίων Αχαρνών, Ένωση Ηπειρωτών Αχαρνών, Σύλλογος Κρητών Αχαρνών και Λαογραφικός Χορευτικός Σύλλογος Αχαρνών “Ο Κόκκινος Μύλος”. Παρουσιάστηκαν αντιπροσωπευτικά αποκριάτικα τραγούδια, χοροί (ποίηση-μουσική-χορός) και έθιμα διαφόρων περιοχών της Ελλάδας, ανταποκρινόμενα στην πολυμορφική σύσταση του Δήμου. Κατά τη διάρκεια των μουσικο-χορευτικών επιδείξεων από έναν σύλλογο τα μέλη άλλων συλλόγων και του κοινού αναμιγνύονταν και συμμετείχαν σε αυτές. Στον χορευτικό κύκλο συνυπήρχαν άτομα με τοπικές, καθημερινές, αλλά και αποκριάτικες ενδυμασίες που υποδήλωναν διαφορετικούς πολιτισμούς. Παρατηρήθηκε ωστόσο και το αντίθετο: άτομα με παραδοσιακές ελληνικές φορεσιές, τραγουδούσαν και χόρευαν μη-ελληνική καρναβαλική μουσική. Τέλος, υπήρχαν και άτομα άλλων εθνικοτήτων που διασκεδάζαν με τα δρώμενα.

Το καρναβάλι έχει αναγνωριστεί από σύγχρονους ερευνητές της Ανθρωπολογίας ως πρόσφορο πεδίο αμφισβήτησης του κατεστημένου, αποδόμησης των κοινωνικών ιεραρχιών, ενδυνάμωσης μη συμβατικών σχέσεων και πιθανόν επαναπροσδιορισμού γνωρισμάτων της κοινωνικότητας (Feil, 1998, σ. 145). Επομένως, πρόκειται για ένα από τα καταλληλότερα πλαίσια επαναπροσδιορισμού ρόλων και ταυτοτήτων, αλλά και επικοινωνίας χωρίς προκαταλήψεις. Τα όσα παρατηρήθηκαν για τα δρώμενα του Δήμου είναι ενδεικτικά αυτής της φύσης του μουσικού καρναβαλιού: διάφορα σύμβολα πολιτισμών αναμείχθηκαν μεταξύ τους, χωρίς αναστολές, επικυρώνοντας την ταυτότητά των συμμετεχόντων απλά “ως δημότες” και προκαλώντας αίσθημα υπερηφάνειας.

2.5. Προτάσεις

Προκειμένου να αξιοποιηθούν περαιτέρω τα οφέλη της Μουσικής στην Κοινότητα στον Δήμο Αχαρνών υπάρχει περιθώριο για πιο συστηματικές δράσεις που έχουν δοκιμαστεί επιτυχώς στη διεθνή πρακτική, η οποία παρουσιάστηκε ανωτέρω. Καταρχάς, αξίζει να γίνει αναφορά στις έννοιες του *bonding social capital*, δηλαδή του κοινωνικού κεφαλαίου που συνδέει άτομα της ίδιας ομάδας, και του *bridging social capital*, δηλαδή εκείνου που συνδέει άτομα ανόμοιων ομάδων (Putnam, 2000, όπως αναφέρεται στο Χριστοφόρου, 2015, σ. 23). Δεδομένου ότι οι πολιτιστικοί σύλλογοι του Δήμου μεριμνούν για την ενδυνάμωση των σχέσεων των μελών τους, τις ακόλουθες προτάσεις θα απασχολήσει περισσότερο η υποστήριξη του *bridging social capital*.

Ξεκινώντας από το ήδη υπάρχον αποκριατικό δρώμενο της “Αναβίωσης τοπικών εθίμων”, γίνεται πρόταση για ακόμα μεγαλύτερη έκταση συμμετοχής στη δημιουργική διαδικασία. Για τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή μελών όλων των κοινοτικών ομάδων, προτείνεται να προηγηθεί ολιγοήμερη διοργάνωση δωρεάν παροχής εργαστηρίων, με σκοπό την ένταξή τους στον τελικό εορτασμό.

Επίσης, θα μπορούσαν να διοργανωθούν ποικίλα φεστιβάλ. Ένα από αυτά θα μπορούσε να αφιερωθεί στην ανάδειξη της μειονότητας των αλλοδαπών κατοίκων του Δήμου, δίνοντας ευκαιρία δημιουργίας κοινωνικών δικτύων μεταξύ τους και με Έλληνες κατοίκους. Άλλο παρόμοιο φεστιβάλ θα μπορούσε να αποτελέσει πολιτιστική ολιγοήμερη εκδήλωση με κοινή θεματική, όπως τα παιδικά τραγούδια: δημότες όλων των ηλικιών (παιδιά, γονείς, παππούδες) και όλων των πολιτιστικών ομάδων θα καλούνταν να μοιραστούν με τους υπόλοιπους μέρος της κληρονομιάς τους.

Άλλες προτάσεις δράσεων περιλαμβάνουν προγράμματα σύνθεσης τραγουδιών με επιμέρους στόχους. Ένας θα μπορούσε να είναι η δημόσια διαβούλευση: τραγούδια με αντίστοιχη θεματολογία θα μπορούσαν να ανοίξουν διάλογο σχετικά με ζητήματα, όπως η μελλοντική πορεία του αρχαίου θεάτρου Αχαρνών και η αντιμετώπιση της εγκληματικότητας. Μάλιστα η ενσωμάτωση στίχων με συναισθηματικά βιώματα θα λειτουργούσε αποφορτιστικά. Στο εγχείρημα θα μπορούσαν να εμπλακούν σύλλογοι και σχολεία, επιτυγχάνοντας την ευρύτερη δυνατή έκφραση και καλλιεργώντας ενεργούς δημότες. Τα τραγούδια θα μπορούσαν να αναρτηθούν σε κάποια πλατφόρμα (π.χ. Soundcloud ή Youtube), προκειμένου να προσελκύσουν και άλλα άτομα.

Τέλος, δόκιμο θα ήταν να προσφέρονται και πιο σταθερά προγράμματα, που θα σχετίζονταν με δημιουργία: συμπεριληπτικής χορωδίας, εργαστηρίων αυτοσχεδιασμού, πιο ελεύθερων ομάδων διαπολιτισμικών μουσικών ανταλλαγών, κ.ά. Η πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε να διευκολυνθεί με την εισαγωγή τμήματος “Μουσικής στην Κοινότητα” μεταξύ των καλλιτεχνικών τμημάτων της Δημοτικής Κοινωφελούς Επιχείρησης Αχαρνών (ΔΗ.Κ.Ε.Α.).

Ωστόσο, θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων προς έναν τελικό στόχο: π.χ. τελική συναυλία, ή παραγωγή CD (Daykin et al., 2011, σ. 13), ή οποιασδήποτε μορφής τελική ηχογράφηση, η οποία θα αναρτηθεί σε κάποια πλατφόρμα, όπως το Youtube, ως πιο οικονομική λύση.

Επίσης, θα ήταν δόκιμο να υπάρξει κάποιο σύστημα αξιολόγησης. Στη διεθνή πρακτική έχουν χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, συζητήσεις, οπτικοακουστική καταγραφή συναυλιών, παρατήρηση, κ.λπ. (Daykin et al., 2011, σ. 33-34; Matarasso, 1997, σ. vi).

Τέλος, απαιτείται ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα και μια συνέχεια μετά από κάθε θετικό αποτέλεσμα, ώστε αυτό να μην ακυρωθεί εκ των υστέρων (Williams, 1995, όπως αναφέρεται στο Matarasso, 1997, σ. 67).

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις ανάγκες του Δήμου Αχαρνών προς την κατεύθυνση αντιμετώπισης κοινωνικών προκλήσεων, και κυρίως της ανομοιομορφίας πληθυσμού και της εγκληματικότητας, όπως προκύπτουν από στοιχεία της Ελληνικής Αστυνομίας (βλ. Πίνακα 1), από άλλα επίσημα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2021) και από άλλα δημοσιευμένα στοιχεία (“Δημοτικό Συμβούλιο”, 2023; Λαμπρόπουλος, 2020; “Νεκρό από αδέσποτη σφαίρα”, 2017; Spitogatos team, 2023; Χονδρόγιαννος, 2017). Επίσης, μέσω ανασκόπησης στη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίστηκαν περιπτώσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά (πληθυσμιακή ανομοιομορφία, ανεργία, αυξημένα επίπεδα εγκληματικότητας) με τον συγκεκριμένο Δήμο, στις οποίες επιλέχθηκαν πρακτικές Μουσικής στην Κοινότητα με ευεργετικά αποτελέσματα και ευέλικτες δυνατότητες οικονομικής υποστήριξης (Bartleet et al., 2013; Belkind, 2021; Daykin et al., 2011; Higgins, 2012; Matarasso, 1996, 1997; Vamvoukli & Anagnostopoulou, 2012; Woodward & Pestano, 2013;). Έτσι, κατέστη φανερό ότι η Μουσική στην Κοινότητα μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο), τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του Δήμου Αχαρνών. Μέσα από επιτόπια παρατήρηση της εκδήλωσης “Αναβίωσης τοπικών εθίμων” στα

πλαίσια αποκριατικών δρώμενων στις 22 Φεβρουαρίου του 2025 διαπιστώθηκε η επαφή του Δήμου με δράσεις που σχετίζονται με τη Μουσική στην Κοινότητα. Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να ωφελήσουν τον Δήμο και να θέσουν βάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αποκριατικές εκδηλώσεις στον Δήμο Αχαρνών. (χ.η.) *Ιστοσελίδα Δήμου Αχαρνών*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://www.acharnes.gr/blog-node/apokriatikes-ekdiloseis-ston-dimo-acharnon-stis-22-23-fevroyariou-kai-stis-3-martiou-me>
- Δημοτικό Συμβούλιο για την Εγκληματικότητα ζητά η Ένωση Συλλόγων Γονέων Αχαρνών. (2023, 20 Ιουν.). *Αχαρναϊκή*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://acharnaiki.gr/dimotiko-symvouliao-gia-tin-egklimatikotita-zita-i-enosi-sylogon-goneon-acharnon/>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2021). *Απογραφή πληθυσμού - κατοίκων 2021. Πληθυσμός και Κοινωνικές Συνθήκες*. <https://www.statistics.gr/el/statistics/pop>
- Λαμπρόπουλος, Β. Γ. (2020, 8 Μαρτ.). Οι αριθμοί του εγκλήματος: Ποιες περιοχές κρατούν τα «πρωτεία». *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://www.tovima.gr/2020/03/08/society/oi-arithmoi-tou-egklimatos-poes-perioxes-kratoun-ta-proteia/>
- Νεκρό από αδέσποτη σφαίρα 11χρονο αγόρι. (2017, 9 Ιουν.). *Euronews*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://gr.euronews.com/2017/06/09/nekro-apo-adespoti-sfaira-10xrono-agori>
- Πλάτωνος-Γιώτα, Μ. (2004). *Αχαρναί: ιστορική και τοπογραφική επισκόπηση των αρχαίων Αχαρνών, των γειτονικών δήμων και των οχυρώσεων της Πάρνηθας*. Δήμος Αχαρνών.
- Police on Line. *Νέες σημαντικές αναφορές*. Τα στοιχεία παραχωρήθηκαν από το Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας / Κλάδος Ασφαλείας / Διεύθυνση Δημόσιας Ασφάλειας / Τμήμα Ανάλυσης και Αντιμετώπισης του Εγκλήματος.
- Spitogatos team. (2023, 27 Ιαν.). Αυτές είναι οι πιο ασφαλείς και οι πιο επικίνδυνες περιοχές στην Αθήνα. *Spitogatos*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://www.spitogatos.gr/blog/asfaleis-epikindynes-perioxes-athina>
- Τελετή Απονομής των Βραβείων «Gina Bachauer-Νικολάου Δούμπα». (χ.η.) *Ιστοσελίδα Διεθνούς Μουσικού Σωματείου Gina Bachauer*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://bachauer.org/τελετή-απονομής-βραβείων-gina-bachauer-νικολάο/>
- Χονδρόγιαννος, Θ. (2017, 27 Νοεμβρ.). Στο Μενίδι η Καθημερινότητα Κυλάει Ανεπηρέαστη από Φόνους, Νόμους και Κανονικότητα. *Vice*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου, 2025, από <https://www.vice.com/el/article/sto-menidi-h-ka8hmerinothta-kylaei-anephreasth-apo-fonoys-nomoys-kai-kanonikothta/>
- Χριστοφόρου, Α. (2015). *Το κοινωνικό κεφάλαιο και η σχέση του με την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική επιχειρηματικότητα*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Ξενόγλωσση

- Bartleet, B.-L., Brunt, S., Tait, A., & Threlfall, C. (2013). Community music in Australia and New Zealand Aotearoa. Στο K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Επιμ.), *Community Music Today* (σσ. 79-97). Rowman & Littlefield Education; National Association for Music Education (NAfME).
- Belkind, N. (2021). *Music in conflict: Palestine, Israel and the politics of aesthetic production*. Routledge. https://www.amazon.com/Music-Conflict-Palestine-Aesthetic-Production-ebook/dp/B08HTJ2WSH/ref=sr_1_1?crid=OVNAXR9MOTO6&dib=eyJ2IjojMSJ9.gAYK6IZDCOc4UT-3sWnSKg.RnDmFEHQCPX8DVAPMyRRBpG0L9JTIEBC0ONbMgbDsHM&dib_tag=se

&keywords=music+in+conflict+nili+belkind&qid=1740994233&sprefix=%2Caps%2C895&sr=8-1

- Daykin, N., Moriarty, Y., De Viggiani, N., & Pilkington, P. (2011). *Music making with young offenders and young people at risk of offending: an evidence review*. Youth Music; University of the West of England Bristol. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/961281>
- Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. Στο S. Malloch & C. Trevarthen (Επιμ.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (σσ. 17-30). Oxford University Press.
- Feil, D. K. (1998). How Venetians think about carnival and history. *The Australian Journal Of Anthropology*, 9(2), 141-162. <https://doi.org/10.1111/j.1835-9310.1998.tb00205.x>
- Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press. https://play.google.com/store/books/details/Lee_Higgins_Community_Music?id=mBdwAgAAQBAJ
- Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 29-57.
- Matarasso, F. (1996). *Northern lights. The Social Impact of the Fèisean (Gaelic Festivals)*. Comedia.
- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia.
- Moser, P. (2018). Growing community music through s sense of place. Στο B.-L. Bartleet, & L. Higgins (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Community Music* (σσ. 213-228). Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3-48.
- Vamvoukli, M., & Anagnostopoulou, C. (2012, 10-13 Ιουλ.). Why any song won't do: A critical analysis of the content of community music practice. Στο D. D. Coffman (Επιμ.), *Proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 2012 Seminar of the Commission for Community Music Activity* (σσ. 80-86). ISME. <https://www.isme.org/other-publications/2012-cma-proceedings>
- Veblen, K. K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1
- Vergou, P. (2011, 7-9 Ιουλ.). *Socio-spatial inequality and segregation processes in suburban context. A case study in Athens* [Paper presentation]. International RC21 conference 2011, Amsterdam.
- Woodward, S., & Pestano, C. (2013). Marginalized communities: Reaching those falling outside socially accepted norms. Στο K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Επιμ.), *Community Music Today* (σσ. 185-197). Rowman & Littlefield Education; National Association for Music Education (NAfME).

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ

Βοριζανάκης Ανδρέας

Υποψήφιος διδάκτορας Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Παπαδάκη Ελένη

Επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να διερευνήσει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα/επάρκεια των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στο προσφυγικό πεδίο στην Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε κοινωνικοί/ες λειτουργοί που εργαζόταν στο προσφυγικό τομέα. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα ανέδειξαν τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο πεδίο εργασίας λόγω της ελλειπούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις πηγές που αξιοποιήθηκαν με στόχο την βελτίωση της πολιτισμικής τους ικανότητας. Ο λόγος των ερωτώμενων κοινωνικών λειτουργών ανέδειξε επίσης προτάσεις αφενός αποτελεσματικότερης ανταπόκρισης τους στις ανάγκες των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αφετέρου βελτίωσης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των Υπηρεσιών όπου εργάζονται.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνική εργασία με πρόσφυγες, διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική επάρκεια

1.Εισαγωγή

Η Διαπολιτισμική Κοινωνική Εργασία έχει ως σκοπό την ενδυνάμωση και αμοιβαία προσαρμογή των προσφύγων και των κατοίκων της χώρας υποδοχής (Δημοπούλου–Λαγωνίκα, 2011). Η πολιτισμική ικανότητα και η πολιτισμική ευαισθησία αποτέλεσαν σημαντικές και απαραίτητες δεξιότητες για τους/τις κοινωνικούς/ες λειτουργούς που αντιμετώπισαν μεταναστευτικές ροές και πολύπλοκες κοινωνικές ανάγκες (Genova & Barberis, 2019). Αν και η θεωρητική ανάλυση αυξάνεται, η εμπειρική έρευνα για την εφαρμογή κατάλληλων πολιτισμικών παρεμβάσεων από τους/τις κοινωνικούς/ές λειτουργούς παραμένει περιορισμένη (Käkelä, 2020).

Ο όρος ‘πολιτισμική ικανότητα’ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά με το έργο του Sue και των συνεργατών του (1982, στο Fisher-Borne et al., 2015). Η πολιτισμική ικανότητα δεν ολοκληρώνεται και δεν επιτυγχάνεται ποτέ πλήρως (Fisher-Borne et al, 2015), είναι μια διαδικασία και όχι ένα από αποτέλεσμα (Jani et al., 2016; Müller et al., 2020), μια συνεχής ανακάλυψη (Jones et al., 2018), δεν είναι ένας επιτεύξιμος στόχος αλλά ένα ταξίδι δέσμευσης, μια διαδικασία που διαρκεί όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου που ενέχει πείσμα, κίνητρο, θεωρητική και βιωματική μάθηση (Saunders et al., 2015). Είναι μια δυναμική και εξελικτική διαδικασία (Simmons et al, 2008), μια διαβίου διαδικασία (Carpenter, 2015) συνεχούς μάθησης, προβληματισμού, κριτικής σκέψης και επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση γνώσεων, και δεξιοτήτων για την καλύτερη δυνατή συνεργασία με εξυπηρετούμενα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (N.L.A.S.W., 2016).

Δεν υπάρχει ένας ορισμός για την ‘πολιτισμική ικανότητα’, εξαιτίας της πολυδιάστατης άποψης γύρω από το θέμα αυτό (Mañhaloná & Tóthονά, 2016). Αναφέρεται «στην διαδικασία κατά την οποία τα άτομα και τα συστήματα ανταποκρίνονται με σεβασμό και αποτελεσματικότητα σε ανθρώπους όλων των πολιτισμών, τάξεων, φυλών, θρησκειών, με τρόπο που να αναγνωρίζει, να

επιβεβαιώνει και να εκτιμά την αξία των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων, προστατεύοντας την αξιοπρέπεια του καθενός» (Danso, 2018, p.414; Sousa & Almeida, 2016, p.2).

Η ‘πολιτισμική ευαισθησία’ αποτελεί προαπαιτούμενο της πολιτισμικής επάρκειας. Η ‘πολιτισμική ευαισθησία’ δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό των κοινωνικών λειτουργών, συνεπώς πρέπει να αναπτυχθεί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sousa & Almeida, 2016), παρέχοντας ένα πλαίσιο όπου θα μπορούν να προβληματιστούν και να βελτιώσουν δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, προωθώντας την πολιτισμική ικανότητα ως αναπόσπαστο κομμάτι στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας (N.L.A.S.W., 2016).

Η Διεθνής Ένωση Κοινωνικών Λειτουργών (I.F.S.W.) καθιέρωσε την ‘πολιτισμική ικανότητα’ ως βασική πτυχή της πρακτικής της κοινωνικής εργασίας, αποτυπώνοντας, με αυτό το τρόπο, τη δέσμευση για βελτίωση των διαπολιτισμικών υπηρεσιών (Carpenter, 2016; Fisher-Borne et al, 2015). Η ικανότητα αυτή στην πρακτική του επαγγέλματος συνεπάγεται δράσεις και αποτελέσματα σε μικρό, μέσο και μακρό επίπεδο (Azzopardi & McNeill, 2016).

Επομένως η αποτελεσματική και ικανή πολιτισμικά πρακτική της κοινωνικής εργασίας προϋποθέτει την γνώση της ηθικής και των αξιών του επαγγέλματος (Danso, 2018; Carpenter, 2016; N.L.A.S.W., 2016), την αυτογνωσία των κοινωνικών λειτουργών, την διαπολιτισμική γνώση, τις διαπολιτισμικές δεξιότητες (Danso, 2018; Carpenter, 2016), την άσκηση συνηγορίας, την συνεχή κατάρτιση και την συμβολή των επαγγελματιών για διαρθρωτικές, θεσμικές και δομικές αλλαγές που διαιωνίζουν τις ανισότητες (Carpenter, 2016). Για την επίτευξη της πολιτισμικής ικανότητας δεν επαρκεί μια, κατά τα άλλα σημαντική, πολιτισμικά ευαίσθητη προσέγγιση στην επαφή με το εξυπηρετούμενο άτομο (Simmons et al, 2008).

2.Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία

Η έρευνα είναι ποιοτική και αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας με θέμα «Η επαγγελματική ζωή των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στο προσφυγικό τομέα». Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα/επάρκεια. Στο πλαίσιο της έρευνας, οι κοινωνικοί/ές λειτουργοί συμμετείχαν σε εις βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα τους και την διαπολιτισμική επάρκεια της Υπηρεσίας τους. Η προσέγγιση του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας», με 15 επαγγελματίες (13 γυναίκες, 2 άνδρες), ηλικίας 28-40 ετών, κάτοχους πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας, εκ των οποίων 7 είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Η επαγγελματική τους εμπειρία κυμαίνονταν από 2 έως 17 χρόνια, ενώ η εμπειρία τους στο προσφυγικό πεδίο από 2 έως 14 χρόνια. Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε δημόσιες ή ιδιωτικές δομές στην Ελλάδα, υλοποιώντας προγράμματα για μετανάστες/μετανάστριες, πρόσφυγες/προσφύγισσες, αιτούντες/αιτούσες άσυλο και ασυνόδευτα ανήλικα. Ενημερώθηκαν γραπτά για τον σκοπό της έρευνας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους, ενώ είχαν την δυνατότητα διακοπής της συνέντευξης οποιαδήποτε στιγμή. Όλοι υπέγραψαν έντυπα συγκατάθεσης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από Απρίλιο 2021 έως Νοέμβριο 2022, με μέση διάρκεια 60 λεπτά, καταγράφηκαν ηχητικά και απομαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Αξιολόγηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας

Δυσκολίες στην επαγγελματική σχέση λόγω ελλιπούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν, μεταξύ άλλων στην ανεπαρκή προπτυχιακή εκπαίδευση αναφορικά με την καλλιέργεια της πολιτισμικής ικανότητας και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων για πολιτισμικά κατάλληλες παρεμβάσεις στήριξης των προσφύγων και των

μεταναστών. Μίλησαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην προσπάθεια τους για την καλύτερη δυνατή συνεργασία με εξυπηρετούμενα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες ανέφεραν τις δυσκολίες που συνάντησαν στην αρχή στο ζήτημα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια που δημιουργούσαν παρεξηγήσεις και επηρέαζαν αρνητικά την προσπάθεια δημιουργίας επαγγελματικής σχέσης. «Πέρασαν κάποιοι μήνες μέχρι να το καταλάβω. Όταν μιλάς με μία κυρία από τη Ερυθραία, ... όταν συμφωνεί μαζί σου λέει «αα». Αυτό βγάζει σε εμένα αγωνία ή σαν να μην παίρνει ανάσα, δεν μπορούσα να καταλάβω ότι είναι το 'ναι συμφωνώ', η κατάφαση...»

Μίλησαν για τις δυσκολίες κατανόησης άλλων κουλтурών και πολιτισμών, ιδιαίτερα στις προσωπικές δυσκολίες να αποδεχτούν την ιδεολογία για τη θέση της γυναίκας σε μουσουλμανικές χώρες και τη συμπεριφορά των ανδρών απέναντί τους. Το πολιτισμικό υπόβαθρο αποτέλεσε, σε κάποιες περιπτώσεις, τροχοπέδη στην συνεργασία τους με τους πρόσφυγες, στην προσπάθεια τους για την ένταξη και σε κάθε τι που απαιτούσε μία αλλαγή, καθώς υπήρχε μία παγιωμένη άποψη η οποία πήγαζε από το πολιτισμικό υπόβαθρο, η από την θρησκευτική ιδεολογία.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες/χουσες, ιδίως στην έναρξη ενασχόλησης τους με το προσφυγικό πεδίο, η πρόκληση ήταν το «ξένο» να γίνει «οικείο» ώστε να υπάρξει η δυνατότητα της δημιουργίας ενός κοινού πλαισίου συνύπαρξης και συνεργασίας. «Το θέμα είναι το ξένο, το όποιο ξένο, να γίνει οικείο, να υπάρχει ένας κοινός τόπος. Να νιώθεις ότι δουλεύω με έναν άνθρωπο και μπορούμε να βρεθούμε, υπάρχει το πλαίσιο να χτίσουμε μαζί ένα οικείο τόπο, ένα κοινό τόπο». Δεν μίλησαν για επάρκεια καθώς κάτι τέτοιο θα υποδήλωνε κάτι τετελεσμένο, αλλά για μία συνεχόμενη διαδικασία εξοικείωσης και οικειότητας. Για κάποιους/ες, η οικειότητα ήρθε με τη πολύχρονη εργασία και την εμπειρία που απέκτησαν, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση με τους/τις εξυπηρετούμενους/ες απέκτησαν γνώση πολιτισμικών στοιχείων.

Ανάγκη για πολιτισμική- αμφίδρομη επικοινωνία

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες μίλησαν για την ανάγκη γνώσης του πολιτισμικού υποβάθρου των εξυπηρετούμενων ατόμων για να αλληλοεπιδράσουν αποτελεσματικά μαζί τους. Αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα γνώσης των πολιτισμικών αξιών τους και πληροφοριών για τον τρόπο επικοινωνίας, τη γλώσσα και αφετέρου στην αναγκαιότητα να ξεπεραστούν στεγανά και προκαταλήψεις με σκοπό την ουσιαστική επικοινωνία και την εξατομικευμένη επαφή. «Η έννοια της όλης διαπολιτισμικής ενημέρωσης και οικειότητας και εξοικείωσης να μην πέφτουμε στην παγίδα να σκεφτόμαστε με στεγανά "είναι από το Ιράν άρα αυτό" "είναι μουσουλμάνος, άρα αυτό"». Αναφέρθηκαν επίσης στην ανάγκη αμφίδρομης πολιτισμικής επικοινωνίας μέσω δράσεων που θα στοχεύουν στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και γνώσεων.

2.2.2 Πηγές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αρκετοί/ες συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν τη διαρκή αναζήτηση και τη προσωπική μελέτη, «έπρεπε να ψάξουμε εμείς οι ίδιοι που είναι αυτή η χώρα, τι γλώσσα μιλάνε... ποια είναι η θρησκεία τους, τι υπόβαθρο υπάρχει», στο διαθέσιμο χρόνο που είχαν, για να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη γλώσσα, τις διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς.

Οι επιπρόσθετες σπουδές συνετέλεσαν στην ενίσχυση της πολιτισμικής γνώσης. Οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι εξειδικεύσεις και τα ετήσια εκπαιδευτικά σεμινάρια βοήθησαν ώστε να μπορέσουν να δουν, να ερμηνεύσουν, να αντιληφθούν ή να υποστηρίξουν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εξυπηρετούμενων, σε ένα τόσο μεγάλο, ανομοιογενές και ευρύ πεδίο όπως αυτό του προσφυγικού.

Όλοι/ες, σχεδόν, οι ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα των επιμορφωτικών, εκπαιδευτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν και τη στήριξη που έλαβαν κατά την εργασία τους στο προσφυγικό πεδίο. Τα εκπαιδευτικά σεμινάρια είχαν οργανωθεί είτε από τους φορείς και τις δομές που απασχολούνταν ή από συνεργαζόμενους, με την εκάστοτε δομή, φορείς, είτε τα επέλεξαν

οι ερωτώμενοι/ες μετά από προσωπική τους αναζήτηση «Το σεμινάριο ήταν...διαφωτιστικό, γιατί όσο ήμουν ακόμη στη Σχολή δεν είχε ενταχθεί το κομμάτι της διαπολιτισμικότητας τόσο έντονα...ήταν αυτό χρειαζόμουν». Οι εκπαιδευτές, μεταξύ άλλων, αφορούσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι πρόσφυγες, για τα συναισθήματα τους, για το ταξίδι και την άφιξη στη χώρα υποδοχής, για τη κουλτούρα, για τα ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα, για την έμφυλη βία, για την κακοποίηση. Βοήθησαν ακόμη στην εξοικείωση με θέματα που μέχρι τότε δεν γνώριζαν επαρκώς ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ούσες «έχω λάβει εκπαίδευση για ΛΟΑΤΚΙ άτομα, συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία για ΛΟΑΤΚΙ...».

Οι διερμηνείς και οι πολιτισμικοί διαμεσολαβητές αποτέλεσαν, για τη συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, μια σημαντική πηγή γνώσης και στήριξης «οι διερμηνείς είναι μεγάλο σχολείο για εμάς». Η υποστήριξη και η ανατροφοδότηση που παρείχαν στους κοινωνικούς λειτουργούς ήταν πολύ σημαντική, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τους ενίσχυαν με γνώσεις σχετικά με τη χώρα καταγωγής τους, το πολιτισμό και τις ιδιαιτερότητες. Η παρουσία τους διευκόλυνε την επικοινωνία, εξασφαλίζοντας ακριβή μετάφραση του λόγου. Παράλληλα, συνέβαλαν στη γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος και στη δημιουργία μιας πιο οικείας ατμόσφαιρας μεταξύ των κοινωνικών λειτουργών και των εξυπηρετούμενων ατόμων. «Με βοηθάει πάρα πολύ να συζητώ με τους διερμηνείς για να κατανοήσω το πολιτισμικό υπόβαθρο».

Επίσης πηγή γνώσης, για κάποιους/ες άλλους/ες ερωτώμενους/ες, ήταν οι συνάδελφοι που εργάζονταν στην ίδια υπηρεσία «είχα και την τύχη να συνεργάζομαι με ανθρώπους που είχαν εμπειρία ήδη με το προσφυγικό... να αξιοποιώ ..την δική τους γνώση συζητώντας μαζί τους τα ζητήματα αυτά».

Πολλοί ερωτώμενοι/ες ανέφεραν το ίδιο το πεδίο της εργασίας ως μία σημαντική πηγή μάθησης, εμπειρίας και γνώσης πολιτισμικών ζητημάτων. Μέσα από τη καθημερινή τριβή και τις πάρα πολλές ώρες εργασίας, τους δόθηκε η ευκαιρία να ενημερωθούν και να μάθουν τι συμβαίνει στις χώρες προέλευσης, για πολιτισμούς, για κουλτούρες, για το τρόπο ζωής και για το τρόπο σκέψης των εξυπηρετούμενων. Η εμπειρία και η γνώση αυτή, εξελίχθηκε και ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια των ετών.

Ο προσφυγικός πληθυσμός και η ομάδα στόχου ήταν σημαντική παράμετρος ως πηγή πολιτισμική γνώσης «...για εμένα ήτανε κάτι που το μάθαινα δουλεύοντας και ερχόμενη σε επαφή με τον πληθυσμό μέσα στο Κ.Υ.Τ.». Μέσα από τη δημιουργία και την εξέλιξη της επαγγελματικής σχέσης μεταφέρθηκαν βιώματα, σημαντικές και ουσιαστικές πληροφορίες για τις χώρες καταγωγής, για την επικρατούσα κατάσταση, τις εσωτερικές διαμάχες, για τη γλώσσα, για τη θρησκεία, για την κουλτούρα, τα ήθη-έθιμα.

2.2.3 Προτάσεις για αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Η ανάγκη συνεχιζόμενης επιμόρφωσης

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ούσες ανέφεραν την σημαντικότητα της διαρκούς και δωρεάν επιμόρφωσης και συνεχούς ενημέρωσης, σε καίρια ζητήματα όπως: διακρατικές συμφωνίες ή συμφωνίες μεταξύ Διεθνών Οργανισμών που αφορούν στο προσφυγικό ζήτημα. Αναφέρθηκαν ακόμη σε επιμόρφωση που αφορά τις εξειδικευμένες ανάγκες των συγκεκριμένων πληθυσμών που εξυπηρετούσαν, τα πολιτισμικά ζητήματα και την ανάγκη ενίσχυσης της προπτυχιακής εκπαίδευσης με γνώσεις και δεξιότητες για πολιτισμικά κατάλληλες παρεμβάσεις. Αναφέρθηκαν επίσης στην ανάγκη επιμόρφωσης των νέων κοινωνικών λειτουργών, που δεν έχουν πρότερη εμπειρία του προσφυγικού πεδίου, πριν αναλάβουν τα καθήκοντα «Σίγουρα η εκπαίδευση από την αρχή πριν μπει ο επαγγελματίας στην διαδικασία να συνεργαστεί και να δουλέψει με διαφορετικούς πολιτισμικά ανθρώπους είναι απαραίτητη».

Κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ούσες μίλησαν για «μία συνεχόμενη διαδικασία πολιτισμικής εξοικείωσης», καθώς αφενός οι πηγές γνώσεις πολιτισμών και κουλтурών δεν εξαντλούνται και

αφετέρου πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών και απόκτησης των νέων γνώσεων. Δεν είναι μία διαδικασία και μία διαδρομή που έχει τερματισμό. Αντιθέτως είναι μία εξελίξιμη διαδικασία που δεν σταματάει ποτέ «πότε είσαι επαρκής; σταματάει αυτό ποτέ; Ακριβώς, δεν είναι λοιπόν τετελεσμένο. Είναι μία διαδικασία και αντί για επάρκεια εγώ θα το έλεγα εξοικείωση, οικειοποίηση, ότι κάτι σου είναι οικείο».

Ορισμένοι/ες ερωτώμενοι/ες, θέλησαν να αποτυπώσουν με σαφήνεια την ανάγκη για τη μοναδικότητα κάθε ατόμου, την ανάγκη για εξατομικευμένη προσέγγιση και την αποφυγή των γενικεύσεων. «Ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός χρειάζεται διαφορετική, μία εξατομικευμένη προσέγγιση. Η έννοια της όλης διαπολιτισμικής ενημέρωσης και εξοικείωσης είναι να μην πέφτουμε στην παγίδα να σκεφτόμαστε με στεγανά».

Η ανάγκη εξειδικευμένης γνώσης για τα ζητήματα LGBTQ

Μια συμμετέχουσα στην έρευνα εξέφρασε την ανάγκη εξειδικευμένης γνώσης πάνω σε σημαντικά ζητήματα όπως τα ζητήματα που αφορούν την LGBTQ+(Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender και Queer) κοινότητα «Σήμερα δυσκολεύομαι, κάθε χώρα έχει και ένα διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζει τα ζητήματα LGBTQ+...».

Η συνειδητοποίηση των δομικών αιτίων για τα αδιέξοδα και την περιορισμένη εκπλήρωση των αιτημάτων των εξυπηρετούμενων

Επίσης αναφέρθηκε η ανάγκη συνειδητοποίησης και κατανόησης των πολιτικών και δομικών αιτιών των προβλημάτων και των αδιεξόδων που αντιμετωπίζει ο προσφυγικός πληθυσμός με μία ταυτόχρονη συνειδητοποίηση ότι δεν μπορούν να εκπληρωθούν όλα τα αιτήματα, καθώς υπάρχουν πολλοί «μηχανισμοί» και δομικοί παράγοντες που τα επηρεάζουν «Να υπενθυμίζουν στους εργαζόμενους να μην αισθάνονται υπόχρεοι, ότι έχουν την πλήρη ευθύνη για τα αιτήματα των ανθρώπων και να μην ματαιώνονται από αυτό.. γιατί υπάρχουν άλλοι μηχανισμοί που τα επηρεάζουν»

Ανάγκη σύνδεσης θεωρίας με την εφαρμογή σε ζητήματα που αφορούν στο προσφυγικό πεδίο

Ορισμένοι/ες εκ των ερωτώμενων εξέφρασαν την ανάγκη της σύνδεσης της θεωρίας με την εμπειρία, με τις κατάλληλες πολιτισμικά παρεμβάσεις στο προσφυγικό πεδίο σε θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν «Είναι πολύ σημαντικό να έχεις βαθιά εμπειρία, αν δεν έχεις την εμπειρία, κοιτάξεις απλώς την θεωρία.....οπότε ναι βοηθάει η σύνδεση θεωρίας και πράξης».

Η ανάγκη επαφής και συλλογικότητας με συναδέλφους εντός και εκτός του εργασιακού πλαισίου

Η επαφή και η συλλογικότητα με συναδέλφους εντός και εκτός του εργασιακού πλαισίου ήταν μεταξύ των προτάσεων που αναφέρθηκαν. Η ανταλλαγή και το μοίρασμα εμπειριών και καλών πρακτικών συμβάλει στη διασφάλιση του επαγγελματικού εαυτού και στην αποτελεσματικότερη παροχή υπηρεσιών προς τα εξυπηρετούμενα άτομα «Δεν είσαι Superman, ζήτα βοήθεια, ζήτα στήριξη, μίλα με συναδέλφους, εντός εκτός εργασίας, αντάλλαξε πληροφορίες, μείνε σε επαφή, μην απομονώνεσαι».

Η ανάγκη στήριξης από τον ΣΚΛΕ

Ερωτώμενη ανέφερε την ανάγκη για μεγαλύτερη στήριξη από το Σύνδεσμο Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (Σ.Κ.Λ.Ε.) για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού γενικότερα και τον τρόπο που καταλήγει να ασκείται στο πεδίο «Χρειάζεται μεγαλύτερη στήριξη από το σωματείο μας από τον ΣΚΛΕ σε σχέση με τον τρόπο που ασκείται το επάγγελμα μας γενικότερα»

Η ανάγκη διαθέσιμου χρόνου για δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τον/την εξυπηρετούμενο/η

Για κάποιους/ες ερωτώμενους/ες η αποτελεσματικότερη ανταπόκριση ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το διαθέσιμο χρόνο του κοινωνικού/ης λειτουργού να ακούσει και να λάβει γνώση της ιστορίας του εξυπηρετούμενου/ης για το πώς ζούσε και δρούσε στη χώρα του, για τις συνήθειες του, για το τρόπο που ζει στη χώρα υποδοχής. «Να κρατάς το στόμα σου κλειστό.....μέχρι να σου δοθεί ο χρόνος να καταλάβεις τι είναι αυτός που έχεις απέναντί σου».

2.2.4 Προτάσεις βελτίωσης διαπολιτισμικής ετοιμότητας της Υπηρεσίας

Η ανάγκη δημιουργίας Υπηρεσιών που σέβονται την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα

Ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη βελτίωσης της πολιτισμικής ετοιμότητας της υπηρεσίας που εργαζόταν. «Δεν υπήρχε η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα σε επίπεδο δομής και υπηρεσίας». Επισημάνθηκε ότι δεν υπήρχε η απαραίτητη προετοιμασία από τον φορέα για τη δημιουργία πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και υπηρεσιών για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών του εξυπηρετούμενου πληθυσμού «Δεν υπήρχε καμιά προετοιμασία, καμιά αντίστοιχη εκπαίδευση, καμιά πρόνοια στο να μπορεί να διαχειριστεί ο φορέας στον οποίο απασχολήθηκα, τους ανθρώπους αυτούς».

Ορισμένοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στην ανάγκη ύπαρξης υπηρεσιών που να δημιουργούν ένα περιβάλλον, το οποίο να σέβεται τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική ποικιλομορφία και να προάγει την πολιτισμική ετοιμότητα και την ενσυναίσθηση των εργαζομένων. Ανέφεραν τη σημασία της παροχής υπηρεσιών χωρίς διακρίσεις, ανεξαρτήτως θρησκείας, εθνικότητας, φυλής ή σεξουαλικού προσανατολισμού, με μια ανοιχτή και μη επικριτική διάθεση. Επιπλέον, τόνισαν την ανάγκη για υπηρεσίες που να παρέχουν στον/στην κοινωνικό/ή λειτουργό την αυτονομία να ενεργεί χωρίς να περιορίζεται από αυστηρούς κανόνες. Μια υπηρεσία που θα εξελίσσεται συνεχώς μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και εξυπηρετούμενων ατόμων, αντί να απαιτεί από αυτούς να προσαρμόζονται στους κανόνες της. «Εφόσον το πρόγραμμα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αποτελείται από ανθρώπους, θα ήταν καλό να υπάρχει μία εξέλιξη...και όχι οι άνθρωποι να προσαρμόζονται στους κανόνες της οποιασδήποτε οργάνωσης και να τους απορροφά το σύστημα...».

Μίλησαν για την εμπειρία τους από δομές που εργάστηκαν που είχαν κινηθεί σε αυτή τη κατεύθυνση «Υπήρχε αυτή η κουλτούρα στη δομή να σέβεται τον κάθε άνθρωπο και το περιβάλλον του». Δομές που απαγόρευαν ρητά και ξεκάθαρα οποιαδήποτε μορφή ρατσιστικής διάθεσης.

Η προφορική και έντυπη ενημέρωση στη ομιλούσα γλώσσα του εξυπηρετούμενου ατόμου

Η προφορική και έντυπη ενημέρωση στη γλώσσα του εξυπηρετούμενου ατόμου (μέσω φυλλαδίων) για τις παρεχόμενες υπηρεσίες κάθε δομής είναι σημαντική πτυχή της πολιτισμικής εξοικείωσης κάθε δομής. Για κάποιες υπηρεσίες η έντυπη ενημέρωση δεν ήταν πάντα εφικτή ή δεν ήταν συστηματική, επειδή ο πληθυσμός ήταν πάρα πολύ μεγάλος. Για κάποιους/ες ερωτώμενους/ες η έγγραφη ενημέρωση στη γλώσσα των εξυπηρετούμενων σε σημαντικά έγγραφα που έπρεπε να

φέρουν την υπογραφή τους, ήταν δεδομένη προκειμένου να είναι γνώστες αφενός στο τι υπογράφουν και αφετέρου να κατανοήσουν τις υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματα τους από το εκάστοτε πρόγραμμα «Οτιδήποτε έβγαине σαν ανακοίνωση καθημερινά προφορικά γινόταν και γραπτά σε όλες τις γλώσσες που υπήρχαν και στο πεδίο, ώστε να υπάρχει πρόσβαση».

Η αύξηση των προσλήψεων σε διερμηνείς και η ανάγκη διερμηνείας σε όλες τις γλώσσες του εξυπηρετούμενου πληθυσμού

Για κάποιους/ες ερωτώμενους/ες η πολιτισμική ετοιμότητα συνδεόταν με τη στήριξη του εξυπηρετούμενου πληθυσμού, αφενός μέσα από την αριθμητική αύξηση των προσλήψεων των διερμηνέων σε συγκεκριμένες γλώσσες και αφετέρου στην εκπαίδευση των διερμηνέων για σωστή διερμηνεία «Είναι απαραίτητη η εκπαίδευση διερμηνέων. Επαρκείς διερμηνείς και εκπαίδευση αυτών»

Συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην δυνατότητα μιας δομής να μπορεί να εξυπηρετήσει μέσω διερμηνείας κάθε άνθρωπο που διεκδικεί τις υπηρεσίες της. Η δυνατότητα παροχής διερμηνείας δεν πρέπει να είναι ανάλογη του αριθμητικού μεγέθους των εξυπηρετούμενων ατόμων «Δεν υπήρξε κάποια Οργάνωση να χρηματοδοτήσει έναν διερμηνέα που να μιλάει Ουρντού για τρία άτομα»

Η σύνδεση της δομής με την κοινότητα

Αρκετοί/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ες ανέφεραν την αναγκαιότητα σύνδεσης και αλληλεπίδρασης της κάθε Οργάνωσης, δομής και Υπηρεσίας με την ευρύτερη κοινότητα που ανήκει, με στόχο την ομαλή συνύπαρξη όλων των ανθρώπων που την απαρτίζουν και την εκατέρωθεν ανταλλαγή μάθησης και γνώσης, τόσο των ατόμων μεταξύ τους όσο και των ατόμων με τις Υπηρεσίες. «Δυστυχώς ακόμα πολλές Οργανώσεις δεν φροντίζουν για την σύνδεση με την τοπική κοινότητα [...] μπορούμε όλοι μαζί να συνυπάρξουμε, μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλον» Κάποιοι/ες αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα και στην θετική εμπειρία τους από την πραγματοποίηση δράσεων που αναφέρονται στα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των εξυπηρετούμενων.

Η ανάγκη συνεχιζόμενης επιμόρφωσης

Σύμφωνα με κάποιους/ε ερωτώμενους/ες οι συχνές και τακτικές εκπαιδεύσεις του προσωπικού από τις δομές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι σημαντική παράμετρος, της πολιτισμικής ετοιμότητας μιας υπηρεσίας. Μιας εξειδικευμένης εκπαίδευσης για τους πληθυσμούς που κατά βάση εξυπηρετεί η κάθε υπηρεσία, που θα οδηγήσει στη απόκτηση πολιτισμικής γνώσης, απαραίτητης σε κάθε παρέμβαση. «Πάντα υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης όταν δουλεύεις με ανθρώπους που έρχονται από μία άλλη χώρα.... Πως θα επικοινωνήσουμε; Πόσο μάλλον που η δουλειά μας είναι πολύ απαιτητική, με την έννοια ότι μιλάμε για ένταξη»

Η παροχή εποπτείας από την Οργάνωση

Για κάποιους/ες ερωτώμενους/ες η πολιτισμική εξοικείωση ήταν συνδεδεμένη με την πρόβλεψη μίας Υπηρεσίας να παρέχει εποπτεία στους/στις κοινωνικούς/ές λειτουργούς με στόχο την επεξεργασία πολιτισμικά κατάλληλων παρεμβάσεων και την διαχείριση συναισθημάτων «Εκπαίδευση, εποπτεία των πρακτικών παρεμβάσεων... ώστε να επεξεργαζόμαστε τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις περιπτώσεις, βρίσκοντας καλύτερες, πιο ευεργετικές και ανθρώπινες τέλος πάντων πρακτικές».

3. Συμπεράσματα

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των ερωτώμενων

Οι αφηγήσεις αρκετών ερωτώμενων ανέδειξαν την ανεπαρκή πολιτισμική επιμόρφωση και διαπολιτισμική ετοιμότητα. Αναφέρθηκαν σε δυσκολίες στην επαγγελματική σχέση με τα εξυπηρετούμενα άτομα, λόγω ελλιπούς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρόκληση που κλήθηκαν να διαχειριστούν ήταν το «ξένο» να γίνει «οικείο» ώστε να υπάρξει η δυνατότητα της δημιουργίας ενός κοινού πλαισίου συνύπαρξης και συνεργασίας, στην ανάγκη μιας αμφίδρομης πολιτισμικής επικοινωνίας. «Το θέμα είναι το ξένο, το όποιο ξένο, να γίνει οικείο, να υπάρχει ένας κοινός τόπος. Να νιώθεις ότι .. υπάρχει το πλαίσιο να χτίσουμε μαζί ένα οικείο τόπο, ένα κοινό τόπο». Η πολιτισμική ικανότητα είναι μια δυναμική και εξελικτική διαδικασία (Simmons et al, 2008), μια διαβίου διαδικασία (Carpenter, 2016) συνεχούς μάθησης, προβληματισμού, κριτικής σκέψης και επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση γνώσεων, και δεξιοτήτων για την καλύτερη δυνατή συνεργασία με εξυπηρετούμενους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (NLASW, 2016). Η κατανόηση της διαφορετικότητας και της διαφορετικής κουλτούρας, η αποδοχή του «άλλου», η ενσυναίσθηση, η συνεργασία στη βάση του σεβασμού της μοναδικότητας κάθε εξυπηρετούμενου ανεξάρτητα της θρησκείας και της καταγωγής είναι σημαντικές δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Πανταζής κ.ά, 2020).

Η ελλιπής διαπολιτισμική γνώση οδήγησε τους/τις ερωτώμενους/ες στην αναζήτηση πηγών πολιτισμικής εκπαίδευσης. Όλοι/ες, σχεδόν, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων και δράσεων. Άλλες πηγές διαπολιτισμικής γνώσης για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ήταν: η προσωπική μελέτη, η υποστήριξη και η ανατροφοδότηση των διερμηνέων και των πολιτισμικών διαμεσολαβητών, η πολυετής εμπειρία συναδέλφων στο προσφυγικό πεδίο, καθώς και ο προσφυγικός πληθυσμός. Έχει επικριθεί η άποψη ότι η πολιτισμική ικανότητα θεωρείται αποκλειστικά ευθύνη του ατόμου-επαγγελματία. Βασικό ρόλο έχει το οργανωτικό πλαίσιο στην παροχή πολιτισμικά κατάλληλων υπηρεσιών (Käkelä, 2020). Στην έρευνα της Käkelä (2020) οι κοινωνικοί/ές λειτουργοί (Σκωτία, Γλασκόβη) αναφέρθηκαν στην έλλειψη σαφών κατευθυντήριων γραμμών εντός του Οργανισμού για τον τρόπο καλύτερης υποστήριξης των εξυπηρετούμενων ατόμων (που δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε δημόσιους πόρους) με συνέπεια να περιορίζεται η δυνατότητα των κοινωνικών λειτουργών να υποστηρίξουν τα δικαιώματα και την πρόσβαση σε πόρους των αιτούντων άσυλο.

Προτάσεις ερωτώμενων για την ενίσχυση της πολιτισμικής ετοιμότητας τους

Για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναφέρθηκαν στην ανάγκη της διαρκούς και δωρεάν επιμόρφωσης σε σημαντικά και καίρια ζητήματα του προσφυγικού πεδίου και εξειδικευμένης γνώσης σε πεδία, όπως για παράδειγμα, για τα ζητήματα της LGBTQ+(Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender και Queer) κοινότητας. Αναφέρθηκαν ακόμη στην ενίσχυση της προπτυχιακής εκπαίδευσης με γνώσεις και δεξιότητες για πολιτισμικά κατάλληλες παρεμβάσεις. Μίλησαν για μία συνεχόμενη διαδικασία πολιτισμικής εξοικείωσης, καθώς αφενός οι πηγές γνώσης πολιτισμών δεν εξαντλούνται και αφετέρου πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών και απόκτησης των νέων γνώσεων. Ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ότι οι επαγγελματίες, μεταξύ αυτών και οι κοινωνικοί λειτουργοί, χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και λειτουργικοί όταν έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πληθυσμούς (Larson & Bradshaw, 2017). Ορισμένοι/ες ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη συνειδητοποίησης των δομικών αιτιών των προβλημάτων και των αδιεξόδων που αντιμετωπίζει ο προσφυγικός πληθυσμός, με μία ταυτόχρονη συνειδητοποίηση των δομικών αιτιών για την περιορισμένη εκπλήρωση των αιτημάτων των εξυπηρετούμενων. Επίσης θεώρησαν σημαντική για την ενίσχυση της πολιτισμικής ετοιμότητας την επαφή και την ενίσχυση

της συλλογικότητας με συναδέλφους εντός και εκτός εργασιακού πλαισίου και την στήριξη από Συλλογικότητες και Σωματεία.

Προτάσεις βελτίωσης διαπολιτισμικής ετοιμότητας της Υπηρεσίας

Ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη βελτίωσης της πολιτισμικής επάρκειας της Υπηρεσίας που εργαζόταν. Τόνισαν την ανάγκη για δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο να σέβεται τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική ποικιλομορφία και να προάγει την πολιτισμική ετοιμότητα. Μια υπηρεσία που θα παρέχει στον κοινωνικό/η λειτουργό την αυτονομία να ενεργεί, χωρίς να περιορίζεται από αυστηρούς κανόνες, που θα εξελίσσεται συνεχώς, αντί να απαιτεί την προσαρμογή στους κανόνες της Οργάνωσης. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους/ες η προφορική και έντυπη ενημέρωση στην γλώσσα του εξυπηρετούμενου ατόμου, η αύξηση των προσλήψεων σε διερμηνείς, η διερμηνεία σε όλες τις γλώσσες του εξυπηρετούμενου πληθυσμού, η σύνδεση της δομής με την κοινότητα και η παροχή συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εποπτείας από την Οργάνωση θα συνέβαλαν στην βελτίωση της πολιτισμικής επάρκειας των Οργανώσεων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας μοντέλα παρέμβασης, από την ατομική στην γενική-ολιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τόπος.
- Πανταζής, Α., Καβούκης, Μ., Χατζηφωτίου, Σ. (2020). Παιδιά Πρόσφυγες στην εκπαίδευση και η συμβολή του κοινωνικού λειτουργού: ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση. *Κοινωνική εργασία. Επιθεώρηση κοινωνικών επιστημών*. 138- 2020.

Ξενόγλωσση

- Azzopardi, C., & McNeill, T. (2016). From cultural competence to cultural consciousness: Transitioning to a critical approach to working across differences in social work. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 25(4), 282-299.
- Carpenter, L. (2016). The Development of Cultural Competence in Social Work Practice and Education. *MSW Clinical Research Paper. School of Social Work*. p. 1-58.
- Danso, R. (2018). Cultural competence and cultural humility: A critical reflection on key cultural diversity concepts. *Journal of Social Work*, 18(4), 410-430.
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., & Martin, S. L. (2015). From mastery to accountability: Cultural humility as an alternative to cultural competence. *Social Work Education*, 34(2), 165-181.
- Genova, A., & Barberis, E. (2019). Social workers and intercultural mediators: challenges for collaboration and intercultural awareness. *European Journal of Social Work*, 22(6), 908-920.
- Jani, J. S., Osteen, P., & Shipe, S. (2016). Cultural competence and social work education: Moving toward assessment of practice behaviors. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 311-324.
- Jones, P., Rowe, S., & Miles, D. (2018). Beyond practical preparation: A critical approach to preparing social work students for international study experiences. *International Social Work*, 61(6), 1083-1094.
- Käkelä, E. (2020). Narratives of power and powerlessness: Cultural competence in social work with asylum seekers and refugees. *European Journal of Social Work*, 23(3), 425-436.
- Larson, K. E., & Bradshaw, C. P. (2017). Cultural competence and social desirability among practitioners: A systematic review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 76, 100-111.
- Maňhalová, J., & Tóthová, V. (2016). The potential use of conceptual models of cultural competence in the nursing profession. *Kontakt: journal of nursing and social sciences related to health and illness*, 18(2), e69-e74.

- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, Tina.Vrš., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B.L., Rozman, M., Ojsteršek, Aleš., Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational research review*, 29, 100304.
- Newfoundland and Labrador Association of Social Workers (N.L.A.S.W.). (2016). *Standards for cultural competence in social work practice*. p. 1-21. Πρόσβαση στο https://nlasw.ca/sites/default/files/inline-files/cultural_competency_standards.pdf [ανάκτηση στις 02/04/2025].
- Saunders, J. A., Haskins, M., & Vasquez, M. (2015). Cultural competence: A journey to an elusive goal. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 19-34.
- Simmons, C. S., Diaz, L., Jackson, V., & Takahashi, R. (2008). N.A.S.W. cultural competence indicators: A new tool for the social work profession. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 17(1), 4-20.
- Sousa, P., & Almeida, J. L. (2016). Culturally sensitive social work: Promoting cultural competence. *European journal of social work*, 19(3-4), 537-555.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΕ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Παπαγεωργάκης Ευθύμιος
Ερευνητής
Παπαγεωργάκη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Παπαγεωργάκης Παναγιώτης
Διδάκτορας

Περίληψη

Βασική διάσταση της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση προσόντων με επαγγελματική προοπτική και κοινωνική αναφορά. Συνήθως όμως, μετά τις σπουδές και πριν την εργασία μεσολαβεί χρόνος κατά τον οποίο αλλάζουν οι τεχνολογικές και κοινωνικές συνθήκες, καθιστώντας ανεπαρκή τη γνώση. Δημιουργείται έτσι ένα «γνωσιακό» κενό, ειδικά όταν η εργασία δεν σχετίζεται με τις σπουδές, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να πρέπει να επιμορφωθούν συμπληρωματικά στα αντικείμενα απασχόλησης τους. Συνεπώς, απαιτούνται εξειδικευμένες ικανότητες σε τομείς όπως εκπαίδευση, τουρισμός, υγεία, που προϋποθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων, διοικητικές γνώσεις και κοινωνικές παραδοχές (συμπεριφορά, αποδοτικότητα, λήψη αποφάσεων). Η συμπληρωματική επιμόρφωση προσπαθεί να καλύψει αυτό το κενό και είναι αναγκαία για την αποτελεσματική επαγγελματική λειτουργία και εξέλιξη, ενώ από την προεργασιακή «ενδυνάμωση» ωφελούνται και οι επαγγελματικοί φορείς. Η έρευνα εξετάζει, με εμπειρικά δεδομένα, τομείς, προτεραιότητες και τρόπους εξειδικευμένης επιμόρφωσης, με στόχο την εργασιακή ετοιμότητα των νέων και την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών οργανισμών.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή επιμόρφωση, διοικητικές, κοινωνικές δεξιότητες

1. Θεωρητικό μέρος-Η προβληματική

Διαχρονικά κάθε χώρα εκπαιδεύει επιστημονικά τις νέες γενιές με γνώσεις και προσόντα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο μέγιστο βαθμό στον επαγγελματικό «στίβο» προσδοκώντας κοινωνικά οφέλη αλλά και προσωπική ικανοποίηση και εξέλιξη τους. Πολλές γνώσεις αποκτώνται σε μεγάλο βαθμό στις πανεπιστημιακές σχολές μέσω της εκπαίδευσης. Ωστόσο στις εξειδικευμένες ικανότητες για επαγγελματική ενσχόληση υπάρχει κενό ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη καθώς ενυπάρχουν παράμετροι που δεν διδάσκονται (π.χ. soft skills). Από τη σχετική βιβλιογραφία (Ι.Ν.Ε., 1999:24-39, Καλογιαννάκη, 2011:245), ιδιαίτερα στις εργασίες με κοινωνικό αντίκρισμα, δεν υπάρχει τέτοια προετοιμασία είτε γιατί δεν θεωρείται αναγκαία είτε γιατί είτε εκτιμάται ότι θα αποκτηθεί με την εργασιακή εμπειρία, στοιχείο που επιβαρύνει τους φορείς τόσο οικονομικά όσο και στην αποτελεσματική λειτουργία τους. Παράλληλα, στη βάση της νέας οικονομίας της γνώσης πρέπει να γίνει πιο δυναμική με καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (ΥΠΠΘ-Π.Ι, 2008). Οπότε η επαγγελματική ενσχόληση απαιτεί συμπληρωματική και εξειδικευμένη επιμόρφωση ώστε ο/η κάθε επαγγελματίας να ανταποκρίνεται επαρκώς στις συνθήκες, τους στόχους του φορέα απασχόλησης αλλά και να εισπράττει επαγγελματική ικανοποίηση και προοπτικές ανέλιξης του.

Προς τούτο είναι επιβεβλημένο ο κάθε εργαζόμενος να αποκτήσει δεξιότητες για καθημερινά ζητήματα, όπως: διανθρώπινες σχέσεις, λήψη αποφάσεων, προγραμματισμός, αποτελεσματικότητα και στοχοθεσία του οργανισμού. Αυτές οι ικανότητες καθιστούν τους εργαζόμενους ικανούς και αποτελεσματικούς στην κοινωνική διεπαφή αλλά και σε προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με στοχευμένη επιμόρφωση σε τομείς του σκοπού του οργανισμού και της διανθρώπινης καθημερινή επαφής. Η επιμόρφωση είναι συνήθως προ-επαγγελματική και διαφοροποιείται από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση που δεν είναι «απαραίτητα προσανατολισμένη σε αξιολόγηση (Jarvis, 2004:59) βελτιώνοντας τον οργανισμό τους αφού λειτουργούν ως «κοινωνικοί εταίροι» μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Αυτές οι πρακτικές έχουν ως τελικό στόχο την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών οργανισμών αλλά και την προσωπική ανέλιξη.

Προς τούτο αναζητάται το είδος και οι τομείς αναγκαίων επιμορφώσεων για συγκεκριμένες ικανότητες-δεξιότητες όπως οι διοικητικές-διαχειριστικές ικανότητες και οι κοινωνικές δεξιότητες (soft skills). Οι δεξιότητες αυτές είναι πολλές (Sullivan, 2016; Schermerhorn, 2012), ωστόσο επιλέξαμε αυτές που αναφέρονται στην υπαλληλία των εργαζομένων αναφορικά με τους «πελάτες». Επομένως, το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό οι κοινωνικοί οργανισμοί ενισχύουν αυτές τις δεξιότητες και πως τοποθετούνται πάνω στο πρόβλημα αυτό οι νέοι εργαζόμενοι.

1.1. Επαγγελματισμός και επαγγελματικές ικανότητες

Επαγγελματισμός, γενικότερα, θεωρείται η εκπλήρωση στόχων με υψηλής ποιότητας εργασία ή υπηρεσία που χαρακτηρίζουν ένα επάγγελμα ή ένα επαγγελματία. Είναι ο παράγοντας που σηματοδοτεί τη διαφορά μεταξύ επιτυχίας και αποτυχίας (BizExpert, 2024). Αναφέρεται στη γενικότερη συμπεριφορά με τα χαρακτηριστικά: συνέπεια, συστηματικότητα, υπευθυνότητα, σοβαρότητα άσκησης επαγγέλματος ή εκτέλεση μιας εργασίας, αλλά και τήρηση ενός ηθικού, δεοντολογικού και επαγγελματικού κώδικα. Πρώτο και σημαντικό χαρακτηριστικό είναι οι εξειδικευμένες γνώσεις του. Ο καλός επαγγελματίας φροντίζει συνεχώς να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις δεξιότητες του για το αντικείμενο του, να εκπαιδεύεται συνεχώς και να αναβαθμίζει τις γνώσεις του είτε με συνεχή σεμινάρια, πτυχία, είτε πιστοποιήσεις με σκοπό να του παρέχουν βελτιστοποίηση και μέγιστη απόδοση (ο.π)

Ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου και της κοινωνικής συνοχής είναι η δια βίου μάθησης και συνεχής παροχή ευκαιριών μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων (πρόγραμμα Grundtvig) βοηθά στη στήριξη και βελτίωση των ικανοτήτων των ενηλίκων. Έτσι, προωθείται στην ΕΕ, η ποιότητα περαιτέρω κατάρτισης με απόκτηση διευρυμένων γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την επαγγελματική βελτίωση των εργαζομένων

Σύμφωνα με τους συγκριτολόγους της εκπαίδευσης πολλές χώρες βρίσκονται σε «μετάβαση» και «αλλαγή» εξετάζοντας, μεταξύ άλλων, συγκριτικά την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, τη ποσότητα, τη ποιότητα και το είδος των παρεχόμενων γνώσεων στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας (Καλογιαννάκη, 2011:250). Στη δομή, λειτουργία και αποτελεσματικότητα ενός κοινωνικού οργανισμού (σχολείο, νοσοκομείο, ξενοδοχείο κλπ) θεωρούνται απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες ώστε οι εργαζόμενοι να ανταποκρίνονται πληρέστερα στην ανθρωπιστική στόχευση λειτουργίας και εξυπηρέτησης που παρέχει στο κοινωνικό σύνολο.

1.2. Επιμόρφωση-Κατάρτιση

Αυτή η βελτίωση, της Δια βίου Εκπαίδευσης, «παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσω στοχασμού» (Χατζηπαναγιώτου, 2011:32) καθώς επηρεάζει την ευαισθησία του ατόμου. Προς τούτο πρέπει να εστιάζει σε σύγχρονα μοντέλα επιμόρφωσης όπως «της ανάπτυξης προσωπικού» (Staff development) πάνω σε «συνεκτικές δυνάμεις» με «συστηματικό και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό» του οργανισμού «ως αυτοδιαχειριζόμενης οργάνωσης» (ο.π:62). Επίσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ιδιαίτερες εργασιακές ανάγκες και το κοινωνικό προφίλ του οργανισμού πχ σχολείο ή νοσοκομείο, κλπ , όσο και οι εξατομικευμένες ανάγκες των εργαζομένων ως ενηλίκων με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αυτή η μάθηση δε σχετίζεται με αυτομόρφωση σε ελεύθερο χρόνο και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και προτεραιότητες τόσο των ενηλίκων όσο και των φορέων απασχόλησης (Jarvis, 2004:84). Τέτοιες διαδικασίες να λαμβάνουν υπόψη χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου όπως: διαθέσιμος χρόνος, κόστος, πιθανή ανασφάλεια, δυσπιστία, χαμηλές φιλοδοξίες, αρνητικές στάσεις,

αίσθημα μειονεξίας (Jarvis:94) και να γίνονται σε χώρο εργασίας με εμπύχωση δηλαδή ευχάριστο πρόγραμμα, με παιδαγωγική στρατηγική και μαθησιακά στάδια (Courau, 2000:101). Απαραίτητη η προαιρετικότητα συμμετοχής, δραστηριότητες μικρής διάρκειας και οριζόντια σύνδεση. Να υπάρχει «συμβόλαιο μάθησης» (Learning contact) (Rogers (1999: 27) μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων με αμοιβαίες παραδοχές- πληροφορίες για το στόχο της κατάρτισης, τις αμφίδρομες προσδοκίες, το χρόνο, τη μορφή και τη συχνότητα του προγράμματος επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση μέσα από επίσημες δομές (Κ.Ε.Κ, Ι.Ε.Κ. κλπ) δεν είναι στοχευμένη σε ιδιαιτερότητες κάθε οργανισμού. Άρα χρειάζεται εξειδικευμένα εσωτερική εκπαίδευση από κάθε φορέα για να εστιάζει στην ανάπτυξη προσόντων σύμφωνα με την αγορά εργασίας, τις κοινωνικές συνθήκες αλλά και την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών οργανισμών (Παπαγεωργάκης, 2022:47). Με αυτή την «άτυπη-δια βίου εκπαίδευση» το άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία (Τσίφα:2014:18) άτυπα ή κατευθυνόμενα από το εργασιακό του περιβάλλον.

Συνεπώς, η οργανωσιακή συστηματικότητα με διευρυμένες επαγγελματικές- προσωπικές σχέσεις, απαιτεί συνεργασίες αποδοχής, αυτοβελτίωσης, ρύθμισης πιθανών συγκρούσεων στοχεύοντας στη βελτίωση του έργου κάθε κοινωνικού οργανισμού (Αλεξόπουλος κ.α.) γι' αυτό χρειάζονται βασικές διοικητικές και κοινωνικές δεξιότητες.

1.3. Ικανότητες-Δεξιότητες

Οι δεξιότητες δεν ταυτίζονται με τις ικανότητες αλλά αποτελούν μέρος αυτών αφού οι δεύτερες είναι συχνά έμφυτες . Ως τέτοιες ορίζονται οι «πρακτικές και νοητικές δεξιότητες που τα άτομα μπορούν να εφαρμόσουν για επίλυση προβλημάτων και εκπλήρωση εργασιών» (Σωτηρίου, 2021: 32). Δεν είναι σταθερά χαρακτηριστικά αλλά αποτελούν αντικείμενο μάθησης. Επίσης η «δεξιότητα» κατά τον Claparede (Παπαδόπουλος, 2005: 11) «μας επιτρέπει να διακρίνουμε μεταξύ τους άτομα με ίση εκπαίδευση και να τα εξετάσουμε με κοινή βάση απόδοσης».

Ως τέτοιες νοούνται: εργασιακή συνέπεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα, υπευθυνότητα, ηθικές αρετές, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συναισθηματική νοημοσύνη, ποιότητα προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Αλεξόπουλος, κ.α.). Παράλληλα χρειάζονται καλή επικοινωνία, διαχείριση χρόνου, αλληλεπιδραστικότητα, ευγένεια, αυτοπεποίθηση, πειθώ, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη.

Μία βασική κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων αποτελεί η διάκριση τους σε σκληρές, κάθετες (hard skills) και μαλακές, κοινωνικές, οριζόντιες (soft skills) (Σωτηρίου, 2021:34). Οι κάθετες σχετίζονται με συγκεκριμένες εργασιακές θέσεις ενώ οι οριζόντιες είναι ανεξάρτητες από επάγγελμα, μεταφέρονται σε πολλά επίπεδα και θεωρούνται πολύ σημαντικές στους εργοδότες (Γιαμπουλάκη, 2020). Οι πρώτες, καλύπτονται, ως ένα βαθμό, από επιστημονική κατάρτιση αλλά οι δεύτερες, ως συμπεριφορές, ενώ θεωρούνται δεδομένες ή αυτονόητες, συχνά δεν αναδεικνύονται στην εργασιακή καθημερινότητα με αποτέλεσμα η επαγγελματική απόδοση να θεωρείται ατελέσφορη αλλά και η προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση περιορισμένη.

1.4. Διοικητικές Ικανότητες

Επικοινωνία: Είναι «πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής» (Σταμάτης, 2012:18-19) γιατί ανταλλάσσονται σκέψεις και συναισθήματα, σε πλαίσια προσωπικής, κοινωνικής, επαγγελματικής πραγματικότητας. Ως ψυχολογική λειτουργία ενέχει κοινωνική επαφή με διαδικασίες αποδοχής ή αποστολής πληροφοριών και είναι μια αλληλοδραστική και συνεχής διαδικασία (Sullivan 2016:118). Έτσι ο εργαζόμενος αλληλεπιδρά για διευρυμένη ατομική αποδοχή και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα με χρήση λεκτικών και εξωλεκτικών σημάτων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου αλλά και η ικανότητα για προσεκτική ακρόαση του συνομιλητή.

Προετοιμασία- Προγραμματισμός –Λήψη αποφάσεων: Μια εργασιακή θέση θέλει πλάνο και πλαίσιο δράσεων, δηλαδή προετοιμασία και σχεδιασμό (planning). Αυτό σημαίνει πως ο εργαζόμενος πρέπει να γνωρίζει τους στόχους του οργανισμού, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τον τόπο, τρόπο και χρόνο εκτέλεσης κάθε εργασίας (Σαϊτης & Παπαγεωργάκης, 2021:53). Άρα

χρειάζεται ατομικός εργασιακός προγραμματισμός για να λαμβάνει αποφάσεις συνεισφέροντας στους οργανωσιακούς σκοπούς του οργανισμού αλλά και τις προσωπικές του φιλοδοξίες.

Επίλυση προβλημάτων-συγκρούσεων: Σους οργανισμούς υπάρχουν αναπόδραστα ελλείψεις, παρανοήσεις, συγκρούσεις που οφείλονται σε πολλές αιτίες. Αυτές πρέπει να αποφεύγονται ή να επιλύονται με εποικοδομητικό τρόπο (win-win) κυρίως με διαμεσολάβηση και ανάπτυξη καλής επικοινωνίας. Η προσωπική διαχείριση και επίλυση οριοθετεί το εύρος των καθηκόντων και έχει αμφίδρομο οφέλη ενώ αυξάνει εσωτερικά τη συνεργατικότητα με θετικά αποτελέσματα σε διαδικασία «συνανάγνωσης» των προβλημάτων ως διδακτική πρόταση (Παπαγεωργάκη, 2018:182).

Συνεργατικότητα- Επαγγελματισμός-Αποτελεσματικότητα: Οι οργανισμοί, ως δομημένες ολότητες, ενέχουν πλέγμα προσωπικών χαρακτηριστικών - ατομικών διαφοροποιήσεων. Έτσι για ομόρροπη κατεύθυνση πρέπει να υπάρχει συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη, ανατροφοδότηση και εσωτερική συνοχή (Παπαγεωργάκης, 2013:93). Η ισχυρή συνεργατική κουλτούρα είναι ισχυρός παράγοντας αποτελεσματικότητας μαζί με άλλους όπως η δομή, οι υποδομές, η οργανωσιακή υποστήριξη, το ευνοϊκό κλίμα κλπ. που επιτυγχάνουν τους στόχους του συστημικού οργανισμού αλλά και την ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2015:89-91).

1.5. Κοινωνικές δεξιότητες (soft skills)

Στη βιβλιογραφία (Πασσάς & Μίχος, 2024, Green, 2011) υπάρχουν στο άτομο πολλές κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμόζονται ανάλογα με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με μελέτη του Robles (2012) οι ήπιες δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές με τις γνωστικές δεξιότητες και είναι πολύ χρήσιμες στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Οι κυριότερες είναι: ακεραιότητα, επικοινωνία, ευγένεια, υπευθυνότητα, κοινωνικότητα, θετική στάση, ομαδικότητα, εργασιακό ήθος.

Διαπροσωπικές εργασιακές σχέσεις: Σε κάθε οργανισμό, λόγω δομής, υπάρχουν σχέσεις τόσο με πολίτες όσο και με συναδέλφους. Η διαπροσωπική επικοινωνία καθορίζει τη διεύθυνση θεμάτων, τη μεταβίβαση εντολών, τη διαμόρφωση καλού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας και τελικά την αποτελεσματική λειτουργία του φορέα. Μελέτες (Αλεξόπουλος κ.α, 2023; Dose et al., 2022) αναφέρουν πως, σύμφωνα με το μοντέλο LMX (Leader-Member- Exchange Theory) οι διευρυμένες διαπροσωπικές σχέσεις, συμβάλλουν σημαντικά στην αποδοτική λειτουργία των οργανισμών καθώς και στην έγκυρη και έγκαιρη επίλυση των προβλημάτων.

Η ενσυναίσθηση (empathy): Αναφέρεται ως συναισθηματική νοημοσύνη δηλαδή ικανότητα κατανόησης και διαμοιρασμού των συναισθημάτων των άλλων. Στις αλληλεπιδράσεις λαμβάνεται υπόψη και η οπτική γωνία του συνομιλητή υιοθετώντας έτσι μια κοινωνικότητα. Αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο της κοινωνίας γιατί προβάλλει την αλληλοϋποστήριξη και συντελεί στην αποφυγή των αρνητικών συναισθημάτων (Πλιατσίδου, 2010). Τα άτομα με ενσυναίσθηση προάγουν τη δημιουργία κοινωνικού κύκλου και προσαρμόζονται ευκολότερα στο επαγγελματικό περιβάλλον (Rasool et al.,). Αυτό σημαίνει αποδοχή ιδεών και πραγματικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα της άλλης πλευράς. Επηρεάζει θετικά την ομαδικότητα, επικοινωνία και αλληλοκατανόηση.

Ενεργητική «ακρόαση»-αποδοχή: Σημαντική κοινωνική δεξιότητα γιατί εστιάζει σε όσα αναφέρει ο συνομιλητής. Ένας εργαζόμενος πρέπει να κατανοεί ακριβώς το μήνυμα και τις πληροφορίες που του μεταφέρονται και να δίνει κατάλληλη απάντηση. Δεν αρκεί τυπική προσέγγιση αλλά ουσιαστικό ενδιαφέρον για διεκπεραίωση προβλήματος. Πρέπει να αποδέχεται ιδιαιτερότητες, προβλήματα ή ελλείψεις καθώς το κάθε άτομο έχει τις δικές του προσλαμβάνουσες.

Συνεργατικότητα-Ενεργητική -Ομαδικότητα: Να κατανοεί την ψυχολογία ατόμων και ομάδων ώστε να διαμορφώνει εργασιακά συνεργατικό περιβάλλον. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στο σύνολο ατόμων, ενθάρρυνση, παροχή βοήθειας, μη απόρριψη ιδεών αλλά και χρήση επαίνων και επιβραβεύσεων (Ντινούδη, 2022:17) δηλαδή μια «συγκριτική θεώρηση των πραγμάτων» σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης (Παπαγεωργάκη, 2018:180).

Πειθώ –Ευγένεια-Θετική συμπεριφορά: Ενέχει επιχειρήματα/επίκληση συναισθήματος για ευαισθητοποίηση του δέκτη και επιτυχή ενεργητική συμμετοχή. Παρόμοια η ευγένεια με αποδεκτούς κώδικες συμπεριφοράς, αμφίδρομη συνεννόηση και αποδοχή. Η θετική συμπεριφορά εστιάζει στα

προσωπικά «θέλω» αλλά χωρίς εικονική αποδοχή άλλης άποψης. Είναι η ικανότητα παροχής θετικής και αρνητικής ανατροφοδότησης (Μητσοπούλου & Σωτηροπούλου: 2018).

Συγκέντρωση-Προσαρμοστικότητα -Ετοιμότητα: Ικανότητα προσαρμογής σε εξελίξεις του οργανισμού ή αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος. Η σημασία της προσαρμογής αυξάνεται διαρκώς, καθώς συχνά συμβαίνουν εξελίξεις που αναγκάζουν τους συστημικούς οργανισμούς να μεταβάλλουν την λειτουργία τους, εξαιτίας τεχνολογικών, οικονομικών, υγειονομικών αλλαγών.

Υπευθυνότητα-Ακεραιότητα -Εργασιακό ήθος: Υπεύθυνη στάση- συμπεριφορά στα καθήκοντα δηλαδή ακεραιότητα χαρακτήρα και εργασιακό ήθος προκειμένου ο οργανισμός να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στους σκοπούς του. Η εργασιακή ηθική ενέχει ευθύνη, πειθαρχία, ειλικρίνεια και ορθότητα ενεργειών αναδεικνύοντας αξιοπιστία και ακεραιότητα εργαζόμενου και φορέα.

Δημιουργικότητα-Κριτική Σκέψη: Θεωρούνται σημαντικές δεξιότητες συμβάλλοντας στην ικανοποίηση των απαιτήσεων του οργανισμού αλλά και βοηθούν τον εργαζόμενο ως προσωπικότητα και επαγγελματία (Πασσάς& Μίχος, 2024:548)

2. Μεθοδολογία-Περιορισμοί

Η έρευνα καταγράφει εμπειρικά δεδομένα εργαζομένων και εμπίπτει στις επισκοπήσεις (Creswell, 2011). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο: <https://forms.gle/gVU5fG88T9bEC1TM7> διασφαλίζοντας τα προσωπικά δεδομένα των υποκειμένων. Η ανάλυση έγινε με SPSS v .27. Προηγήθηκε Pilot Research (Cronbach-a = 0.95). Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό των εργαζομένων και των κοινωνικών οργανισμών που υπάρχουν στην αγορά εργασίας. Περιλαμβάνει εργαζομένους σε σχολεία, νοσοκομεία, τουριστικούς φορείς.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα αποτελείται από 185 εργαζόμενους, εκ των οποίων το 65,4% είναι γυναίκες, και 34.6% άνδρες. Η πλειονότητα διαθέτει μικρή έως μέτρια εμπειρία: το 24,9% εργάζεται έως 5 έτη και το 26,5% από 6 έως 12 έτη. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το 47% των συμμετεχόντων δεν έχει άλλο τίτλο εκτός του βασικού, ενώ το 36,8% διαθέτει μεταπτυχιακό, υποδηλώνοντας σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι εργαζόμενοι προέρχονται κυρίως από την εκπαίδευση (34,6%), τον τουριστικό τομέα (30,8%) και τον χώρο της υγείας (27%). Γεωγραφικά, το δείγμα προέρχεται κυρίως από την Πελοπόννησο (44,3%), την Κρήτη (26,5%) και την Αττική (27,6%) (πίνακας 1).

Πίνακας 1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορία	N	%
Χρόνια εργασίας	<= 5.00	46	24.9%
	6.00 - 12.00	49	26.5%
	13.00 - 19.00	25	13.5%
	20.00 - 26.00	25	13.5%
	27.00 - 33.00	21	11.4%
	34.00+	13	7.0%
	Missing	6	3.2%
Φύλο	Άνδρας	64	34.6%
	Γυναίκα	121	65.4%
Άλλο πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	24	13.0%
	Μεταπτυχιακό	68	36.8%
	Διδακτορικό	3	1.6%
	Μεταλυκειακή εκπαίδευση	3	1.6%
	Δεν έχω άλλο τίτλο	87	47.0%

Τομέας	Εκπαίδευση	64	34.59%
	Υγεία	55	29.73%
	Τουρισμός	60	32.43%
	Άλλο	3	1.62%
	Missing	3	1.62%
Περιφέρεια	Πελοπόννησος	82	44.3%
	Κρήτη	51	26.5%
	Αττική	52	27.6%

3.2. Συχνότητα και σημασία της ενδοοργανωσιακής επιμόρφωσης

Η συχνότητα διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων εντός των οργανισμών για διοικητικές και κοινωνικές δεξιότητες κρίνεται περιορισμένη, με μέσο όρο 2.64 σε πενταβάθμια κλίμακα. Πάνω από τους μισούς (48,6%) δηλώνουν ότι οι φορείς τους διοργανώνουν επιμορφώσεις «Καθόλου» ή «Λίγο». Η επιμόρφωση σε διοικητικές δεξιότητες αξιολογείται ως σημαντική ($M=3.61$), η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού ($M=3.81$) και στην επαγγελματική εξέλιξη ($M=3.73$) θεωρείται ουσιαστική. Για τις κοινωνικές δεξιότητες, η ανάγκη επιμόρφωσης εκτιμάται ακόμη υψηλότερα ($M=4.00$), ενώ η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα ($M=4.09$) και την επαγγελματική πρόοδο ($M=3.85$) αναγνωρίζεται έντονα (πίνακας 2).

Πίνακας 2 Συχνότητα και σημασία της επιμόρφωσης

		Mean	Std. Dev.
Συχνότητα επιμόρφωσης	185	2.6378	1.10516
Σημασία επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες:	185	3.6054	0.99508
Συμβολή επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα	185	3.8108	1.01183
Συμβολή επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες στην επαγγελματική εξέλιξη	185	3.7349	1.07404
Σημασία επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες	185	4.0000	0.91485
Συμβολή επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα	185	4.0919	0.89515
Συμβολή επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες στην επαγγελματική εξέλιξη	185	3.8541	0.99744

3.3. Προτιμήσεις επιμόρφωσης

3.3.1. Διοικητικές δεξιότητες

Οι συμμετέχοντες εκφράζουν υψηλή επιθυμία για επιμόρφωση σε διοικητικές δεξιότητες. Πρώτη σε προτίμηση αναδεικνύεται η «Επίλυση Προβλημάτων» ($M=3.18$), ακολουθούμενη από την «Συνεργατικότητα» ($M=3.09$), την «Αποτελεσματικότητα» ($M=3.09$) και την «Λήψη Αποφάσεων» ($M=3.04$).

Πίνακας 3 Προτιμήσεις επιμόρφωσης σε Διοικητικές δεξιότητες

	N	Mean	Std. Dev	Median
Επίλυση Προβλημάτων	185	3.1784	.84414	3.0000
Συνεργατικότητα	185	3.0973	.84779	3.0000
Αποτελεσματικότητα	185	3.0919	.87675	3.0000
Λήψη Αποφάσεων	185	3.0432	.86494	3.0000
Επαγγελματισμός	185	2.9892	.89679	3.0000

Αναβάθμιση τεχνολογικών γνώσεων	185	2.9405	.92180	3.0000
Διαχείριση Χρόνου	185	2.9189	.87160	3.0000
Ανάληψη πρωτοβουλιών	185	2.8649	.92555	3.0000
Προγραμματισμός	185	2.8162	.87772	3.0000
Διαχείριση Πόρων	185	2.7622	.91940	3.0000

3.3.2. Κοινωνικές δεξιότητες

Από τις κοινωνικές δεξιότητες, ξεχωρίζουν η «Υπευθυνότητα» ($M=3.14$), η «Προσαρμοστικότητα» ($M=3.13$), η «Προαγωγή φιλικού εργασιακού κλίματος» ($M=3.11$) και η «Κατανόηση Διαφορετικότητας» ($M=3.11$). Οι δείκτες φανερώνουν την αναγνώριση των κοινωνικών δεξιοτήτων ως παραγόντων για την ενίσχυση της συνεργασίας, της ηγεσίας και της ενσωμάτωσης στην εργασία (Goleman, 2006). Οι εργαζόμενοι φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές δεξιότητες ως εργαλεία διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στο οργανωσιακό περιβάλλον.

Πίνακας 4 Προτιμήσεις επιμόρφωσης σε Κοινωνικές δεξιότητες

	N	Mean	Std. Dev.	Median
Υπευθυνότητα- Ακεραιότητα	178	3.1404	.85532	3.0000
Προσαρμοστικότητα	180	3.1278	.83920	3.0000
Προαγωγή φιλικού κλίματος	179	3.1061	.90871	3.0000
Κατανόηση Διαφορετικότητας	180	3.1056	.93652	3.0000
Κριτική σκέψη	180	3.0000	.89692	3.0000
Αυτοπεποίθηση	182	3.0000	.89813	3.0000
Ενσυναίσθηση	179	2.9944	.88367	3.0000
Πειθώ	179	2.9609	.89545	3.0000
Διαπραγμάτευση	179	2.9441	.80532	3.0000

3.3.3. Έλεγχος διαφοροποιήσεων

Εξετάστηκε επίσης η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την επιθυμία για επιμόρφωση, σε διοικητικές ($p = .552$) και κοινωνικές δεξιότητες ($p = .446$). Αν και οι γυναίκες παρουσίασαν οριακά υψηλότερους μέσους όρους, οι διαφορές δεν κρίνονται σημαντικές. Αυτό υποδηλώνει ότι η επιθυμία για επιμόρφωση σε κρίσιμες δεξιότητες διαμοιράζεται ομοιογενώς μεταξύ των φύλων (Field, 2013).

Επίσης φάνηκε ότι επιθυμία επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες δεν διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τα χρόνια εργασίας ($p = .198$). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στις διοικητικές δεξιότητες ($p = .056$). Οι εργαζόμενοι με 13–19 έτη εμπειρίας φαίνεται να εκδηλώνουν ισχυρότερη επιθυμία επιμόρφωσης, πιθανώς λόγω αυξημένων ευθυνών ή συμμετοχής σε οργανωτικές διαδικασίες.

3.3.4. Ανάλυση συσχετίσεων

Προέκυψε στατιστικά μέτρια συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες και της αντίληψης ότι συμβάλλουν στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα ($r = .528$, $p < .01$). Αντίστοιχη συσχέτιση καταγράφεται και με την επαγγελματική εξέλιξη ($r = .512$, $p < .01$).

Πίνακας 7. Συσχέτιση επιθυμίας επιμόρφωσης με συμβολή στην αποτελεσματικότητα- Διοικητικές δεξιότητες

	Επιθυμία επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες
Συμβολή επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα	.528**

Συμβολή επιμόρφωσης σε διοικητικές δεξιότητες στην επαγγελματική εξέλιξη	.512**

Καταγράφεται θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επιθυμίας επιμόρφωσης και της αντίληψης για τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα ($r = .502$, $p < .01$) και στην επαγγελματική εξέλιξη ($r = .369$, $p < .01$). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων ως μοχλών λειτουργικότητας της ομάδας, αλλά και ως εργαλεία προσωπικής ανάπτυξης (Goleman, 2006).

Πίνακας 8 Συσχέτιση επιθυμίας επιμόρφωσης με συμβολή στην αποτελεσματικότητα- Κοινωνικές δεξιότητες

	Επιθυμία επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες
Συμβολή επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα	.502**
Συμβολή επιμόρφωσης σε κοινωνικές δεξιότητες στην επαγγελματική εξέλιξη	.369**

4. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση συμπεραίνεται ότι η ενδοργανωσιακή επιμόρφωση σε κοινωνικούς οργανισμούς θεωρείται απαραίτητη και κομβικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία τους. Δεν καταγράφεται αξιολογή και συστηματική εργασιακή επιμόρφωση κάτι που οι εργαζόμενοι το επιθυμούν. Ως προς το είδος αυτής δηλώνεται σχεδόν ισοδύναμα η επιθυμία τόσο για διοικητικές όσο και κοινωνικές δεξιότητες.

Ως προς τις διοικητικές προτάσσουν κατά σειρά: Επίλυση Προβλημάτων-Συγκρούσεων, Συνεργατικότητα, Αποτελεσματικότητα και Λήψη Αποφάσεων. Ως προς τις κοινωνικές προτιμούν κατά σειρά: Υπευθυνότητα/Ακεραιότητα Προσαρμοστικότητα, Προαγωγή φιλικού εργασιακού κλίματος, Κατανόηση Διαφορετικότητας, Κριτική σκέψη και Αυτοπεποίθηση.

Καταγράφεται θετική συσχέτιση-ειδικά σε νεότερες ηλικίες- της επιμόρφωσης σε διοικητικές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες και της συμβολής τους στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Αυτό ερμηνεύεται πως η θετική σχέση μάλλον προάγει σε πρώτο επίπεδο τη λειτουργική ανάπτυξη του οργανισμού αλλά και συνακόλουθα την ποιοτική εργασιακή κατάσταση των εργαζομένων. Σε θετική συσχέτιση είναι και οι αποκτηθείσες κοινωνικές δεξιότητες στην επαγγελματική προοπτική των εργαζομένων γιατί προωθούν την επικοινωνία, αλληλοτροφοδότηση και την διαλειτουργική ικανότητά τους ώστε προοπτικά να εξελιχθούν με καλύτερες προοπτικές.

Τέλος ως προς τις προτάσεις τους (ανοικτή ερώτηση) προτείνουν «να είναι συνεχής, επαναλαμβανόμενη, εντός εργασιακού ωραρίου, καθώς προάγει τη συνεργασία, το συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ των εργαζομένων» αλλά «σε σωστό χρόνο». Παράλληλα οι επιμορφωτές «να έχουν και εμπειρικές γνώσεις του αντικειμένου κι όχι μόνο θεωρητικές» ενώ να γίνεται «αξιοποίηση εργαζομένων με υψηλές δυνατότητες κοινωνικών κι διοικητικών δεξιοτήτων».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξόπουλος Ν., Παπαγεωργάκης, Ε., & Σαΐτης, Χ., (2023), Η μετάβαση της σχολικής μονάδας από τις γραφειοκρατικές στις διευρυνμένες υπηρεσιακές σχέσεις: *Διεθνές Συνέδριο: Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ.13, Ρόδος
- Γιαμπουλάκη, Μ. (2020). *Soft skills... Όλα όσα πρέπει να γνωρίζεις. Ευρωπαϊκή Επιτροπή: EPAL*
Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου, 2024 από:
<https://epale.ec.europa.eu/el/blog/soft-skills-ola-osa-prepei-na-gnorizeis>

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Jarvis, P, (2004), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*, (Μετ Μανιάτη Α.), εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Courau, S.,(2000), *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μετ. Μουτσοπούλου Ε., εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ) ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, (1999), *Η Δια Βίου Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα*, Ρομπόλης Σ.-Δημουλάς Κ.-Γαλατά Β., Εκπαιδευτική Κατάρτιση, Αθήνα.
- Rogers, A.,(1999), *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μετ. Παπαδοπούλου Μ-Τόμπρου Μ., εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Καλογιαννάκη, Π., (2011) *Η εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο*, εκδόσεις Ίων, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι., (2015), *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- ΜητσοπούλουΤ. & Σωτηροπούλου, Β. (2018), ΘΕ.ΣΥ - Θετική Συμπεριφορά, Ψυχολογία Σχέσεων & Επικοινωνία, ανακτήθηκε 1-2-2025 <https://www.psychology.gr/psychologia-sxeseon/928-pathitikothta-epithetikotita-thetikh-symperifora-sthn-epikoinonia.html>
- Μόσχου, Α.Μ., (2015), *Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα τους* ανακτήθηκε 27-12-2023 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/18579>.
- Ντινούδη, Α.,(2022), *Η συμβολή των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην αποτελεσματική λειτουργία μονάδων εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παπαγεωργάκη Δ.,(2018), *Νεωτερική χρήση του υλικού της παράδοσης στα βιβλία της Άλκης Ζέη: Μια διδακτική πρόταση*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Παπαγεωργάκης, Ε.,(2022), *Επίδραση της εκπαίδευσης στην απόδοση των εργαζομένων σε ξενοδοχειακές επιχειρήσεις στην μετά covid-19 εποχή*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική, ΠΑ.Δ.Α., Αθήνα.
- Παπαγεωργάκης, Π.(2013)., *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του Διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παπαγεωργάκης, Π., Προκοπιάδου, Γ., Παπαδάτου Ε., Σαϊτης Χ,(2017),*Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών στο φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, Συνέδριο, Ρόδος*.
- Παπαδόπουλος, Ν., (2005), *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Σύγχρονη εκδοτική, Αθήνα.
- Πλιατσίδου,Μ., (2010) . *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*, Gutenberg, Ψυχολογία .
- Πασσάς Π. Μίχος, Ν. (2024) *Οι Ήπιες Δεξιότητες (Soft Skills) και η επίδρασή τους στην παγκόσμια αγορά εργασίας: Η περίπτωση του νοσηλευτικού επαγγέλματος*, Περιοδικό *το ΒΗΜΑ του ΑΣΚΛΗΠΙΟΥ*, Τόμος 23, Τεύχος 4,σς 546-562.
- Σαϊτης, Χ.& Παπαγεωργάκης, Π. (2021), *Διοικητική Ανάπτυξη των Στελεχών της Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Καταγράμμα, Αθήνα.
- Σταμάτης, Π., (2012), *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία, βασικές έννοιες και στρατηγικές*, Διάδραση, Αθήνα.
- Σωτηρίου, Χ. (2021), *«Οριζόντιες – Κοινωνικές Δεξιότητες (Soft Skills) στο χώρο εργασίας. Οι απόψεις του ασφαλιστικού κλάδου»*, Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Sullivan, E. (2016). *Αποτελεσματική Ηγεσία και Διοίκηση στις Υπηρεσίες Υγείας*. εκδόσεις Γκιούρδα, Αθήνα.
- Τσίφα, Β., (2014), *Η μέθοδος του Σωκράτη και η σημασία της στην εκπαίδευση Ενηλίκων*, Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.(2008), *Ευρώπη: Πολιτικές στην εκπαίδευση*, (Γκόβαρης. Χ.& Ρουσάκης Ι) , Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.,(2011)*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα.

Ξενογλώσση

- BizExpert team στο <https://bizexperts.eu/%CF%84%CE%B1%CF%87%> ανακτήθηκε 12-12-2024
- Bauer, T. N. and Erdogan, B. (2015) Leader-Member Exchange (LMX) theory: An introduction and overview. In T.N. Bauer and B. Erdogan (eds.) *Oxford Handbook of Leader-Member Exchange* 3-9. Oxford: Oxford University Press.
- Green, F. (2011). *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*, LLAKES Research Paper20, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/Green%20-%20What%20is%20Skill%20-%20final>.
- Dose, E., Desrumaux, P. and Bernaud, J.L. (2022) A model of the well-being among French school counselors: Effects of personal and psychosocial variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 23(2): 337-361.
- Rasoal C, Eklund J & Hansen E.(2011), Toward a Conceptualization of Ethnocultural Empathy, *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2017), *Essentials of Organizational behavior* (17th edition). Upper Saddle River NJ: Pearson.
- Robles M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012; 75(4): 453-465.
- Schermerhorn, J..R.(2012),*Introduction to Management*. Hoboken,N.J.:J.Wiley&Sons Inc.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πελεκίδου Λίνα

Κοινωνική Λειτουργός, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛΜΕΠΑ

Κούτρα Κλειώ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛΜΕΠΑ

Ράτσικα Νικολέτα

τ. Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛΜΕΠΑ

Denise Saint Arnault

Professor, Department of Health Behavior and Clinical Sciences, University of Michigan

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη χρήση της Κλινικής Εθνογραφικής Αφηγηματικής Συνέντευξης (CENI) στη διερεύνηση του τραύματος των προσφύγων και τη συμβολή της στην Κοινωνική Εργασία. Το εργαλείο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε πολιτισμικά στα ελληνικά, ενώ εφαρμόστηκε σε πρόσφυγες που διαμένουν στην Κρήτη. Η θεματική ανάλυση των αφηγήσεων ανέδειξε το τραύμα ως πολυδιάστατη εμπειρία που διαμορφώνεται από ατομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς παράγοντες. Η CENI προσφέρει έναν ασφαλή χώρο έκφρασης, ενδυνάμωσης και αναστοχασμού, διευκολύνοντας την κατανόηση του τραύματος μέσα από ταυτόχρονες προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις. Τα ευρήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός ολιστικού και πολιτισμικά ευαίσθητου μοντέλου παρέμβασης, κατάλληλου για την ενίσχυση των επαγγελματιών Κοινωνικής Εργασίας στην αντιμετώπιση του προσφυγικού τραύματος.

Λέξεις κλειδιά: Τραύμα, Πρόσφυγες, Αφηγηματική Συνέντευξη, Κοινωνική Εργασία

1. Εισαγωγή

Η Κλινική Εθνογραφική Αφηγηματική Συνέντευξη (Clinical Ethnographic Narrative Interview – CENI) αποτελεί μια καινοτόμο ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων που συνδυάζει την αφηγηματική, εθνογραφική και ψυχοκοινωνική προσέγγιση, εστιάζοντας τόσο στην αφήγηση εμπειριών όσο και στη θεραπευτική διάσταση της διαδικασίας (Saint Arnault, 2017). Σε αντίθεση με άλλες μορφές συνέντευξης, η CENI αξιοποιεί δημιουργικές και αναστοχαστικές τεχνικές, όπως η γραμμή ζωής, ο χάρτης κοινωνικού δικτύου, ο χάρτης σώματος και οι κάρτες συναισθημάτων, ώστε να ενισχύσει την πρόσβαση στη βιωματική γνώση και να διευκολύνει την εμβάθυνση στο βίωμα του συμμετέχοντα (Saint Arnault, 2017).

Η μέθοδος αυτή θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διερεύνηση του τραύματος σε προσφυγικούς πληθυσμούς, καθώς προσφέρει έναν ασφαλή και ευέλικτο χώρο στον συμμετέχοντα να ανασυνθέσει την προσωπική του αφήγηση, τοποθετώντας την μέσα στο ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό της πλαίσιο (Saint Arnault, 2019). Η εφαρμογή της απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση του ερευνητή, ώστε να διασφαλιστούν η πολιτισμική ευαισθησία και η ασφάλεια των συμμετεχόντων. Ο συνδυασμός εθνογραφικών και θεραπευτικών στοιχείων καθιστά τη CENI ένα εργαλείο ιδιαίτερης αξίας για τους επαγγελματίες της Κοινωνικής Εργασίας που επιδιώκουν να κατανοήσουν το προσφυγικό τραύμα με σεβασμό προς την πολυπλοκότητα και την υποκειμενικότητα των εμπειριών των επιζώντων (Saint Arnault, 2019).

Η έκθεση στο τραύμα είναι διάχυτη στις κοινωνίες παγκοσμίως και συνδέεται με σημαντικό κόστος για το άτομο και την κοινωνία, καθιστώντας το ως ένα παγκόσμιο πρόβλημα δημόσιας υγείας (Magruder et al., 2017). Οι τραυματικές εμπειρίες περιλαμβάνουν γεγονότα απρόβλεπτα και εκτός

ελέγχου του ατόμου, όπως ο πόλεμος, η εγκληματική θυματοποίηση ή η ενδοοικογενειακή βία (Magruder et al., 2016). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση και την έκβαση του τραύματος είναι πολλοί και συνδέονται με ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η φυλή, η ηλικία ή ο σεξουαλικός προσανατολισμός (Kessler et al., 1995; McLaughlin et al., 2012; Moreno et al., 2006; Rees et al., 2011). Οι εν λόγω παράγοντες είναι σημαντικοί για την κατανόηση της έκθεσης και της έκβασης του τραύματος. Ως εκ τούτου για την εφαρμογή μίας πολυεπίπεδης παρέμβασης οι επαγγελματίες δημόσιας υγείας χρειάζεται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν με σεβασμό τη σημασία του τραύματος, τις διαφορετικές πεποιθήσεις και αξίες, τη διαφορετική εμπειρία και βίωμα για τον καθένα ξεχωριστά (McLaughlin et al., 2013 & Perkonig, et al., 2000). Συγκεκριμένα για τους επαγγελματίες της κοινωνικής εργασίας, η κατανόηση αυτών των πολυεπίπεδων επιρροών είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και προάγουν τη δικαιοσύνη (McLaughlin et al., 2013; Perkonig et al., 2000).

Η παρούσα μελέτη αντλεί το θεωρητικό της πλαίσιο από τέσσερις αλληλοσυμπληρούμενες προσεγγίσεις: τη διαθεματική, τη βιο-οικολογική, την επικεντρωμένη στον επιζώντα και την κριτική κοινωνική θεωρία. Η διαθεματική θεωρία (Intersectionality Theory) αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι πολλαπλές κοινωνικές κατηγορίες –όπως φύλο, τάξη και εθνικότητα– αλληλοεπιδρούν με τα συστήματα εξουσίας και καταπίεσης, επηρεάζοντας την εμπειρία του τραύματος (Bowleg, 2012; Hankivsky, 2014). Η βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1977; 1999) φωτίζει τη σημασία των διαφορετικών πλαισίων επιρροής –από το μικροσύστημα της οικογένειας έως το μακροσύστημα της κοινωνίας– και των αλληλεπιδράσεών τους στον χρόνο. Η επικεντρωμένη στον επιζώντα προσέγγιση (Survivor-Centered Approach) τοποθετεί τη φωνή και τα δικαιώματα του επιζώντα στο επίκεντρο της διαδικασίας, προωθώντας την αυτονομία, την αξιοπρέπεια και την ενεργό συμμετοχή του (Nichols, 2013; Sullivan & Goodman, 2019). Τέλος, η κριτική κοινωνική θεωρία (Critical Theory) προσφέρει ένα ερμηνευτικό και απελευθερωτικό πλαίσιο, εστιάζοντας στις σχέσεις εξουσίας και στις κοινωνικές ανισότητες που διαμορφώνουν τις εμπειρίες τραύματος και αποκλεισμού (Colins & Blidge, 2016; Habermas, 1984; Horkheimer, 1972). Η οπτική αυτή προάγει την κοινωνική αλλαγή και ενδυναμώνει τους επαγγελματίες της Κοινωνικής Εργασίας να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τις καταπιεστικές δομές που επηρεάζουν τους πληθυσμούς με τους οποίους εργάζονται (Dominelli, 2002).

Στο εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο η παρούσα μελέτη έρχεται να χρησιμοποιήσει την Κλινική Εθνογραφική Αφηγηματική Συνέντευξη (CENI) η οποία δεν είναι απλώς μία συνέντευξη αλλά ένα εργαλείο ενδυνάμωσης που επιτρέπει στον επιζώντα να έχει λόγο στην ανακατασκευή της προσωπικής του αφήγησης (Saint Arnault, 2017). Βασίζεται στην ιδέα ότι η αφήγηση ζωής μπορεί να βοηθήσει το άτομο να: α. ανασυγκροτήσει την εμπειρία του τραύματος, β. τοποθετήσει τα βιώματα σε κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, γ. εντοπίσει μοτίβα ανθεκτικότητας, νοήματος και επιβίωσης, και δ. κατανοήσει πώς οι ταυτότητές του αλληλοεπιδρούν με την εμπειρία του τραύματος (Saint Arnault & Shimabukuro, 2012).

Η ολιστική και κριτική ματιά που προσφέρουν οι θεωρίες αντικατοπτρίζεται στη φιλοσοφία της CENI η οποία εστιάζει στις πολυεπίπεδες αλληλεπιδράσεις του τραύματος με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες (Saint Arnault, 2017). Επιπλέον, οι θεωρητικές αυτές βάσεις ενισχύουν τη μεθοδολογική επιλογή της CENI στην κοινωνική εργασία, καθώς η συγκεκριμένη συνέντευξη επιτρέπει την αναπαράσταση της εμπειρίας του τραύματος μέσα από ταυτόχρονες αφηγήσεις διαφορετικών πλαισίων-ατομικών, διαπροσωπικών και κοινωνικών.

Παράλληλα ο τρόπος με τον οποίο οι παραπάνω θεωρίες συνδέονται με την κοινωνική εργασία αποτελεί μια γόνιμη πρόκληση για την ανάπτυξη νέων ερευνητικών ερωτημάτων και την παραγωγή γνώσης γύρω από την κατανόηση του προσφυγικού τραύματος. Οι θεωρίες αυτές προσφέρουν ένα πολυεπίπεδο και κριτικό πρίσμα, το οποίο συνάδει με τις αρχές της Κοινωνικής Εργασίας, όπως η ενδυνάμωση, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ευαισθησία στις ανισότητες. Η ενσωμάτωσή τους επιτρέπει στους επαγγελματίες να προσεγγίσουν το τραύμα όχι μόνο ως ατομικό βίωμα, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων, ενισχύοντας την παρέμβασή τους και στο κοινοτικό επίπεδο (Dominelli, 2002).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε σε ποιοτική μεθοδολογία, καθώς αυτή προσφέρει τη δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των εμπειριών των συμμετεχόντων και αναδεικνύει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις των βιωμάτων τους (Καλλινικάκη, 2010; Τσιώλης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η Κλινική Εθνογραφική Αφηγηματική Συνέντευξη (CENI), μια ποιοτική μέθοδος που συνδυάζει την εθνογραφική παρατήρηση με την αφήγηση ζωής, ενισχύοντας την πρόσβαση στη βιοματική γνώση και στη συναισθηματική εμπειρία του ατόμου (Saint Arnault, 2017). Το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πρόσφυγες νοηματοδοτούν και διαχειρίζονται το τραύμα τους, καθώς και του πώς κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία.

Για τη μετάφραση και πολιτισμική προσαρμογή του εργαλείου στα ελληνικά, ακολουθήθηκαν τα διεθνή πρότυπα καλής πρακτικής (Wild et al., 2005). Η διαδικασία περιλάμβανε διαδοχικά στάδια προετοιμασίας, προώθησης μετάφρασης (forward translation), συμφιλίωσης, μετάφρασης επιστροφής (back translation), γνωστικής προσαρμογής (cognitive debriefing) και τελικής επιμέλειας, με τη συμμετοχή δίγλωσσων ειδικών. Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε μικρή ομάδα οκτώ ατόμων με εμπειρία τραύματος, ώστε να αξιολογηθεί η κατανόηση, η ερμηνεία και η πολιτισμική καταλληλότητα των ερωτήσεων. Τα δεδομένα από αυτή τη φάση συνέβαλαν στη βελτίωση της γλωσσικής και εννοιολογικής αντιστοιχίας του εργαλείου πριν την κύρια έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα είναι ευέλικτα σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, μπορούν να διατυπωθούν ή και να τροποποιηθούν από τους ερευνητές εφόσον χρειαστεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Τσιώλης, 2014). Κατά αυτόν τον τρόπο τα εν λόγω στην παρούσα μελέτη αποτελούν ένα σημείο επαναξιολόγησης και επαναπροσδιορισμού κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων. Ωστόσο, κάποια από αυτά που σχεδιάστηκαν είναι τα εξής α. πώς κατανοούν και νοηματοδοτούν τα υποκείμενα το τραύμα, β. πώς εξελίχτηκε το τραύμα για τα υποκείμενα και γ. πώς οι διαστάσεις του τραύματος επηρέασαν στην αντιμετώπιση του.

Το δείγμα της μελέτης συγκροτήθηκε με τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας» (Ιωσηφίδης, 2008; Patton, 2002). Η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος έφτασε στα είκοσι άτομα καθώς πρώτιστα λήφθηκε υπόψη ότι η σταδιακή ενσωμάτωση μελών σε αυτό γινόταν όταν είχε να προσφέρει κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η όλη διαδικασία κατά αυτόν τον τρόπο έφτασε σε αυτό που ονομάζεται σημείο κορεσμού «saturation» (Καλλινικάκη, 2010). Η συμμετοχή των είκοσι προσφύγων, ανδρών και γυναικών ήταν άνω των 18 ετών, διέμεναν στην Κρήτη τουλάχιστον τα τελευταία δύο χρόνια και μιλούσαν επαρκώς τα ελληνικά ή τα αγγλικά. Τα κριτήρια επιλογής στόχευαν στη διασφάλιση της ποικιλίας των εμπειριών και στην εκπροσώπηση διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών υποβάθρων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση της αφηγηματικής συνέντευξης όπου τα υποκείμενα κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία της ζωής τους ή μια σημαντική περίοδο αυτής, χρησιμοποιώντας τα βιοματικά εργαλεία της CENI, όπως η γραμμή ζωής, ο χάρτης σώματος, ο χάρτης κοινωνικού δικτύου και οι κάρτες συναισθημάτων (Saint Arnault, 2017). Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, με διασφαλισμένη την ανωνυμία και το δικαίωμα απόσυρσης σε κάθε στάδιο.

Η αφήγηση είναι μία ψυχική δραστηριότητα η οποία συνειδητά οργανώνει τον χρόνο, τον εαυτό, τις σχέσεις και τη θνησιμότητα (Crossley, 2000). Αποτελεί επίσης μία δραστηριότητα για το μοίρασμα των ιστοριών προωθώντας τρόπους σύνδεσης και αξιολόγησης μεταξύ τους. Οι αφηγήσεις εμπλέκουν το εσωτερικό με το εξωτερικό του περιβάλλοντος με την έννοια της αίσθησης και αναπτύσσουν αλυσίδες που εντοπίζουν γεγονότα ως αιτίες ή συνέπειες άλλων περιστατικών, οργανώνουν και συνδέουν η διαχωρίζουν μεμονωμένα περιστατικά (Wengraf, 2000).

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση κατά την οποία οι Braun και Clarke (2006), προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν προϋποθέτουν μια γραμμική πορεία. Τα βήματα αυτά είναι: 1.Εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. Κωδικοποίηση, 3.Αναζήτηση θεμάτων, 4.Επανεξέταση θεμάτων, 5. Ορισμός και Ονομασία των θεμάτων και 6.Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή ευρημάτων. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και συνδυάστηκαν με τα σχέδια που παρήχθησαν κατά τη διαδικασία (social network, body map, life line, card sort). Αρχικά πραγματοποιήθηκε εξοικείωση με το υλικό και δημιουργήθηκαν προκαταρκτικοί κώδικες, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες σχετικές με τη νοσηματοδότηση του τραύματος, την ανθεκτικότητα και την κοινωνική υποστήριξη. Η ανάλυση βρίσκεται ακόμα στο τρίτο στάδιο επεξεργασίας και συνεχίζει να εξελίσσεται, καθώς ο ερευνητής διατηρεί ενεργό αναστοχασμό σε σχέση με τα δεδομένα και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Κατά αυτόν τον τρόπο οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε ψηφιακό αρχείο ήχου και απομαγνητοφωνήθηκαν, καθώς χρησιμοποιήθηκαν οι σημειώσεις του ερευνητή από τη μη λεκτική συμμετοχή του υποκειμένου στα στάδια της συνέντευξης όσο και από τα σχέδια που παράχθηκαν από το υποκείμενο σε αυτά («social network», «life line», «body map», «card sort»). Τα εν λόγω στοιχεία μεταφέρθηκαν επίσης στον γραπτό λόγο και ακολούθησε η διαδικασία της ανάλυσης η οποία σύμφωνα με τα προαναφερόμενα βρίσκεται ακόμα στο βήμα δύο.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα πρώτα αποτελέσματα, χωρίς ακόμα να έχει ολοκληρωθεί το στάδιο τρία της θεματικής ανάλυσης, δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες πρόσφυγες κατανοούν, νοσηματοδοτούν και βιώνουν το τραύμα, και δίνει κάποιες πρώτες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της μελέτης.

Η μέχρι τώρα ανάλυση των αφηγήσεων, δείχνει την τάση ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το τραύμα όχι μόνο ως απώλεια ταυτότητας και αλλαγή κοινωνικού ρόλου, αλλά και ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης προσωπικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, όπως η απομόνωση, η έλλειψη υποστήριξης από θεσμούς και οι στερεοτυπικές στάσεις των ντόπιων. Οι χάρτες σώματος και κοινωνικού δικτύου αποκάλυψαν σωματικά σημεία έντασης και αποσύνδεσης, καθώς και τις σχέσεις στήριξης ή εγκατάλειψης στην κοινότητα, επισημαίνοντας τη σύνθετη αλληλεπίδραση μικρό- και μακρό-συστημικών παραγόντων (βιο-οικολογική θεώρηση). Επίσης, οι αφηγήσεις φέρνουν στο προσκήνιο πώς οι πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες των προσφύγων (διαθεματικότητα) επηρεάζουν τη βιωμένη εμπειρία του τραύματος, ενώ η ενεργός συμμετοχή τους στην αφήγηση (επικεντρωμένη στον επιζώντα προσέγγιση) αναδεικνύει την αυτονομία και την υποκειμενική οπτική τους και ίσως την επιθυμία τους να ανακτήσουν τον έλεγχο της εμπειρίας τους και να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους εντός της νέας κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, η καταγραφή των κοινωνικών ανισοτήτων και των θεσμικών περιορισμών (κριτική κοινωνική θεωρία), που αναδεικνύονται στο παρόν στάδιο της ανάλυσης, φαίνεται να προσφέρουν αρκετά χρήσιμα στοιχεία για τον σχεδιασμό ολιστικών και αντί-καταπιεστικών παρεμβάσεων.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ακόμα και αν δεν έχουν ολοκληρωθεί όλα τα στάδια ανάλυσης, αναδεικνύουν τη σημασία της πολυδιάστατης και θεωρητικά τεκμηριωμένης παρέμβασης στο πλαίσιο της κοινωνικής εργασίας όπου: α. η κατανόηση του τραύματος απαιτεί αναγνώριση κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών παραγόντων, β. η συμμετοχή και η ενδυνάμωση των επιζώντων προάγουν την αυτονομία τους, και γ. οι επαγγελματίες μπορούν να αναπτύξουν πρακτικές που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα και υποστηρίζουν την κοινωνική ένταξη.

3. Συμπεράσματα

Η χρήση της Κλινικής Εθνογραφικής Αφηγηματικής Συνέντευξης (CENI) φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο ικανό να αναδείξει τις πολλαπλές διαστάσεις

του τραύματος των προσφύγων, συνδέοντας άμεσα την εμπειρία τους με τα κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά πλαίσια στα οποία ζουν. Η CENI θεωρητικά πλαισιωμένη από το βίο-οικολογικό μοντέλο, τη διαθεματική θεώρηση και την επικεντρωμένη στον επιζώντα προσέγγιση, επιτρέπει την ανάδειξη των πολλαπλών ταυτοτήτων, της υποκειμενικής οπτικής και της ενεργούς συμμετοχής των προσφύγων, ενώ η κριτική κοινωνική θεωρία επισημαίνει τις κοινωνικές ανισότητες και τους θεσμικούς περιορισμούς που εντείνουν το τραύμα. Η πολυδιάστατη κατανόηση του τραύματος, η αναγνώριση των κοινωνικών ανισοτήτων και η ανάδειξη της υποκειμενικής εμπειρίας των επιζώντων παρέχουν σημαντικά εργαλεία στους επαγγελματίες για την προσαρμογή παρεμβάσεων σε ατομικό, κοινοτικό και θεσμικό επίπεδο. Παράλληλα, η εφαρμογή της μεθόδου ενισχύει την ικανότητα των επαγγελματιών να εντοπίζουν και να αποδομούν καταπιεστικές δομές, συμβάλλοντας σε μια κοινωνική εργασία προσανατολισμένη στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την κοινωνική αλλαγή. Η Κλινική Εθνογραφική Αφηγηματική Συνέντευξη φαίνεται τελικά ότι δεν αποτελεί μόνο μέθοδο συλλογής δεδομένων, αλλά ένα εργαλείο ενδυνάμωσης, που προάγει την αυτονομία, την αξιοπρέπεια και τη φωνή των προσφύγων, παρέχοντας παράλληλα σημαντικά στοιχεία για την εφαρμογή ολιστικών, αντι-καταπιεστικών και κοινωνικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων της Κοινωνικής Εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Issari, P. & Karayianni, Th. (2013). Greek mothers' narratives of the construct of parental involvement. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 17–32. doi:10.5964/ejcop.v2i1.3
- Ιωσηφίδης Θ (2008), Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές Επιστήμες, Αθήνα: Κριτική
- Καλλινικάκη Θ. (2010). Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Mason, J. (2009). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8η εκδ.) (μτφρ. Ε.Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2014) Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2006) Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Bennett Cattaneo, L., & Goodman, L. A. (2010). Through the lens of therapeutic jurisprudence: The relationship between empowerment in the court system and well-being for intimate partner violence victims. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(3), 481–502. <https://doi.org/10.1177/0886260509334282>
- Bowleg, L. (2012). The problem with the phrase women and minorities: intersectionality is an important theoretical framework for public health. *American Journal of Public Health*, 102(7), 1267-1273
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Braun, V. Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in*

- context: Perspectives on the ecology of human development (pp. 599–618). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3–28). Washington, D.C.: American Psychological Association Press.
- Crosley, M.L. (2000). Narrative psychology trauma, and the study of self identity. *Theory and Psychology*, 10, 527–546, doi:1177/0959354300104005
- Garcia-Moreno, C., Jansen, H. A. F. M., Ellsberg, M., Heise, L., & Watts, C. (2006). WHO Multicountry study on women's health and domestic violence against women. *Lancet*, 368, 1260–1269. doi:10.1016/S0140-6736(06)69523-8
- Goodman, L. A., Thomas, K. A., Serrata, J. V., Lippy, C., Ghandour, R., & Laudat, K. (2016). *The Allstate Foundation Moving Ahead Curriculum: Development of a financial empowerment curriculum for survivors of intimate partner violence*. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(5), 939–958. <https://doi.org/10.1177/0886260514565632>
- Dominelli, L. (2002). *Anti-oppressive social work theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Hankivsky, O. (2012). Women's health, men's health, and gender and health: implications of intersectionality. *Social Science & Medicine*, 74(11), 1712–1720
- Hankivsky, O. (2014). Intersectionality 101. Institute for Intersectionality Research & Policy, Simon Fraser University, 1–34
- Kessler, R. C., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M., & Nelson, C. B. (1995). Posttraumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 52, 1048–1060
- López, N., & Gadsden, V. L. (2017). Health inequities, social determinants, and intersectionality, in Bogard, K., V. Murray, and C. Alexander, Eds., *Perspectives on Health Equity and Social Determinants of Health*. Washington, DC: National Academies of Medicine
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–525.
- Miriam, G. (2009). A Theoretical Understanding of Refugee Trauma. *Clinical Social Work*. 38:379–387 DOI 10.1007/s10615-009-0252-
- McLaughlin, K. A., Green, J. G., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A., & Kessler, R. C. (2012). Childhood adversities and first onset of psychiatric disorders in a national sample of adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 69, 1151–1160. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.2277
- McLaughlin, K. A., Koenen, K. C., Hill, E., Petukhova, M., Sampson, N. A., Zaslavsky, A., & Kessler, R. C. (2013). Trauma exposure and posttraumatic stress disorder in a US national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52, 815–830. doi:10.1016/j.jaac.2013.05.011
- Magruder, K. M., Kassam-Adams, N., Thoresen, S., & Olff, M. (2016). Prevention and public health approaches to trauma and traumatic stress: A rationale and call to action. *European Journal of Psychotraumatology*, 7(1)doi: <https://doi.org/10.3402/ejpt.v7.29715>
- Marguder, K.M., (2017). Trauma is a public health issue. *European Journal of Psychotraumatol*. 8(1) doi: 10.1080/20008198.2017.1375338
- Nichols, J. M. (2013). *Survivor-defined practices: The importance of understanding survivor's needs in intimate partner violence services*. *Violence Against Women*, 19(7), 825–846. <https://doi.org/10.1177/1077801213490500>
- Rees, S., Silove, D., Chey, T., Ivancic, L., Steel, Z., Creamer, M., Forbes, D. (2011). Lifetime prevalence of gender-based violence in women and the relationship with mental disorders and psychosocial function. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 306, 513–521
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Perkonig, A., Kessler, R. C., Storz, S., & Wittchen, H.-U. (2000). Traumatic events and post-traumatic stress disorder in the community: Prevalence, risk factors, and comorbidity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 101, 46–59.
- Saint Arnault, D.M. & Shimabukuro, S. (2012). The Clinical Ethnographic Interview: A user-friendly guide to the cultural formulation of distress and help-seeking. *Transcultural Psychiatry* 49(2): 302-322
- Saint Arnault, D.M. (2017) The use of the clinical ethnographic narrative interview to understand and support help-seeking after gender-based violence. *TPM Vol. 24, No. 3, September 2017* – 423-436 – Special Issue – doi:10.4473/TPM24.3.8
- Saint Arnault, D. M. (2017). The Clinical Ethnographic Narrative Interview: A Method for Researching the Lived Experience of Trauma. *Qualitative Health Research*, 27(8), 1110-1121. doi:10.1177/1049732317716692
- Saint Arnault, D. M. (2019). Using the Clinical Ethnographic Narrative Interview to Understand the Lived Experience of Trauma Among Refugees." *Traumatology*, 25(4), 281-290 doi:10.1177/1534765619852980
- Sullivan, C. M., & Goodman, L. A. (2019). *Advocacy with survivors of intimate partner violence: The power of survivor-defined advocacy*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000137-000>
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London: Sage
- Wild, D. Grove, A. Martin, M. Eremenco, S. McElroy, S. Verjee-Lorenz, A. Erikson, P. (2005). Principles of Good Practice for the Translation and Cultural Adaptation Process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health*, Volume (8), 2, 1-11

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ

Κερασοβίτης Κωνσταντίνος

Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός Μουσικής

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η μουσική αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ανθρώπινης έκφρασης και ταυτότητας, ενώ τα μουσικά σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτιστικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης, δεν λειτουργούν μόνο ως χώροι μουσικής κατάρτισης, αλλά ως κέντρα πολιτισμού, κοινωνικοποίησης και προσωπικής ανάπτυξης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσικών σχολείων, τα οποία συμβάλλουν στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στην προώθηση της δημιουργικής έκφρασης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Παρουσιάζεται η εξέλιξή τους στην Ελλάδα, ο θεσμικός τους ρόλος και το πρόγραμμα σπουδών τους, που στοχεύει όχι μόνο στη μουσική εκπαίδευση, αλλά και στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Τέλος, τονίζεται η συμβολή τους στην κοινωνική συνοχή, τη συνεργασία και την πολιτιστική δημοκρατία, καθιστώντας τα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής ζωής.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά Σχολεία, Πολιτιστική Ταυτότητα, Κοινωνική Ταυτότητα, Μουσική Εκπαίδευση, Πολιτιστική Κληρονομιά.

1.Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί θεμελιώδη θεσμό κοινωνικοποίησης και μετάδοσης αξιών, διαδραματίζοντας καίριο ρόλο στη συγκρότηση πολιτιστικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την αυτοαντίληψή τους, διαμορφώνουν διαπροσωπικές σχέσεις και αποκτούν γνώσεις που επηρεάζουν την κοσμοαντίληψή τους. Ιδιαίτερη θέση στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέχουν τα Μουσικά Σχολεία, τα οποία, πέραν της γενικής παιδείας, παρέχουν εξειδικευμένη μουσική εκπαίδευση, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους έκφρασης.

Ο σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάδειξη του ρόλου των Μουσικών Σχολείων ως φορέων διαμόρφωσης πολιτισμικών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Ειδικότερα, θα εξεταστεί η συμβολή τους στη διατήρηση και ανανέωση της πολιτιστικής κληρονομιάς, η επίδρασή τους στη συγκρότηση κοινωνικών ταυτοτήτων και οι ευρύτερες κοινωνικές τους προεκτάσεις. Μέσα από αυτή την ανάλυση, θα αναδειχθεί ότι η μουσική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς έναν επιμέρους κλάδο των τεχνών, αλλά συνιστά έναν καίριο μηχανισμό πολιτισμικής διαμόρφωσης και κοινωνικής ανάπτυξης.

1. Μουσικά Σχολεία: Ιστορική Αναδρομή και Θεσμικός Ρόλος

1.1. Η ίδρυση και η εξέλιξη των μουσικών σχολείων

Στην Ελλάδα, η ιδέα του Μουσικού Σχολείου γεννήθηκε περίπου το 1984, με αφορμή ένα συνέδριο στην Αυστρία για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκεί, Έλληνες εκπρόσωποι άρχισαν να οραματίζονται ένα νέο μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης για την χώρα. Το 1986, η οργανωτική επιτροπή που ανέλαβε την υλοποίηση της ιδέας

απέρριψε ένα μοντέλο βασισμένο αποκλειστικά στον δυτικό μουσικό πολιτισμό και προώθησε τη δημιουργία ενός σχολείου που θα ενσωμάτωνε εξίσου και την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Στις 5 Νοεμβρίου 1987 υποβλήθηκε στο Υπουργείο η «Εισήγηση για την ίδρυση Γυμνασίου με προσανατολισμό την Αισθητική Παιδεία και ειδίκευση στη Μουσική (Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική και Μουσική Αγωγή)» από τους Γ. Παπαϊωάννου, Σ. Βασιλειάδη και Α. Γλυνιά (Πουλοπούλου 2022, 142). Έτσι, το 1988 με την έκδοση ΦΕΚ, με τίτλο «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων» γεννήθηκε το Ελληνικό Μουσικό Σχολείο, με σκοπό την ισότιμη διδασκαλία της ελληνικής και της ευρωπαϊκής μουσικής.

Σήμερα, τα Μουσικά Σχολεία συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας νέας δυναμικής στη διδασκαλία της μουσικής τέχνης και των πολιτισμικών πρακτικών στη σύγχρονη Ελλάδα. Παράλληλα, ενισχύουν τον ρόλο του δημόσιου σχολείου, αναλαμβάνοντας σημαντικές και καινοτόμες πρωτοβουλίες στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2024, λειτουργούσαν 52 Μουσικά Σχολεία σε περισσότερες πρωτεύουσες νομών της Ελλάδας. Αυτό αποδεικνύει ότι, μετά από 30 και πλέον χρόνια λειτουργίας, τα Μουσικά Σχολεία έχουν εδραιώσει τη θέση τους και την αναγνωσιμότητά τους. Από τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους όλα αυτά τα χρόνια προκύπτει ότι αποτελούν πρότυπες σχολικές μονάδες, που προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, ανάληψης πρωτοβουλιών και κοινωνικοποίησης, οδηγώντας έτσι στην παραγωγή γνώσης και στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

1.2.Ο σκοπός και το πρόγραμμα σπουδών τους

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο, σκοπός των Μουσικών Σχολείων είναι η προετοιμασία και κατάρτιση νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγελματική κατεύθυνση στη μουσική, χωρίς να παραγνωρίζουν τη γενική τους παιδεία, σε περίπτωση που επιλέξουν άλλους τομείς. Στο πλαίσιο αυτό και με την πάροδο των ετών και την εξέλιξη του θεσμού, τα Μουσικά Σχολεία απέδειξαν ότι προσφέρουν διευρυμένη μουσική μάθηση, ικανή να εμπνεύσει και να προετοιμάσει τους αυριανούς καλλιτέχνες, καθώς και να μυήσει τους μαθητές/τριες στον μουσικό πολιτισμό και στην αξία της ζωντανής μουσικής (Βασιλειάδης, 2007:50). Στην πορεία απέδειξαν ότι προσφέρουν μια πολυδιάστατη μουσική εκπαίδευση, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην προετοιμασία για μια επαγγελματική σταδιοδρομία στη μουσική, αλλά καλλιεργεί επίσης τη δημιουργικότητα, την αισθητική αντίληψη και τη βαθύτερη κατανόηση της μουσικής κουλτούρας. Μέσα από τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, συναυλίες και εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες που ενισχύουν τη σχέση τους με τη μουσική ως τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας.

Το διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει, 42 ώρες μαθημάτων εβδομαδιαίως, εκ των οποίων 29 ώρες αφορούν μαθήματα γενικής παιδείας και 13 ώρες μαθήματα μουσικής παιδείας (θεωρία και πράξη) για τις τάξεις Α', Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου, ενώ για την Γ' γυμνασίου, 28 ώρες γενικής παιδείας και 14 ώρες μουσικής παιδείας. Για τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, η διδασκαλία μουσικών μαθημάτων μειώνεται κατά 1-2 ώρες εβδομαδιαίως λόγω των μαθημάτων προσανατολισμού. Τα μαθήματα μουσικής παιδείας στα μουσικά σχολεία κατανέμονται σε τρεις ομάδες. Στο Γυμνάσιο, η Ομάδα Α' περιλαμβάνει τη θεωρία και πράξη της ευρωπαϊκής και ελληνικής παραδοσιακής μουσικής, το πιάνο, το παραδοσιακό όργανο αναφοράς και το ατομικό όργανο επιλογής. Η Ομάδα Β' περιλαμβάνει την Ιστορία Μουσικής και την Κριτική Μουσική Ακρόαση, ενώ η Ομάδα Γ' αφορά τη Χορωδία και τα Μουσικά Σύνολα. Στο Λύκειο, η διάρθρωση παραμένει παρόμοια, με επιπλέον μαθήματα όπως Αρμονία, Μορφολογία, Ανάπτυξη Ακουστικών Ικανοτήτων και επιλογές στη μουσική τεχνολογία, την οργανολογία και την ηχοληψία. Επίσης, η νομοθεσία προβλέπει τη συμπερίληψη μαθημάτων αισθητικής αγωγής, όπως η Ιστορία Τέχνης και η Θεατρολογία.

Η διδασκαλία των μουσικών μαθημάτων πραγματοποιείται είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο, ανάλογα με το μάθημα. Τα ατομικά μαθήματα περιλαμβάνουν το όργανο επιλογής του μαθητή καθώς και το υποχρεωτικό μουσικό όργανο, με τη διδασκαλία να προσαρμόζεται στο επίπεδο και τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας.

Η εισαγωγή των μαθητών/τριών στην Α' τάξη του Γυμνασίου γίνεται κατόπιν εξετάσεων. Κατά τη διαδικασία επιλογής, οι υποψήφιοι αξιολογούνται σε διάφορες μουσικές δεξιότητες, όπως η ρυθμική και μελωδική αντίληψη, οι ακουστικές δεξιότητες και η φωνητική ικανότητα, ενώ προαιρετικά εξετάζεται και η γνώση ενός μουσικού οργάνου (ευρωπαϊκού ή παραδοσιακού). Σημαντικό είναι ότι δεν απαιτείται προηγούμενη μουσική εκπαίδευση.

Ωστόσο, στο Μουσικό Σχολείο μπορούν να εγγραφούν και μαθητές/τριες και μετά την Α' Γυμνασίου, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχουν διαθέσιμες θέσεις, και εφόσον επιτύχουν στις κατατακτήριες εξετάσεις.

Τη φροντίδα γενικότερων θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων έχει η Επιστημονική Επιτροπή Μουσικής Παιδείας. Αρμόδιος φορέας για την επιτροπή είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ο στόχος της επιτροπής είναι η μελέτη, αξιολόγηση και βελτίωση της μουσικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στα Μουσικά Σχολεία.

2. Ταυτότητα και Μουσική

Η ταυτότητα ενός ατόμου λειτουργεί ως εσωτερικό σημείο αναφοράς, μέσω του οποίου αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του, τις κοινωνικές καταστάσεις και τις ίδιες του τις πράξεις (Fearon, 1999). Οι πιο χαρακτηριστικές μορφές ταυτότητας περιλαμβάνουν την πολιτισμική και εθνική ταυτότητα, την ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα, καθώς και την προσωπική ταυτότητα, η οποία διαμορφώνεται από τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο. Η ταυτότητα αποκτάται και διατηρείται μέσα από τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους. Σε αυτές τις κοινές εμπειρίες περιλαμβάνονται και παραδοσιακές μορφές τέχνης, όπως η μουσική, το τραγούδι και ο χορός, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση και διατήρησή της (Trevanthen, 2002).

Η δόμηση της ταυτότητας είναι μια σύνθετη διαδικασία. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το άτομο δεν έχει μία σταθερή ταυτότητα, αλλά πολλές, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς μέσα από τις αφηγήσεις και τις πολιτισμικές επιρροές το άτομο κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους. Παρόμοια λειτουργία έχει και η μουσική, που συμβάλλει στη μεταβαλλόμενη φύση της ταυτότητας (Hargreaves κ.ά., 2002). Αντίθετα, πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις θεωρούν την ταυτότητα ως σταθερή και διαμορφωμένη κυρίως μέχρι το τέλος της εφηβείας, παραμένοντας αμετάβλητη για μεγάλο διάστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erik Erikson, που υποστηρίζει ότι η ταυτότητα αποκρυσταλλώνεται σε συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης (Jefremovs & Kozlinska, 2022).

Η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο αναζήτησης του εαυτού και διαμόρφωσης της ταυτότητας (Jaworska & MacQueen, 2015). Σε αυτή τη φάση, ο/η έφηβος/η αναπτύσσει αφαιρετική σκέψη και διαμορφώνει πολλαπλές εκδοχές του εαυτού του, γεγονός που συχνά τον οδηγεί σε κρίση ταυτότητας. Η μουσική διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε πολλούς σημαντικούς τομείς της εφηβικής ανάπτυξης, όπως η αισθητική, η ταυτότητα, η κοινωνικοποίηση, η προσωπικότητα, τα κίνητρα, οι ρόλοι φύλου, καθώς και τα συναισθήματα και η διαχείρισή τους (Miranda, 2013).

Τα μουσικά σχολεία, μέσω της μουσικής τέχνης, δεν συμβάλλουν μόνο στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας των εφήβων, αλλά και στη συγκρότηση της κοινωνικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας. Μέσα από τη συμμετοχή σε μουσικά σύνολα, συναυλίες και πολιτιστικές εκδηλώσεις, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα με κοινές αξίες και ενδιαφέροντα. Παράλληλα, η ενασχόληση με διάφορα μουσικά είδη, από την παραδοσιακή και τη βυζαντινή μουσική μέχρι τη σύγχρονη δημιουργία, ενισχύει τη σύνδεσή τους με την πολιτιστική τους κληρονομιά, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνούν νέες μουσικές ταυτότητες. Έτσι, τα μουσικά σχολεία λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, διαμορφώνοντας εφήβους που όχι μόνο κατανοούν την πολιτιστική τους ταυτότητα, αλλά και τη μετασχηματίζουν μέσα από τη δημιουργικότητα και τη συλλογική εμπειρία.

3. Η Μουσική ως Μέσο Πολιτιστικής Ταυτότητας

Η έννοια του πολιτισμού μεταβάλλεται ανάλογα με την εποχή και τη γλώσσα, αποκτώντας διαφορετικό νόημα και περιεχόμενο, σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και το ιστορικό πλαίσιο (Νόβα-Καλτσούνη, 1998:26). Τα ξεχωριστά πολιτισμικά στοιχεία ενός λαού διαμορφώνουν την πολιτιστική του ταυτότητα, η οποία τον διαφοροποιεί από άλλους λαούς. Η πολιτιστική ταυτότητα μπορεί να οριστεί με βάση διάφορα κριτήρια, όπως η γλώσσα, η καταγωγή, η γενεαλογία, η κουλτούρα, η θρησκεία και η τοπική προέλευση. Καθώς κάθε άτομο γεννιέται και μεγαλώνει σε έναν συγκεκριμένο τόπο, απορροφά αυτά τα στοιχεία, υιοθετεί τη νοοτροπία της κοινότητας στην οποία ανήκει και αποκτά μια πολιτιστική κληρονομιά, την οποία καλείται να κατανοήσει, να βιώσει και να διατηρήσει (Cuche, 2001:148-149).

Η κληρονομιά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παράδοσης και συνήθως προσδιορίζεται ως ό,τι έχει αξία ή ό,τι επιθυμούμε να μεταβιβάσουμε στις επόμενες γενιές. Οι πόροι της συμβάλλουν στη διατήρηση της σύνδεσης με το παρελθόν και ενισχύουν την αίσθηση της συνέχειας. Επιπλέον, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας, καθώς και στη διατήρηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και της δημιουργικότητας της ανθρωπότητας (Deacon, 2004:12).

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, ένα μέρος της διεθνούς κοινότητας είχε αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι ο πολιτισμός δεν περιορίζεται μόνο σε υλικά αγαθά, όπως μνημεία, τοπία και θησαυρούς, αλλά περιλαμβάνει επίσης άυλα πολιτιστικά στοιχεία, όπως πρακτικές, τελετουργίες και διάφορες πολιτισμικές εκφράσεις (Kirshenblatt-Gimblett, 2004:53). Κατά τη διάρκεια των διαπραγματεύσεων για τη Σύμβαση της UNESCO του 1972 σχετικά με την Προστασία της Παγκόσμιας Πολιτιστικής και Φυσικής Κληρονομιάς, ορισμένοι συμμετέχοντες πρότειναν τη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής της, ώστε να συμπεριλάβει και την άυλη πολιτιστική κληρονομιά (Seitel, 2001:264; Lenzerini, 2011:104). Κατά τον ορισμό που δίνεται στη Σύμβαση ως άυλη πολιτιστική κληρονομιά ορίζονται «οι πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές – καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και οι πολιτιστικοί χώροι που συνδέονται με αυτές και τις οποίες οι κοινότητες, οι ομάδες και, κατά περίπτωση, τα άτομα αναγνωρίζουν ότι αποτελεί μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς τους». Η άυλη κληρονομιά, γνωστή και ως ζωντανή κληρονομιά, προσφέρει στους φορείς της μια αίσθηση ταυτότητας και συνέχειας, εφόσον αυτοί τη διατηρούν και την αναδημιουργούν διαρκώς. Ως βασικός παράγοντας της πολιτιστικής πολυμορφίας, θεωρείται ιδιαίτερα ευαίσθητη και εύθραυστη.

Ένα πολιτισμικό στοιχείο της ταυτότητας κάθε ανθρώπου και κοινωνίας, αλλά κι ένα πολιτιστικό αγαθό που παράγεται, διακινείται και χρησιμοποιείται/καταναλώνεται αδιάλειπτα στην ιστορία της ανθρωπότητας, είναι η Μουσική. Η μουσική θεωρείται άυλη πολιτισμική κληρονομιά γιατί αποτελεί ένα ζωντανό, μη υλικό στοιχείο της πολιτιστικής ταυτότητας των λαών, που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά μέσω της προφορικής παράδοσης, της εκπαίδευσης και της πρακτικής.

Ο πλούτος της ελληνικής μουσικής, η ποικιλία των ακουσμάτων, των οργάνων και των χορών δεν αποτελεί μόνο μέρος της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς μας, αλλά και στοιχείο της πολιτιστικής μας ταυτότητας. Η πολιτιστική ταυτότητα είναι σημαντική, καθώς προσδιορίζει την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, διαμορφώνει την αυτογνωσία των ατόμων και ενισχύει τη συνοχή της κοινωνίας. Μέσα από αυτήν, οι άνθρωποι διατηρούν τη σύνδεση με την ιστορία, τις παραδόσεις και τις αξίες τους, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιπλέον, προάγει τον διαπολιτισμικό διάλογο και την αλληλοκατανόηση, βοηθώντας τις κοινωνίες να εξελιχθούν με σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.

Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες για τη διατήρηση και την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός λαού. Μέσα από τη διδασκαλία της παραδοσιακής και λαϊκής μουσικής, καθώς και την εξοικείωση με τις μουσικές πρακτικές του παρελθόντος, οι νέες γενιές μαθαίνουν να εκτιμούν και να συνεχίζουν τις μουσικές παραδόσεις. Η μουσική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη διατήρηση της παράδοσης, αλλά λειτουργεί και ως

μέσο ανανέωσης και προσαρμογής της στις σύγχρονες ανάγκες. Μέσω φεστιβάλ, μουσικών εκδηλώσεων και συνεργασιών με σύγχρονους μουσικούς, η παραδοσιακή μουσική μπορεί να αποκτήσει νέα δυναμική και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των νεότερων γενεών

Η ίδρυση του πρώτου μουσικού σχολείου το 1988 αποτελεί αναμφισβήτητα ένα καθοριστικό ορόσημο για την εκπαίδευση στην ελληνική παραδοσιακή μουσική. Μέχρι εκείνη τη στιγμή, η μουσική αυτή μεταδιδόταν κυρίως μέσα από άτυπες δομές, όπως ιδιωτικά εργαστήρια, παραδοσιακές κοινότητες και με τη μέθοδο της μαθητείας, όπου οι νέες γενιές μάθαιναν από έμπειρους μουσικούς χωρίς τυπική εκπαιδευτική δομή. Η είσοδος της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τα μουσικά σχολεία, προσέφερε τη δυνατότητα σε πολλούς μαθητές/τριες να διδαχθούν συστηματικά τη μουσική παράδοση της χώρας, σε συνδυασμό με την τυπική τους εκπαίδευση. Η κίνηση αυτή ήταν σημαντική γιατί αναγνώρισε επίσημα την αξία της παραδοσιακής μουσικής και συνέβαλε στην διάσωσή της σε μια εποχή όπου η παγκοσμιοποίηση και η επιρροή της δυτικής μουσικής κουλτούρας μπορούσαν να οδηγήσουν στην υποβάθμισή της.

3. Η Κοινωνική Διάσταση των Μουσικών Σχολείων

Η κοινωνική ταυτότητα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία στην οποία ανήκει. Η πορεία του όρου «κοινωνική ταυτότητα» είναι μακρά και αμφιλεγόμενη. Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1979), η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται από τα στοιχεία της αυτοαντίληψης ενός ατόμου που σχετίζονται με τις κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες στις οποίες το ίδιο αντιλαμβάνεται ότι ανήκει. Σύγχρονοι μελετητές την προσεγγίζουν είτε μέσω της αυτόαντίληψης και της αυτογνωσίας είτε μέσα από το σύνολο των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που την επηρεάζουν και διαμορφώνουν (Zavalloni & Louis-Guerlin, 1996). Η κοινωνική ταυτότητα δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες που επικρατούν. Είναι, επίσης, συνυφασμένη με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τη θέση του μέσα στην κοινωνία, επηρεάζοντας τις αλληλεπιδράσεις του με άλλους και την ένταξή του σε κοινωνικές ομάδες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το άτομο αναπτύσσει μια αίσθηση του "εμείς" σε αντίθεση με το "οι άλλοι", γεγονός που έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και των συλλογικών αξιών.

Οι μαθητές/τριες που φοιτούν στα μουσικά σχολεία λαμβάνουν εξειδικευμένη μουσική εκπαίδευση χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Αυτή η δωρεάν πρόσβαση επιτρέπει σε μαθητές/τριες από κάθε κοινωνικό υπόβαθρο να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες και να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, προσφέροντάς τους ίσες ευκαιρίες για καλλιτεχνική και προσωπική εξέλιξη. Από την άλλη πλευρά, τα Μουσικά Σχολεία εξακολουθούν να αποτελούν χώρους κοινωνικής ένταξης και ισότητας. Μαθητές/τριες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε ένα περιβάλλον όπου η τέχνη λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτή η πολυπολιτισμική διάσταση των Μουσικών Σχολείων προάγει την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών/τριων, καθιστώντας τα σχολεία αυτά σημαντικούς φορείς πολιτιστικής δημοκρατίας (Κατσαρός, 2020).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χρονικές περιόδους δείχνουν ότι τα Μουσικά Σχολεία δημιουργούν ένα περιβάλλον αποδοχής και συνεργασίας, ενισχύοντας την αξία της μοναδικότητας κάθε μαθητή/τριας. Παράλληλα αποτελούν ένα γόνιμο περιβάλλον για πολυδιάστατη ανάπτυξη μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πλαισίου με ελάχιστη εμφάνιση αρνητικών φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Η ίδια η μουσική δημιουργεί ένα κοινό έδαφος στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να συναντηθούν και να συνυπάρξουν ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές. Είτε μέσα από τη χορωδία, είτε μέσω της συμμετοχής σε ορχήστρες και μουσικά σύνολα, οι μαθητές εντάσσονται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον όπου η ατομική προσπάθεια συνδυάζεται με το συλλογικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά

σε σύγκριση με συνομήλικούς τους στα γενικά γυμνάσια, ενώ επιτυγχάνουν και υψηλότερες επιδόσεις σε βασικά μαθήματα (Ρίζου και Πολυμενοπούλου, 2016). Επιπλέον, το κλίμα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών είναι σαφώς πιο θετικό, καθώς κατά τη διάρκεια των μουσικών μαθημάτων επικρατεί ατμόσφαιρα ηρεμίας, συγκέντρωσης και συνεργασίας, στοιχεία που διατηρούνται και μετά το τέλος των μαθημάτων. Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι η μουσική ομαδική αλληλεπίδραση συμβάλλει θετικά στη μείωση της επιθετικότητας και ενισχύει την αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα σε παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα (Hallam, 2015).

Τα Μουσικά Σχολεία εντάσσονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, πολλά από αυτά αναπτύσσουν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συμμετοχή ή συνεργασία σε εκπαιδευτικές δράσεις μη τυπικής ή άτυπης μορφής, οι οποίες διοργανώνονται από διάφορους πολιτιστικούς φορείς. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν σεμινάρια, συναυλίες, φεστιβάλ και πολιτιστικά προγράμματα, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να εμπλουτίσουν όχι μόνο τις μουσικές και καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτή η ποικιλία εμπειριών συντελεί στη συνολική τους προσωπική και πνευματική ανάπτυξη, προσφέροντάς τους ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που θα τους ωφελήσουν σε κάθε πτυχή της ζωής τους.

Σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα μουσικό σχολείο αποτελεί η ομαδική δημιουργία μέσω των μουσικών συνόλων που λειτουργούν σε αυτό, η οποία απαιτεί την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τον σεβασμό ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακούν ο ένας τον άλλον και να σέβονται τη συμβολή των υπόλοιπων μελών του συνόλου. Αυτές οι δεξιότητες μεταφέρονται και στην καθημερινότητά τους, ενισχύοντας την κοινωνική τους προσαρμοστικότητα. Επίσης, για πολλούς μαθητές/τριες, η μουσική αποτελεί ένα ασφαλές μέσο αυτοέκφρασης και δημιουργικής διεξόδου. Ιδιαίτερα για παιδιά που μπορεί να αντιμετωπίζουν κοινωνικές ή συναισθηματικές προκλήσεις, η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως θεραπευτικό εργαλείο, βοηθώντας τα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να διαχειριστούν δυσκολίες όπως η απομόνωση, το άγχος ή ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Συμπεράσματα

Βασική προτεραιότητα μιας σύγχρονης κοινωνίας που τιμά την πολιτισμική της ταυτότητα είναι να αξιοποιεί την Εκπαίδευση ως μέσο δημιουργικής σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν, διαμορφώνοντας πολιτισμικά πρότυπα που αντιστέκονται στην ομοιομορφία της παγκοσμιοποίησης.

Η εκπαίδευση, εκτός από το ότι συμβάλλει στην πνευματική, κοινωνική και αισθητική ανάπτυξη των πολιτών, ιδιαίτερα των νέων, λειτουργεί ως φορέας πολιτιστικής κληρονομιάς. Παράλληλα, αποτελεί μέσο διατήρησης, ανάδειξης και αξιοποίησης του πολιτισμού, ενώ συμβάλλει στη διαμόρφωση και προβολή πολιτιστικών προτύπων που επηρεάζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες.

Τα μουσικά σχολεία αποτελούν σημαντικούς φορείς πολιτιστικής διατήρησης, κοινωνικής ένταξης και εκπαιδευτικής καινοτομίας, συνδυάζοντας τη μουσική παιδεία με τη γενική εκπαίδευση. Συμβάλλουν στην ενίσχυση της πολιτιστικής ταυτότητας, προάγουν τη συνεργασία και τη διαπολιτισμική κατανόηση, ενώ καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης. Παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, όπως η έλλειψη υποδομών και η περιορισμένη θεσμική αναγνώριση των μουσικών σπουδών, παραμένουν ζωτικής σημασίας για την κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Η συνεχής ενίσχυση και εξέλιξή τους είναι απαραίτητη, ώστε να συνεχίσουν να διαμορφώνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να προάγουν τη μουσική ως μέσο εκπαίδευσης, έκφρασης και κοινωνικής συνοχής. Στις λεζάντες των εικόνων αλλά και στις ίδιες τις εικόνες, χρησιμοποιώ το στυλ «Λεζάντα» που τις κεντράρει αυτόματα και ρυθμίζει τις αποστάσεις πάνω και κάτω από αυτές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βασιλειάδης, Κ. (2007). Η μουσική παιδεία στην Ελλάδα: Ο ρόλος των Μουσικών Σχολείων. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cuche D.(2001), Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, μετ. Φ. Σιατίτσας, Τυπωθήτω, Αθήνα
- Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C. (1996). Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, Εισαγωγή στην εγώ-οικολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Γ. (2020). Η πολυπολιτισμικότητα στη μουσική εκπαίδευση: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ρίζου, Ε. Πολυμενοπούλου, Α.(2016). Η μουσική παιδεία ως ανασταλτικός παράγοντας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (bullying). Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική Βία και Εκφοβισμός»,317-324. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

- Deacon H., Dondolo L., Mrubata M., Prosalendis S., 2004: The Subtle Power of Intangible Heritage: Legal and Financial Instruments for Safeguarding Intangible Cultural Heritage. , South Africa: HSRC Publishers.
- Fearon, J. D. (1999). What Is Identity (As We Now Use the Word)? Stanford University. <http://www.stanford.edu/~jfeardon/papers/iden1v2.pdf>
- Hallam, S. (2015). The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. London:iMerc.
- Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/273126443_The_power_of_music_a_research_synthesis_of_the_impact_of_actively_making_music_on_the_intellectual_social_and_personal_development_of_children_and_young_people.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell, (Eds.), Musical identities (pp. 1–20). Oxford University Press.
- Jefremovs, A., & Kozlinska, I. (2022). Music education in adolescence – A pathway to entrepreneurial identity? Industry and Higher Education, 36(4), 442–455. <https://doi.org/10.1177/09504222211042282>.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). ‘Intangible Heritage as Metacultural Production’. Museum International, Vol. 56 (1-2), 52-65.
- Ανακτήθηκε από http://www.michaelfehr.net/Museum/Texte/heritage_MI.pdf > (14-12-2020).
- Lenzerini, F. (2011). ‘Intangible Cultural Heritage: The Living Culture of Peoples’. European Journal of International Law, Vol. 22(1), 101-120. Ανακτήθηκε από <https://academic.oup.com/ejil/article/22/1/101/436591/Intangible-Cultural-HeritageThe-Living-Culture-of> (14-12-2022).
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. International Journal of Adolescence and Youth, 18(1), 5–22.
- Seitel, P. (2001). Safeguarding traditional cultures: A global assessment. Σε P. Seitel, (Eds.). Washington, DC: Center for Folklife and Cultural Heritage, Smithsonian Institution. Ανακτήθηκε από < <https://ich.unesco.org/doc/src/00111-EN.pdf> > (17-12-2022).
- Tajfel, H. and Turner, J.C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S.Worchel (eds.) The social psychology of intergroup relations. Monterey, CA: Brooks/Cole

- Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 21-38). Oxford University Press.
- UNESCO. (1972). *Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://whc.unesco.org/en/conventiontext>

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΑ ΣΩΜΑΤΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Παπαδημητρίου Δημήτρης

ΠΕ02

Γρηγορίου Χαρίκλεια

ΠΕ02

Περίληψη

Η συλλογική οργάνωση των εκπαιδευτικών μέσα από συνδικαλιστικά σωματεία αποτελεί κρίσιμο πυλώνα για τη διαμόρφωση πολιτικών που επηρεάζουν την εκπαίδευση και τις εργασιακές συνθήκες. Ωστόσο, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες θεσμικές συλλογικότητες παρουσιάζει συχνά φθίνουσα πορεία, επηρεαζόμενη από παράγοντες όπως η γραφειοκρατία και η απογοήτευση από την αποτελεσματικότητα των σωματείων.

Το άρθρο αναλύει τους βασικούς λόγους που καθιστούν απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στις δυνατότητες που προσφέρουν τα σωματεία για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, την προώθηση βελτιώσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, διερευνώνται οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι συνδικαλιστικοί φορείς.

Μέσα από μια συγκριτική ανάλυση βέλτιστων πρακτικών από άλλες χώρες, το άρθρο προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές για την αναζωογόνηση της συνδικαλιστικής δράσης στον εκπαιδευτικό τομέα. Τέλος, τονίζεται η σημασία της διαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εργασιακών δικαιωμάτων, διαπραγμάτευσης και πολιτικής διαβούλευσης, ως θεμέλιο για μια ισχυρότερη και πιο αποτελεσματική συνδικαλιστική εκπροσώπηση.

Λέξεις κλειδιά: συνδικάτο, ταυτότητα, συλλογικές διαδικασίες, ανανέωση, συνδικαλιστικό κίνημα

Εισαγωγή

Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα συνδικαλιστικά τους όργανα συνιστά κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση δίκαιων και δημοκρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών, την υπεράσπιση των εργασιακών τους δικαιωμάτων και την ενίσχυση της συλλογικής φωνής του κλάδου. Παρότι οι συνδικαλιστικοί φορείς λειτουργούν θεσμικά ως μοχλοί διαπραγμάτευσης και κοινωνικής παρέμβασης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτούς ακολουθεί, τις τελευταίες δεκαετίες, φθίνουσα πορεία, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Bascia & Stevenson, 2017· Mockler, 2022). Το φαινόμενο αυτό γεννά εύλογο προβληματισμό: Ποιοι είναι οι λόγοι της αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών από θεσμικά όργανα που δημιουργήθηκαν για να προασπίζονται τα συμφέροντά τους; Και, αντίστροφα, ποιες δυνατότητες και προοπτικές μπορούν να ενισχύσουν την επανενεργοποίησή τους;

Η γραφειοκρατικοποίηση της συνδικαλιστικής δράσης, η απουσία διαφάνειας, η απονομιμοποίηση των σωματείων από μερίδα της πολιτείας, αλλά και η αδυναμία των συνδικάτων να προσαρμοστούν στις ανάγκες των νεότερων γενιών εκπαιδευτικών, έχουν δημιουργήσει ένα κλίμα θεσμικής κόπωσης (Apple, 2019· Verger, Novelli, & Altinyelken, 2022). Το αποτέλεσμα είναι η υποχώρηση της συμμετοχικής κουλτούρας, με σοβαρές επιπτώσεις.

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα συνδικαλιστικά τους σωματεία, εστιάζοντας τόσο στις παθογένειες που αποθαρρύνουν τη συμμετοχή όσο και στις δυνατότητες ανανέωσης της συνδικαλιστικής δράσης. Αξιοποιώντας θεωρητικά σχήματα για τον ρόλο των συνδικάτων στην εκπαίδευση και παρουσιάζοντας συγκριτικές πρακτικές από το διεθνές πεδίο, εξετάζεται το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετασχηματίσουν

τον ρόλο τους από παθητικούς αποδέκτες σε ενεργούς συνδιαμορφωτές πολιτικής (Bangs & Frost, 2012). Σκοπός του άρθρου είναι να συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης των εκπαιδευτικών με τον συνδικαλισμό, αναδεικνύοντας τα σωματεία ως πεδία δημοκρατικής συμμετοχής, επαγγελματικής ενδυνάμωσης, κοινωνικής και πολιτικής παρέμβασης.

Κυρίως μέρος

2.1. Το συνδικάτο ως χώρος δυναμικής συλλογικότητας –

Θεωρητικά σχήματα για τον ρόλο των συνδικάτων στην εκπαίδευση

Η έννοια του συνδικάτου ως θεσμού που υπερβαίνει τη στενή υπεράσπιση επαγγελματικών συμφερόντων και λειτουργεί ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής εντάσσεται στον πυρήνα της μαρξιστικής θεωρίας. Από τη σκοπιά αυτή, τα συνδικάτα συνιστούν οργανικές μορφές συλλογικής αντίστασης ενάντια στις μορφές εκμετάλλευσης που αναπαράγονται στο πλαίσιο του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, καθώς και μηχανισμούς διαμόρφωσης ταξικής συνείδησης (Gramsci, 1971· Hobsbawm, 1984). Η εκπαιδευτική συνδικαλιστική δράση, ειδικότερα, δεν περιορίζεται στην υπεράσπιση των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά δύναται να συμβάλει ενεργά στον κοινωνικό μετασχηματισμό του σχολείου, αμφισβητώντας τις κυρίαρχες δομές εξουσίας και τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως μηχανισμού ιδεολογικής αναπαραγωγής (Althusser, 1971· Bowles & Gintis, 1976).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνδικάτων ως «συλλογικής φωνής» (collective voice) αποτελεί κομβικό στοιχείο στην αναχαίτιση των επιπτώσεων της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει την ιδιωτικοποίηση, την αξιολόγηση με ανταγωνιστικούς όρους και την απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων (Robertson & Dale, 2009). Η συλλογική φωνή δεν αφορά μόνο την υπεράσπιση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά συνδέεται με την υπεράσπιση της δημόσιας εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού. Σε αυτό το πλαίσιο, τα συνδικάτα λειτουργούν ως φορείς πολιτικοποίησης και συνδιαμόρφωσης εναλλακτικών παιδαγωγικών και θεσμικών προταγμάτων (Apple, 2013).

Η διαπραγμάτευση, από μαρξιστική σκοπιά, δεν αποτελεί μια ουδέτερη τεχνική διαδικασία επίλυσης διαφορών αλλά ένα πεδίο ταξικής πάλης εντός των ορίων που επιτρέπουν οι δομές εξουσίας. Η συλλογική διαπραγμάτευση στους χώρους της εκπαίδευσης, όταν εμφορείται από ριζοσπαστική πολιτική συνείδηση, μπορεί να συμβάλει στην ανατροπή του καταμερισμού ισχύος ανάμεσα στο κράτος και τους εκπαιδευτικούς, θέτοντας τις βάσεις για μια πιο δημοκρατική συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Harvey, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, η διαπραγμάτευση δεν αφορά μόνο μισθολογικά ή θεσμικά αιτήματα, αλλά εμπεριέχει το αίτημα για κοινωνική χειραφέτηση και συλλογική αυτονομία.

Η δυνατότητα των συνδικάτων να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους να υπερβούν τις λογικές ενσωμάτωσης και να διαμορφώσουν σχέσεις συμμαχίας με άλλα κοινωνικά κινήματα. Η έννοια της «οργανικής διάνοησης» του Gramsci (1971) είναι ιδιαίτερα γόνιμη για την κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών συνδικάτων: οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς γνώσης και κοινωνικής παρέμβασης, μπορούν να λειτουργήσουν ως οργανικοί διανοούμενοι της εργατικής τάξης, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός εναλλακτικού ηγεμονικού λόγου στην εκπαίδευση. Η εμπλοκή των συνδικάτων στη δημόσια σφαίρα, με όρους κριτικού λόγου και αντιηγεμονικής πρακτικής, μπορεί να αναδείξει την εκπαίδευση ως πεδίο σύγκρουσης συμφερόντων και, ταυτόχρονα, ως πεδίο ελπίδας για έναν άλλο κοινωνικό ορίζοντα (Hill, 2001).

Συνοψίζοντας, το συνδικάτο στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς μια επαγγελματική ένωση αλλά έναν δυναμικό κοινωνικό θεσμό, ικανό να λειτουργήσει ως όχημα κριτικής, διαπραγμάτευσης και αλλαγής. Η μαρξιστική θεώρηση φωτίζει τις βαθύτερες κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της

συνδικαλιστικής δράσης, επαναπροσδιορίζοντας τη συμμετοχή όχι ως πράξη διαχείρισης αλλά ως διαδικασία ρήξης και ανασυγκρότησης.

2.2. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως πολιτικού και κοινωνικού υποκειμένου

Η εικόνα του εκπαιδευτικού ως απλός λειτουργός του σχολείου, ένας τεχνοκράτης της μετάδοσης της γνώσης ή ένας εκτελεστής διδακτικών οδηγιών, αποτελεί προϊόν μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής κατασκευής. Πρόκειται για ένα σχήμα που επιδιώκει να απονευρώσει την πολιτική και κοινωνική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού, μετατρέποντάς τον σε παθητικό αναμεταδότη ενός ουδέτερου, φερόμενου ως «αντικειμενικού» γνωστικού περιεχομένου. Η κυρίαρχη αστική ιδεολογία, όπως περιγράφει ο Althusser (1971), επιδιώκει μέσω του σχολείου και του εκπαιδευτικού να αναπαραγάγει τις δομές εξουσίας του καπιταλιστικού κράτους, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό όργανο της ιδεολογικής κρατικής μηχανής (Ideological State Apparatus).

Απέναντι σε αυτή την εργαλειακή προσέγγιση, η μαρξιστική θεωρία αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό ως πολιτικό και κοινωνικό υποκείμενο, ικανό να συνειδητοποιήσει τη θέση του μέσα στις ταξικές αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και να δράσει ως φορέας αλλαγής. Ο Paulo Freire (1970), στο έργο του *Pedagogy of the Oppressed*, εισάγει την έννοια του εκπαιδευτικού ως «συνειδητοποιημένου απελευθερωτή», που δεν απλώς διδάσκει αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία χειραφέτησης των καταπιεσμένων, μέσω της διαλεκτικής σχέσης με τους μαθητές. Στον Freire, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ποτέ ουδέτερη: ή είναι μέσο απελευθέρωσης ή εργαλείο καταπίεσης.

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως πολιτικού υποκειμένου εδράζεται στην καθημερινή του εμπειρία μέσα στην τάξη. Η παιδαγωγική του πράξη, η επιλογή περιεχομένων, η κριτική του στάση απέναντι στις αναλυτικές οδηγίες, η συγκρουσιακή του θέση απέναντι σε αυταρχικές διοικήσεις και γραφειοκρατίες, όλα αποτελούν εκφάνσεις της κοινωνικής του στάσης. Όπως επισημαίνει ο Giroux (1983), ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο διαμεσολαβητής της γνώσης αλλά και «δημόσιος διανοούμενος» που οφείλει να αρθρώνει πολιτικό λόγο απέναντι στην ανισότητα, τον αποκλεισμό και την ιδεολογική χειραγώγηση.

Η καθημερινή ζωή του σχολείου, τα φαινόμενα πειθάρχησης, η επιτήρηση της συμπεριφοράς, η αξιολόγηση, η ελλιπής χρηματοδότηση, οι ταξικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, δεν είναι ουδέτερα περιστατικά, αλλά αποκαλύπτουν τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, δεν μπορεί να είναι παρατηρητής – είναι υποκείμενο αυτής της σύγκρουσης. Η συνδικαλιστική του συμμετοχή, οι απεργιακές του πρακτικές, η συμμαχία του με το μαθητικό και φοιτητικό κίνημα, η συμβολή του στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, συνθέτουν την ταυτότητα ενός ενεργού πολιτικού παράγοντα στον χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 2004).

Η εποχή της τεχνοκρατίας, της ψηφιοποίησης και της νεοφιλελεύθερης διαχείρισης της εκπαίδευσης, επιχειρεί να αποπολιτικοποιήσει πλήρως τον ρόλο του εκπαιδευτικού, προωθώντας τη λογική της «αποτελεσματικότητας», της «αξιολόγησης» και της «ατομικής ευθύνης». Πρόκειται για μια επίθεση ενάντια στην συλλογικότητα, τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, και τη δυνατότητά του να δρα ως ταξικός αγωνιστής (Apple, 2006). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η επαναδιακδίκηση της πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί μια θεωρητική πολυτέλεια, αλλά ιστορική αναγκαιότητα.

Ο εκπαιδευτικός που συνειδητοποιεί τον ρόλο του ως πολιτικού υποκειμένου κατανοεί ότι κάθε πράξη μέσα στην τάξη είναι και μια πράξη μέσα στην κοινωνία. Η επιλογή της σιωπής απέναντι στην αδικία είναι συνενοχή. Η επιλογή της δράσης, ακόμη και της σύγκρουσης, είναι μια μορφή αντίστασης. Το σχολείο δεν είναι ουδέτερη ζώνη, είναι πεδίο αγώνα. Και ο εκπαιδευτικός που το συνειδητοποιεί, μετατρέπεται από υπάλληλος σε αγωνιστή, από εντολοδόχος σε δημιουργό, από μεταδότη σε διανοούμενο.

2.3. Νέες δυνατότητες: Το συνδικάτο ως χώρος ανανέωσης και μετασχηματισμού. Η συμβολή των σωματείων στη διαμόρφωση πολιτικής για την εκπαίδευση

Απέναντι στις συνθήκες απονομιμοποίησης και συρρίκνωσης της συνδικαλιστικής δράσης, το ερώτημα δεν είναι αν τα σωματεία μπορούν να επιβιώσουν, αλλά αν μπορούν να μετασχηματιστούν. Το συνδικάτο δεν μπορεί να περιορίζεται στη διαχείριση αιτημάτων ούτε να λειτουργεί ως μηχανισμός διεκπεραίωσης διαμαρτυριών. Αντίθετα, η κρίση του συνδικαλισμού μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανανέωσης, με το σωματείο να επανανοηματοδοτείται ως χώρος κοινωνικής χειραφέτησης, ριζοσπαστικής πολιτικής και παραγωγής αντιγεγονοτικού λόγου (Gramsci, 1971).

Η εμπειρία του εκπαιδευτικού κινήματος έχει δείξει ότι τα σωματεία μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο όχι μόνο αντιστασιακό αλλά και δημιουργικό στη διαμόρφωση πολιτικής για την εκπαίδευση. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι ενώσεις των εκπαιδευτικών διατύπωσαν προτάσεις για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, τα σωματεία δεν αποτελούν μόνο χώρους αμυντικής πάλης, αλλά γίνονται τόποι όπου αρθρώνεται μια εναλλακτική παιδαγωγική, δημοκρατική και απελευθερωτική (Freire, 1970).

Από τη δεκαετία του 1980 μέχρι και σήμερα, τα πιο ριζοσπαστικά ρεύματα εντός της ΟΛΜΕ και των ΕΛΜΕ, όπως οι Αγωνιστικές Παρεμβάσεις – Συσπειρώσεις – Κινήσεις, έχουν συμβάλει καθοριστικά στην παραγωγή εκπαιδευτικού λόγου που συγκρούεται με την κυρίαρχη αντίληψη της εκπαίδευσης ως εργαλείου προσαρμογής στην αγορά. Μέσα από τη διοργάνωση συνεδρίων, την έκδοση εντύπων, την επεξεργασία εναλλακτικών προτάσεων και την ενίσχυση της κριτικής παιδαγωγικής, έχουν επιχειρήσει να αναδείξουν την εκπαίδευση ως πεδίο κοινωνικού μετασχηματισμού (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 2004).

Η συμβολή των σωματείων στη διαμόρφωση πολιτικής για την εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την πολιτικοποίηση της ίδιας της έννοιας του σχολείου. Δεν πρόκειται για τεχνική ή τεχνοκρατική παρέμβαση, αλλά για ταξική επιλογή. Ο τρόπος που οργανώνεται η γνώση, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, η σχέση του σχολείου με τις κοινωνικές ανισότητες, όλα είναι ζήτημα πολιτικής, και επομένως η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να παραδοθεί στους τεχνοκράτες και τους μάνατζερ του Υπουργείου Παιδείας. Ο συνδικαλιστικός λόγος των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει κρίσιμο αντίβαρο στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική και να προσφέρει εναλλακτικά οράματα για το σχολείο της ισότητας, της συνεργασίας και της χειραφέτησης (Giroux, 1983· Apple, 2006).

Ειδικά σήμερα, σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται από διεθνείς οργανισμούς, διακρατικές συμβάσεις και αγοραιοποιημένα πρότυπα, η δυνατότητα ενός συνδικάτου να διαμορφώνει προτάσεις και να επηρεάζει τις εξελίξεις είναι πράξη πολιτικής ανυπακοής. Η επεξεργασία παιδαγωγικών εναλλακτικών, η αντίσταση στην αξιολόγηση και τη θεσμική επιτήρηση, η πρόταση για δημοκρατικά σχολεία, ανοιχτά στην κοινωνία και τους μαθητές, με ισότητα και δημιουργικότητα, είναι πράξεις ουσιαστικής πολιτικής διαμόρφωσης.

Το σωματείο, επομένως, μπορεί να γίνει εκείνος ο χώρος όπου ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζεται σε πολιτικό υποκείμενο που όχι μόνο αντιστέκεται, αλλά και σχεδιάζει. Ένας συλλογικός φορέας που δεν αρκείται στη διαχείριση της ήττας αλλά επιδιώκει τη νίκη της τάξης του. Ένας πυρήνας σκέψης και αγώνα που κρατά ανοιχτό το ενδεχόμενο της παιδείας ως καθολικού δικαιώματος και όχι ως προνομίου. Το σωματείο δεν είναι απλώς δομή: είναι προοπτική.

2.4. Πολιτικές προτάσεις: Για ένα ισχυρό και ακηδεμόνευτο συνδικαλιστικό κίνημα – Παραδείγματα από το συνδικαλιστικό κίνημα άλλων χωρών

Η ιστορική φθορά του συνδικαλισμού, οι μορφές γραφειοκρατικοποίησης, ο έλεγχος των σωματείων από κομματικούς και κρατικούς μηχανισμούς, η αδυναμία διαμόρφωσης πολιτικών με ταξικό και χειραφετητικό περιεχόμενο, δεν αποτελούν ελληνική ιδιαιτερότητα. Ωστόσο, η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι σε αρκετές χώρες, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα κατόρθωσαν να οργανώσουν νικηφόρους αγώνες, να αυξήσουν τη συμμετοχή της βάσης και να επιβάλουν

μεταρρυθμίσεις υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτές οι περιπτώσεις, χωρίς να ιδεολογικοποιούνται ή να εξιδανικεύονται, προσφέρουν πολύτιμα παραδείγματα για την αναζωογόνηση ενός ριζοσπαστικού, ταξικού και ακηδεμόνευτου συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

Η περίπτωση της Φινλανδίας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδικάτου με θεσμική ισχύ και κοινωνική αναγνώριση. Η Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών ΟΑΙ (Opetusalan Ammattijärjestö) συμμετέχει ενεργά στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, διαθέτει ερευνητικά ινστιτούτα, επεξεργάζεται εναλλακτικά προγράμματα σπουδών και διασφαλίζει διαρκή επιμόρφωση και αυτονομία των εκπαιδευτικών. Αυτή η ισχυρή θέση δεν είναι προϊόν συναίνεσης αλλά ταξικής πάλης, που οδήγησε σε κοινωνική αποδοχή του ρόλου του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου και πολιτικού παράγοντα (Sahlberg, 2011). Ωστόσο, το φινλανδικό μοντέλο δεν μεταφέρεται αυτούσιο στην Ελλάδα, δεδομένων των διαφορετικών ταξικών συσχετισμών και ιστορικών παραδόσεων. Παρ' όλα αυτά, υπογραμμίζει τη σημασία της συνδικαλιστικής τεκμηρίωσης και της επιμόρφωσης ως εργαλείων ισχύος.

Στον Καναδά, ιδιαίτερα στο Κεμπέκ και το Οντάριο, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα όπως η Ontario Secondary School Teachers' Federation (OSSTF) και η Fédération autonome de l'enseignement (FAE), ανέπτυξαν μορφές συμμετοχικής δημοκρατίας, εσωτερικής αποκέντρωσης και διαρκούς διαβούλευσης με τη βάση. Μεταξύ 2012 και 2019, οργανώθηκαν πολήμερες απεργίες που συνδύαζαν την κινητοποίηση με τη δημόσια καμπάνια ενημέρωσης γονέων και μαθητών, ενισχύοντας τη νομιμοποίηση των αιτημάτων (Bascia & Osmond, 2013). Η οικοδόμηση συμμαχιών με την κοινωνία, αντί για αναδίπλωση στο εσωτερικό των Ενώσεων, αποτέλεσε βασική στρατηγική επιτυχίας.

Στην Ουρουγουάη και την Αργεντινή, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών έπαιξαν κομβικό ρόλο στους αγώνες ενάντια στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές τη δεκαετία του 1990 και στις αρχές του 2000. Στην Ουρουγουάη, το συνδικάτο FENAPES (Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria) συνδέθηκε οργανικά με τις κοινωνικές κινητοποιήσεις για τη δημόσια υγεία, την κοινωνική ασφάλιση και τη λαϊκή κυριαρχία. Μέσα από συμμετοχικές γενικές συνελεύσεις και μορφές οριζόντιας οργάνωσης, κατάφερε να διατηρήσει ταξικό προσανατολισμό και αυτονομία από τα επίσημα κόμματα (Andrade, 2017). Αντίστοιχα στην Αργεντινή, το συνδικάτο CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) ανέδειξε τη σχολική κοινότητα σε πολιτικό υποκείμενο, οργανώνοντας απεργίες, καταλήψεις σχολείων, λαϊκά μαθήματα και δίκτυα αλληλεγγύης κατά την οικονομική κρίση του 2001–2002 (Tenti Fanfani, 2006).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου ο νεοφιλελευθερισμός έχει παγιωθεί θεσμικά και πολιτικά, αναδύθηκαν από τη δεκαετία του 2010 σημαντικά παραδείγματα ριζοσπαστικής επαναπολιτικοποίησης του συνδικαλισμού. Το “Red for Ed” κίνημα, που ξεκίνησε από εκπαιδευτικούς στην Αριζόνα, τη Δυτική Βιρτζίνια και την Οκλαχόμα, κατάφερε μέσα από απεργίες, διαδηλώσεις και μαζικά ψηφίσματα να ανατρέψει περικοπές στη χρηματοδότηση, να αυξήσει τους μισθούς και να αποκαταστήσει την πολιτική υπόσταση του κλάδου (Kretchmar & Ferrare, 2017). Κεντρικό χαρακτηριστικό ήταν η αυτοοργάνωση από τα κάτω, χωρίς διαμεσολάβηση από κομματικές ηγεσίες ή συγκεντρωτικές συνδικαλιστικές γραφειοκρατίες.

Όλα αυτά τα παραδείγματα δεν μπορούν να εισαχθούν άκριτα στο ελληνικό συνδικαλιστικό κίνημα. Η ιστορική μνήμη της πολιτικής καταστολής, η βαθιά γραφειοκρατικοποίηση, ο παραταξιακός έλεγχος και η έλλειψη εμπιστοσύνης στη συλλογική δράση, αποτελούν αντικειμενικά εμπόδια. Ωστόσο, μπορούν να λειτουργήσουν ως πυξίδα για την οικοδόμηση ενός νέου συνδικαλιστικού πολιτισμού, που θα στηρίζεται στη συμμετοχή, τη δημοκρατία βάσης, τη συμμαχία με την κοινωνία και τη ριζοσπαστική εκπαιδευτική σκέψη. Η δημιουργία θεματικών ομάδων εργασίας, η σύνδεση με την πανεπιστημιακή έρευνα, η ανάπτυξη εναλλακτικών προγραμμάτων σπουδών, η επανοικειοποίηση του δημόσιου χώρου από τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να εμπλουτίσουν τη δράση του σωματείου και να ανατρέψουν την εικόνα του ως απλού «γραφείου αιτημάτων».

Η Ελλάδα δεν στερείται αγωνιστικών παραδόσεων. Αντίθετα, το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα υπήρξε πυλώνας κοινωνικής σύγκρουσης για δεκαετίες. Το στοίχημα σήμερα είναι η ανασύνθεσή του, όχι ως αναπαραγωγή των μορφών του παρελθόντος, αλλά ως διαδικασία μετάβασης σε ένα άλλο μοντέλο: συνδικαλιστικό, πολιτικό και κοινωνικό ταυτόχρονα. Ένα μοντέλο που θα συγκρούεται με τον κρατικό αυταρχισμό, τον νεοφιλελευθερισμό, την εκμετάλλευση και θα οραματίζεται τη μόρφωση όχι ως πιστοποίηση, αλλά ως δικαίωμα και απελευθέρωση.

3.1. Μέθοδος της έρευνας

Το άρθρο υιοθετεί μια ποιοτική, θεωρητικο-κριτική ερευνητική μέθοδο, η οποία εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνιολογικής και πολιτικής ανάλυσης της εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία του άρθρου δεν βασίζεται σε ποσοτική καταγραφή δεδομένων, αλλά στην κριτική επεξεργασία θεωρητικών κειμένων, στη συγκριτική μελέτη πρακτικών από άλλες χώρες και στην ιδεολογική αποδόμηση κυρίαρχων αναπαραστάσεων για τη συνδικαλιστική δράση των εκπαιδευτικών. Εξάλλου αξιοποιεί ως βασικά του εργαλεία τη θεωρητική τεκμηρίωση και την ερμηνευτική ανάλυση πολιτικοκοινωνικών δομών, με έντονη αναφορά στο μαρξιστικό θεωρητικό πλαίσιο. Ειδικότερα, ενσωματώνει έννοιες όπως αυτή της ιδεολογικής κρατικής μηχανής (Althusser, 1971), της ηγεμονίας (Gramsci, 1971), της αντίστασης στην εκπαιδευτική πολιτική (Giroux, 1983· Apple, 2006) και της πολιτικοποίησης του ρόλου του εκπαιδευτικού ως οργανικού διανοούμενου. Η χρήση συγκριτικών παραδειγμάτων από χώρες όπως η Φινλανδία, ο Καναδάς και η Ουρουγουάη λειτουργεί ως εργαλείο ερμηνευτικής αντιπαραβολής, ενισχύοντας την αξιοπιστία των συμπερασμάτων μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών μορφών συνδικαλιστικής δράσης και θεσμικών πλαισίων. Η έρευνα, επομένως, συγκροτείται μέσω της κριτικής ανάλυσης ιστορικών, ιδεολογικών και θεσμικών δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα προτείνει πολιτικές κατευθύνσεις για την ανασυγκρότηση του συνδικαλιστικού κινήματος στον εκπαιδευτικό τομέα. Η προσέγγιση αυτή, στοχεύει όχι μόνο στην περιγραφική αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά στη ριζοσπαστική επανανοηματοδότηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, στη βάση της ταξικής χειραφέτησης και της συλλογικής αυτονομίας (Bowles & Gintis, 1976· Harvey, 2005· Poulantzas, 1978).

3.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας του άρθρου αναδεικνύουν τη βαθιά κρίση που διέρχεται ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, επισημαίνοντας ότι η φθίνουσα συμμετοχή στα σωματεία δεν αποτελεί σύμπτωμα ατομικής αδιαφορίας, αλλά έκφραση μιας ευρύτερης πολιτικοκοινωνικής και ιδεολογικής κρίσης. Η αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται ως αντίδραση στη γραφειοκρατικοποίηση, την κομματική χειραγώγηση και την απουσία αμεσοδημοκρατικών διαδικασιών εντός των σωματείων. Παράλληλα, το άρθρο καταδεικνύει ότι η συστηματική απονομιμοποίηση της συνδικαλιστικής δράσης –μέσα από κρατικές παρεμβάσεις, νομοθετικά πλαίσια περιορισμού (όπως ο νόμος 4808/2021) και ιδεολογικές επιθέσεις από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης– έχει συμβάλει στην αποδυνάμωση της συλλογικής συνείδησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτή η κατάσταση δεν είναι αμετάκλητη. Αντίθετα, μέσα από τη συγκρότηση ακηδεμόνευτων, δημοκρατικών, ριζοσπαστικών μορφών οργάνωσης από τη βάση και τη σύνδεση των σωματείων με την κοινωνία, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα μπορούν να επανενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας χειραφετικής, δημόσιας και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Gramsci, 1971· Freire, 1970· Apple, 2006).

4. Συμπεράσματα

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, αφού διανύσει μια πορεία ένδοξης ριζοσπαστικοποίησης και αγώνων, βρίσκεται σήμερα σε κρίσιμο σταυροδρόμι. Η φθίνουσα συμμετοχή, η απονομιμοποίηση, η κομματική ομηρεία και η θεσμική κόπωση δεν είναι συμπτώματα μιας βαθύτερης δομικής κρίσης της ίδιας της μορφής του συνδικάτου, όπως αυτή

συγκροτήθηκε στον ύστερο 20^ο αιώνα. Όμως η κρίση δεν είναι μόνο παρακμή· είναι και ευκαιρία. Η ιστορία διδάσκει πως οι στιγμές αποδιάρθρωσης ανοίγουν δρόμους επανίδρυσης. Αυτό που χρειάζεται σήμερα είναι ένας νέος συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών, βαθιά δημοκρατικός, ταξικά προσανατολισμένος, ακηδεμόνευτος, που να ανήκει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να προκύπτει από τη συλλογική τους βούληση.

Η ανανέωση αυτή απαιτεί συγκεκριμένα θεσμικά εργαλεία. Πρώτα απ' όλα, η λειτουργία των συνδικάτων πρέπει να απελευθερωθεί από τον κομματικό εναγκαλισμό και την κομματοκεντρική αντιπροσώπευση. Χρειάζεται καθιέρωση της απλής αναλογικής χωρίς επιπλέον θεσμικά εμπόδια (όπως η ενισχυμένη εκπροσώπηση των πρώτων συνδυασμών), δυνατότητες ανάκλησης αιρετών, τακτικές γενικές συνελεύσεις με δεσμευτικές αποφάσεις, δια ζώσης συμμετοχή με ίση βαρύτητα, και πλήρη διαφάνεια λογοδοσίας (Poulantzas, 1978). Ο συνδικαλισμός δεν μπορεί να είναι χώρος σταδιοδρομίας· πρέπει να είναι χώρος αγώνα.

Παράλληλα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα εργασιακά δικαιώματα, στη νομοθεσία, στη συλλογική διαπραγμάτευση και στην ιστορία των αγώνων τους είναι απαραίτητος όρος για την ανάπτυξη μιας συνδικαλιστικής συνείδησης. Ο Freire (1970) τόνιζε πως η συνείδηση της καταπίεσης είναι το πρώτο βήμα για την πράξη της απελευθέρωσης. Η παιδαγωγική του συνδικαλισμού δεν μπορεί να είναι διεκπεραιωτική ή διαδικαστική. Οφείλει να είναι κριτική, πολιτική και διαλεκτική – μια μορφή χειραφετητικής μόρφωσης που καλλιεργεί την εμπλοκή και όχι την ανάθεση.

Ένα ακόμη κεντρικό ζήτημα αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στα συνδικάτα και τις σχολικές κοινότητες. Το συνδικάτο δεν μπορεί να είναι εξωτερικός θεσμός ως προς το σχολείο. Πρέπει να γίνει συνειδητό ότι κάθε σύλλογος διδασκόντων, κάθε τμήμα, κάθε μαθητική και γονεϊκή πρωτοβουλία, αποτελεί πολιτικό έδαφος για κοινωνική παρέμβαση. Οι τοπικές ΕΛΜΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως εφελκέρια διαλόγου με τους μαθητές, τις οικογένειες, την τοπική κοινωνία, να δημιουργήσουν θεματικά φόρουμ, να συνδιοργανώσουν δράσεις, να λειτουργήσουν ως κύτταρα κοινότητας και όχι ως γραφεία ενημερωτικών δελτίων. Η εκπαιδευτική πράξη και η συνδικαλιστική δράση δεν είναι χωριστές σφαίρες: η μια εμπλουτίζει και νοηματοδοτεί την άλλη (Giroux, 2004).

Συνοψίζοντας τα βασικά επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν σε όλη την ανάλυση, γίνεται σαφές πως: α) ο εκπαιδευτικός είναι κοινωνικό και πολιτικό υποκείμενο, όχι απλός τεχνικός της γνώσης· β) το σχολείο αποτελεί πεδίο ταξικής πάλης και ιδεολογικής ηγεμονίας· γ) ο συνδικαλισμός δεν είναι μια παρωχημένη δομή, αλλά κρίσιμος θεσμός λαϊκής αντι-εξουσίας· δ) η απονομιμοποίησή του είναι οργανωμένο σχέδιο του κράτους και της άρχουσας τάξης· ε) η ανανέωσή του είναι ιστορική και πολιτική αναγκαιότητα. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στην ανάγκη για ριζική επανανοηματοδότηση της έννοιας της συμμετοχής.

Η συμμετοχή δεν μπορεί να νοηθεί απλώς ως ψήφος στις εκλογές ή φυσική παρουσία σε μια συνέλευση. Η συμμετοχή είναι βίωμα, πράξη, θέση, είναι μορφή συνείδησης και ταυτόχρονα στρατηγική επιλογή. Χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί ως πολιτική και ηθική πράξη, ως δέσμευση απέναντι στο συλλογικό, ως διάρρηξη του ατομικισμού και της ανάθεσης, ως έκφραση ταξικής αξιοπρέπειας. Όπως σημείωνε ο Gramsci (1971), η ηγεμονία των κυρίαρχων τάξεων οικοδομείται όταν οι υποτελείς αποδέχονται τη σιωπή ως φυσική κατάσταση. Η συμμετοχή, λοιπόν, είναι πράξη αντίστασης, είναι διαπραγμάτευση με το μέλλον.

Στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επαναδιακδικούν τη φωνή τους, ξαναχτίζουν τον χώρο του κοινού, οργανώνονται από τη βάση, διεκδικούν, αμφισβητούν και σχεδιάζουν, το συνδικάτο μετατρέπεται σε πεδίο πολιτικής και κοινωνικής ελπίδας. Ένας άλλος συνδικαλισμός είναι όχι μόνο εφικτός, αλλά απαραίτητος. Για την παιδεία, για τη δημοκρατία, για τον λαό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης. (2004). *Σύντομη ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. <https://www.antitetradia.gr>

Σκουτέλης, Δ. (2022). *Ο νόμος Χατζηδάκη και η συνδικαλιστική δράση: Εργατικό δίκαιο και νεοφιλελεύθερη πειθάρχηση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση

- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). In L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127–186). Monthly Review Press.
- Andrade, A. (2017). *El sindicalismo docente en Uruguay: luchas, logros y desafíos*. Ediciones Trilce.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Bangs, J., & Frost, D. (2012). Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International. Education International Research Institute.
- Bascia, N., & Osmond, P. (2013). Teacher unions and educational reform: A research review. Ontario Institute for Studies in Education.
- Bascia, N., & Stevenson, H. (2017). Organising teaching: Developing the power of the profession. Education International. <https://www.ei-ie.org>
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Chomsky, N. (1999). *Profit over people: Neoliberalism and global order*. Seven Stories Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Paradigm Publishers.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hill, D. (2001). State theory and the neo-liberal reconstruction of schooling and teacher education: A structuralist neo-Marxist critique of postmodernist, quasi-poststructuralist, and culturalist neo-Marxist theory. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 135–155. <https://doi.org/10.1080/01425690020030763>
- Hobsbawm, E. J. (1984). *Workers: Worlds of labor*. Pantheon Books.
- Kretchmar, K., & Ferrare, J. J. (2017). Reasserting teachers’ political agency: The Red for Ed movement and the future of teacher unions. *Educational Studies*, 53(2), 132–147.
- Mockler, N. (2022). Teacher voice, professional agency and policy: Time to listen. *Teachers and Teaching*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1912801>
- Poulantzas, N. (1978). *State, power, socialism*. Verso.
- Robertson, S., & Dale, R. (2009). The social justice implications of privatization in education governance frameworks: A relational account. In I. Lingard, B. Lingard, & J. Ozga (Eds.), *Education policy: Major themes in education* (Vol. IV, pp. 198–220). Routledge.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *Docentes y reformas educativas en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (Eds.). (2022). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟ

Βακουφτη Έλενα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ02, ΔΡ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Περίληψη

Το τέλος της ελληνικής στρατιωτικής εκστρατείας στη Μικρά Ασία σηματοδότησε μια κρίσιμη περίοδο για την Ελλάδα αποτελώντας τον κρίκο σε μια αλυσίδα μεγάλων διεθνούς βεληνεκούς γεγονότων. Αναζητήθηκαν τα αίτια, οι παραλείψεις και οι βαθύτερες συνέπειες που, επηρέασαν όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, εξαιτίας της δημιουργίας των εθνών-κρατών. Κυριαρχούσε κλίμα φανατισμού, καχυποψίας και ανταγωνισμού εξαιτίας των πολιτικών παθών, απόρροια του Εθνικού Διχασμού. Αποτέλεσμα της Μικρασιατικής εκστρατείας ήταν η έλευση των περίπου (1.220.000) προσφύγων στην Ελλάδα που τότε αριθμούσε κοντά στα 5.000.000 κατοίκους. Η εισροή του προσφυγικού πληθυσμού οδήγησε σε κοινωνική αναδιάρθρωση επιφέροντας πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές συνέπειες.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική ενσωμάτωση, Μικρασιάτες πρόσφυγες, διεθνείς και εγχώριοι φορείς, φιλανθρωπική αρωγή, υγειονομική περίθαλψη

1. Εισαγωγή

Η παρουσίαση συνδέει το διεπιστημονικό αντικείμενο της Κοινωνικής Πολιτικής με την επιστήμη της Ιστορίας με εμπειρικό πεδίο αναφοράς τη μεσοπολεμική μικρασιατική καταστροφή εστιάζοντας στις πολυσύνθετες επιπτώσεις της αθρόας άφιξης των Μικρασιατών προσφύγων στην Ελλάδα. Σκοπός της παρουσίασης είναι να διερευνηθούν τα πολυσχιδή ζητήματα που αντιμετώπισαν οι Μικρασιάτες πρόσφυγες κατά την ενσωμάτωση τους στην Ελλάδα με γεωγραφικό πεδίο αναφοράς την Πελοπόννησο. Μέσα από την ερευνητική αξιοποίηση των Γενικών Αρχείων του κράτους (κυρίως της Πάτρας και της Καλαμάτας), διεθνών αρχείων (του Πανεπιστημίου Stanford) και του Τύπου, προκύπτει ότι η κοινωνική ενσωμάτωση των περιορισμένων συγκριτικά προσφυγικών ροών στην Πελοπόννησο αντιμετώπισε δυσεπίλυτα προβλήματα μόνιμης στέγασης, διανομής κλήρων, εύρεσης εργασίας και κοινωνικών σχέσεων με τους γηγενείς. Παράλληλα, το ελληνικό κράτος συνεργάστηκε με διεθνείς φορείς (όπως η Κ.τ.Ε.) δημιουργώντας την κρίσιμη Επιτροπή Αποκατάστασης Προσφύγων που ήρθε αντιμέτωπη με μεγάλες προκλήσεις αλλά και όχι λίγες αντιδράσεις. Συγχρόνως η έλευση των νεήλδων δημιούργησε ειδικούς θεσμούς στο ελληνικό κράτος, το οποίο παράλληλα χρειάστηκε και τη διεθνή στήριξη.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία της διατριβής χωρίστηκε στην αρχειακή έρευνα και στη βιβλιογραφία που αφορά τους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Η διαχείριση του πρωτογενούς αρχειακού υλικού προϋπέθετε την ταξινόμηση των ιστορικών αρχείων σε επιμέρους άξονες, στη βάση ευδιάκριτων και γενικά παραδεκτών χρονολογικών τομών. Στην έρευνα των γραπτών πηγών επιλέχθηκαν και εξετάστηκαν τα στοιχεία που είχαν άμεση σχέση με τον σκοπό της διατριβής και κρίθηκαν πως συνέβαλαν εποικοδομητικά στα ερευνητικά της ερωτήματα (Φίλιας, 1996). Στην προσπάθεια να βρεθεί πρωτογενές υλικό για την κοινωνική ενσωμάτωση η έρευνα προσέγγισε ετερογενές αρχειακό υλικό, ψηφιοποιημένο και χαρτώο. Η ανάλυση του αρχειακού υλικού είναι ετερογενής, δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν αρχεία που αφορούν διεθνείς οργανώσεις ανθρωπιστικής βοήθειας, αρχεία που αναδεικνύουν τις προσφυγικές συσσωματώσεις και τους προσφυγικούς συλλόγους.

Το αρχειακό υλικό στο σύνολο του αποτελείται από αποκόμματα τύπου, βιβλίο πρακτικών, τηλεγραφήματα, επιστολές, έγγραφα, υπομνήματα, καταστατικά συλλόγων/σωματείων, φωτογραφίες, δημόσια και ιδιωτικά έγγραφα. Από αυτό το υλικό αντλήθηκαν πολύτιμες πληροφορίες για τον χρόνο άφιξης και τον τόπο προέλευσης του προσφυγικού πληθυσμού, την ταυτότητά τους και τη στέγασή τους.

Πριν το 1922 τον κυρίαρχο ρόλο στην αγροτική αποκατάσταση είχε αναλάβει το υπουργείο Γεωργίας με κύριο φορέα την Υπηρεσία Εποικισμού, η οποία συγκροτείτο από τη Διεύθυνση Εποικισμού στη Θεσσαλονίκη και τα περιφερειακά γραφεία εποικισμού. Έως το 1924, το Υπουργείο Γεωργίας περιλάμβανε στην αρμοδιότητά του, τη δημιουργία των συνοικισμών. Από τον Σεπτέμβριο του 1924 η οικοδόμηση των αστικών συνοικισμών πέρασε στο Υπουργείο Υγιεινής, Πρόνοιας και Αντιλήψεως. Στο τέλος του 1924 εντός αυτού του Υπουργείου ιδρύθηκε το Τμήμα Αστικών Συνοικισμών. Το τμήμα αυτό υπαγόταν στη Διεύθυνση Πρόνοιας και Αποκαταστάσεως Προσφύγων. Το 1924 στο Υπουργείο Γεωργίας συγκροτήθηκε η Διεύθυνσις Ανταλλαγής η οποία καταργήθηκε το 1929 και αντικαταστάθηκε από τη Διεύθυνση Ανταλλαγής και Αποζημιώσεως Ανταλλαξιμών (Ανδριώτης, 2020:204). Η ΕΑΠ δραστηριοποιήθηκε χωρίζοντας τη χώρα σε πέντε διευθύνσεις με τα αντίστοιχα γραφεία Εποικισμού με προϊστάμενο γεωπόνο. Τα εποικιστικά γραφεία ήταν κρατικά και αποσπασμένα στην ΕΑΠ (Κρίμπας, 1999:235).

Ο τύπος ως ιστορική πηγή βοήθησε στην εξακρίβωση των διαφόρων γεγονότων, στις νέες πληροφορίες για την ανασύνθεση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των Μικρασιατών. Η έρευνα του αρχείου ψηφιοποιημένων εφημερίδων της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων υπήρξε καθοριστική ως προς την αποτύπωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης του νεοεισερχόμενου πληθυσμού αλλά και της συγκρότησης των προσφυγικών συσσωματώσεων, από το 1922 έως το 1936. Σε αυτό το πλαίσιο αντιπροσωπευτικά δείγματα των εφημερίδων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη μελέτη και στην αποτύπωση των πιέσεων που ασκήθηκαν από μέρους των προσφύγων και των γηγενών.

Η ειδησεογραφική προσέγγιση αποτύπωσε τον θρήνο των Ελλήνων και προσφύγων για την εθνική καταστροφή ενώ συγχρόνως υπήρξαν και οι αμιγώς προσφυγικές στήλες, με τίτλους, όπως Ζητούνται πρόσφυγες. Παράλληλα, έγιναν συνεχείς φιλανθρωπικές εκκλήσεις χρημάτων και στοιχειωδών ειδών επιβίωσης. Εν συνεχεία, οι ίδιοι οι πρόσφυγες αρθρογραφούσαν και παρουσίασαν τα προβλήματα της εγκατάστασής τους, της ενσωμάτωσής τους, τις συνθήκες διαβίωσης και τις σχέσεις τους με τους γηγενείς.

Παράλληλα, η μελέτη διερεύνησε τον ρόλο της διεθνούς και εγχώριας φιλανθρωπίας στην έκτακτη, υβριδικού χαρακτήρα, κοινωνική πολιτική της Ελλάδας του 1920. Η ενεργοποίηση της κρατικής μηχανής ήταν άμεση, ωστόσο τα προβλήματα της χώρας πολλά, γεγονός που την έκανε αδύναμη να αντιμετωπίσει χωρίς διεθνή βοήθεια το πολυπληθές προσφυγικό κύμα. Οι ξένοι οργανισμοί δραστηριοποιήθηκαν άμεσα, όπως και η εγχώρια φιλανθρωπία μέσα από συλλογικές αλλά και ατομικές πρωτοβουλίες.

Η προσφυγική πλημμυρίδα μετέτρεψε τη φιλανθρωπία σε πολιτική ανάγκη. Μέτρα τα οποία ανήκαν στον τομέα της φιλανθρωπίας πλέον γίνονται κρατικά και το κράτος αναγκάστηκε να συνεργαστεί με διεθνείς φορείς, την Κ.τ.Ε. και το Διεθνές γραφείο Εργασίας, εισάγοντας πρώιμα μέτρα κοινωνικής πολιτικής (Λιάκος, 1993:20-21). Συγχρόνως, ερευνήθηκαν οι δυσλειτουργίες των κρατικών οργανισμών μέσω των κρατικών παρεμβάσεων κοινωνικής πολιτικής. Ερευνήθηκε η συλλογική παρέμβαση σε πεδία κοινωνικών αναγκών, όπως η υγεία, η πρόνοια, η περίθαλψη, η παιδεία, η στέγαση και η εργασία. Συνεπεία τούτου διερευνήθηκε η ταυτότητα και το κοινωνικό προφίλ των οργανισμών και των ιδιωτών, όπως επίσης και η ταυτότητα των φύλων που πρωτοστάτησαν στην κοινωνική ενσωμάτωση των νεοαφιχθέντων. Αναζητηθήκαν τα κίνητρα, οι πρωτοβουλίες, οι οικονομικές συνεισφορές και ο σκοπός των φιλανθρωπικών ενεργειών. Οι φιλανθρωπικές και ανθρωπιστικές δράσεις υποκατέστησαν πολλές φορές το κράτος σε ζητήματα κοινωνικής πολιτικής, λειτουργώντας αλληλοβοηθητικά, διαδίδοντας ηθικές και ανθρωπιστικές αξίες. Οι ανθρωπιστικοί οργανισμοί, όπως ο Αμερικανικός Ερυθρός Σταυρός πρόσφεραν

κατεπείγουσα βοήθεια στο ελληνικό κράτος από τον Οκτώβριο του 1922 έως τον Ιούνιο του 1923 (Rodogno, 2022:239).

Ο Α.Ε.Σ. ανέπτυξε πολυσχιδή δραστηριότητα –πέρα από την διανομή ειδών διατροφής, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της δυσχερούς κατάστασης των προσφύγων σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, όπως η υγεία, η στέγαση, η περίθαλψη και η εργασία. Παράλληλα, το αρχείο του οργανισμού παρουσίασε ποικίλα στοιχεία για τις εγχώριες ανθρωπιστικές δράσεις, την πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα μέσω τηλεγραφημάτων, επιστολών, διαφόρων επίσημων εγγράφων, όπως επίσης και τα ονόματα των πρωταγωνιστών. Μέσα από τη εξέταση των ξένων αρχείων φαίνεται πως ο Α.Ε.Σ. είχε οργανώσει κατά τόπους τμήματα σε όλη την Ελλάδα και είχε ορίσει διευθυντές και υπαλλήλους για να εξετάσουν πρώτα την κατάσταση κάθε περιοχής και στη συνέχεια να βοηθήσουν. Επίσης, προχώρησε στις πρώτες προσπάθειες συντονισμού του με τις τοπικές αρχές. Ένα από τα πρώτα μελήματα του οργανισμού ήταν οι απογραφές, η καταγραφή των προσφύγων ανάλογα με την παραγωγική τους ικανότητα, την ηλικία και το φύλο του. Ταυτοχρόνως συνεργαζόταν με το ελληνικό κράτος και τις εγχώριες ανθρωπιστικές οργανώσεις. Μελετήθηκαν τα έργα κοινής ωφέλειας, όπως η ίδρυση νοσοκομείων που σκόπευαν σε συγκεκριμένες κοινωνικές επιπτώσεις. Η ανθρωπιστική οργάνωση American Women's Hospitals και συγκεκριμένα η γιατρός Ruth Parmelee πληρωνόταν από το ελληνικό κράτος για τις υπηρεσίες της, με σκοπό να θέσει τα θεμέλια του ελληνικού συστήματος υγείας της εποχής. Καθοριστικός παράγοντας στις διαδικασίες αποκατάστασης υπήρξε και ο ρόλος των προσφυγικών συλλόγων, οι συλλογικές οργανώσεις που γεννήθηκαν μέσα στην ίδια την ομάδα των προσφύγων. Αρχικά αντιτάχθηκαν στην οριστική και αμετάκλητη συνθήκη της Λωζάννης. Στη συνέχεια τα προσφυγικά σωματεία δραστηριοποιήθηκαν μετά από απαίτηση του ίδιου του ελληνικού κράτους και της Επιτροπής Αποκατάστασης Προσφύγων, στις διαδικασίες της αποκατάστασης και η διαδικασία αυτή αποτέλεσε ένα καίριο ερώτημα. Μέσα από την έρευνα στα κατά τόπους Πρωτοδικεία, της Κορίνθου, της Τρίπολης και της Πάτρας βρέθηκαν στοιχεία για την ίδρυση των προσφυγικών συλλόγων. Στα βιβλία των αναγνωρισμένων σωματείων βρέθηκαν προσφυγικοί σύλλογοι από το 1923. Για τις περιοχές της Καλαμάτας και της Σπάρτης αντλήθηκαν στοιχεία από το Αρχείο Διεύθυνσης Κοινωνικής Πρόνοιας των ΓΑΚ Μεσσηνίας και το Αρχείο Διεύθυνσης Υγείας και Πρόνοιας, του τμήματος Κοινωνικής Πρόνοιας των ΓΑΚ Λακωνίας. Παράλληλα αποσπασματικά στοιχεία για τους συλλόγους του Ναυπλίου, της Αμαλιάδας, Γαστούνης και Ναυπλίου αντλήθηκαν από την κεντρική υπηρεσία των ΓΑΚ και τον τύπο.

Με έδρα την Πάτρα:

- 1. Παμμικρασιατικός Σύνδεσμος Πατρών, 1923 (και τροποποίηση, 1957)
- 2. Παμπροσφυγική Ένωση Πατρών και Περιχώρων, 1924
- 3. Σύνδεσμος Αρμενίων Μικρασιατών Πατρών, 1925 (διάλυση)
- 4. Ένωση Ποντίων Πατρών και Περιχώρων «Η Αναγέννησις», 1933
- 5. Σύλλογος προσφύγων Ερυθραίας Χερσονήσου Πατρών και Περιχώρων, 1933
- 6. Ανεξάρτητος Προσφυγική Ένωσις Πατρών, 1934
- 7. Σύλλογος προσφύγων Μιντιλογλίου, 1934
- 8. Λαϊκός Παμπροσφυγικός σύλλογος Πατρών και Περιχώρων, 1935
- 9. Αθλητική Ένωσις Κωνσταντινουπόλεως (ΑΕΚ) Πατρών
- 10. Σύλλογος προσφύγων Πατρών η Αλληλοβοήθεια, 1930 (και τροποποίηση, 1934)
- 11. Σύλλογος Ενώσεως Προσφύγων Αχαΐας (διάλυση το 1972)
- 12. Εν Πάτραι τμήμα της Παμπροσφυγικής οργανώσεως Αμύνης δίκαιον ανταλλαξίμων

Με έδρα την Κάτω Αχαΐα:

- 9. Σύλλογος ενώσεως Προσφύγων Κάτω Αχαΐας, 1925 (διάλυση 1972)

Με έδρα το Αίγιο:

- 10. Προσφυγικός σύνδεσμος «Η Ομόνοια» Αιγίου, 1923, αίτηση για την ίδρυση σωματείου
- το 1925, απορρίφθηκε
- 11. Σύλλογος προσφύγων Αιγίου «Η Προποντίς», 1929
- 12. Αστικό Προσφυγικό Σωματείο «Η Μικρά Ασία» Αιγίου, 1932
- 13. Σωματείο προσφυγικού συνδέσμου Δεξαμενής Αιγίου, η Ένωσις 1934
- 14. Προσφυγικός Σύλλογος Δεξαμενής Αιγίου «Η Αναγέννησις», 1935
- 15. Σύλλογος προσφύγων Αιγιαλείας

Στον νομό Κορινθίας:

- 1. Σύλλογος προσφύγων νομού Κορινθίας, 1926
- 2. Πατριωτικός σύλλογος προσφύγων Κορίνθου, 1928
- 3. Σύλλογος Προσφύγων Λουτρακίου, 1928
- 4. Σύλλογος Προσφύγων Βραχατίου, 1931
- 5. Παμμικρασιατική ένωση Κορινθίας, 1934

Στον νομό Μεσσηνίας:

- 1. Αλληλοβοήθειας προσφύγων του Νομού Μεσσηνίας, 1923
- 2. Ο σύλλογος των εν Καλαμαίς Αλυτρώτων, 1923
- 3. Ο σύλλογος των εν Μεσσηνία Αλυτρώτων, 1923
- 4. Η προσφυγική Ένωσις Καλαμών, 1924
- 5. Ο προσφυγικός σύλλογος Καλαμών, 1931
- 6. Ο σύλλογος προσφύγων Ανατολικής παραλίας Καλαμών «ο Βόσπορος», 1931
- 7. Ο σύλλογος των εν Μεσσήνη προσφύγων, 1931
- 8. Ο Συνοικιακός σύλλογος παραλίας Καλαμών, 1932
- 9. Ο Α΄ Σύλλογος Νεοχωριτών Τρωάδος, η Δήμητρα, 1934

Στον νομό Αρκαδίας:

- 1. Αθλητική Ένωσις Κωνσταντινουπόλεως (Α.Ε.Κ.) Τρίπολης, 1926
- 2. Παμπροσφυγική ένωση Αρκαδίας, 1935

Στον νομό Αχαΐας (τμήμα του σημερινού νομού Ηλείας):

- 1. Σύνδεσμος Προσφύγων Αμαλιάδας, 1924
- 2. Ο προσφυγικός σύλλογος, Η Ένωσις Γαστούνης, 1927

Στο σύνολο τους οι προσφυγικοί σύλλογοι πήραν μέρος στην εφαρμογή της κοινωνικής πολιτικής αντί του κρατικού μηχανισμού, δραστηριοποιήθηκαν ασκώντας πιέσεις στην κρατική μηχανή, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα βασικά αγαθά επιβίωσης και να ενσωματωθούν στον ελληνικό κοινωνικό ιστό. Στα καταστατικά των συλλόγων δεν αναφερόταν ο όρος της κοινωνικής πολιτικής, ωστόσο αναγραφόταν η παροχή οικονομικής και ιατρικής βοήθειας από τους προσφυγικούς συλλόγους στα μέλη που έχριζαν άμεσης αρωγής. Παράλληλα, το κράτος έδωσε εξουσία στα σωματεία καθιστώντας τα υπεύθυνα για τη χορήγηση του πιστοποιητικού προσφυγικής ιδιότητας. Το πιστοποιητικό που εξέδιδαν οι προσφυγικοί σύλλογοι ήταν ιδιαίτερος απαραίτητο για εκείνους, διότι σε αυτό αναγράφονταν ο χρόνος που είχαν έρθει στην Ελλάδα, ο τόπος καταγωγής τους, η οικονομική τους κατάσταση και ο τρόπος αποκατάστασης τους στην Ελλάδα (αγρότης ή αστός). Ταυτοχρόνως, μέσα από την οργάνωση και τους στόχους που αντλήθηκαν από τα καταστατικά, αναδύθηκε η προσπάθεια πρωτοβουλιών από μέρους των συλλόγων απέναντι στην κρατική αδυναμία. Οι λέξεις αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια και η χριστιανική αγάπη μεταξύ των μελών

υπερίσχυσαν στα καταστατικά και στους σκοπούς των σωματείων που ιδρύθηκαν το πρώτο διάστημα (1923-1929).

Μέσα από την έρευνα της δραστηριότητας των προσφυγικών σωματείων εξετάστηκε το ζήτημα της προσφυγικής ταυτότητας, της κοινωνικής τους σύνθεσης, της δημόσιας κοινωνικότητας των μελών τους, των πολιτικών τους δικτύων και της διαχείρισης της συλλογικής μνήμης. Η ανάλυση γνωρισμάτων των μελών των προσφυγικών σωματείων, όπως το κοινωνικό status, τα επαγγέλματα και η προηγούμενη θέση τους στην οθωμανική κοινωνία ανέδειξε κοινωνικές και ταξικές προεκτάσεις της σωματειακής δράσης των προσφύγων. Στο ζήτημα της συλλογικής προσφυγικής μνήμης, προστέθηκε ο ρόλος των σωματείων των προσφύγων ως φορέων διαμόρφωσής της, η διερεύνηση αυτής της λειτουργίας οδήγησε στην εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων ως προς τον ρόλο των σωματείων γενικά στη διαμόρφωση και στην αναπαραγωγή της συλλογικής μνήμης κοινωνικών ομάδων και εθνοτήτων, όπως και τη διαμόρφωση μιας νέας συλλογικής ταυτότητας (Αβδελά 2015).

Εν κατακλείδι, τα ερωτήματα που έθεσαν η έρευνα της ταυτότητας των σωματείων που ιδρύθηκαν στην Πελοπόννησο συνέβαλαν στην ανάδειξη των ταυτοτήτων του προσφυγικού κόσμου, στις δράσεις του και στη σύζευξή του με το γηγενές στοιχείο. Παράλληλα, διερευνήθηκε η ταυτότητα των ανθρώπων που πρωτοστάτησαν στην ίδρυση των συλλόγων. Σημαντικό στοιχείο ήταν να τονιστεί ποιες πρότερες εμπειρίες χρησιμοποίησαν, όσοι ίδρυσαν τους συλλόγους, στοχεύοντας στη συσπείρωση του προσφυγικού πληθυσμού. Συγχρόνως, πέρα από τη στοχοθεσία των συλλόγων εξετάστηκε, εάν οι στόχοι αυτοί παρέμειναν ή άλλαξαν στην πορεία των χρόνων.

2.2. Μικρασιάτες πρόσφυγες στην Πελοπόννησο: άφιξη, πολιτικές εγκατάστασης και ένταξης, κοινωνική οργάνωση και σχέσεις

Με τη λήξη του Α΄ ΠΠ οι περισσότεροι πρόσφυγες της Πελοποννήσου επέστρεψαν στις εστίες τους και με τη μαζική έξοδο του 1922 πολλοί από αυτούς γύρισαν στην Πελοπόννησο σε περιοχές που ήδη γνώριζαν από τον Α΄ Διωγμό του 1914. Ο αριθμός των προσφύγων υπολογίζεται κατά προσέγγιση, διότι παρότι διενεργήθηκαν απογραφές και από ελληνικούς αλλά και από ξένους φορείς, η συνεχής κινητικότητα των προσφύγων αλλά και η θνησιμότητα απέδωσαν επισφαλή συμπεράσματα. Η προσφυγική πλημμυρίδα υπερχείλισε την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Το λιμάνι του Πειραιά μετατράπηκε σε ένα μεγάλο καταυλισμό και υπολογίζεται πως τον Σεπτέμβριο του 1922 έφτασαν εκεί περίπου 40.000 πρόσφυγες. Για αυτό το λόγο, ήδη από τις 5 Σεπτεμβρίου του 1922 αποφασίστηκε η διασπορά του προσφυγικού πληθυσμού και στην περιφέρεια. Οι λιμενικές αρχές απαιτούσαν έγγραφα ταυτοποίησης από τον προσφυγικό πληθυσμό, γεγονός που χρονοτριβούσε τη διαδικασία αποβίβασης του προσφυγικού πληθυσμού (Ανδριώτης 2020). Οι συνθήκες του ταξιδιού ήταν ιδιαίτερες δυσχερείς, καθώς ταξίδευαν κυριολεκτικά συνωστισμένοι και στοιβαγμένοι για πάρα πολλές ημέρες (Morgenthau 1994). Στην Πελοπόννησο αφίχθηκαν 52.659 πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία. Ενδεικτικά, ο μεγαλύτερος πληθυσμός συγκεντρώθηκε στην Πάτρα (11.600), στο Αίγιο (6.100), στην Καλαμάτα (5.750), στον Πύργο (5.000) και στο Γύθειο (3.700). Ταυτοχρόνως, βρίσκονταν σε αναμονή περί του 47.000 πρόσφυγες, που θα έρχονταν στην Ελλάδα, από τον Πόντο μέσω της Κωνσταντινούπολης, τη Μερσίνη και την Αλεξανδρέττα (Ανδριώτης 2020).

Πίνακας 1: Αμερικανικού Ερυθρού Σταυρού, κωτίο 19, φάκελος 14, δραστηριότητες διεθνούς ανθρωπιστικής βοήθειας, 1922. Αρχείο Ινστιτούτου Hoover

ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
ΠΑΤΡΑ	11.600
ΑΙΓΙΟ	6.100
ΚΑΛΑΜΑΤΑ	5.750
ΠΥΡΓΟΣ	5.000
ΓΥΘΕΙΟ	3.700
ΣΥΝΟΛΟ	32.150

Παράλληλα, το πρώτο δεκαήμερο του Απριλίου του 1923 διεξήχθη απογραφή από το Τμήμα Στατιστικής του Υπουργείου Υγιεινής Πρόνοιας και Αντιλήψεως, η οποία επικυρώθηκε στις 18 Οκτωβρίου του 1923. Τα επίσημα αποτελέσματα της δημοσιεύθηκαν μαζί με τα στατιστικά στοιχεία της απογραφής του 1928. Στην απογραφή του 1923 αντικατοπτρίστηκε ο αριθμός των προσφύγων που κατέφτασαν μετά την Μικρασιατική καταστροφή, αλλά πριν την υπογραφή της Σύμβασης της Λωζάννης. Η καταγραφή έγινε με βάση το φύλο και τη γεωγραφική περιοχή εγκατάστασης, χωρίς αναφορά στην περιοχή προέλευσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία στην Ελλάδα κατέφτασαν 786.431 εκ των οποίων 46.841 ήρθαν στην περιοχή της Πελοποννήσου. Η πλειονότητα του Μικρασιατικού πληθυσμού κατευθύνθηκε στον τότε ενιαίο νομό Αχαΐας και Ήλιδος 18.788 πρόσφυγες και στον νομό Αργολιδοκορινθίας 11.915. Στη συνέχεια περίπου 9.000 πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν στον νομό Μεσσηνίας και μικρότερος μέρος του προσφυγικού πληθυσμού, κοντά στους 4.000 έφτασε στην γεωγραφική περιφέρεια της Λακωνίας και ακόμα λιγότεροι, στην Αρκαδία 2.811. Από την απογραφή του 1923 προέκυψε πως η σύνθεση του προσφυγικού πληθυσμού και συγκεκριμένα πως οι γυναίκες – πρόσφυγες ήταν πολυαριθμότερες έναντι των ανδρών, οι οποίοι ήταν άνω των 50 ετών (Kontogiorgi 2006). Ένα χρόνο μετά την επίσημη ελληνική απογραφή, σε αναφορά του S. Brainerd, καταμετρήθηκαν 24.200 Μικρασιάτες συνολικά στην Πελοπόννησο. Οι πρόσφυγες ταξινομούνται με κριτήριο αυτούς που έχουν τα στοιχειώδη για να επιβιώσουν και αυτούς που βρίσκονται σε κατάσταση ένδειας. Οι ευπαθείς ομάδες διασκορπίστηκαν σε όλη την Πελοπόννησο με προτίμηση το Άργος, το Ναύπλιο, την Πάτρα και την Κόρινθο. Ωστόσο, στην αναφορά του B. Salmon παρατηρείται μία ραγδαία μείωση του προσφυγικού πληθυσμού από τους 23.300 παρέμειναν οι 8.439.113 Η μείωση του πληθυσμού των προσφύγων ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως. Οι νεοφερμένοι μετακινούνταν συνεχώς, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες επιβίωσης, εργασίας και στέγας. Επιπλέον το πρώτο διάστημα υπήρξε μεγάλο ποσοστό θνησιμότητας του προσφυγικού πληθυσμού, εξαιτίας της έξαρσης των επιδημιών και των δυσχερών συνθηκών υγιεινής του προσφυγικού πληθυσμού. Η καταμέτρηση του S. Brainerd, όπως και οι ελληνικές απογραφές δεν ήταν υποχρεωτικές, με εξαίρεση αυτή του 1928, συνεπώς θεωρούνται επισφαλείς.

Σταθερότερα είναι τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού του 1928, καθώς ήταν οργανωμένη και υποχρεωτική ταξινομώντας τους πρόσφυγες με κριτήριο το φύλο, την περιοχή προέλευσης, την περιοχή εγκατάστασης στην Ελλάδα και τη δήλωση επαγγέλματος (αγρότης ή αστός). Στην Ελλάδα κατέφυγαν 1.221.850 πρόσφυγες και στην Πελοπόννησο εγκαταστάθηκαν κοντά στους 28.362, ενώ ο ντόπιος πληθυσμός ανερχόταν σε 1.053.327. Στην απογραφή του 1928 παρουσιάζεται ο αριθμός των προσφύγων που κατέφυγαν πριν και μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, καθώς και ο τόπος προέλευσης τους, δηλαδή ποιοι είχαν καταγωγή από την Μικρά Ασία, τη Θράκη, τον Πόντο, την Κωνσταντινούπολη και σε ποιες περιοχές της Ελλάδας εγκαταστάθηκαν. Σύμφωνα με την απογραφή του 1928 στην Ελλάδα εισέρευσαν 1.221.849 πρόσφυγες.

Συγκεκριμένα από τη Μικρά Ασία ήταν 626.954 και από αυτούς οι 37.728 είχαν έρθει στην Ελλάδα πριν τη Μικρασιατική Καταστροφή. Οι περισσότεροι εγκαταστάθηκαν στη Μακεδονία 232.319, στη Στερεά Ελλάδα και στην Εύβοια 233.895, ενώ στην Πελοπόννησο εγκαταστάθηκαν 28.362 πρόσφυγες. Στην απογραφή του 1928 η διαφορά μεταξύ ανδρών – γυναικών είναι σαφώς μικρότερη -σε σχέση με την απογραφή του 1923- καθώς είχε υπογραφεί η επίσημη ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών με τη Σύμβαση της Λωζάννης. Ο ελληνικός πληθυσμός αυξήθηκε, ο μέσος όρος κατοίκων άγγιξε τους 48,4 ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο (Kayser, 1968). Εντούτοις, η πλειονότητα των ερευνητών υποστηρίζει πως ο αριθμός των προσφύγων, που έφτασε στην Ελλάδα μετά το 1922, ήταν πολύ μεγαλύτερος (Κατσάπης, 2002). Μαζί με αυτές τις απογραφές πρέπει να συνυπολογιστούν και Αρμένιοι πρόσφυγες που είχαν διασκορπιστεί σε όλη τη χώρα. Χαρακτηριστικά υπάρχει γράμμα της Near East Relief προς τον Α.Ε.Σ. για μία ομάδα Αρμενίων που ζει στην Μεθώνη τον Φεβρουάριο του 1923.

Στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου 1928: Πραγματικός και νόμιμος πληθυσμός - Πρόσφυγες, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1933

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑΤΑ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	638.253	52.2%
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	306.193	25.1%
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	28.362	2.3%
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	34.659	2.8%
ΚΡΗΤΗ	33.900	2.8%
ΗΠΕΙΡΟΣ	8.179	0.7%
ΚΥΚΛΑΔΕΣ	4.782	0.4%
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	3.301	0.3%
ΔΥΤΙΚΗ ΘΡΑΚΗ	107.607	8.8%
ΑΝΑΤΟΛΙΚΟ ΑΙΓΑΙΟ	56.613	4.6%
ΣΥΝΟΛΟ	1.221.849	100%

Με βάση την επίσημη απογραφή του 1928 στην Πελοπόννησο παρέμειναν 28.362 πρόσφυγες. Ο αριθμός του προσφυγικού πληθυσμού σχεδόν υποδιπλασιάζεται σε σχέση με την απογραφή του 1923, συνεπώς το ποσοστό του προσφυγικού πληθυσμού που παραμένει στην Πελοπόννησο ανέρχεται κοντά στο 2,3 % με βάση τις απογραφές. Η μείωση του προσφυγικού ποσοστού συμβαδίζει με τις συχνές μετακινήσεις του προσφυγικού πληθυσμού, την αναζήτηση εργασίας, στέγης και εν γένει τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Επίσης, η Πελοπόννησος δεν ήταν μια περιφέρεια που προσφερόταν για μόνιμη εγκατάσταση. Οι κλήροι ήταν λίγοι και μπορούσαν να καλύψουν 400-500 οικογένειες. Εντούτοις, η Πελοπόννησος είχε έλλειψη από εργατικά χέρια, λόγω των καλλιεργειών σταφιδαμπέλων, της ελιάς και του καπνού. Οι συγκεκριμένες καλλιέργειες λάμβαναν χώρα σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, εξασφαλίζοντας πρόσκαιρη εργασία στον προσφυγικό πληθυσμό.

2.3. Το ζήτημα της στέγης

Οι συνεχείς καθυστερήσεις στην ανέγερση των συνοικισμών αποδεικνύουν τα προβλήματα, τις καθυστερήσεις μεταξύ των κρατικών αρχών, της τοπικής αυτοδιοίκησης, της ΕΑΠ, του ΤΠΠ, του Υπουργείου Πρόνοιας και των διεθνών οργανισμών που ως αντίκτυπο είχαν την αργή στεγαστική αποκατάσταση του προσφυγικού πληθυσμού. Η σύσταση προσφυγικών συνοικισμών και η διάχυση των προσφύγων ήταν άμεση, καθώς οι επιδημικές ασθένειες εξαπλώνονταν σε όλους τους πολίτες. Ο Ροδάς ως αυτόπτης μάρτυρας λόγω της δημοσιογραφικής του ιδιότητας στην εφημερίδα Ελεύθερο Βήμα παρουσίασε την κατάσταση των προσφύγων και τη στεγαστική τους αποκατάσταση σε όλη την Πελοπόννησο (Ροδάς 1925). Η ΕΑΠ το 1930 διαλύθηκε χωρίς να έχουν αποκατασταθεί πλήρως οι πρόσφυγες με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν περαιτέρω περιπέτειες στην ήδη προβληματική προσφυγική αποκατάσταση και κοινωνική ενσωμάτωση.

Στις μεγάλες πόλεις, όπως η Πάτρα, οι έξι αστικοί συνοικισμοί της δημιουργήθηκαν στον ίδιο χώρο και συνολικά κατασκευάστηκαν έξι συνοικισμοί μετά από πολλές περιπέτειες και διεκδικήσεις από την πλευρά των προσφύγων και των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ο πρώτος, ο δεύτερος και ο τρίτος αστικός προσφυγικός συνοικισμός συγκρότησαν την περιοχή των Προσφυγικών της Πάτρας. Επιπλέον, οι χώροι επιλογής ανέγερσης των συνοικισμών (αγροτικών και αστικών) επιλέχθηκαν οι πιο δύσβατοι και ανεπιθύμητοι χώροι για τους ντόπιους. Συνήθως, ήταν τα έλη ή οι περιοχές με λύματα και χωρίς ή ανεπαρκή βλάστηση (Μαρινέλλης 2009).

Στην Καλαμάτα, ο συνοικισμός της Ανάληψης ήταν ο μεγαλύτερος σε έκταση και σε αριθμό σπιτιών με τους συνοικισμούς που ακολούθησαν. Αποτελέσε τον πιο πυκνοκατοικημένο συνοικισμό, προσπαθώντας να καλύψει τις ανάγκες όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού προσφύγων (Χρυσανθακοπούλου 2019). Η δημιουργία των προσφυγικών συνοικισμών και η προσφυγική

αφομοίωση έγινε με πληθώρα προβλημάτων. Υπήρξαν καταγγελίες πως η απόκτηση οικιών βασίστηκε στις πελατειακές σχέσεις που ανέπτυξαν οι πρόσφυγες με τους κρατικούς φορείς.

Οι συνοικισμοί των πόλεων δεν αποτελούνταν μόνο από οικίες και δωμάτια αλλά αναπτύχθηκαν με τέτοιο τρόπο συμπεριλαμβάνοντας, εκτός από την ανέγερση κατοικιών, την οικοδόμηση πλατειών, εκκλησιών, σχολείων και κάποιες φορές και γηπέδων. Ο σκοπός ήταν η ανάπτυξη και η διεύρυνση των διαπροσωπικών, κοινωνικών επαφών αλλά και η κοινωνική ενσωμάτωση του προσφυγικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Ο πολεοδομικός ιστός των πόλεων δεν έμεινε ανεπηρέαστος με το κτίσιμο των προσφυγικών συνοικισμών, παρόλο που αυτοί δημιουργήθηκαν στις παρυφές των πόλεων και ακόμα και σήμερα, οι προσφυγικοί συνοικισμοί αποτελούν μνημονικούς τόπους.

2.4. Όψεις κοινωνικής οργάνωσης των προσφύγων στην Πελοπόννησο

Μέσα από τη μελέτη των πολιτικών αποφάσεων των Πρωτοδικείων εξετάστηκε, η ίδρυση των προσφυγικών συλλόγων – μετέπειτα σωματείων – που ιδρύθηκαν από το 1923 και εξής. Στη συνέχεια, διαχωρίστηκαν τα σωματεία μεταξύ τους, εξετάζοντας τον χαρακτήρα τους, δηλαδή τον σκοπό για τον οποίο συστάθηκαν. Η ύπαρξη μεγάλου μέρους προσφυγικών συλλόγων μετά το 1923 απέδειξε, πως οι πρόσφυγες άρχισαν να δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης. Για αυτό τον λόγο εν πρώτοις, ξεκίνησαν να οργανώνονται σε συλλόγους, στη συνέχεια δημιούργησαν σωματεία και στόχευσαν στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τη ζωή τους, απαιτώντας από τις ελληνικές αρχές (Αβδελά 2015). Επιπροσθέτως τα σωματεία των Μικρασιατών προσφύγων διατηρήθηκαν στην άραδα των χρόνων. Κάποια από αυτά επιβιώνουν ακόμα και σήμερα. Γεγονός που αποδεικνύει πως η ενεργοποίηση των προσφύγων δεν ήταν πρόσκαιρη αλλά είχε μακροπρόθεσμους στόχους. Πέρα από την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία του Ελληνικού Μεσοπολέμου έγινε ξεκάθαρο πως τα σωματεία των προσφύγων ήθελαν να διατηρήσουν την Μικρασιατική τους ταυτότητα. Το στοιχείο της χριστιανικής αγάπης αποτελούσε συνεκτικό στοιχείο μεταξύ των Μικρασιατών ορθοδόξων.

Οι σύλλογοι καλούνταν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι συμπατριώτες τους, δηλαδή την εύρεση στέγης, εργασίας, τη λήψη αποζημίωσης εν γένει την προώθηση των αιτημάτων τους. Οι προσφυγικοί σύλλογοι ανά την Ελλάδα συνεργάζονταν μεταξύ τους με σκοπό να πάρουν αποφάσεις από κοινού και να επιλύσουν φλέγοντα ζητήματα, όπως αυτό των προσφυγικών αποζημιώσεων. Οι σύλλογοι που συστάθηκαν με σκοπό τη διεκδίκηση της αποζημίωσης, στη συνέχεια αδράνησαν, είτε διαλύθηκαν είτε επανιδρύθηκαν σε ψυχαγωγικούς συλλόγους. Οι προσφυγικοί σύλλογοι διεκδίκησαν τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους, στους προσφυγικούς συνοικισμούς, με στόχο να ενσωματωθούν. Επίσης, η δράση των συσσωματώσεων ανέδειξε την κοινωνική θέση των προσφύγων, όπως και την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Επίσης, από την ημερομηνία ίδρυσης των συλλόγων και των σωματείων συνάχθηκε το γεγονός πως η ημερομηνία ίδρυσης του καθενός σωματείου διαδραμάτιζε συγκεκριμένο ρόλο. Οι σύλλογοι και τα σωματεία δραστηριοποιήθηκαν σε νέα βάση από το 1930 και έπειτα και στόχευσαν, κυρίως, σε ζητήματα κοινωνικής και εκπαιδευτικής μόρφωσης, καθώς και επαγγελματικής αποκατάστασης των προσφύγων. Η αλληλεγγύη μεταξύ των προσφυγικών ομάδων αναδεικνυόταν διαχρονικά από την αρχή της γέννησης των προσφυγικών ενώσεων και σωματείων. Από το 1930 τα σωματεία και οι ενώσεις διάνθισαν τους σκοπούς συγκρότησής τους, συμπεριλαμβάνοντας τη μέριμνα για την εύρεση εργασίας στα μέλη τους και τη φροντίδα για τον εξωραϊσμό των προσφυγικών συνοικισμών (Αβδελά 2015).

5. Συμπεράσματα

Η παρουσίαση διερεύνησε σε εμπειρικό επίπεδο τις δράσεις που αναλήφθηκαν στην πολύπαθη Ελλάδα του μεσοπολέμου προκειμένου να οργανωθούν δράσεις αποκατάστασης και ευρύτερης κοινωνικής ενσωμάτωσης των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής στη σκιά των εγχώριων και διεθνών εξελίξεων. Μετά την κατάρρευση του Μικρασιατικού μετώπου δημιουργήθηκε μια

κοινωνική πολιτική, σχεδιασμένη ως κυβερνητική δράση έκτακτης ανάγκης και επείγουσας μορφής με πτυχές μεταναστευτικής πολιτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης με σκοπό την κοινή ωφέλεια (γηγενών και προσφύγων). Κατά τη διαδικασία επίτευξης του σχεδιασμού της Κοινωνικής Πολιτικής, αρωγοί στέκονται η οικογένεια, η κοινότητα-γειτονιά, το κράτος, οι εκλεγμένες κυβερνήσεις, οι κοινωνικές υπηρεσίες, η εκκλησία, ο εθελοντισμός και ο φιλανθρωπικός τομέας (Αβδελά 2015). Το σύστημα των αλληλένδετων αυτών θεσμών λειτούργησε και κατά την άφιξη του προσφυγικού πληθυσμού του 1922. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των μέτρων κοινωνικής πολιτικής στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση των κοινωνικών κινδύνων και την παροχή κοινωνικών επιδομάτων σε ευπαθείς ομάδες. Η διαδικασία αυτή, ωστόσο, δεν ήταν απαλλαγμένη από δυσκολίες: η έλλειψη κεφαλαίων, η ανεπαρκής υποδομή και οι διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές ανάγκες των προσφύγων, τη μάστιζαν. Παρά τα εμπόδια, η προσπάθεια αυτή αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα προς την ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Η πολυδιάστατη φύση της κρίσης που εκτεινόταν σε κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς τομείς- απαιτούσε μια ενιαία προσέγγιση από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι συνεχείς καθυστερήσεις στην ανέγερση των συνοικισμών απεδείκνυν τα προβλήματα, τις καθυστερήσεις μεταξύ των κρατικών αρχών, της τοπικής αυτοδιοίκησης, της ΕΑΠ, του ΤΠΠ, του Υπουργείου Πρόνοιας και των διεθνών οργανισμών που ως αντίκτυπο είχαν την αργή στεγαστική αποκατάσταση του προσφυγικού πληθυσμού (Γκιζελή 1984). Αξιολογώντας την εφαρμογή της μεσοπολεμικής κοινωνικής πολιτικής, το ελληνικό κράτος αποτάθηκε άμεσα στους διεθνείς οργανισμούς για οικονομική ενίσχυση και οργάνωση. Παράλληλα, οι προσφυγικές πιστώσεις και τα δάνεια που παρείχαν οι διεθνείς οργανισμοί και η ίδια η Κ.τ.Ε., λειτούργησαν ως κρίσιμες υποστηρικτικές δομές για την αποκατάσταση του προσφυγικού κόσμου (Skjoldager, Ikonomidou & Kahler, 2019).

Η επιτροπή, με τις προσπάθειές της, κατάφερε να θέσει τα θεμέλια για την επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Το 1930, η ΕΑΠ διαλύθηκε χωρίς να έχουν αποκατασταθεί πλήρως οι πρόσφυγες με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν περαιτέρω περιπέτειες μεταξύ προσφύγων και ελληνικού κράτους στην ήδη προβληματική προσφυγική αποκατάσταση και ενσωμάτωση (Kontogiorgi 2006).

Η Πελοπόννησος όπως συμπεραίνεται από τα δεδομένα της εποχής ήταν μία ευμετάβλητη περιοχή που επηρεάστηκε σε βάθος από την εισροή των προσφύγων. Από το 1922 ήλθαν αρκετοί πρόσφυγες στην Πελοπόννησο παρέμειναν, διασπάρθηκαν στη χώρα, επηρέασαν την καθημερινότητα των γηγενών και εν τέλει ένα μικρό ποσοστό παρέμεινε και προσπάθησε να ενσωματωθεί. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της πορείας είναι ότι ενώ το ποσοστό των προσφύγων της Πελοποννήσου είναι κοντά στο 2,3% του συνόλου των προσφύγων, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και απέκτησε τη δική του ταυτότητα. Η σύσταση προσφυγικών συνοικισμών και η διάχυση των προσφύγων ήταν άμεση, κυρίως στις μεγάλες πόλεις, καθώς οι επιδημικές ασθένειες εξαπλώνονταν σε όλους τους πολίτες. Οι περιοχές της Πελοποννήσου δεν αποτέλεσαν τυπικές προσφυγούπολεις, όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη. Υπήρξαν περισσότερο σταθμοί συνεχών μετακινήσεων των προσφύγων προς αναζήτηση κυρίως εργασίας, καθώς πόλεις της Πελοποννήσου όπως η Πάτρα και η Καλαμάτα υπήρξαν σπουδαία εμπορικά κέντρα με πολυσύχναστα λιμάνια σε όλη την περίοδο του Μεσοπολέμου.

Βιβλιογραφία

Δικαστικό αρχείο, Φάκελοι Σωματείων, Αρχείο του Πρωτοδικείου Πατρών, Προσφυγικοί σύλλογοι
 Αρχείο Πρωτοδικείου Πατρών
 Αρχείο Πρωτοδικείου Κορίνθου
 Αρχείο Πρωτοδικείου Τρίπολης
 American National Red Cross Collection, HOOVER INSTITUTION ARCHIVES STANFORD
 American National Red Cross Collection, box 19, folder 3, Ministry of Public Economy, 1922 Hoover Institution Archives.

Parmelee, Ruth A., 1885-1973. Title: Ruth A. Parmelee papers, 1922-1945. Box No.3, Accession No 74099-8.10.

Δημοσιευμένες Απογραφές πληθυσμού

Υπουργείο Υγιεινής, Προνοίας και Αντιλήψεως, Τμήμα Στατιστικής, Απογραφή προσφύγων ενεργηθείσα κατ' Απρίλιο 1923, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1923

Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας, Γενική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, Στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου 1928, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1933

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (2015). Εισαγωγή: Συλλογική δράση και παραγωγή δημόσιας κοινωνικότητας στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα. Στο Ε. Αβδελά, — Χ. Εξερτζόγλου, — Χ. Λυριντζής, (επιμ.), *Μορφές δημόσιας κοινωνικότητας στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα* (σελ. 11-38). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ανδριώτης, Ν. (2003). Οι πρόσφυγες: η άφιξη και τα πρώτα μέτρα περίθαλψης. Στο Β. Βενιέρης, Δ. (2006). *Όρια Κοινωνικής Πολιτικής; Η Κοινωνική Πολιτική σε Ένα Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον: Προκλήσεις και Προοπτικές*. Διεθνές Συνέδριο 2006, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής: Αθήνα.

Βενιέρης, Δ. (2015). *Κοινωνική Πολιτική, έννοιες και σχέσεις*. Τόπος: Αθήνα.

Γκιζελή, Β. Δ. (1984). *Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και προέλευση της κοινωνικής κατοικίας στην Ελλάδα (1920-1930)*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Esping-Andersen, C. (2006). *Γιατί χρειαζόμαστε ένα νέο κοινωνικό κράτος*. (Χ. Οικονόμου, μτφρ.). Αθήνα: Διόνικος.

Esping-Andersen, C. (2006). *Οι Τρεις Κόσμοι του Καπιταλισμού της Ευημερίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hirschon, R. (2006). *Κληρονόμοι της Μικρασιατικής Καταστροφής – Η κοινωνική ζωή των Μικρασιατών προσφύγων στον Πειραιά*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Κυραμαργιού, Ε. (2019). *Δραπετσώνα 1922-1967. Ένας κόσμος στην άκρη του κόσμου*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα.

Κυριόπουλος, Γ. (επιμ.). (2008). Δημόσια υγεία και κοινωνική πολιτική: ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εποχή του. *Στα Πρακτικά Συνεδρίου, Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας και Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών «Ελευθέριος Βενιζέλος»*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Λιάκος, Α. (1993). *Εργασία και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου, Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και η ανάδυση των κοινωνικών θεσμών*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.

Μηλίτση-Νίκα, Α. & Θεοφιλοπούλου-Στεφανούρη Χ. (2003). *Προσφυγικοί Συνοικισμοί Καλαμάτας και Μεσσήνης*. Από το αρχείο Διεύθυνσης Κοινωνικής Πρόνοιας Μεσσηνίας. Καλαμάτα: Γ.Α.Κ. Αρχεία Νομού Μεσσηνίας.

Μιτζάλης, Ν. (2014). *Προσφυγικά. Η συνοικία της σιωπής στην Πάτρα του Μεσοπολέμου*. Πάτρα: Πελοπόννησος εκδοτική.

Τσουκαλάς, Κ. (2020). *Η Ελληνική Τραγωδία. Από την απελευθέρωση ως του συνταγματάρχες*. Αθήνα: Πατάκη.

Ρόδας, Ε. (1927). *Πως βλέπω την Ελλάδα (Πελοπόννησος - 1925)*. Αθήνα: Π. Δ. Σακελλάριος.

Συρίγγος Α., & Κλάνης Α., (2023). *Συνθήκη της Λωζάννης και Ελληνοτουρκικές σχέσεις Τόμος Α' & Τόμος Β', Ο δεκάλογος ενός αιώνα*. Καθημερινή: Αθήνα.

Φερώνας, Α. (2018). Κοινωνικές ανάγκες, κοινωνικοί κίνδυνοι και κοινωνική αλληλεγγύη. Στο Σακελλαρόπουλος, Θ. Οικονόμου, Χαρ. Σκαμνάκης, Χρ., Αγγελάκη, Μ. (επιμ.). *Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.

Ξενόγλωση

- Kontogiorgi, E. (2006). *Population Exchange in Greek Macedonia: The Rural Settlement of Refugees 1922-1930*. United States: Oxford University Press.
- Klapisis, A. (2011). Research Note: American Initiatives for the Relief of Greek Refugees, 1922–1923. *Genocide Studies and Prevention*, 6(1), 98-106, University of Toronto Press.
- Kyramargiou, E. 27 Jul 2021, Refugees of the 1923 population exchange between Turkey and Greece from: *The Routledge Handbook on Contemporary Turkey* Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780429264030-5> Retrieved on 31 December 2023
- Venturas, L. (2022). Multi-actor Synergies, Sovereignty, and Refugee Resettlement in Interwar Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 40, (2), 299-317

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΕ ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΨΥΧΟΛΟΓΟ

Σαρρή Χρυσούλα
Ψυχολόγος MSc. ΠΕ23

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αφορά έναν μαθητή Δημοτικού Σχολείου με διάγνωση Αντικοινωνικής Επιθετικής Συμπεριφοράς, καθώς και την παρέμβαση που σχεδιάστηκε από το Σχολικό Ψυχολόγο για τη διαχείρισή του. Η παρέμβαση επικεντρώνεται στη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής λειτουργικότητας του μαθητή μέσω ενός ολοκληρωμένου υποστηρικτικού σχεδίου, προσαρμοσμένου στις ψυχοκοινωνικές του ανάγκες. Στόχος είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και κοινωνικής ένταξης, καθώς και η μείωση επιθετικών συμπεριφορών στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η επιστημονική βάση του σχεδίου στηρίζεται στο γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο (ΓΣΜ), το οποίο περιλαμβάνει λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς και εφαρμογή του μοντέλου ABC (Antecedent – Behavior – Consequence). Κάθε προβληματική συμπεριφορά αναλύεται σε τρία βασικά στοιχεία: τις προγενέστερες συνθήκες, τη συμπεριφορά-στόχο και τα επακόλουθα. Η μελέτη επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επίλυσης συγκρούσεων, ενώ αξιοποιούνται μέθοδοι όπως οι ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη και η εξατομικευμένη καθοδήγηση στο γραφείο του Σχολικού Ψυχολόγου. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων από τον μαθητή, τη διαχείριση του θυμού και την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση και τους συμμαθητές του. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης, χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως οι κλίμακες Achenbach και η Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ, ενώ η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει τόσο αυτοαξιολόγηση του μαθητή όσο και παρατήρηση από δασκάλους και γονείς. Η παρέμβαση ενσωματώνει σύγχρονες τεχνικές και μεθόδους, όπως τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (π.χ. bubbl.us, YouTube) και εκπαιδευτικού υλικού (παραμύθια, ζωγραφική), με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας του μαθητή. Η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα και τους γονείς είναι καθοριστική για την επιτυχία του σχεδίου, και η προσαρμογή του προγράμματος συνεχίζεται με βάση την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Αντικοινωνική Επιθετική Συμπεριφορά, Δημοτικό Σχολείο, Σχολική και Κοινωνική Ένταξη, Σχολικός Ψυχολόγος, Παρέμβαση.

1. Εισαγωγή

Η προβληματική συμπεριφορά στην τάξη αποτελεί καθημερινή πρόκληση για εκπαιδευτικούς, μαθητές, αλλά και για το σχολικό σύστημα εν γένει, καθώς επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, διαταράσσει τη μαθησιακή διαδικασία, δυσκολεύει τη διδασκαλία και έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, στην ευημερία των μαθητών και στο κλίμα της τάξης (Walker et al., 2004; Molnar & Lindquist, 2013). Τα παιδιά που θεωρούνται "ενοχλητικά" συχνά εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, δυσκολεύονται στις κοινωνικές σχέσεις και απορρίπτονται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από συνομηλίκους (Kouimtzis et al., 2024).

Ένας μαθητής Δημοτικού Σχολείου με διάγνωση Αντικοινωνικής Διαταραχής Συμπεριφοράς αντιμετωπίζει ακόμα μεγαλύτερες προκλήσεις εντός σχολικού πλαισίου. Αναλυτικότερα, η διαταραχή αυτή αφορά ένα σύνολο επαναλαμβανόμενων και επίμονων προτύπων συμπεριφοράς που παραβιάζουν βασικά δικαιώματα των άλλων ή σημαντικούς κοινωνικούς κανόνες (APA, 2022). Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή παρουσιάζουν συχνά επιθετικότητα προς ανθρώπους ή ζώα, καταστροφή περιουσίας, απάτη ή κλοπή και σοβαρές παραβιάσεις κανόνων (Sukhodolsky & Martin,

2006; Patterson et al., 1992). Η διαταραχή αυτή συνδέεται με πολλαπλούς ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, όπως η οικογενειακή δυσλειτουργία, η παραμέληση, η αποσυνδεδεμένη σχολική εμπειρία και η έλλειψη θετικών προτύπων (Πουρσανίδου, 2016; Barkley, 2013). Ως εκ τούτου, είναι καθοριστική η σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης και της πολυεπίπεδης παρέμβασης που να περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και τους ειδικούς ψυχικής υγείας (Sugai & Horner, 2009; Κουρκούτας, 2011). Η παρέμβαση αυτή πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στη μείωση των συμπτωμάτων, αλλά κυρίως στην ενίσχυση της συναισθηματικής σύνδεσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της σχολικής ένταξης του παιδιού (Κουρκούτας, 2010).

Η παρέμβαση που περιγράφεται στο παρόν άρθρο αποτελεί μέρος ενός ολοκληρωμένου υποστηρικτικού σχεδιασμού, εστιάζοντας στην επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο ενός μαθητή Δημοτικού Σχολείου και στην ενίσχυση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, κοινωνικής ένταξης και συναισθηματικής διαχείρισης (Simonsen et al., 2008). Το σχέδιο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχοκοινωνικές του δυσκολίες.

Το σχέδιο βασίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις σύμφωνα με το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο (λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς και το μοντέλο ABC), με βασικό στόχο την αλλαγή των δυσλειτουργικών στοιχείων σε γνωσιακό, συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο (Καλαντζή-Αζίζι & Σοφianoπούλου, 2016· Walker et al., 2004). Συγκεκριμένα, κάθε προβληματική ή δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού αναλύεται στη βάση τριών στοιχείων: τα προγενόμενα, τις συνθήκες δηλαδή μέσα στις οποίες εκδηλώνεται η δυσλειτουργική συμπεριφορά, τη συμπεριφορά-στόχο και τα επακόλουθα της συμπεριφοράς.

Η επιλογή του μαθητή έγινε λόγω της πολυπλοκότητας των διαγνώσεων, των πολλαπλών δυσχερειών στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της ανάγκης πολυεπίπεδης υποστήριξης. Η Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης προτείνεται μάλιστα ως φορέας παροχής υποστήριξης για το μαθητή και την οικογένειά του από τη σχετική γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Οι δυσκολίες του μαθητή εντοπίζονται σε τρεις άξονες: α) εκδήλωση επιθετικότητας μέσω λεκτικής και σωματικής βίας, β) δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά μέσω της παραβίασης κανόνων και της έλλειψης ενσυναίσθησης και ενοχών, και γ) δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Οι σκοποί της παρέμβασης στην παρούσα μελέτη περίπτωσης περιγράφονται ως εξής:

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και διαχείρισης συναισθημάτων.
- Η μείωση των επιθετικών συμπεριφορών.
- Η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας με συνομηλίκους.

Ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρέμβασης στα επίπεδα των προσφερόμενων γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, μπορούν να διακριθούν τα παρακάτω:

- Να αναγνωρίζει και να εκφράζει συναισθήματα (Γνώσεις).
- Να διακρίνει τους κοινωνικούς κανόνες και τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς (Γνώσεις).
- Να προσαρμόζει τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων στο κοινωνικό/σχολικό πλαίσιο (Δεξιότητες).
- Να δείχνει θετική διάθεση στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του (Στάσεις).
- Να συνεργάζεται και να συμμετέχει εποικοδομητικά σε ομαδικές δραστηριότητες (Στάσεις).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Υλικά και Μέσα

Τα υλικά και τα μέσα κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιούνται και διακρίνονται σε φυσικά, ψηφιακά και εκπαιδευτικά.

- Φυσικό περιβάλλον: Οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις υλοποιούνται ανάλογα με τη φύση των εργασιών τους, είτε μέσα στην τάξη - σε δυάδες- και στην ολομέλεια για την εκτέλεση κάποιας ομαδικής εργασίας, είτε στο γραφείο του Σχολικού Ψυχολόγου για δραστηριότητες εξατομικευμένης υποστήριξης.
- Ψηφιακό περιβάλλον: Οι παρεμβάσεις αξιοποιούν εργαλεία όπως διαδραστικό πίνακα, projector και οθόνη προβολής, λογισμικό ανοιχτού κώδικα για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών (bubbl.us), πλατφόρμες όπως το “YouTube” και εξοπλισμό, όπως φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Εκπαιδευτικό περιβάλλον: Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποιείται η χρήση βιβλίου με θεραπευτικά παραμύθια (Γεωργιάδου, 2012) , το σχέδιο, η ζωγραφική, η μουσική και το τραγούδι.

2.2. Μέθοδος και Τεχνικές

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είναι οι εξής:

- Συνεντεύξεις με το παιδί, τους γονείς, την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του τμήματος και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (ή Εκπαιδευτικός Υποστήριξης).
- Ομαδικές Δραστηριότητες στην τάξη που προάγουν τη συνεργασία, την έκφραση συναισθημάτων και την προσαρμογή στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Ατομικές Δραστηριότητες, όπως π.χ. με τη χρήση παραμυθιού ως θεραπευτικού μέσου, αλλά και συμπλήρωση φύλλου εργασίας, προκειμένου το παιδί να μάθει κατάλληλες και γενικά αποδεκτές πεποιθήσεις και συμπεριφορές.
- Παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφορών, βάσει του γνωσιακού- συμπεριφοριστικού μοντέλου (Ερέθισμα-Οργανισμός-Αντίδραση, Συνέπειες- Ανάλυση Συνθηκών).
- Σταδιακή ενίσχυση του παιδιού σε επιθυμητές συμπεριφορές (συμμετοχή στην τάξη, συνεργασία στο διάλλειμα).
- Χορήγηση Προκριματικών Κλιμάκων: Ερωτηματολόγια Achenbach (Achenbach & Rescorla, 2002) και Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ (Καλατζή-Αζίζη et al., 2012).

2.3 Πλαίσιο συνολικής αξιολόγησης της παρέμβασης

Ως προς τη συνολική αξιολόγηση της παρέμβασης, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει τόσο ο ίδιος ο μαθητής μέσω της αυτοαξιολόγησής του, όσο και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς του. Συγκεκριμένα, ως προς την:

- Αυτοαξιολόγηση, ο μαθητής συμπληρώνει φύλλα εργασίας για την παρατήρηση συναισθημάτων και συμπεριφορών.
- Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην παρέμβαση, πραγματοποιείται καταγραφή αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή βάσει του γνωσιακού συμπεριφοριστικού μοντέλου, καθώς και συμπλήρωση ερωτηματολογίου TRF Achenbach και της Κλίμακας Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ για εκπαιδευτικούς.
- Αξιολόγηση από γονείς, διενεργείται παρατήρηση και αναφορά αλλαγών στην καθημερινότητα του παιδιού, καθώς και συμπλήρωση ερωτηματολογίου CBCL Achenbach και της Κλίμακας Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ για γονείς.

2.4 Δραστηριότητες για την Επίτευξη των Στόχων της Παρέμβασης

Προκειμένου την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης επιλέχθηκαν συγκεκριμένες δραστηριότητες, τρεις στον αριθμό, οι οποίες διενεργήθηκαν το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους 2024-2025 (υπό την υλοποίηση τρίμηνου βραχυχρόνιου προγράμματος) μέσω της συνεργασίας του Σχολικού Ψυχολόγου με τον ίδιο το μαθητή αλλά και με την ολομέλεια του τμήματός του.

Η πρώτη δραστηριότητα φέρει τον τίτλο «Όλοι Νιώθουν το Θυμό κι είναι Φυσιολογικό: Μαθαίνω να αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου», πραγματοποιείται μέσα στο τμήμα του μαθητή μαζί με την ομάδα των συμμαθητών του και έχει διάρκεια μία διδακτική ώρα (45 λεπτά). Η πρώτη δραστηριότητα αναλύεται ως εξής:

- Σπάσιμο Πάγου: Ο κάθε μαθητής πετάει το μπαλάκι σε κάποιον άλλο συμμαθητή συμπληρώνοντας τη φράση «Θυμώνω όταν...». Διάρκεια βήματος: 5 λεπτά.
- Δραστηριότητα ανά Ζεύγη: Συμπλήρωση του Φύλλου Εργασίας «Πότε Θύμωσα Πολύ;» (Χατζηχρήστου, 2012). Τα παιδιά ανά ζεύγη επεξεργάζονται το Φύλλο Εργασίας που έχουν μπροστά τους, χρησιμοποιώντας τους μαρκαδόρους. Διάρκεια Βήματος: 15 λεπτά.
- Κατασκευή Εννοιολογικού Χάρτη: Το βήμα αυτό θα υλοποιηθεί στην ολομέλεια με τη χρήση του λογισμικού bubbl.us. Κεντρική Έννοια θα είναι ο «ΘΥΜΟΣ», ενώ οι διακλαδώσεις του χάρτη θα δημιουργηθούν βάσει των αποκρίσεων των μαθητών στο Φύλλο Εργασίας. Διάρκεια Βήματος: 15 λεπτά.
- Συζήτηση στην ομάδα – Συμπεράσματα: Ως τελευταίο στάδιο οι μαθητές ακούν ένα τραγούδι Συναισθηματικής Αγωγής που μιλά για το συναίσθημα του Θυμού, μέσω του ιστότοπου YouTube. Διάρκεια Βήματος: 10 λεπτά.

Η αξιολόγηση για την πρώτη δραστηριότητα πραγματοποιείται μέσω των φύλλων εργασίας, μέσω των αποτελεσμάτων που παρήχθησαν κατά τη δημιουργία του Εννοιολογικού Χάρτη, καθώς και μέσω συζητήσεων στην ολομέλεια.

Η δεύτερη δραστηριότητα φέρει τον τίτλο «Το Κόκκινο Φασόλι: Ένα Θεραπευτικό Παραμύθι για τη Διαχείριση του Θυμού», πραγματοποιείται εντός του γραφείου του Σχολικού Ψυχολόγου σε ατομική συνάντηση με το μαθητή και έχει διάρκεια μία διδακτική ώρα (45 λεπτά). Η εν λόγω δραστηριότητα έχει ως στόχο την κατανόηση του συναισθήματος του θυμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείρισή του. Το εκπαιδευτικό μέσο που χρησιμοποιείται είναι ένα βιβλίο που αφορά Θεραπευτικά Παραμύθια και περιλαμβάνει το παραμύθι με το «Κόκκινο Φασόλι» (Γεωργιάδου, 2012), ενώ η ανατροφοδότηση γίνεται μέσω Φύλλου Εργασίας που περιέχει συγκεκριμένα ερωτήματα και αντίστοιχο πλαίσιο για ζωγραφική. Η δεύτερη δραστηριότητα μπορεί να αναλυθεί ως εξής:

- Αρχική Αφόρμηση: Διατυπώνεται ανοιχτή ερώτηση στον μαθητή σχετικά με το τι γνωρίζει για το συναίσθημα του Θυμού και πώς αισθάνεται κάθε φορά που θυμώνει.
- Ανάγνωση Παραμυθιού από τον Σχολικό Ψυχολόγο: Η ανάγνωση αυτή προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, μέσω της παρότρυνσής του να σχολιάζει και να απαντά σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της αφήγησης.
- Συμπλήρωση Ερωτήσεων στο Φύλλο Εργασίας: Οι ερωτήσεις στο φύλλο εργασίας αφορούν την κατανόηση του παιδιού για την ιστορία, την αναγνώριση των συναισθημάτων που περιγράφονται, πιθανούς συμβολισμούς και αντιπαραβολές που μπορεί να κάνει ο μαθητής, εύρεση στρατηγικών ελέγχου του θυμού και προσωπική εφαρμογή τους σε ανάλογες περιστάσεις. Κάποια παραδείγματα ερωτήσεων είναι: «Πώς πιστεύεις ότι ένιωθε το κόκκινο φασόλι της ιστορίας;», «Ποια συναισθήματα ένιωσε το φασόλι στην ιστορία; Εσύ πότε νιώθεις έτσι;», «Αν ήσουν το κόκκινο φασόλι, τι θα έκανες διαφορετικά;», «Γράψε 2 πράγματα που μπορείς να κάνεις όταν νιώθεις θυμό», «Τι θα έκανε το κόκκινο φασόλι αν είχε δεύτερη ευκαιρία;».
- Ζωγραφική στο Φύλλο Εργασίας: Ο μαθητής καλείται επίσης να ζωγραφίσει μέσα σε ειδικό πλαίσιο το Θυμό του, εξετάζοντας τι χρώμα, τι σχήμα, ποια συγκεκριμένη μορφή παίρνει κτλ.

Η αξιολόγηση για τη δεύτερη δραστηριότητα λαμβάνει το χαρακτήρα αυτοαξιολόγησης, όπου ο μαθητής καλείται μέσω μιας απλής κλίμακας τύπου Likert από το 1 (ένα) έως το 5 (πέντε) να απαντήσει στις εξής δύο ερωτήσεις: «Πόσο θυμωμένος/ή αισθανόσουν πριν τη δραστηριότητα;» «Πόσο θυμωμένος αισθάνεσαι τώρα;». Επιπροσθέτως, στην αξιολόγηση της δραστηριότητας περιλαμβάνεται και η παρατήρηση του μαθητή ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την

ψυχολογική του διάθεση. Τέλος, πραγματοποιείται και μια επαναληπτική συνάντηση 15 (δεκαπέντε) ημέρες αργότερα, κατά τη διάρκεια της οποίας εξετάζεται αν έχουν χρησιμοποιηθεί οι τεχνικές που αναφέρθηκαν στην πρώτη συνάντηση.

Η τρίτη δραστηριότητα φέρει τον τίτλο «Ο Τάσος, ο Τίμος κι Εγώ: Επιλύοντας Συγκρούσεις», πραγματοποιείται και αυτή εντός του γραφείου του Σχολικού Ψυχολόγου σε ατομική συνάντηση με το μαθητή και έχει διάρκεια μία διδακτική ώρα (45 λεπτά). Στόχος της τρίτης δραστηριότητας είναι ο μαθητής να προσδιορίσει και να αναγνωρίσει τα αίτια της σύγκρουσης με άλλους ανθρώπους, καθώς και να κατανοήσει τις δικές του αντιδράσεις απέναντι σε αυτή. Η τρίτη δραστηριότητα διενεργείται ως εξής:

- Αρχική Αφόρμηση: Ο μαθητής ερωτάται προφορικά για τους πιθανούς τρόπους αντίδρασης απέναντι σε τσακωμούς με τους συμμαθητές του.
- Συμπλήρωση Φύλλου Εργασίας (Geldard & Geldard, 2011): Ο μαθητής ενώνει κάποιες αριθμημένες κουκίδες που σχηματίζουν τους χαρακτήρες «Τάσος» και «Τίμος» και διαπιστώνει ότι ο «Τάσος» είναι μια χελώνα που αντιδρά συνεσταλμένα, φοβισμένα και καθόλου διεκδικητικά. Οι αντιδράσεις του πηγάζουν από μια θέση αδυναμίας και από το ρόλο του θύματος. Αντίθετα, ο «Τίμος» είναι ένα τελώνιο που αντιδρά επιθετικά, εκφοβιστικά, δυναμικά και κυριαρχικά.

Η αξιολόγηση για την τρίτη δραστηριότητα περιλαμβάνει την παρατήρηση του μαθητή ως προς τη συμμετοχή, την κατανόηση και την ψυχολογική του διάθεση. Τέλος, και σε αυτή τη δραστηριότητα πραγματοποιείται μια επαναληπτική συνάντηση 15 (δεκαπέντε) ημέρες αργότερα, κατά τη διάρκεια της οποίας συζητούνται αναστοχαστικά οι ενδεδειγμένοι τρόποι αντίδρασης απέναντι σε κάποια σύγκρουση με συνομηλίκους.

Σχετικά με τις παραπάνω δραστηριότητες έχουν ακολουθηθεί οι βασικές πρακτικές της Ειδικής Αγωγής, μέσω της εξατομικευμένης καθοδήγησης και διαφοροποίησης/προσαρμογής του υλικού ώστε ο μαθητής να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν περισσότερο στις δραστηριότητες. Επιπροσθέτως, έχει γίνει σύνδεση με τον Ψυχοκοινωνικό Άξονα του Εξατομικευμένου Προγράμματος (Ε.Π.Ε.), όπου όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες εναρμονίζονται με το γενικό στόχο της Ενίσχυσης της Αυτοεκτίμησης του μαθητή προκειμένου να επενδύσει στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα με την εμπλοκή του σε δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, με στόχο την εκπαίδευση και ενίσχυση των διαπροσωπικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Τέλος, εφαρμόζονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, κάποιες φορές εφαρμόζεται η προφορική ανατροφοδότηση από μέρους του μαθητή αντί της γραπτής, ανάλογα με τη διανοητική και ψυχοσυναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται κατά το χρόνο που εκτυλίσσονται οι ατομικές συνεντεύξεις, καθώς και ανάλογα με τις δυσκολίες γραπτής έκφρασης, που κατά περίπτωση αντιμετωπίζει.

2.5 Μαθησιακό και Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο

Αναφορικά με τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα των συμμαθητών της τάξης, ο συνολικός τους αριθμός είναι 12 (δώδεκα), εκ των οποίων τα 3 (τρία) έχουν διαφορετική χώρα καταγωγής, με μια νεοδιοριζόμενη εκπαιδευτικό 30 ετών περίπου. Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελείται από 7 (επτά) αγόρια και 5 (πέντε) κορίτσια. Εντός της τάξης βρίσκονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν εξατομικευμένη προσέγγιση, γι' αυτό το λόγο έχει προσληφθεί εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πλήρους ωραρίου που υποστηρίζει για 24 ώρες τόσο μαθητές βάσει της γνωμάτευσής τους, όσο και μαθητές/μαθήτριες που χρειάζονται υποστήριξη και διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και στηρίζονται επί του παρόντος από την Ε.Δ.Υ. Οι δύο εκπαιδευτικοί ανήκουν στον κλάδο ΠΕ-70, με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή μέσω σεμιναρίου, οι οποίες συνεργάζονται ικανοποιητικά και ανά τακτά χρονικά διαστήματα εφαρμόζουν προγράμματα συνδιδασκαλίας. Η κοινωνικοπολιτισμική ποικιλία δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και την εναρμόνιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολείου, αυτό αριθμεί 165 μαθητές και βρίσκεται σε κεντρικότερο σημείο εντός του αστικού ιστού μεγάλης πόλης της επαρχίας κοντά στην Αθήνα. Αποτελεί μια από τις παλαιότερες σχολικές μονάδες της περιοχής, περίπου 100 ετών, με τουλάχιστον τρεις γενεές να έχουν φοιτήσει εκεί. Ως εκ τούτου, η συντήρηση των κτηριακών υποδομών, η αντισεισμική θωράκιση και η εύρεση χώρων για επέκταση δραστηριοτήτων αποτελούν συχνή πρόκληση για το Δήμο και τις Τεχνικές Υπηρεσίες. Η οικονομία της περιοχής βασίζεται στη βιομηχανική και αγροτοκτηνοτροφική δραστηριότητα. Μεγάλο μέρος του εργατικού δυναμικού (ημεδαπών και αλλοδαπών) κατοικεί στο κέντρο της πόλης λόγω του χαμηλότερου κόστους στέγασης, συνεπώς το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού προέρχεται από την εργατική τάξη και τα μεσαία-χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Τα σχολικά περιβάλλον μπορεί επιπροσθέτως να διακριθεί και στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Το φυσικό περιβάλλον: Η σχολική τάξη στην οποία λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες είναι ευρύχωρη και φωτεινή. Επιπροσθέτως το γραφείο του Σχολικού Ψυχολόγου βρίσκεται σε κεντρική θέση στο κτήριο του σχολείου, για την εύκολη πρόσβαση της σχολικής κοινότητας και των γονέων, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα και την απαραίτητη ιδιωτικότητα. Ωστόσο, οι κοινόχρηστοι χώροι δεν είναι τόσο ευρύχωροι για τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού, με συνέπεια να υπάρχει συνωστισμός και συχνά περιστατικά συγκρούσεων μεταξύ μαθητών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου σωματικού παιχνιδιού την ώρα του διαλείμματος. Το σχολικό περιβάλλον είναι επίσης θορυβώδες και δυναμικό, στην καρδιά της αγοράς της πόλης, περιτριγυρισμένο από πολυκατοικίες που έχουν άμεση ορατότητα στο προαύλιο του σχολείου.
- Το ψηφιακό περιβάλλον: Υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες και χρησιμοποιούνται στο τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού και στα τμήματα μικρότερων τάξεων με μαθητικό πληθυσμό που χρήζει εξατομικευμένων παρεμβάσεων, όπως στην περίπτωση που εξετάζουμε. Το σχολείο διαθέτει επίσης εργαστήριο Πληροφορικής με σταθερούς και φορητούς Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο.
- Το κοινωνικό περιβάλλον: Η συνεργασία του Σχολικού Ψυχολόγου με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχει ξεκινήσει στο παρελθόν υπό το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα σε μόνιμη βάση, με σταθερή εργασιακή θέση και οργανικότητα θέσης. Έχουν οικοδομηθεί σχέσεις εμπιστοσύνης και εκτίμησης, τόσο με το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όσο και με τις οικογένειες και το Σύλλογο Διδασκόντων. Μέχρι και σήμερα δεν έχει υπάρξει οποιοδήποτε περιστατικό που να έχει διαταράξει το πνεύμα συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, καθώς και την κοινή επιδίωξη για ένα σχολικό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ψυχολογική ευεξία και ανθεκτικότητα.
- Το πολιτισμικό περιβάλλον: Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αποτελείται από μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, από χώρες καταγωγής όπως Αλβανία, Ρουμανία, Βουλγαρία, Κίνα, Ινδία, Πακιστάν. Οι μαθητές συγχρωτίζονται και αλληλεπιδρούν καθημερινά, χωρίς να καθίστανται ευδιάκριτα τα χαρακτηριστικά της καταγωγής, της φυλής, ή του θρησκευμάτος τους, φέροντας θρησκευτικά σύμβολα επάνω τους (π.χ. οι μαθητές από την Ινδία) που γίνονται απόλυτα σεβαστά από όλους.

2.6 Η Διεπιστημονική Ομάδα

Η συνεργασία της Διεπιστημονικής Ομάδας, που περιλαμβάνει την Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, την Ψυχολόγο και την Κοινωνική Λειτουργό είναι κρίσιμη για την επιτυχία των προγραμμάτων των υποστηρικτικών παρεμβάσεων που υλοποιούνται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στη σχολική μονάδα αυτή, οι σχέσεις είναι άριστες, η επικοινωνία απρόσκοπτη και οι επαγγελματικοί ρόλοι διακριτοί. Η Διεπιστημονική Ομάδα εργάζεται ως ένας οργανισμός, αξιοποιώντας όλα τα επιμέρους χαρίσματα και τις δεξιότητες του κάθε μέλους. Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις βοηθούν επίσης στην αξιολόγηση της προόδου και στην προσαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης.

Για την εν λόγω μελέτη περίπτωσης σημαντική είναι και η ανοιχτή επικοινωνία με την Υπεύθυνη Εκπαιδευτικό του Τμήματος, καθώς και με την Εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης (Εκπαιδευτικό Υποστήριξης). Και οι δύο ειδικότητες, έχουν θετική διάθεση συνεργασίας και είναι δεκτικές σε προτάσεις και προσαρμογές του Ε.Π.Ε. από τον Ψυχολόγο. Η Εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης προσφέρει επίσης τις υπηρεσίες της επικουρικά, για την υποστήριξη του μαθητή στο διάλειμμα και την ώρα κάποιων ειδικοτήτων.

Επιπροσθέτως, υπάρχει αδιάλειπτη επικοινωνία με τους θεραπευτές του παιδιού από το Κέντρο Ειδικών Θεραπειών που επισκέπτεται σε εβδομαδιαία βάση, βάσει της ιατρικής του γνωμάτευσης και του σχετικού επιδόματος ειδικής αγωγής που λαμβάνει η οικογένεια.

Κλειδί για την επιτυχία των παρεμβάσεων είναι η καλή σχέση με τη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας και Πρόεδρο της Ε.Δ.Υ., η οποία προβαίνει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες προς διευκόλυνση των παρεμβάσεων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων επίσης φαίνεται να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, ενώ όπου υπάρχουν ενστάσεις και σκεπτικισμός για την πορεία του μαθητή σε στιγμές έξαρσης των συμπτωμάτων του, ο Σχολικός Ψυχολόγος προσανατολίζεται προς την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, με σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα του μαθητή.

2.7 Παράγοντες που Διαδραματίζουν Σημαντικό Ρόλο στην Υλοποίηση της Παρέμβασης

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε κατά το πρώτο τρίμηνο του 2025, με τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Κάποιοι παράγοντες που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίησή της είναι οι ακόλουθοι:

- Διερεύνηση και αξιολόγηση περαιτέρω αναγκών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο: Μέσα από το παρόν σχέδιο παρέμβασης διερευνώνται και αξιολογούνται και επιπρόσθετες ανάγκες που προκύπτουν στο σύνολο της τάξης, λόγω της σχετικής ενεργοποίησής τους στις δραστηριότητες. Επίσης, η εφαρμογή αξόνων του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα μιας πιθανής αναπροσαρμογής του ανάλογα με την αποτελεσματικότητά του στην επόμενη αξιολόγηση του παιδιού από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- Τήρηση Κανόνων Δεοντολογίας και Διεπιστημονική Συνεργασία: Για το παρόν σχέδιο παρέμβασης έχουν διασφαλιστεί το απόρρητο των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα καθώς και η καταφανής διάκριση των υπηρεσιακών ρόλων και αρμοδιοτήτων, με τη βέλτιστη εμπλοκή στη διαμόρφωση κοινών στόχων και δράσεων.
- Διαχείριση αξιολογικού, συμβουλευτικού, υποστηρικτικού και παιδαγωγικού έργου: Προωθείται η διεπιστημονική συνεργασία, ενώ εφαρμόζονται όλες οι τελευταίες οδηγίες για τις ενταξιακές πρακτικές (Εγκύκλιος Αρ. 138415/04.12.2023, «Οδηγίες-κατευθύνσεις για τη λειτουργία των θεσμών ενταξιακής εκπαίδευσης»).
- Μεθοδολογία και σύγχρονες πρακτικές: Για την αξιολόγηση και τη διερεύνηση αναγκών χρησιμοποιούνται κάποια από τα πλέον έγκριτα και σταθμισμένα για το μαθητικό πληθυσμό εργαλεία (Ερωτηματολόγια Achenbach, Achenbach & Rescorla, 2002 και Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ-Υ, Καλατζή-Αζίζη et al., 2012), καινοτόμα λογισμικά (bubbl.us) και σύγχρονη και επικαιροποιημένη επιστημονική βιβλιογραφία.

3. Αποτελέσματα

Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε διάρκεια 3 (τρεις) μήνες, από τον Ιανουάριο έως και τα τέλη Μαρτίου του 2025, οδηγώντας σε ποικίλα και σημαντικά αποτελέσματα σε ατομικό και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μετά από τέσσερις περίπου μήνες από την έναρξη του προγράμματος μπορούν να παρατηρηθούν τα εξής:

- Μείωση επεισοδίων θυμού και επιθετικότητας: Σημειώθηκε μείωση των επεισοδίων θυμού και της επιθετικότητας, με μικρότερη διάρκεια (από 15 λεπτά περίπου που διαρκούσε το κάθε επεισόδιο, πλέον η μέση διάρκειά του είναι 5 λεπτά), μικρότερη συχνότητα (πλέον ένα με δύο

επεισόδια την εβδομάδα) και μικρότερη ένταση (τα επεισόδια περιορίζονται πλέον σε εκδήλωση κυρίως λεκτικής βίας και όχι σωματικής).

- Εκδήλωση Ενσυναίσθησης και Αναγνώρισης των Συναισθημάτων του, ενώ μειώθηκε η αδιαφορία που παρουσίαζε για τις συνέπειες των πράξεών του.
- Ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων: Ενίσχυση της ικανότητάς του να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και να μοιράζεται και μεγαλύτερη συμμετοχή του σε ομαδικά παιχνίδια και συμμόρφωση στους κανόνες.
- Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης: Ο μαθητής εξωτερικεύει πλέον την αντίληψη ότι είναι ικανός και αποδεκτός από τους συμμαθητές και τους δασκάλους του και δημιουργεί πιο θετικές εμπειρίες σχέσεων.
- Ανάπτυξη θετικότερης στάσης απέναντι στη μάθηση: Η σχολική επίδοση του μαθητή βελτιώθηκε σε όλα τα μαθήματα και ιδιαίτερα στο μάθημα της Γυμναστικής όπου δυσκολευόταν να συμμετάσχει σε ομαδικά παιχνίδια και να ακολουθήσει εντολές.

4. Συμπεράσματα

Το αποτέλεσμα της παρέμβασης μέχρι και σήμερα τείνει να έχει θετικό πρόσημο, τόσο για το μαθητή, όσο και για τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την οικογένειά του, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Καθοριστικός παράγοντας για αυτή την επιτυχή έκβαση είναι η αгаστή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών του συστήματος του σχολείου, η υπομονή, η επιμονή και οι σχέσεις εμπιστοσύνης. Το υποστηρικτικό δίκτυο αυτό, που έχει οικοδομηθεί με συνέπεια και σταθερότητα γύρω από το μαθητή, συμβάλλει όχι μόνο στην καλύτερη διαχείρισή του σε παρόντα χρόνο, αλλά και λειτουργεί προστατευτικά ώστε να ανακόψει μια ενδεχόμενη πορεία προς πιο σοβαρές διαταραχές στο μέλλον, όπως η διαταραχή διαγωγής και η ψυχοπαθητική προσωπικότητα στην ενηλικίωση. Η συνέχεια του προγράμματος κρίνεται απαραίτητη και την επόμενη σχολική χρονιά, κατόπιν κατάλληλων προσαρμογών (π.χ. αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού, ανακατατάξεις στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γεωργιάδου, Ν. (2012). *Θεραπευτικά Παραμύθια*. Αθήνα: Εκδόσεις Οξυγόνο.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., & Ευσταθίου, Γ. (2012). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Σοφianoπούλου, Α. (Επιμ.). (2016). *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Θεραπεία Παιδιών και Εφήβων: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Εκδόσεις Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2010). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 62-75.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2012). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες (Τόμος 1)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2002). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και ΕΨΥΨΕ.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ξενογλώσση

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- Barkley, R. A. (2013). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kouimtzi, E. M., Frosi, L. & Kolias, P. (2024). Identifying troublesome behavior in the classroom: Greek teachers' and parents' views. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 7(4), 191-205.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys (Social Interactional Approach)*. Castalia Publishing Company.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223–237.
- Sukhodolsky, D.G. & Martin, A. (2006). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford University Press.
- Walker, H., Ramsey, E., & Gresham, F. (2004). *Antisocial Behaviour in School. Evidence Based Practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΤΑΓΟΓΡΑΦΗΣΗ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Κατάκη Μαρία

Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

Παπαδακάκη Μαρία

Πρόεδρος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ., Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τσικνάκης Εμμανουήλ

Καθηγητής Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

Χλιαουτάκης Ιωάννης

Ομότιμος Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.

Περίληψη

Η Ηλεκτρονική Κοινωνική Συνταγογράφηση, γνωστή και ως κοινοτική παραπομπή είναι ένα μέσο σύνδεσης των πολιτών με πηγές υποστήριξης της κοινότητας, με στόχο την βελτίωση της υγείας και της ευημερίας τους (WHO, 2023).

Αναγνωρίζοντας ότι η υγεία και η ευημερία των ανθρώπων καθορίζονται από μια σειρά κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, η τρέχουσα ανασκοπική μελέτη παρουσιάζει την πρακτική της Κοινωνικής Συνταγογράφησης ως σημείου εκκίνησης για την παροχή ολιστικών και ολοκληρωμένων υπηρεσιών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας φροντίδας υγείας και κοινωνικής φροντίδας που στοχεύουν στην πρόληψη, τη βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας και της ευημερίας σε επίπεδο κοινότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Social Prescribing, Community referral, Link worker, Non-clinical health services.

1. Εισαγωγή

Η υγεία και η ευημερία των ατόμων δεν προσδιορίζονται αποκλειστικά από βιολογικούς παράγοντες, αλλά διαμορφώνονται από ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων (WHO, 1948). Η πρακτική της Κοινωνικής Συνταγογράφησης (Social Prescribing), μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση ανθρωποκεντρικής προσέγγισης προαγωγής της υγείας μέσα από την ενσωμάτωση μη κλινικών παρεμβάσεων για την πρόληψη, τη διατήρηση αλλά και την προαγωγή της υγείας.

Η Κοινωνική Συνταγογράφηση αποτελεί έναν μηχανισμό διασύνδεσης των πολιτών με μη-κλινικές πηγές υποστήριξης και ενδυνάμωσης σε επίπεδο κοινότητας (π.χ. ομάδες αυτοβοήθειας, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, πολιτιστικές ή αθλητικές δραστηριότητες), με στόχο την ενίσχυση της σωματικής, ψυχικής υγείας και κοινωνικής ευεξίας, μέσα από ένα συνεκτικό και συντονισμένο σύστημα υπηρεσιών υγείας και κοινωνικής φροντίδας, με έμφαση στην ολιστική κάλυψη των αναγκών του ατόμου (The King's Fund, 2020), (W.H.O., 2023). Η εφαρμογή αυτή μπορεί να υλοποιείται είτε μέσω ενός «εργαζομένου/ης συνδέσμου» (link worker), είτε ψηφιακά, μέσω ιστοτόπων και εφαρμογών που επιτρέπουν στον πολίτη να αναζητήσει αυτό-βούλως τις κατάλληλες υπηρεσίες (Buck et al., 2020), (Frostick et al., 2021).

Η παρούσα ανασκοπική μελέτη στοχεύει να εξετάσει κριτικά τις διαφορετικές πρακτικές Κοινωνικής Συνταγογράφησης, αναδεικνύοντας την συμβολή της ως πρακτική δικτύωσης συμβάλλοντας στην διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου προαγωγής της υγείας και της ευημερίας σε επίπεδο κοινότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε σε ανασκοπικές και ερευνητικές μελέτες οι οποίες αντλήθηκαν από διεθνείς και ελληνικές βάσεις δεδομένων, όπως το Google Scholar, τη Scopus, το Pubmed και το Science Direct προκειμένου να διερευνηθεί η διαθέσιμη βιβλιογραφία. Η επιλογή των συγκεκριμένων βάσεων δεδομένων στηρίχθηκε στην πρόθεση πρόσβασης σε πηγές από ένα ευρύ πεδίο επιστημονικών κλάδων, στις παρακάτω βάσεις δεδομένων: MEDLINE, NHS Economic Evaluation (NHSEED). Αναζητήθηκαν επίσης μελέτες σε αποθετήρια γνώσης του Ηνωμένου Βασιλείου, όπως το NICE, (National Institute for Health and Care Excellence) και από τους διαδικτυακούς ιστότοπους, Kings Fund, Health Foundation, NESTA, HSPM (Health Systems and Policy Monitor), EuroHealthNet, LaHeRS.

Δεν τέθηκε χρονικός περιορισμός ως προς το έτος δημοσίευσης των ερευνών και οι μελέτες που αξιολογήθηκαν είναι κυρίως στην αγγλική γλώσσα.

Πραγματοποιήθηκε αφηγηματική σύνθεση (narrative synthesis), αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων της Κοινωνικής Συνταγογράφησης, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η υγεία αποτελεί μια δυναμική και σύνθετη κατάσταση, η οποία είναι συνισταμένη πλήθους παραγόντων, έννοια ευρεία, περισσότερο υποκειμενική παρά αντικειμενική, η οποία τυγχάνει διαφορετικών ερμηνειών, ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια που προσεγγίζεται και μελετάτε. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε την υγεία ως «μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς ως απουσία ασθένειας ή αναπηρίας» (W.H.O., 1948).

Τα παραδοσιακά μοντέλα ιατρικής περίθαλψης επικεντρώνονται σε ένα γραμμικό τρόπο σκέψης, όπου η ασθένεια αντιμετωπίζεται ως ένα οργανικό σύμπτωμα, και ο/η ασθενής αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης της θεραπευτικής προσέγγισης. Ωστόσο, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι η ιατρική περίθαλψη θα πρέπει να έχει μια πιο ολιστική προσέγγιση σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται (Leijten F. et al., 2018).

Το 1977, ο Αμερικανός παθολόγος και ψυχίατρος George Engel εισήγαγε τον όρο Βιο-ψυχο-κοινωνικό Μοντέλο (Biopsychosocial model). Το μοντέλο αυτό, που αποτέλεσε μια πρόκληση για τη Βιοϊατρική - Βιοϊατρικό Μοντέλο (Biomedical Model). Η βασική αρχή αυτού του μοντέλου συνίσταται στην αντίληψη ότι η ασθένεια πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από μια περισσότερο ολιστική και πολυπαραγοντική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τις βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της ζωής του ατόμου, καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει τόσο κατά την διάγνωση αλλά και κατά τον προσδιορισμό της θεραπείας του (Engel G., 1977), (Suls, J., & Rothman, A. J., 2004). Αναγνωρίζεται ότι η υγεία δεν σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο σε μεταβολές στην ανθρώπινη βιολογία αλλά επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που την προσδιορίζουν (Leijten F. Et al., 2018) στρεφόμενη σ' ένα πιο ολιστικό, δίκαιο και ανθρωποκεντρικό μοντέλο φροντίδας (WHO, 1986), (Rijken M., 2017), (Leijten F. et al., 2018), (Nolte E., 2020), (Eurohealth Net 2022).

Μια πρόταση ολιστικής προσέγγισης προαγωγής της υγείας που συνίσταται στην συντονισμένη και εξατομικευμένη φροντίδα είναι η Κοινωνική Συνταγογράφηση.

Η Κοινωνική Συνταγογράφηση είναι μια πρακτική που αναπτύχθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και εφαρμόζεται παγκοσμίως (Husk K., 2020). Αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός, περιγράφεται, «ως κοινοτική παραπομπή, ως ένας μηχανισμός που επιτρέπει στους επαγγελματίες υγείας να συνδέουν τους πολίτες με μη ιατρικές πηγές υποστήριξης σε επίπεδο κοινότητας» (The King's Fund, 2020).

Χαρακτηριστικό της Κοινωνικής Συνταγογράφησης είναι η διασύνδεση των ατόμων με πόρους, υπηρεσίες και πηγές υποστήριξης και ενδυνάμωσης που επηρεάζουν την υγεία και την

ευημερία τους σε επίπεδο κοινότητας σύμφωνα με το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο της υγείας. Η βιο-ψυχο-κοινωνική προοπτική ενσωματώνει τους ατομικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες για την αξιολόγηση της ασθένειας και της υγείας (Matarazzo J., 1982), ενδυναμώνοντας τα άτομα, να αποκτήσουν αίσθηση ελέγχου, κατανοώντας ότι η υγεία και ευημερία τους δεν είναι κατ' αποκλειστικότητα ιατρική πράξη (Black, 2015).

Ενώ ο ορισμός της Κοινωνικής Συνταγογράφησης εξακολουθεί να εξελίσσεται, η πρακτική εφαρμογή της διενεργείται είτε μέσω ενός/μια εργαζόμενου/ης συνδέσμου (link worker ή care navigator), ο/η οποίος/α συνεργάζεται με τους πολίτες για την διασύνδεση τους σε τοπικές πηγές υποστήριξης, είτε αυτοβούλως από τον ίδιο τον πολίτη όπου μέσω συγκεκριμένων ψηφιακών ιστοτόπων και εφαρμογών, μπορεί να αναζητήσει πηγές υποστήριξης σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του (Buck D., et. Al., 2020), (Frostick C., et. al., 2021), (NHS, 2019).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η Κοινωνική Συνταγογράφηση βρίσκει εφαρμογή σε δομές πρωτοβάθμιας φροντίδας υγείας, όπου οι 'εργαζόμενοι/ες σύνδεσμοι' μέσα από βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις μέσης ενδεικτικής διάρκειας τριών μηνών (NHS, 2023), δημιουργούν με τους πολίτες 'κοινωνικές συνταγές', ένα ατομικό σχέδιο δράσης και υποστήριξης σύμφωνα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα (NHS, 2023). Οι Κοινωνικές Συνταγές μπορεί να συνίστανται στην διασύνδεση σε υπηρεσίες κοινωνικής – ψυχολογικής υποστήριξης, υπηρεσίες εκπαίδευσης αυτοφροντίδας, υπηρεσίες ανάπτυξης γνωστικών, συμπεριφορικών, συνασθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, υπηρεσίες χορήγησης παροχών και επιδομάτων πρόνοιας, υπηρεσίες εύρεσης στέγης-εργασίας, ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες (τέχνης, κηπουρικής, μαγειρικής), σωματικής δραστηριότητας, δραστηριότητες σε φυσικό περιβάλλον, παραπομπή σε ομάδες αυτοβοήθειας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης στην υιοθέτηση υγιεινών στάσεων και συμπεριφορών (Eaton S., 2015), (Tierney S., 2020).

Σε αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες η Κοινωνική Συνταγογράφηση έχει ενταχθεί στο σύστημα πρωτοβάθμιας υγείας, και αποτελεί μέρος της ιατρικής περίθαλψης προσανατολισμένο στον/στην ασθενή μέσω διατομεακών συνεργασιών. Ο/Η εργαζόμενος/η στον σύνδεσμο, κατόπιν αξιολόγησης εκτίμησης αναγκών συνδημιουργεί με τον/την ασθενή, ένα πλάνο διασύνδεσης με μη κλινικές πηγές υποστήριξης, (π.χ. συμβουλευτική). Συγκεκριμένα γενικοί ιατροί, συνταγογραφούν «Κοινωνικές Συνταγές», παραπεμπτικά σε υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής συμβουλευτικής σε ασθενείς με μη ιατρικά προβλήματα που σχετίζονται με την υγεία, όπως η μοναξιά, προβλήματα εύρεσης εργασίας. Ο/Η οικογενειακός/ή γιατρός ενημερώνεται μέσω σχετικής φόρμας ανατροφοδότησης (Golubinski V., 2020). Μάλιστα από 01/01/2025 το EuroHealthNet μέσω του προγράμματος Horizon Europe επιδιώκει να συνδημιουργήσει και να αξιολογήσει συγκεκριμένες προσεγγίσεις Κοινωνικής Συνταγογράφησης σε ομάδες στόχο, όπως πρόσφυγες, μετανάστες/στρίες, άτομα LGBTIQ, μοναχικοί/ες ηλικιωμένοι/ες. Στην συγκεκριμένη πρωτοβουλία SP-EU συμμετέχουν χώρες από όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, συγκεκριμένα: Βέλγιο, Κροατία, Δανία, Γερμανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ισπανία, Ελβετία, συμπεριλαμβανομένων φορέων και νομικών προσώπων που παράγουν συναφή έργο (EuroHealthNet, 2025).

Στην Ελλάδα το Εργαστήριο Μελέτης το Εργαστήριο Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS), (LaHeRS, 2022) του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου στο πλαίσιο του έργου T.E.B.A., αξιοποιώντας την πρακτική της Κοινωνικής Συνταγογράφησης προέβη στην χαρτογράφηση και κατασκευή ψηφιακού ιστότοπου με τις διαθέσιμες υπηρεσίες, προγράμματα και παροχές κοινωνικής προστασίας, καθώς και τις διαθέσιμες εκδηλώσεις και δραστηριότητες που υλοποιούνται ανά Περιφερειακή Ενότητα της Περιφέρειας Κρήτης. Απώτερος στόχος της καταγραφής ήταν η ενημέρωση και διευκόλυνση των πολιτών με εύρος κοινωνικοοικονομικών, ψυχολογικών και σωματικών αναγκών, να προσανατολιστούν στο υφιστάμενο πλαίσιο φροντίδας και να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες καθώς και σε κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που δεν θα ήταν οικονομικά προσβάσιμες υπό άλλες συνθήκες.

Η Κοινωνική Συνταγογράφηση απευθύνεται σ' όλες τις πληθυσμιακές ομάδες και έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει άτομα με εύρος κοινωνικών, συναισθηματικών ή πρακτικών αναγκών

στοχεύοντας στη βελτίωση της υγείας και της ευεξίας τους (Muhl C., 2023). Ιδιαίτερα από τα προγράμματα Κοινωνικής Συνταγογράφησης επωφελούνται άτομα με υψηλό βαθμό ευαλωτότητας και κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, άτομα με μακροχρόνιες παθήσεις και σύνθετα προβλήματα υγείας και ψυχικής υγείας, που παρακολουθούνται συχνά από υπηρεσίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας φροντίδας υγείας, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών μέσω της ανάπτυξης διατομεακών συνεργασιών με τα εκάστοτε τυπικά και άτυπα κοινωνικά δίκτυα (Polley M., 2017), (Buck D., et. al., 2020), (Buck D., et. al., 2020).

Αναγνωρίζοντας τη σημασία των κοινωνικών καθοριστικών παραγόντων της υγείας, η εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής Συνταγογράφησης αυξάνεται διεθνώς με ένα ευρύ πλαίσιο πρακτικών, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές υλοποίησης. Αποτελεί μια προσέγγιση για όλες τις ηλικίες και ολόκληρο τον πληθυσμό.

Τα δεδομένα και οι έρευνες δείχνουν ότι οι κοινωνικοί καθοριστικοί παράγοντες της υγείας έχουν υψηλό αντίκτυπο στην ευημερία του πληθυσμού. Αναφορικά με τα προγράμματα Κοινωνικής Συνταγογράφησης η έρευνες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στο Βρετανικό NHS και έχουν αποδώσει μικτά αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους (Loftus A., 2017), (Chatterjee H., 2018), (Bertotti M., 2018). Τα στοιχεία αξιολόγησης από την εφαρμογή της αποτυπώνουν γενικά θετικό αντίκτυπο στην ευημερία με ενδείξεις οφέλους έναντι του κόστους εφαρμογής της. Το 2023, η Εθνική Ακαδημία Κοινωνικής Συνταγογράφησης (NASP) κυκλοφόρησε 13 αποδεικτικές δημοσιεύσεις που επιβεβαιώνουν ότι η Κοινωνική Συνταγογράφηση έχει τη δυνατότητα να μειώσει το κόστος και να μετριάσει την πίεση στο σύστημα υγειονομικής περίθαλψης (Polley M., 2023). Ωστόσο σε παγκόσμια κλίμακα οι περισσότερες από τις αξιολογήσεις της δραστηριότητας κοινωνικής συνταγογράφησης είναι περιορισμένης κλίμακας, ελλείπει τυποποιημένων και επικυρωμένων εργαλείων μέτρησης (Bickerdike L., et. al., 2017). Μη ελεγχόμενες μελέτες υποδεικνύουν θετικές επιδράσεις της κοινωνικής συνταγογράφησης, ενώ τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες μελέτες δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς για την διεξαγωγή επίσημων αποτελεσμάτων (Napierala H., 2022), υπογραμμίζοντας την ευρύτερη κοινωνική αξία που δημιουργείται μέσω της πρακτικής εφαρμογής της, γεγονός που το καθιστά δύσκολο να μετρηθεί και απαιτεί μια πιο μακροπρόθεσμη προσέγγιση (Buck D., et. al., 2020). Ωστόσο, η κοινωνική συνταγογράφηση τυγχάνει ευρείας και διεθνούς αναγνώρισης και εφαρμογής (Morse D., 2022).

5. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο στα πλαίσια ανασκοπικής μελέτης στόχευσε στην ανάδειξη της Κοινωνικής Συνταγογράφησης, ως μιας εναλλακτικής πρακτικής οριζόντιας δικτύωσης σε επίπεδο κοινότητας, η οποία μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή της ευημερίας μέσα από μια ολιστική προσέγγιση σύμφωνα με το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο για την υγεία, επενδύοντας στον σχεδιασμό υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ασθενών στο σύνολό τους. Διαφαίνεται η συγκεκριμένη πρακτική να έχει χαρακτηριστικά «από τη βάση προς τα επάνω» (bottom up approach) προσέγγισης, συμβάλλοντας στην δημιουργία προοπτικών διαμόρφωσης ενός νέου προτύπου άσκησης δημόσιας υγείας (new public health) ή προαγωγής υγείας (new health promotion) (Robertson & Minkler, 1994), (Labonte, 1986), χωρίς να περιορίζεται στην φροντίδα των βιολογικών προσδιοριστών της υγείας αλλά στην ολιστική – ολοκληρωμένη φροντίδα υγείας σε σύνδεση με τους κοινωνικούς και τους κοινοτικούς πόρους.

Αν και δεν υπάρχει τυπικός ορισμός και συγκεκριμένη πλαίσιο εφαρμογής της Κοινωνικής Συνταγογράφησης, περιγράφεται ως μια κοινοτική παραπομπή διασύνδεσης με πόρους της κοινότητας, υπερβαίνοντας τον κατακερματισμό των συστημάτων υγείας και των κοινωνικών συστημάτων. Η έννοια και το εύρος εφαρμογής της παρουσιάζουν ευελιξία, βρίσκοντας εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα φροντίδας υγείας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και κοινωνικής φροντίδας.

Καθώς η Κοινωνική Συνταγογράφηση αναπτύσσεται και κλιμακώνεται, διεξάγονται αξιόπιστες αξιολογήσεις. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τον εντοπισμό του πιο

αποτελεσματικού τύπου υποστήριξης για ορισμένες ομάδες, τη σχέση κόστους - αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κοινωνικής συνταγογράφησης και της βιωσιμότητάς τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ., (2008). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. (13η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Bertotti M., Frostick C., Hutt P., Sohanpal R., Carnes D. (2018). *A realist evaluation of social prescribing: an exploration into the context and mechanisms underpinning a pathway linking primary care with the voluntary sector*. Prim Health Care Res Dev. Available at: <https://tinyurl.com/4yt2kbtn>
- Black M., Hoeft F. (2015). *Utilizing Biopsychosocial and Strengths-Based Approaches within the Field of Child Health: What We Know and Where We Can Grow*. New Directions for Child and Adolescent Development. Available at: <http://bit.ly/443JFIE>
- Chatterjee H., Camic P., Lockyer B., Thomson L. (2018). *Non-clinical community interventions: a systematised review of social prescribing schemes*. Arts Health. Available at: <https://tinyurl.com/226cm4e7>
- Eaton S., Roberts S., Turner B. (2015). *Delivering Person Centred Care in Long Term Condition*. British Medical Journal. Available at: <https://tinyurl.com/r3pervsc>
- Engel G. (1977). *The need for a new medical model: a challenge for biomedicine*. Science. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/847460/>
- Eurohealth Net. (2022). *EuroHealthNet Country Exchange Visit*. Available at: <http://bit.ly/4jxbOXg>
- Eurohealth Net. (2025). *Social Prescribing to promote and improve access to health and care services for people in vulnerable situations in Europe*. Available at: <https://eurohealthnet.eu/publication/sp-eu/>
- Frostick C., Bertotti M. (2021). *The frontline of social prescribing-How do we ensure Link Workers can work safely and effectively within primary care? Chronic Illness*. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31623451/>
- Golubinski, V., Wild, E.-M., Winter, V., & Schreyögg, J. (2020). *Once is rarely enough: Can social prescribing facilitate adherence to non-clinical community and voluntary sector health services? Empirical evidence from Germany*. BMC Public Health. Available at: <https://tinyurl.com/bde4n46p>
- Leijten F., Struckmann V., Ginneken E., et al. (2018). *The SELFIE framework for integrated care for multi-morbidity: development and description*. Health Policy.
- Matarazzo J. D. (1982). *Behavioral Health's Challenge to Academic, Scientific, and Professional Psychology*. American Psychologist. Available at: <https://tinyurl.com/pbu8m7tv>
- Morse D., Sandhu S., Mulligan K. (2022). *Global developments in social prescribing*. BMJ Glob Health. Available at: <https://gh.bmj.com/content/7/5/e008524>
- Murdaugh C., Parsons, M. (2018). *Health promotion in nursing practice*. Pearson Education Canada.
- Nasem. (2019). *Integrating social care into the delivery of health care: Moving upstream to improve the nation's health*. The National Academies Press.
- NHS England. (2014). *Integrated Care Pioneer Programme: annual report: pioneer profiles and case study examples*. NHS England.
- Pola-Garcia M., Pola-Garcia A., Noguero C., Astier-Peña M., Mira J., Guilabert-Mora G., Cassetti V., Melús-Palazón E., Gasch-Gallén A., Azagra B. (2023). *Social Prescribing Schemes in Primary Care in Spain: a mixed-method study protocol to build an evaluation model*. B.M.C.

- Primary Care. Available at: <http://bit.ly/3GBXrlA>. Available at: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349652>
- Husk K., Blockley K., Lovell R., et al. (2020). *What approaches to social prescribing work, for whom, and in what circumstances? A realist review* Health Soc Care Community. Available at: <http://bit.ly/44FW1AB>
- Polley M., Fleming J., Anfilogoff T., Carpenter A. (2017). *Making sense of social prescribing a University of Westminster*. Available at: <http://bit.ly/4cUhbgG>
- Polley M., Seers H., Toye O., Henkin T. (2023). *Building the economic evidence case for social prescribing* National Academy for Social Prescribing. London Report
- NHS England. (2019). *NHS long term plan. The Kings' Fund* Available at: <https://www.longtermplan.nhs.uk/publication/nhs-long-term-plan/>.
- NHS England. (2023). *Workforce development framework: social prescribing link workers*. . Available at: <https://tinyurl.com/3vep73rk>
- Tierney S., Wong G., Roberts N., Boylan A., Park S., Abrams R., Reeve J., Williams V. (2020). *Supporting social prescribing in primary care by linking people to local assets: a realist review*. BMC Medicine. Available at: <https://tinyurl.com/5f89c2z9>
- Suls J., & Rothman A. (2004). *Evolution of the Biopsychosocial Model: Prospects and Challenges for Health Psychology*. Health Psychology. Available at: <https://tinyurl.com/yjh7zatz>
- Wildman J. (2023). *Impact of a link worker social prescribing intervention on non-elective admitted patient care costs: A quasi-experimental study*
- World Health Organization. (1948). *The British Medical Journal*. BMJ Publishing Group.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Regional Office for Europe.
- World Health Organization. (2023). *A toolkit on how to implement Social Prescribing*.

A01. Συλλογική Δράση και Διατομεακή Συνεργασία

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΕΜΦΥΛΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΕ ΤΟΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Γουβιάς Διονύσιος

Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κουρουτσίδου Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η ανακοίνωση βασίζεται σε μελέτη περίπτωσης ενός ελληνικού δημόσιου ΑΕΙ, του οποίου η «Επιτροπή Ισότητας των Φύλων και Καταπολέμησης των Διακρίσεων» (ΕΙΦΚΔ) αποτέλεσε μία από τις κύριες προωθητικές συνιστώσες για τη δημιουργία ενός τοπικού (άτυπου) Δικτύου κατά της έμφυλης βίας το οποίο συνεστήθη το Σεπτέμβριο του 2021 σε μια πόλη της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Η εργασία αποπειράται μια αρχική ανάλυση SWOT των πρώτων τριών ετών ύπαρξης του Δικτύου, βασισμένη και σε θεωρίες των «Δικτύων Πολιτικής». Από την ανάλυση προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις και προτάσεις για τις δυνατότητες σύναψης Δικτύων Πολιτικής σε τοπικό επίπεδο, ιδίως για θέματα που αφορούν στην καταπολέμηση της έμφυλης βίας, αλλά και για το ρόλο ενός νησιωτικού ΑΕΙ σε τέτοιες δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, έμφυλη βία, δίκτυο πολιτικής, ΑΕΙ, Νότιο Αιγαίο.

1. Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση της διάστασης του Φύλου (gender mainstreaming / GM) είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες των κοινωνικών πολιτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), ιδίως εκείνων που σχετίζονται με την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών (EIGE, 2022, 2025· EU-FRA, 2014, 2023). Μεταξύ των κυριότερων πρωτοβουλιών για την προώθηση της GM στον ελληνικό ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο είναι η εισαγωγή των «Επιτροπών Ισότητας των Φύλων και Καταπολέμησης των Διακρίσεων» (ΕΙΦΚΔ) σε όλα τα ΑΕΙ και τα Ερευνητικά Κέντρα. Στο παρόν κείμενο θα παρουσιάσουμε μια μελέτη περίπτωσης ενός ελληνικού (δημόσιου) ΑΕΙ, του οποίου η ΕΙΦΚΔ αποτέλεσε μία από τις κύριες προωθητικές συνιστώσες για τη δημιουργία ενός τοπικού (άτυπου) Δικτύου κατά της έμφυλης βίας, το οποίο συνεστήθη το Σεπτέμβριο του 2021 σε μια πόλη της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου.

Στην αρχή θα προβούμε σε κάποιους βασικούς ορισμούς για την έμφυλη βία και θα αναφερθούμε στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για το GM. Στη συνέχεια θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην Ισότητα των Φύλων στην ελληνική έννομη τάξη, με έμφαση στις πολιτικές καταπολέμησης της έμφυλης βίας, και θα παρουσιάσουμε τις ΕΙΦΚΔ στα Ελληνικά ΑΕΙ και Ερευνητικά Κέντρα, ως ένα θεσμό που ασχολείται –ανάμεσα στα άλλα– και με την καταπολέμηση της έμφυλης βίας. Μετά θα παρουσιαστεί η ΕΙΦΚΔ ενός νησιωτικού ΑΕΙ και αναδεικνύεται η συνεισφορά της στη δημιουργία ενός τοπικού (άτυπου) Δικτύου κατά της GBV. Κατόπιν θα γίνουν γίνονται μερικές αποσαφηνίσεις για τις θεωρητικές και μεθοδολογικές παραδοχές της μελέτης. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί μια ανάλυση SWOT των πρώτων τριών ετών ύπαρξης του Δικτύου, βασισμένη και σε θεωρίες των «Δικτύων Πολιτικής». Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης, εξάγονται μερικές διαπιστώσεις και προσφέρονται ορισμένες προτάσεις για τις δυνατότητες σύναψης Δικτύων Πολιτικής σε τοπικό επίπεδο.

2. Βία με βάση το φύλο (GBV) και οι πολιτικές της ΕΕ

Η «έμφυλη βία», ή αλλιώς «βία με βάση το φύλο» (Gender-based Violence / GBV) είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο, οικογένειες και κοινότητες. Ως κοινωνικό φαινόμενο, αναδεικνύει ζητήματα διασταυρούμενης ταυτότητας, καθώς διαπερνά πολιτισμικές, γεωγραφικές και οικονομικές διαφορές εντός των κοινωνιών. Οι ριζικές αιτίες διαμορφώνονται από ανισότιμες δυναμικές εξουσίας, θεμελιωμένους κοινωνικούς κανόνες και στάσεις, οι οποίες αναπαράγουν ανισότιμες έμφυλες σχέσεις, σε όρους ελέγχου, ιεραρχίας και εξουσίας (EIGE, 2022, 2025· EU-FRA, 2014, 2023· STL, 2023· UN, 1995· UNESCO & UN Women, 2016).

Η προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών αποτελεί δέσμευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ήδη από τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957. Η προαγωγή και προστασία των δικαιωμάτων των γυναικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των πολιτικών της ΕΕ και είναι κρίσιμη συνιστώσα στις διμερείς και διεθνείς σχέσεις της. Από το 2000, η ΕΕ έχει προχωρήσει στη σχεδίαση και έγκριση στρατηγικών για την ισότητα ανδρών και γυναικών, εστιάζοντας στη συμπληρωματικότητα των θετικών δράσεων και του GM σε τομείς όπως η αγορά εργασίας και η κοινωνική ασφάλιση, η επιχειρηματικότητα, η συμφιλίωση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, η καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και η αντιμετώπιση της διεθνούς σωματεμπορίας (EIGE, 2025· Eurobarometer, 2024; EU-FRA, 2014).

3. Ισότητα των Φύλων στην Ελλάδα και GM στα Ελληνικά Α.Ε.Ι. και Ερευνητικά Κέντρα

Το Ελληνικό Σύνταγμα του 1975 κατοχύρωσε για πρώτη φορά την αρχή της Ισότητας των Φύλων (άρθρο 4 παρ. 2, και άρθρο 116) ως ειδικότερη έκφανση της γενικής αρχής της Ισότητας. Η στρατηγική-πλαίσιο της Ελλάδας για το gender mainstreaming αρχικά παρουσιάστηκε στο Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα (2001-2006), το οποίο εκπόνησε η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (ΓΓΙΦ). Μέσα στα Σχέδια Δράσης για την Ουσιαστική Ισότητα των φύλων υιοθετήθηκαν στόχοι αντίστοιχοι με εκείνους που προωθούσε και η Ευρωπαϊκή Ένωση, πολύ σημαντικό μέρος των οποίων αφορούσε στην προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των γυναικών και την πρόληψη και καταπολέμηση όλων των μορφών βίας κατά των γυναικών (βλ. ΓΓΙΦ, 2005, 2011).

Καίριας σημασίας για το GM στην Ακαδημαϊκή & Ερευνητική Κοινότητα είναι οι «Επιτροπές Ισότητας των Φύλων» (ΕΙΦ) που συστάθηκαν με τον Νόμο 4589/2019 (άρθρο 33), και μετονομάστηκαν, με το άρθρο 218 του Ν. 4957/2022, σε «Επιτροπές Ισότητας των Φύλων και Καταπολέμησης των Διακρίσεων» (ΕΙΦΚΔ). Αυτές οι Επιτροπές είναι υπεύθυνες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων και προγραμμάτων μέσα στα ΑΕΙ της χώρας, προωθώντας τα θέματα ισότητας και καταπολέμησης των διακρίσεων σε όλες τις ακαδημαϊκές διαδικασίες.

Η ΕΙΦΚΔ έχει τη σημαντική αποστολή να επισημαίνει και να θεραπεύει ζητήματα που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων και τις διακρίσεις που μπορεί να προκύψουν στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Ανάμεσα στις άλλες αρμοδιότητές της είναι και το να εκπονεί Σχέδια Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (ΣΔΙΦ), τα οποία που έχουν ως στόχο την προώθηση και τη διασφάλιση της ουσιαστικής ισότητας μεταξύ των φύλων (βλ. άρ. 218, Ν. 4957/2022). Επίσης, παρέχει ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με θέματα ισότητας των φύλων και τη γενικότερη καταπολέμηση διακρίσεων και της σεξουαλικής παρενόχλησης. Επιπρόσθετα, καταγράφει τις αναφορές και καταγγελίες για περιστατικά διακριτικής μεταχείρισης λόγω φύλου και τις διαβιβάζει στα αρμόδια όργανα, ενώ προβλέπεται να παρέχει συνδρομή προς θύματα διακρίσεων, σεξουαλικής παρενόχλησης και παρενοχλητικής συμπεριφοράς, όταν καταγγέλλουν διακριτική μεταχείριση ή παρενόχληση (στο ίδιο).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι ΕΙΦΚΔ καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση της έμφυλης βίας στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο, αλλά και στην ευαισθητοποίηση ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού σε ανάλογα ζητήματα.

4. Η ΕΙΦΚΔ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ιδρύματος με παράδοση στις Σπουδές Φύλου και αντίστοιχη ερευνητική εμπειρία από τη δεκαετία του '90, συγκρότησε, με απόφασή του στις 2 Σεπτεμβρίου 2014, την Επιτροπή Ισότητας και Ίσων Ευκαιριών, η οποία είναι γνωστή με την ονομασία «ΑΙΓΑΙΟ 50:50, Ισόρροπη Συμμετοχή», και η οποία ήταν η πρώτη θεσμοθετημένη με απόφαση Πρύτανη Επιτροπή Ισότητας σε ελληνικό ΑΕΙ, πολύ πριν γίνει υποχρεωτική η σύσταση τέτοιων επιτροπών με νόμο. Έκτοτε, η ΕΙΦΚΔ συγκροτήθηκε το 2019, σύμφωνα με το τότε θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4589/2019, άρ. 33), και επανασυγκροτήθηκε σύμφωνα με το πιο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4957/2022, άρ. 218) το Σεπτέμβριο του 2022.

Στο τρέχον ΣΔΙΦ, το οποίο καλύπτει την περίοδο 2022-2025, καταγράφονται πολλές και ποικίλες πρωτοβουλίες με στόχο την εμπέδωση της ισότητας και της καταπολέμησης των διακρίσεων (βλ. ΕΙΦ Π. Αιγαίου, 2022). Ένα κρίσιμο στοιχείο των δραστηριοτήτων της Επιτροπής περιλαμβάνει την *πρόληψη της βίας λόγω φύλου (GBV)* και της *σεξουαλικής παρενόχλησης* μέσω δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν ή/και απευθύνονται σε *μέλη των τοπικών κοινοτήτων*.

5. Δημιουργία του «Δικτύου Κατά της Έμφυλης και της Ενδοοικογενειακής Βίας»

Η συνεργασία μεταξύ της ΕΙΦΚΔ του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Π.Α.) και της Διεύθυνσης Κοινωνικής Πολιτικής του Δήμου Ρόδου (ΔΚΠ/ΔΡ) αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα της δέσμευσης που υπάρχει για την προώθηση ζητημάτων ισότητας των φύλων και της καταπολέμησης των διακρίσεων στην τοπική κοινωνία. Στην ουσία η ΕΙΦΚΔ του Π.Α. έχει συνεργαστεί διαχρονικά με το Δήμο Ρόδου (ιδίως τη ΔΚΠ/ΔΡ). Αυτή η μακροχρόνια συνεργασία έχει οδηγήσει στη διοργάνωση ποικιλίας εκδηλώσεων που σχετίζονται με το φύλο και ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις προτεραιότητες της τοπικής κοινότητας. Ιδιαίτερα εμβληματικά γεγονότα ήταν οι εκδηλώσεις για την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας, στις 8 Μαρτίου, και η Παγκόσμια Ημέρα για την Εξάλειψη της Βίας κατά των Γυναικών, στις 25 Νοεμβρίου.

Από τα τέλη του 2020, οι προκαταρκτικές άτυπες συνομιλίες μεταξύ διαφόρων ενδιαφερομένων προσδιόρισαν την κατεύθυνση των μελλοντικών δράσεων και την αναγκαιότητα μιας συντονισμένης προσέγγισης, μέσα από τη δημιουργία ενός «Δικτύου Κατά της Έμφυλης και της Ενδοοικογενειακής Βίας» (ΔΚΕΕΒ). Αυτές οι συνομιλίες περιλάμβαναν εκπροσώπους από το Πανεπιστήμιο, το Δήμο, την Περιφέρεια Ν. Αιγαίου και άλλες τοπικές οργανώσεις ή/και επαγγελματικούς και επιστημονικούς φορείς, οι οποίοι αναγνώρισαν τη σημασία της *συνεργασίας* για την επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων σε προγράμματα που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση γύρω από ζητήματα φύλου. Η οριστικοποίηση του σχεδίου πρωτοκόλλου στα τέλη του καλοκαιριού του 2021 ήταν ένα κρίσιμο βήμα για την επικύρωση της συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

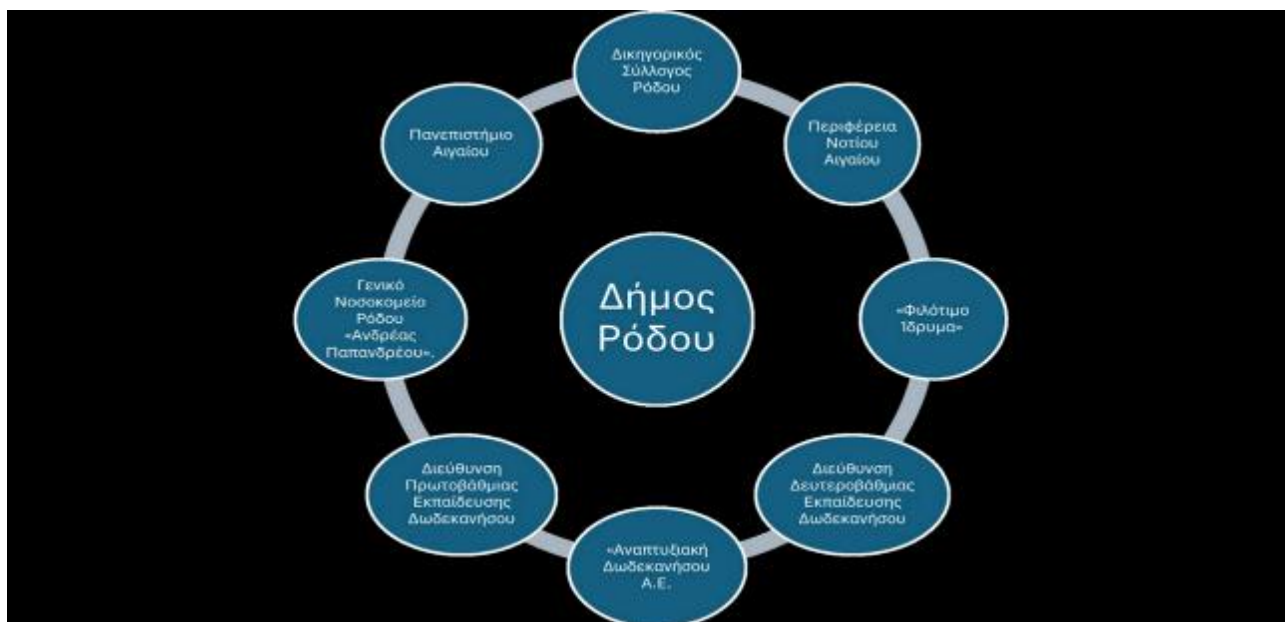
5.1. Συμμετέχοντες φορείς στο ΔΚΕΕΒ

Το ΔΚΕΕΒ βασίστηκε σε ένα «Πρωτόκολλο Συνεργασίας Κατά της Έμφυλης και της Ενδοοικογενειακής Βίας» (ΠΣΚΕΕΒ), το οποίο υπογράφηκε στη Ρόδο στις 24 Σεπτεμβρίου 2021 και η ισχύς του ορίστηκε μέχρι την 31 Δεκεμβρίου 2023, με σκοπό την ενίσχυση των προσπάθειών για την καταπολέμηση της έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και την υποστήριξη των θυμάτων. Παρακάτω παρουσιάζουμε συνοπτικά τους υπογράφοντες το Πρωτόκολλο φορείς (Βλ. Σχήμα 1 παρακάτω), καθώς και την αναγκαιότητα συμπερίληψής τους στο ΔΚΕΕΒ.

1. Καταρχάς, ο **Δήμος Ρόδου** διαχειρίζεται το Συμβουλευτικό Κέντρο Γυναικών και τον Ξενώνα φιλοξενίας θυμάτων έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας. Ο Δήμος διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην παροχή άμεσης υποστήριξης στα θύματα έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας, προσφέροντας νομική και ψυχολογική βοήθεια μέσω του Συμβουλευτικού Κέντρου, που αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ανακούφιση και στήριξη των θυμάτων.

2. Η **Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου** έχει αναλάβει τη διαμεσολάβηση για τη διανομή της κρατικής και ευρωπαϊκής χρηματοδότησης για τη λειτουργία τόσο του Συμβουλευτικού Κέντρου όσο και του Ξενώνα φιλοξενίας.
3. Το **Πανεπιστήμιο Αιγαίου** συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διάσταση της συνεργασίας, αναπτύσσοντας ερευνητικά προγράμματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση για ζητήματα φύλου και βίας. Η συμμετοχή του Πανεπιστημίου εξασφαλίζει επίσης την επιστημονική προσέγγιση στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των δράσεων του δικτύου.
4. Το **Γενικό Νοσοκομείο Ρόδου «Ανδρέας Παπανδρέου»** έχει τον κρίσιμο ρόλο της παροχής πρώτων βοηθειών και ιατρικής φροντίδας στα θύματα της έμφυλης βίας. Η συνεργασία του νοσοκομείου εξασφαλίζει ότι οι πληγέντες/είσες λαμβάνουν την απαραίτητη ιατρική και ψυχολογική υποστήριξη.
5. Η **Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου** συμμετέχουν σε αυτήν τη συνεργασία ως σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης. Η εκπαίδευση των παιδιών και των νεαρών ατόμων είναι ζωτικής σημασίας για την πρόληψη της έμφυλης βίας και την ανάπτυξη υγιών σχέσεων από νεαρή ηλικία.
6. Ο **Δικηγορικός Σύλλογος Ρόδου** εκπροσωπεί ενεργούς/ές δικηγόρους οι οποίοι/ες ειδικεύονται σε υποθέσεις έμφυλης βίας, και προσφέρει τη νομική υποστήριξη που είναι απαραίτητη για την υποβοήθηση των θυμάτων, καθώς και τη στήριξη στις διαδικασίες καταγγελίας.
7. Η **«Αναπτυξιακή Α.Ε. Δωδεκανήσου»** αναλαμβάνει τη πρωτοβουλία προώθησης της διάστασης του φύλου σε αναπτυξιακά έργα σε όλη την Περιφέρεια του Ν. Αιγαίου.
8. Τέλος, το **«Φιλότιμο Ίδρυμα»** είναι ένας μη-κερδοσκοπικός φορέας που προωθεί την ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων, ιδιαίτερα των νέων και των γυναικών με ειδικές ανάγκες.

Επίσης, δήλωσαν ότι επιθυμούν να είναι «συνεργαζόμενοι φορείς» η **Τοπική Αστυνομική Διεύθυνση (Α' Δωδεκανήσου)** και η **Εισαγγελία Πρωτοδικών Ρόδου**.



Σχήμα 1. Οι συμμετέχοντες στο ΔΚΕΕΒ (Σεπτέμβριος 2021)

5.2. Προβλέψεις του ΠΣΚΕΕΒ

Σύμφωνα με το Πρωτόκολλο, τα μέρη επιδιώκουν τη συνεργασία, το σχεδιασμό και την προώθηση πολιτικών που εστιάζουν σε δύο βασικούς άξονες: την *πρόληψη* και την *παρέμβαση*. Αυτές οι πολιτικές αποσκοπούν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους, με ιδιαίτερη έμφαση στις ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι γυναίκες και τα παιδιά. Οι φορείς υποσχέθηκαν να συνεργαστούν για να διασφαλίσουν ότι υπάρχουν αρκετοί πόροι και υπηρεσίες διάθεσιμες, όπως ξενώνες φιλοξενίας, νομική συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη. Όλες αυτές οι πρωτοβουλίες θα στοχεύουν στο να παρέχουν όχι μόνο άμεση ανακούφιση, αλλά και την επανένταξη των θυμάτων στην κοινωνία, παρέχοντας τους τα αναγκαία εφόδια και τις δεξιότητες για να ξαναχτίσουν τις ζωές τους (ΔΚΕΕΒ, 2021).

6. Στόχοι και Θεωρητικό Πλαίσιο έρευνας της έρευνας

Η παρούσα μελέτη είναι το αποτέλεσμα *έρευνας δράσης* που εστιάζει σε σημαντικά ζητήματα και προκλήσεις που αφορούν στην έμφυλη βία. Η δράση αυτή βασίζεται στον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση του έργου ενός ενεργού μέλους στο Δίκτυο, το οποίο έχει βιώσει και παρακολουθήσει τις διαδικασίες δικτύωσης από πρώτο χέρι. Η μελέτη επιδιώκει να επισημάνει πιθανές αδυναμίες και εμπόδια που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε προσπάθειας δικτύωσης και συνεργασίας μεταξύ φορέων και οργανισμών.

Στο παρόν κείμενο θα χρησιμοποιήσουμε τις θεωρίες περί Δικτύων (network theories), και ιδίως εκείνες περί «Δικτύων Πολιτικής» (policy network theories) (Börzel, 1998). «Δίκτυο πολιτικής» είναι ένα σύνολο σχετικά σταθερών σχέσεων που δεν είναι ιεραρχικής και αλληλοεξαρτώμενης φύσης, και συνδέουν διάφορους παράγοντες που μοιράζονται κοινά συμφέροντα πάνω σε μια συγκεκριμένη πολιτική και ανταλλάσσουν πόρους για να πραγματοποιήσουν τα κοινά τους συμφέροντα, αναγνωρίζοντας ότι «η συνεργασία εντός του δικτύου είναι ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξη κοινών στόχων» (Borzel, 1998, σελ. 254).

7. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κείμενο θα επιχειρήσουμε μια «Ανάλυση SWOT» των πρώτων τριών ετών λειτουργίας του ΔΚΕΕΒ (Σεπ. 2021-Δεκ. 2023), καθώς και κάποιων αλληλεπιδράσεων που έλαβαν χώρα μετά την τυπική λήξη του ΠΣΚΕΕΒ, για την ακρίβεια μέχρι το καλοκαίρι του 2024.

Η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της λειτουργίας και της εξέλιξης ενός δικτύου, καταγράφοντας τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές παραμέτρους που επηρεάζουν την απόδοσή του (Christiansen, Andrews & Bower, 1978· Helms & Nixon, 2010). Στην περίπτωση του Δικτύου, θα εξετάσουμε την εξέλιξή του κατά την διάρκεια των πρώτων τριών ετών, από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως τον Δεκέμβριο του 2023. Η ανάλυση αυτή βασίζεται σε μία σειρά πηγών, οι οποίες περιλαμβάνουν:

1. **Πρακτικά των συνεδριάσεων του Δικτύου:** Τα πρακτικά των συνεδριάσεων είναι πηγή πολύτιμων πληροφοριών, καθώς καταγράφουν τις συζητήσεις, τις προτάσεις και τα ζητήματα που τέθηκαν κατά τις συναντήσεις των μελών.

2. **Σημειώσεις πεδίου του ίδιου του ερευνητή:** Οι σημειώσεις πεδίου περιλαμβάνουν παρατηρήσεις σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, τις αντιδράσεις στις προτεινόμενες ιδέες και τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατούσε κατά τις συναντήσεις και τις εκδηλώσεις.

3. **Ανταλλαγή η-μηνυμάτων (e-mail):** Η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι επίσης σημαντική για την ανάλυση, καθώς αποτυπώνει τον τρόπο που τα μέλη αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται.

4. **Υλικό από δύο δημόσιες εκδηλώσεις:** Οι δημόσιες εκδηλώσεις που διοργανώθηκαν τον Σεπτέμβριο και τον Νοέμβριο του 2022 προσέφεραν μια εξαιρετική ευκαιρία για τη διάδοση των στόχων του Δικτύου και την ενίσχυση της κοινωνικής του παρουσίας.

Αφού εξετάσουμε αυτές τις πηγές πληροφόρησης, θα προχωρήσουμε στη διαμόρφωση των τεσσάρων βασικών παραμέτρων της SWOT ανάλυσης:

1. Πλεονεκτήματα/δυνατά σημεία (strengths).
2. Αδυναμίες (weaknesses).
3. Ευκαιρίες (opportunities).
4. Απειλές (threats).

8. Αποτελέσματα

8.1. Ενέργειες/δράσεις ΔΚΕΕΒ (Σεπτέμβριος 2021 – Δεκέμβριος 2023)

Το ΔΚΕΕΒ έχει επιδείξει μία σαφή δέσμευση στην πρόληψη και την ευαισθητοποίηση γύρω από κρίσιμα ζητήματα που αφορούν την έμφυλη βία και τα στερεότυπα φύλου. Οι δράσεις που επιχειρήθηκαν αποτελούν σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης και της αλλαγής νοοτροπίας στην τοπική κοινότητα, αποσκοπώντας στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην προαγωγή της ισότητας σε όλα τα επίπεδα. Ακολουθεί μια σύντομη, κριτική παρουσίαση των δράσεων των πρώτων τριών χρόνων του Δικτύου και των προβλημάτων που προέκυψαν (βλ. Σχήμα 2 παρακάτω για μια γραφική αναπαράσταση των δράσεων και αλληλεπιδράσεων).

1. **Πρωτοβουλίες Ευαισθητοποίησης.** Το Δίκτυο προχώρησε σε σειρά πρωτοβουλιών που είχαν ως κύριο στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης σχετικά με τα στερεότυπα φύλου, τις πολλαπλές διακρίσεις και όλες τις μορφές έμφυλης βίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε:
 - **Μονοήμερο Συνέδριο (17/09/2022).** Σημαντική εκδήλωση της δράσης ήταν το μονοήμερο συνέδριο που αφιερώθηκε στην Έμφυλη Βία (GBV). Αυτή η εκδήλωση οργανώθηκε με αφορμή μια τραγική γυναικοκτονία που σημειώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2021 στη Ρόδο. Η εκδήλωση περιλάμβανε ομιλίες από αναγνωρισμένους/ες ειδικούς του χώρου, οι οποίοι/ες παρουσίασαν τις τελευταίες εξελίξεις στην έρευνα και τις στρατηγικές καταπολέμησης της GBV. Παράλληλα, η εκδήλωση περιλάμβανε εκθέσεις τέχνης που φιλοξενήθηκαν στο κέντρο της Ρόδου, με έργα δημιουργημένα από παιδιά σχολικής ηλικίας, γεγονός που ενίσχυσε την συμμετοχή της νεολαίας στο θέμα.
 - **Επιστημονική Βραδιά (30/11/2022).** Μια ακόμη αξιόλογη εκδήλωση ήταν η επιστημονική βραδιά, στην οποία συμμετείχαν επαγγελματίες όπως δικηγόροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και αστυνομικοί. Κατά τη διάρκεια αυτής της βραδιάς, οι ειδικοί παρουσίασαν τρόπους και προσεγγίσεις για την αποτελεσματική καταπολέμηση της GBV, αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και αναλύοντας τις καλύτερες πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν.
2. **Οργάνωση και Διοίκηση.** Ο οργανωτικός φόρτος των δράσεων έπεσε στη ΔΚΠ/ΔΡ. Η προϊστάμενη της Διεύθυνσης, μια κοινωνιολόγος, με σημαντική εργασιακή εμπειρία και αναγνωρισμένα προσόντα, ανέλαβε το συντονισμό και την οργάνωση των δράσεων με αφοσίωση και επαγγελματισμό, συνεπικουρούμενη και από στελέχη της Διεύθυνσης. Η διοικητική αυτή υποστήριξη υπήρξε καίριας σημασίας για την επιτυχία των εκδηλώσεων, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της εκστρατείας στήριξης των θυμάτων έμφυλης βίας.
3. **Υλική στήριξη από εταίρους.** Παρά τις έντονες προσπάθειες του Δικτύου, δεν δόθηκε καμία οικονομική, θεσμική ή τεχνική υποστήριξη από άλλους εταίρους ή κρατικούς φορείς. Ακόμη και το απαραίτητο καλλιτεχνικό έργο για τις παραπάνω εκδηλώσεις πραγματοποιήθηκε εθελοντικά από μέλη της ΔΚΠ/ΔΡ, τα οποία έχουν εμπλακεί και σε άλλα καθήκοντα σχετικά με θύματα έμφυλης βίας.
4. **Η ανταλλαγή ιδεών** για τις διάφορες εκδηλώσεις έγινε μεταξύ τεσσάρων, κυρίως, εταίρων: *Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΔΚΠ/ΔΡ, Δικηγορικός Σύλλογος και Αναπτυξιακή Δωδεκανήσου Α.Ε.* Γενικά, η επικοινωνία μεταξύ των μελών έγινε δυσχερής, ιδίως μέσα στο 2023 (μην ξεχνάμε ότι το 2023 είχε πολλές εκλογικές αναμετρήσεις). Η συντριπτική πλειονότητα των e-mails

στάλθηκαν από τη ΔΚΠ/ΔΡ, με λίγα και από τον εκπρόσωπο του Π.Α. και την Αναπτυξιακή Δωδεκανήσου Α.Ε.. Η συντριπτική πλειονότητα των ανταλλαχθέντων σχετικών μηνυμάτων είχε να κάνει με προσκλήσεις των παραπάνω εταίρων.

Τα «**συνεργαζόμενα μέλη**» (η Τοπική Αστυνομική Διεύθυνση και η Εισαγγελία) παρέμειναν μάλλον «απόμακρα» σε προσπάθειες οργάνωσης κοινών δράσεων, ανταλλαγής πληροφοριών και ανταλλαγής καλών πρακτικών σχετικά με την έμφυλη βία.



Σχήμα 2. Συνδέσεις & αλληλεπιδράσεις του ΔΚΕΕΒ (Σεπτ. 2021 – Δεκέμβριος 2023)*

[*Το πάχος των γραμμών φανερώνει την ένταση της σχέσης, ενώ η κατεύθυνση των βελών αναδεικνύει το είδος της επίδρασης (μονομερής, διμερής ή πολυμερής)]

8.2. Ανάλυση SWOT

Η ανάλυση του χαρακτήρα του ΔΚΕΕΒ φέρνει στο φως αρκετές σημαντικές διαστάσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία, τις προκλήσεις και τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο αυτού του Δικτύου Πολιτικής. Συγκεκριμένα, η λειτουργία του Δικτύου, όπως αυτή αποτυπώθηκε στις συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις που επιτεύχθηκαν μέσα στο ΔΚΕΕΒ (βλ. *Σχήμα 2 παραπάνω*), μπορεί να αποτιμηθεί μέσα από μια ανάλυση SWOT, η οποία αναδεικνύει: 1) τα πλεονεκτήματα/δυνατά σημεία, 2) τις αδυναμίες (weaknesses), 3) τις ευκαιρίες (opportunities), και 4) τις απειλές (threats) (βλ. *Σχήμα 3 παρακάτω*).

8.2.1. Πλεονεκτήματα/δυνατά σημεία (strengths)

Καινοτομία. Στο πλαίσιο ενός δικτύου που ασχολείται με την έμφυλη βία, η καινοτομία είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων και εργαλείων που αποσκοπούν στη συνολική πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας με βάση το φύλο. Η καινοτομία στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορά κυρίως στη *δικτύωση* διαφορετικών φορέων που ασχολούνται με την έμφυλη βία, αλλά και σε καινοτόμες προσεγγίσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ψηφιακών πλατφορμών για την υποστήριξη θυμάτων, εκπαιδευτικά προγράμματα για ευαισθητοποίηση ή τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων της πολιτείας και της κοινωνίας των πολιτών.

Εμπειρογνωμοσύνη (των εμπλεκόμενων παραγόντων). Το Δίκτυο αυτό συγκεντρώνει επαγγελματίες και ειδικούς από διάφορες περιοχές, όπως πανεπιστημιακοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, νομικοί και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες κατέχουν βαθιά γνώση της έμφυλης βίας και των

επιπτώσεών της. Η εμπειρογνωμοσύνη αυτών των παραγόντων είναι καθοριστική για την κατανόηση των αιτίων της βίας και την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων.

Πολλαπλότητα και πλούτος προοπτικών. Η δύναμη του Δικτύου προέρχεται από την ποικιλία των προσεγγίσεων και των απόψεων που φέρνουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Διαφορετικοί επαγγελματίες, οργανώσεις και κοινότητες διαθέτουν μοναδικές γνώσεις και εμπειρίες που μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση των διαφορετικών μορφών έκφρασης βίας και των πολιτισμικών παραγόντων που τις επηρεάζουν.

Ζωτικής σημασίας πληροφορίες για τη GBV σε τοπικό επίπεδο. Το Δίκτυο επικεντρώνεται στη συλλογή και ανταλλαγή ζωτικής σημασίας πληροφοριών σχετικά με την έκφραση βίας σε τοπικό επίπεδο. Αυτές οι πληροφορίες περιλαμβάνουν δεδομένα σχετικά με την εκδήλωση της βίας, τις ανάγκες των θυμάτων, τις διαθέσιμες υπηρεσίες και την πολιτική στήριξη.

8.2.2. Αδυναμίες (weaknesses)

Χαλαρές σχέσεις. Στο πλαίσιο ενός Δικτύου για την έκφραση βίας, οι χαλαρές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων εταίρων μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη συνολική δυναμική και αποτελεσματικότητα του δικτύου. Όταν οι σχέσεις δεν είναι σταθερές και οι συνεργαζόμενοι φορείς δεν αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς, μπορεί να παρατηρηθεί έλλειψη εμπιστοσύνης και ενεργής συμμετοχής.

Έλλειψη δέσμευσης από ορισμένους εταίρους. Η δέσμευση των εταίρων είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία του Δικτύου. Δυστυχώς, η έλλειψη δέσμευσης από ορισμένους συμμετέχοντες μπορεί να οδηγήσει σε ανεπάρκειες στην εκτέλεση έργων ή δράσεων που σχετίζονται με την πρόληψη της έκφρασης βίας. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα, το Δίκτυο μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές που να ενισχύουν τη συμμετοχή και την ευθύνη των εταίρων, όπως επιμορφωτικές συναντήσεις ή κοινές δράσεις που να ενισχύουν τη συλλογική ευθύνη.

Κακή συνεννόηση. Η κακή επικοινωνία μεταξύ των εταίρων μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στον τομέα της έκφρασης βίας. Όπως φάνηκε και στην πράξη, πολλές φορές, οι διαφορετικές προσεγγίσεις και οι στόχοι μεταξύ οργανώσεων μπορούν να οδηγήσουν σε παρανοήσεις και συγχύσεις. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό το Δίκτυο να καθιερώσει σαφείς κανόνες επικοινωνίας και να προάγει τη διαφανή ανταλλαγή πληροφοριών για να διασφαλίσει ότι όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες βρίσκονται «στην ίδια γραμμή».

Επιφυλακτικότητα. Οι επιφυλάξεις και οι δισταγμοί από μέρους ορισμένων συνεργαζόμενων μελών μπορεί να προκύπτουν λόγω προηγούμενων αρνητικών εμπειριών ή αβεβαιότητας σχετικά με τον ρόλο τους στο δίκτυο. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν υποστηρικτικοί μηχανισμοί που να ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών.

Φόρτος εργασίας των εμπλεκόμενων παραγόντων. Ο φόρτος εργασίας που αντιμετωπίζουν οι εμπλεκόμενοι παράγοντες, ειδικά στις ομάδες που δραστηριοποιούνται στο δημόσιο τομέα (βλ. ΔΚΠ/ΔΡ), μπορεί να προκαλέσει κόπωση και μείωση της παραγωγικότητας. Είναι απαραίτητο το Δίκτυο να εξετάσει τη δυνατότητα αναδιάρθρωσης των καθηκόντων και των ρόλων, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι εργαζόμενοι/ες των φορέων που θα ασχοληθούν με την υποστήριξη του Δικτύου δεν θα υπερφορτωθούν και ότι θα μπορούν να προσφέρουν την ποιότητα και την προσοχή που απαιτεί η αντιμετώπιση αυτού του σοβαρού ζητήματος.

Επιβράδυνση λόγω γραφειοκρατίας. Η γραφειοκρατία μπορεί να προσθέσει επιπλέον στρώματα πολύπλοκων διαδικασιών, επιβραδύνοντας την υλοποίηση δράσεων και παρεμβάσεων που σχετίζονται με την έκφραση βίας. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η πρόκληση, θα ήταν χρήσιμο το Δίκτυο να συνεργαστεί με δημόσιες αρχές και οργανισμούς ώστε να απλοποιηθούν οι διαδικασίες και να διευκολυνθεί η εφαρμογή παρεμβάσεων που απαιτούνται άμεσα για την υποστήριξη των θυμάτων έκφρασης βίας.

8.2.3. Ευκαιρίες (opportunities)

Διατομεακή και διεπιστημονική συνεργασία. Η διατομεακή και διεπιστημονική συνεργασία είναι θεμέλιο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της έμφυλης βίας μέσω του δικτύου. Αυτή η μορφή συνεργασίας συνδυάζει γνώσεις και προσεγγίσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Νομική και η Πολιτική Επιστήμη, προκειμένου να δημιουργηθούν συνολικές στρατηγικές παρέμβασης.

Διάχυση πληροφοριών για την έμφυλη βία. Η διάχυση πληροφοριών είναι κρίσιμη για την επιτυχία οποιουδήποτε Δικτύου που ασχολείται με την έμφυλη βία. Μέσω της ανάπτυξης και της διάθεσης εκπαιδευτικών υλικών, διαδικτυακών πόρων και καμπανιών ευαισθητοποίησης, το Δίκτυο μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση της έμφυλης βίας στο ευρύ κοινό, να ενημερώσει τους/τις επαγγελματίες και να καταρτίσει τις κοινότητες σχετικά με τους κινδύνους, τις επιπτώσεις και τις λύσεις που σχετίζονται με το ζήτημα.

Ανταλλαγή καλών πρακτικών & τεχνικών παρέμβασης. Ένα από τα χαρακτηριστικά του Δικτύου είναι η προώθηση της ανταλλαγής καλών πρακτικών και τεχνικών παρέμβασης μεταξύ των συμμετεχόντων οργανισμών και φορέων. Αυτές οι ανταλλαγές ενδέχεται να περιλαμβάνουν σεμινάρια, εργαστήρια ή συνέδρια, και υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης πολιτών, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, προκλήσεις και λύσεις που έχουν λειτουργήσει στην πράξη.

8.2.4. Απειλές (threats)

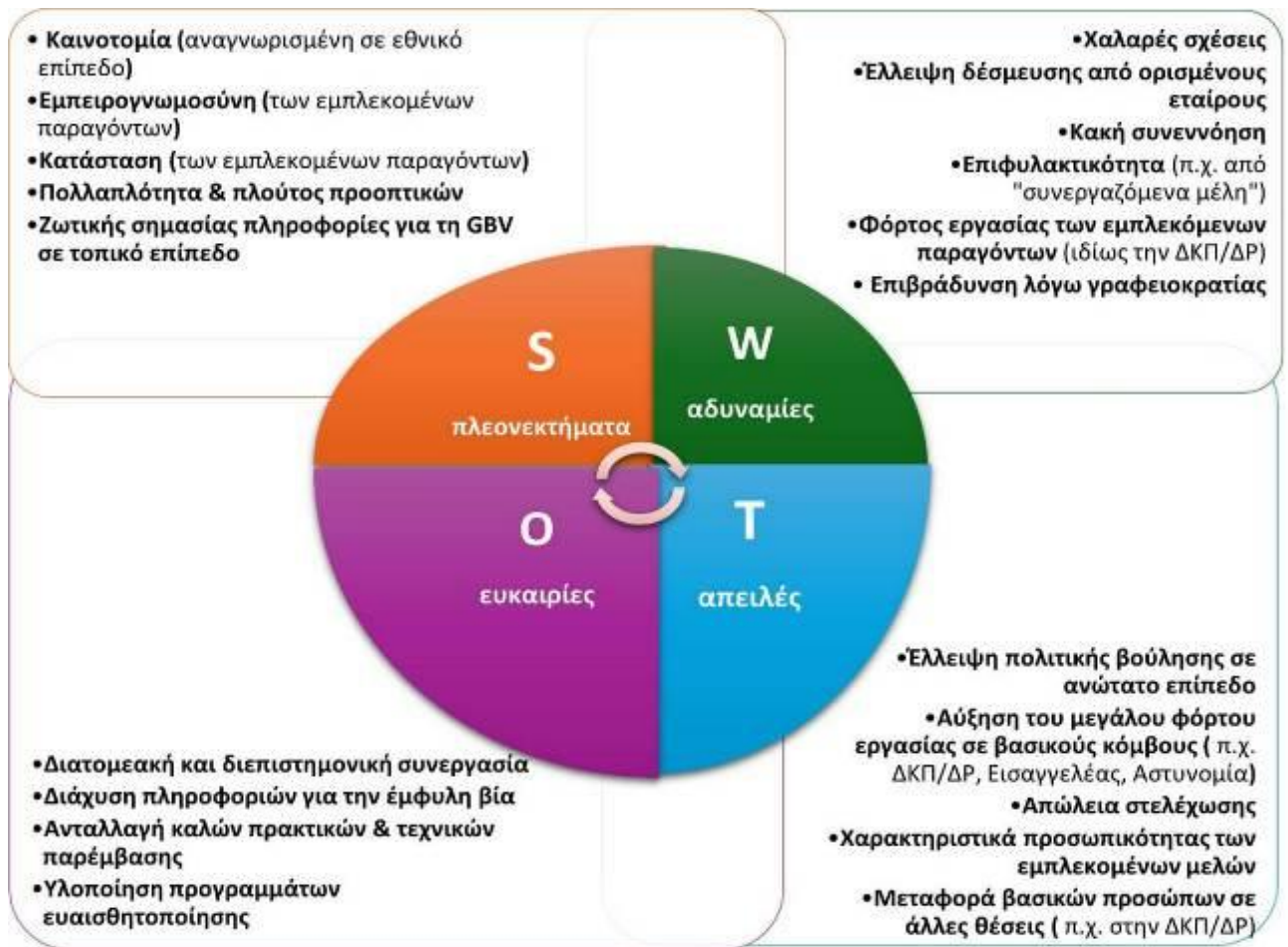
Έλλειψη πολιτικής βούλησης σε ανώτατο επίπεδο. Η πολιτική βούληση είναι καίριας σημασίας για την επιτυχία οποιασδήποτε στρατηγικής ή προγράμματος που σχετίζεται με την έμφυλη βία. Στο πλαίσιο ενός Δικτύου, η έλλειψη πολιτικής βούλησης σε ανώτατο επίπεδο μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στη λειτουργία και την επιτυχία των παρεμβάσεων. Η απροθυμία των κυβερνητικών φορέων να δεσμευτούν σε εποικοδομητικές δράσεις και να παρέχουν τους απαραίτητους πόρους εμποδίζει την πρόοδο και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει ένα τέτοιο Δίκτυο.

Αύξηση του μεγάλου φόρτου εργασίας σε βασικούς κόμβους. Η εξειδίκευση και η κατανομή των αρμοδιοτήτων σε βασικούς «κόμβους» του Δικτύου, όπως η ΔΚΠ/ΔΡ, οι εισαγγελείς και η αστυνομία, είναι απαραίτητη για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας. Ωστόσο, η αύξηση του φόρτου εργασίας τους μπορεί να καταστήσει δύσκολη την εκπλήρωση των απαιτήσεων και των υποχρεώσεών τους. Αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε καθυστερημένες αντιδράσεις, ανεπαρκή υποστήριξη για τα θύματα και απόκλιση από τα προγραμματισμένα έργα.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων μελών. Αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο στο πώς οι ατομικές προθέσεις και η «καλή θέληση» επηρεάζουν τις συλλογικές δράσεις, κάτι που φάνηκε άλλωστε και στο εξεταζόμενο Δίκτυο Πολιτικής. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να υπογραμμιστεί ότι η καλή διάθεση από μόνη της δεν μπορεί να αντισταθμίσει τα βασικά χαρακτηριστικά του Δικτύου ή να υποκαταστήσει την ανάγκη για μια σαφή και οργανωμένη προσέγγιση στη διευθέτηση των ζητημάτων που σχετίζονται με την έμφυλη βία.

Απώλεια στελέχωσης. Η αποχώρηση ή η απώλεια στελεχών από τους οργανισμούς που εμπλέκονται στη μάχη κατά της έμφυλης βίας μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη δυναμική του Δικτύου. Η απώλεια αυτών των «προσώπων-κλειδιών» μπορεί να οδηγήσει σε απουσία εμπειρίας, γνώσεων και προσωπικών σχέσεων που είναι κρίσιμες για την επιτυχία του Δικτύου. Σε αυτή την περίπτωση, η αναγκαία ανανέωση της στελέχωσης και η επένδυση στην κατάρτιση νέων επαγγελματιών είναι σημαντική για την αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών.

Μεταφορά βασικών προσώπων σε άλλες θέσεις. Η μεταφορά σημαντικών στελεχών σε άλλες θέσεις ή φορείς μπορεί να είναι επιβαρυντική για τη λειτουργία του Δικτύου. Οι μετακινήσεις αυτού του τύπου συχνά σημαίνουν ότι οι οργανισμοί χάνουν πολύτιμες διασυνδέσεις και εμπειρία που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συνδέονται με την έμφυλη βία.



Σχήμα 3: Ανάλυση SWOT του ΔΚΕΕΒ

9. Συμπεράσματα για τη συμμετοχή της ΕΙΦΚΔ του Π.Α.

Η συμβολή της ΕΙΦΚΔ του Π.Α. ήταν *καθοριστική* στα αρχικά στάδια της σύστασης του Δικτύου Καταπολέμησης της Έμφυλης Βίας (ΔΚΕΕΒ). Η υποστήριξη που προσέφερε συνέβαλε στην καθοδήγηση και τη διαμόρφωση των αρχικών στόχων και στρατηγικών του Δικτύου, δημιουργώντας τις βάσεις για μια οργανωμένη προσέγγιση στην καταπολέμηση της βίας. Ωστόσο, καθώς ο χρόνος προχωρούσε, η ΕΙΦΚΔ φαίνεται ότι *απομακρύνθηκε από τις δραστηριότητες του ΔΚΕΕΒ* και η θετική της επιρροή εξαφανίστηκε. Αυτή η απομάκρυνση ήταν (και αυτό είναι η αίσθηση που έχουν οι συγγραφείς του παρόντος κειμένου) αποτέλεσμα διαφόρων «εξωγενών» παραγόντων, όπως ο φόρτος εργασίας των ενεργών μελών της (στο Δίκτυο) και η μείωση των πόρων –και από το ίδρυμα– που ήταν διαθέσιμοι για την υποστήρισή της.

Το ΔΚΕΕΒ έχει τη δυνατότητα να αποκαλύψει σημαντικές πτυχές που σχετίζονται και με το *κύρος που έχει το Π.Α. στις τοπικές κοινότητες*. Αυτή η ανάδειξη του κύρους μπορεί να προκύψει μέσα από τις δραστηριότητες και τις πρωτοβουλίες του Δικτύου, οι οποίες αναγνωρίζουν και προωθούν τη σημασία της έμφυλης ισότητας και της καταπολέμησης της βίας. Το ΔΚΕΕΒ μπορεί να λειτουργήσει ως ένας καταλύτης για την ενίσχυση της στρατηγικής της Π.Α. και να συμβάλει στην *οικοδόμηση εμπιστοσύνης και υποστήριξης από την τοπική κοινωνία*.

Μια από τις κύριες προοπτικές που μπορεί να αξιοποιήσει η ΕΙΦΚΔ, είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση *προγραμμάτων ευαισθητοποίησης*, όπως είναι τα σεμινάρια που απευθύνονται σε ευρύτερο κοινό. Η συμπερίληψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, δημοσίους υπάλληλους, την επιχειρηματική κοινότητα και τις τοπικές αρχές είναι ιδιαίτερως σημαντική.

Η αποτελεσματική λειτουργία του ΔΚΕΕΒ και η ικανότητά του να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην καταπολέμηση της έμφυλης βίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υλοποίηση ενιαίων και στρατηγικών πρωτοβουλιών δικτύωσης. Αυτές οι πρωτοβουλίες πρέπει να αναληφθούν κεντρικά από τις αρχές του Π.Α. (ίσως με πρωτοβουλία της ΕΙΦΚΔ του), προκειμένου να εδραιωθεί το ΔΚΕΕΒ ως ένα αναγνωρίσιμο και αξιόπιστο μέσο για την καταπολέμηση της έμφυλης βίας (GBV), αναδεικνύοντας έτσι τόσο τον επιστημονικό, όσο και τον κοινωνικό ρόλο του ανώτατου αυτού ιδρύματος και στο Αιγαίο Πέλαγος και τις νησιωτικές του κοινωνίες, αλλά και σε εθνικό επίπεδο.

10. Βιβλιογραφία

- Börzel, T. (1998). Organizing Babylon. On the different conceptions of policy networks. *Public Administration*, 76(2), 253-273.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ι.Φ.) (2005). *6η Εθνική Έκθεση της Ελλάδας (Περίοδος 2001-2004) προς την Επιτροπή του ΟΗΕ για την Εξάλειψη των Διακρίσεων κατά των Γυναικών*. Γ.Γ.Ι.Φ.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ι.Φ.) (2011). *Οδηγός Εφαρμογής της Ευρωπαϊκής Χάρτας για την Ισότητα των Φύλων στις Τοπικές Κοινωνίες*. Γ.Γ.Ι.Φ.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ι.Φ.) (2017). *Εθνικό Σχέδιο για την Ισότητα των Φύλων 2016 – 2020*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ι.Φ.) (2021). *Εθνικό Σχέδιο για την Ισότητα των Φύλων 2021 – 2025*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Christiansen, C.R., Andrews, K.R., & Bower, J.L. (1978). *Business Policy: Text and Cases*. R. Irwin.
- Δίκτυο Κατά της Έμφυλης και της Ενδοοικογενειακής Βίας (ΔΚΕΕΒ) (2021). *Πρωτόκολλο Συνεργασίας Κατά της Έμφυλης και της Ενδοοικογενειακής Βίας (ΠΣΚΕΕΒ)*. Υπογράφηκε στη Ρόδο στις 24 Σεπτεμβρίου 2021. Αρχείο συγγραφέων.
- Επιτροπή Ισότητας των Φύλων (ΕΙΦ) Πανεπιστημίου Αιγαίου (2022). *Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων, 2022-2025 (ΣΔΙΦ2022-25)*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://www.aegean.gr/%CF%83%CE%B4%CE%B9%CF%86-2022-25>
- Eurobarometer (2024). *Flash Eurobarometer 544. Gender stereotypes – violence against women*. Survey conducted by Ipsos European Public Affairs at the request of the European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers (February 2024). doi: 10.2838/982236
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2022). *What is gender-based violence?* <https://eige.europa.eu/gender-based-violence/what-is-gender-based-violence>
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2025). *Gender Equality Index 2024 – Tackling violence against women, tackling gender inequalities*. Publications Office of the European Union. doi:10.2839/7338139
- European Union Agency for Fundamental Rights (EU-FRA) (2014). *Violence against women: an EU-wide survey*. Main results report. <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-main-results-report>
- European Union Agency for Fundamental Rights (EU-FRA) (2023). *Fundamental Rights Report 2023*. <http://fra.europa.eu/el/publication/2023/ekthesi-gia-ta-themelioti-dikaionomata-2023-gnomes-toy-fra>
- EUROSTAT (2022). *EU survey on gender-based violence against woman and other forms of interpersonal violence (EU-GBV) – first results*. doi: 10.2785/41553
- Helms, M.M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215-251.
- Safe to Learn (STL) (2023). *School-related gender-based violence: achieving systemic, sustainable change - with youth and for youth*. Safe to Learn/UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386209>

- Υπουργείο Εσωτερικών, Δικαιοσύνης, Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κ.ά. (2019). *Νόμος 4589/2019: «Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις»*. ΦΕΚ Α' 13/29.01.2019. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΙΑΙΘ) (2022). *Νόμος 4957: «Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις»*. ΦΕΚ 141Α'/21.07.2022. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- UNESCO, & UN WOMEN (2016). *Global Guidance on addressing School-Related Gender-Based Violence*. UNESCO.
<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2016/Global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence-en.pdf>
- United Nations (UN) (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. Text adopted during the Fourth World Conference on Women.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>

A02. Συνεργατικές κουλτούρες και βιώσιμα δίκτυα κοινοτήτων

ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΛΥΚΕΙΟΥ

Πετρά Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσδοκά να αποτυπώσει συνέργειες του σχολείου με την κοινότητα για κάποιο κοινό στόχο. Βασίζονται στη συνεργασία μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών Λυκείου στην ελληνική περιφέρεια με την τοπική κοινότητα, σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας. Αφορούν την υποστήριξη μαθητών/μαθητριών, την προώθηση αιτημάτων στον δήμο, την επίλυση πρακτικών προβλημάτων από κοινού (κυκλοφοριακή αγωγή και πυρασφάλεια με Ρομποτική, ανακύκλωση) και τη διοργάνωση εκδηλώσεων (μνήμης, γιορτές-αφιερώματα). Συνδέονται, επίσης, με την υποστήριξη της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, με συμμετοχές σε συνέδρια και παρουσιάσεις (Τοπική-Προφορική Ιστορία, ανάδειξη Ιπποδρομιών, εδεσμάτων, ιδιώματος, κτιρίων). Ακόμη, αφορούν ενημερώσεις (αξιοποίηση τεχνητής νοημοσύνης, Συμβουλευτική), την υλοποίηση ευρωπαϊκών δράσεων που προάγουν την υγεία και τα δικαιώματα-υποχρεώσεις του πολίτη. Ο σχεδιασμός-υλοποίηση γίνονται με τη σύμπραξη προσώπων, Συλλόγων, καλλιτεχνικών φορέων, σχολείων. Η συνύπαρξη δίνει αξία στο κοινωνικό κεφάλαιο ως δημόσιο αγαθό, στηρίζεται στις σχέσεις, διαμορφώνει αλληλέγγυους και υπεύθυνους πολίτες. Προπάντων, μαθαίνει στους εφήβους την αξία της δράσης-συμμετοχής ως δείκτη πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητα δημιουργίας, κοινωνικό κεφάλαιο, συμμετοχική δράση

1. Εισαγωγή - Σκοποθεσία

Η μετά-Covid εποχή δημιούργησε μια σχεδόν πρωτογενή ανάγκη για συνέργειες ή επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργική έκφραση μέσα στην κοινότητα. Η συσπείρωση αυτή, δεν συνδεόταν μόνο με επείγοντα ή έκτακτα ζητήματα, αλλά με την ανάγκη να μοιραστούμε σκέψεις, πρακτικές και να υλοποιήσουμε από κοινού δράσεις. Να συνδεθούμε και πάλι και να κάνουμε αυτό που η δυσκολία, η ρευστότητα και η επακόλουθη νέα «κανονικότητα» έπληξαν.

Κληθήκαμε να συμμετάσχουμε σε ομάδες συμμετοχικής δράσης, ανάλογα με το τι θα μπορούσε ο καθένας να συνεισφέρει από κάθε θέση, ρόλο και πεδίο στην κοινότητα μέσα σε δίκτυα συνεργασίας, σε κοινότητες δημιουργίας.

Την ίδια στιγμή, το σχολείο με τα υποκείμενά του, μαθητές/μαθήτριες εκπαιδευτικούς, γονείς-κηδεμόνες, Μαθητικά Συμβούλια, έμοιαζε να απαντά σε ένα πάγιο και παράλληλα επικαιροποιημένο αίτημα για εξωστρέφεια, σύνδεση με την κοινότητα, αλληλεπίδραση και σχεδιασμό βημάτων από κοινού με αυτήν. Αναζητώντας τον καινούργιο του ρόλο, έπρεπε να δώσει κοινωνικό νόημα στις δράσεις του και να επεξεργαστεί ένα νέο πρότυπο για τον ενεργό και υπεύθυνο μαθητή-πολίτη (Καψάλης, 2005: 3-30 · Ξωχέλλης, 1990)

Ο πολίτης αυτός, καλείται να ανταποκριθεί σε αναδυόμενες μορφές συμμετοχικής δράσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Δεν διαβάζει απλώς, δεν ζει την ψηφιακή εκδοχή της δημοκρατίας με τις ασάφειες και τα προβλήματά της και σίγουρα δεν μεταθέτει την κοσμοπολιτειακή του συμμετοχή για «αργότερα», όταν πια «θα έχει μεγαλώσει». Αντίθετα, στηρίζει την καινοτομία, συνεισφέρει στην

κοινότητα «εδώ και τώρα» ένα φρέσκο πνευματικό κεφάλαιο, δομεί τον εαυτό από τη μικρή ηλικία δρώντας ενεργά μέσα σε αυτή και δεν αποσυνδέει τη μαθητική ιδιότητα από αυτή του πολίτη (Kaasa, 2009: 218-233 · McCowan, 2009: 25 · Μπάλιας, 2008).

Στόχευση της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη συμμετοχή σε δράσεις και εκδηλώσεις, που στηρίζονται σε συνέργειες και στη συνεργασία μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών Λυκείου της ελληνικής περιφέρειας με την τοπική κοινότητα, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας (Κονιόρδος, 2010). Η πρόκληση είναι, μέσα από αυτή τη συνύπαρξη και με τις κατάλληλες επιλογές, να επιτευχθεί η συνειδητή συμμετοχή, η ευεξία των εφήβων και η προετοιμασία τους για την κοινωνική τους συμμετοχή και την επόμενη φάση της ζωής τους.

Παράλληλα, να διερευνηθεί κατά πόσο μπορεί να διασφαλιστεί η συμμετοχή και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διαδικασία αυτή. Τέλος, κατά πόσο μπορεί να πετύχει όλη αυτή δραστηριότητα να αξιοποιήσει πλήθος δυνάμεων, δεξιοτήτων, υποκειμένων, θεσμών, την ίδια την κοινότητα (ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της Ευρώπης, 2018). Η πραγμάτευσή μας αφορά παραδείγματα και δράσεις σχολικής μονάδας, που προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατ' αρχάς, τίθεται η εισαγωγή και η σκοποθεσία της ερευνητικής διαδικασίας. Στο κυρίως μέρος παρουσιάζονται η θεωρητική τεκμηρίωση, η ερευνητική μέθοδος και η υλοποίηση. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

2. Εφαρμογή

2.1. Θεωρητική θεμελίωση

Η έννοια κοινότητα δημιουργίας (Creative Community) αφορά τις συλλογικότητες που διαμορφώνουν δίκτυα σχέσεων και συνεργατικές κουλτούρες προκειμένου να μοιραστούν ένα όραμα, ιδέες ή πρακτικές, να διαχειριστούν θέματα, κοινωνικά αιτήματα και ανάγκες ή μια πρόκληση. Συσπειρώνουν ένα μεγάλο φάσμα από πρόσωπα της κοινωνίας των πολιτών (civic associations), θεσμούς, φορείς, εκπροσώπους από την εκπαίδευση, επιστήμονες, ερευνητές, ειδικούς και εμπειρογνώμονες, ιδιώτες, επαγγελματίες και σωματεία.

Όλοι τους συμμετέχουν σε δράσεις μέσα στην ευρύτερη κοινωνία, ενισχύοντας τη συμπερίληψη και δίνοντας έμφαση στον ρόλο του πολίτη (citizenship), αξιοποιώντας τους νέους τρόπους επικοινωνίας και δράσης ή διαμεσολαβήσεων που υπαγορεύουν οι νέες τεχνολογίες, η κοινωνική δικτύωση και η τεχνητή νοημοσύνη.

Συμπεριλαμβάνουν και διαχειρίζονται το διαθέσιμο «κεφάλαιο» -οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, συμβολικό, ανθρώπινο (γνώσεις-εμπειρίες, δεξιότητες, επιτεύγματα, «λάθη» ή αποτυχίες), υλικούς πόρους, τις «θεσμοθετημένες σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης» εστιάζοντας στα οφέλη που αναδύονται από τη συνεργασία και την κοινωνική εμπιστοσύνη, όταν τα μέλη ακολουθούν κάποιους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς (Bourdieu, 1986: 241-258).

Κοινωνικό Κεφάλαιο είναι η συσσωρευμένη συλλογική γνώση-εμπειρία, κοινοί στόχοι, σχέσεις, οργανωτική κουλτούρα, κοινωνικές ή δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και αποφάσεων, δημιουργικότητας, αλληλεγγύης, θεσμικής λειτουργίας. Αξιοποιεί πλήθος δικτύων και ανθρώπινων ή άλλων πόρων, τυπικών ή άτυπων (συμβολικών, κοινών αξιών, στάσεων, νόρμες, κουλτούρα, θεσμούς) και αποσκοπεί στο ατομικό και το συλλογικό καλό (Coleman, 1990: 300-321 · Field, 2003).

Αφορά οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας και της οικογένειας αλλά και κάθετες μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων, φορέων ή θεσμών («Θεωρία των Δικτύων»). Τις τελευταίες δεκαετίες, έμφαση δίνεται στην πληροφόρηση, την εντιμότητα, την ατομική-συλλογική ισχύ, στην πολιτική ενεργοποίηση και την κοινωνική συνοχή, ανεξάρτητα από τον κομματικό ή άλλο προσανατολισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το προσωπικό συμφέρον (self interested and self seeking) μετασχηματίζεται σε συλλογικό (Illingworth, 2009: 39-40 · Σωτηρόπουλος, 2007: 269-291).

Είναι «δημόσιο αγαθό», παράγεται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις (byproduct of social relationships) «από τα κάτω» και «από μέσα». Λαμβάνει υπόψη όλους τους συμμετέχοντες και όσους βρίσκονται εκτός δικτύου (bystanders). Συχνά αναδεικνύει ως δευτερεύουσας σημασίας το

οικονομικό κεφάλαιο, διαχειρίζεται αιτήματα ή προβλήματα, εξισορροπεί οράματα (Halman, Luijckx, 2006: 1).

Βασικοί δείκτες του κοινωνικού κεφαλαίου αποτελούν η ποιοτική εθελοντική συμμετοχή σε δίκτυα, ατόμων ή ομάδων, η αμοιβαιότητα (perceived reciprocity) και η ισοτιμία, η «δέσμευση» μακροπρόθεσμης υποστήριξης, η συναίνεση στον κοινό στόχο, η εμπιστοσύνη, η εναρμόνιση με τα «θέλω» της κοινότητας-κοινωνίας των πολιτών εκείνη τη στιγμή ή γενικότερα (Hauser et al, 2007: 1, 24, 75-88).

Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης οφείλει: να βελτιώνει τη συλλογική ικανότητα μάθησης, να προσαρμόζεται με ευελιξία στο κοινωνικό συμφραζόμενο, να ωθεί τους μαθητές/μαθήτριες να μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική συμμετοχή. Να ενεργούν δημιουργικά στο περιβάλλον τους και να αναπτύσσουν την αυτορρύθμιση και ικανότητα αλλαγής-καινοτομίας. Τέλος, να διαχειρίζονται κρίσεις, να ενεργούν με αυτονομία, αλλά και με προσωπική ευθύνη μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Total Quality Management) (Μπρίνια, 2008: 269-270, 370-371 · Fullan, 1988: 195-211).

Η Συστημική Θεώρηση (Systems Approach) στηρίζεται στην αντίληψη ότι κάθε οργανισμός συνιστά ενιαίο ανοιχτό σύστημα. Η λειτουργία και η δραστηριότητά του αλληλεπιδρά με τα άλλα συστήματα, στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον. Όταν σε όλες τις διαδικασίες και λειτουργίες υπάρχει συνέργεια και υψηλή ποιότητα, τότε λέμε ότι το σύστημα είναι βέλτιστο (Ζαβλανός, 2003: 115-116). Η Ενδεχομενική Προσέγγιση (Contingency Approach) υποστηρίζει ότι η επιλογή του κατάλληλου τρόπου δράσης εναρμονίζεται με τις εκάστοτε συνθήκες, ιδίως στην περίπτωση ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού (Πετρίδου, 2011: 245-256).

Η διαδικασία αυτή απαιτεί χρόνο και επεξεργασία μέσα στο σχολείο και στην κοινότητα, όπου έχει νόημα να μιλάμε με όρους ποιότητας και να συμπεριλαμβάνουμε όλους τους/τις συμμετέχοντες και συμμετέχουσες (Ζαβλανός, 2003: 146-147). Προεξοφλεί ότι το άτομο έχει τη θέληση να ξεδιπλώσει τις αναπαραστάσεις και τις πολυφωνικές αφηγήσεις της ταυτότητας, από την εφηβεία και ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Bahl, Milne, 2010: 176-194 · Δημητρόπουλος, 1998).

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία αφορά Γενικό Λύκειο, που ανήκει στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και εκτυλίσσεται κατά τα διδακτικά έτη 2023-25 στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Η υλοποίηση δομείται γύρω από το Σχέδιο Δράσης Ενεργώ και αλληλεπιδρώ στον τόπο μου (Άξονας: Σχολείο και κοινότητα), στο πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Συμμετέχουν όλα τα τμήματα του σχολείου (6 τμήματα, 2 για κάθε τάξη), με 120 μαθητές/μαθήτριες και 17 εκπαιδευτικούς.

Πρόέκυψε μέσα από διαβούλευση και επιλογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών και αποτελεί τη βάση του Προγραμματισμού της. Παράλληλα, απαντά σε σχετικό αίτημα της κοινότητας. Οι απαρχές της προσπάθειας εκκινούν από το 2020-2021 και στοχεύει στη διερεύνηση σχετικά με το κατά πόσο μπορεί η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στις δύο πλευρές.

Αποτελεί έρευνα δράσης, ακολουθεί την ποιοτική μεθοδολογία και εξελίσσεται σε κυκλοειδή-σπειροειδή πορεία. Η έρευνα δράσης συνδέει την εκπαιδευτική πράξη και πρακτική με τη κοινότητα ως υλικό χώρο, σε σχέση με τα έμφυχα και τη δράση τους ή στο συμβολικό επίπεδο. Ενδυναμώνει τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες και συμβάλλει στη δημιουργία νοήματος από κοινού (Carr, Kemmis, 1997: 220). Οι ομάδες στα κοινωνικά δίκτυα, οι Μαθητικές Κοινότητες και οι συλλογικότητες στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες έξω από το σχολείο διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία.

Επιλέγεται η Ολιστική Προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη την ενδεχομενικότητα των πραγμάτων. Υπό αυτή την οπτική, η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του «πολλαπλού εαυτού» με τα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα στα οποία ζει, δρα και

αναπτύσσεται. Δηλαδή το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα, τις αλληλεπιδράσεις και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει (Πετρίδου 2011: 245-256).

Η διαδικασία είναι δύσκολο να αξιολογηθεί με τυπικά εργαλεία, επειδή το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος (Grootaert, et al 2004). Η δυναμική της αποτυπώνεται στη μαζικότητα της συμμετοχής σε ποικιλία ομάδων και δράσεων, στο θετικό κλίμα και την ευεξία των συμμετεχόντων.

Τα κριτήρια της άτυπης αποτίμησης της διαδικασίας επικεντρώνονται στην ποιότητα της συμμετοχής, της επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης, την αμοιβαιότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, τη δέσμευση, το θετικό συναίσθημα, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, τις ανατροφοδοτήσεις, τη δημιουργικότητα, τους πόρους και τις πρακτικές που αξιοποιούνται, την επίτευξη συλλογικών στόχων (Κυρίδης, Χρονοπούλου, 2008: 37-47 · Πασιαρδής, 2014: 57-60, 159-163).

2.3. Υλοποίηση

Η υλοποίηση αφορά όλους τους μαθητές/μαθήτριες του Γενικού Λυκείου αναφοράς και τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς-κηδεμόνες, το προσωπικό. Αφορά τις ηγετικές ομάδες των μαθητών/μαθητριών (Μαθητικά Συμβούλια), τη διεύθυνση (διευθυντής, αναπληρώτρια διευθύντρια), τους εκπαιδευτικούς –προπόντων τους/τις φιλόλογους, τον Καλλιτεχνικό Όμιλο και τον Όμιλο Φιλαναγνωσίας, την ομάδα Ρομποτικής, τους/τις μαθητές/μαθήτριες που συμμετέχουν σε δράσεις όπως Μαθητές-Πρεσβευτές του Ευρωκοινοβουλίου, Ευρωκοινοβούλιο Νέων, Βουλή των Εφήβων, Βιβλιοθήκη και Φιλαναγνωσία (Σχέδιο δράσης: Ανταλλάσσοντας γνώση), τις ομάδες ανακύκλωσης, Τοπικής-Προφορικής Ιστορίας.

Η διάχυση των δράσεων γίνεται μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου, της σχολικής εφημερίδας, που λαμβάνει μέρος σε Διαγωνισμό (εφημερίδα ΒΗΜΑ), του τοπικού τύπου ή καναλιών επικοινωνίας (YouTube, κοινωνική δικτύωση).

Εκ μέρους της κοινότητας προέχοντα ρόλο έχουν τα στελέχη του Δήμου, οι επιμέρους υπηρεσίες και οι εργαζόμενοι σε αυτόν, η εκκλησία και το Φιλόπτωχο (υποστήριξη αδύναμων συμπολιτών, φιλοξενία επιστημόνων, βραβεύσεις), ο Καλλιτεχνικός Όμιλος Πνοές Πολιτισμού. Συμμετέχουν Πολιτιστικοί Σύλλογοι (Θρακιωτών, Ποντίων) με χορευτικά, τμήματα δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά και δημιουργικότητας για ενήλικες, Φιλαρμονική, χορωδίες, θεατρική ομάδα. Ιδιαίτερη δυναμική έχει ο Ιππικός Σύλλογος με ενέργειες του οποίου διεξάγονται στις 2 Μαΐου Ιπποδρομίες και δρώμενα, που συνδέουν την περιοχή με την έλευση των προσφύγων, το 1922. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες του σχολείου πλαισιώνουν τις ομάδες αυτές.

Η από κοινού δραστηριότητα εκκινεί μετά από διερεύνηση των πραγματικών αναγκών της κοινότητας, σχολικής ή άλλης ή μετά από αίτημα και σε συνεργασία με τα κατάλληλα πρόσωπα και τους φορείς. Κατ' αρχάς αφορά την κινητοποίηση για υποστήριξη οικογενειών ή μαθητών/μαθητριών με προβλήματα διαβίωσης με συστηματικότητα ή σε έκτακτες περιπτώσεις (σχολικές εκδρομές, προβλήματα υγείας, σχολικά είδη) και με την απαραίτητη εχεμύθεια. Εφεξής, αρκετά αιτήματα για επίλυση προβλημάτων εκκινούν από το σχολείο και αφορούν για παράδειγμα τη δημιουργία χώρου άθλησης και εκδηλώσεων (Γυμναστήριο, Αμφιθέατρο), σχολικές εκδρομές.

Επίσης, πρόκειται για τη διαμόρφωση και λειτουργία Αναγνωστηρίου ως αίθουσας-χώρου για εναλλακτικές δράσεις, υλοποίηση προγραμμάτων, εργαστήρια θεατρικής αγωγής, δημιουργικής γραφής, προετοιμασία-σχεδιασμό-οργάνωση δράσεων, συμμετοχών σε λογοτεχνικούς ή άλλους Διαγωνισμούς και συναντήσεων με γονείς-κηδεμόνες. Ανάλογα, δρομολογείται η ίδρυση αυτόνομης Βιβλιοθήκης μέσα στο σχολείο με βιβλία και εκδόσεις του 21^{ου} αιώνα (διαδραστικά, κόμικ, τέχνης, αστυνομική και υπερμυστική λογοτεχνία), ώστε να προσελκύονται οι μαθητές/μαθήτριες. Οι δράσεις αυτές, βασίζονται στη συνέργεια Δήμου-σχολείου-κοινότητας-επαγγελματιών-Συλλόγων.

Το σχολείο συναυλίζεται με άλλα δύο σχολεία (Γυμνάσιο, ΕΠΑΛ) με αποτέλεσμα να φιλοξενούνται σε έναν ευμεγέθη χώρο πολλά παιδιά και να χρησιμοποιούνται ναυλωμένα ή σχολεία της γραμμής. Τα πρακτικά προβλήματα που αφορούν τη βελτίωση του οδικού δικτύου απασχολούν

τους μαθητές/μαθήτριες της Ρομποτικής στη θεματική «βιώσιμες πόλεις και κοινότητες». Για αυτό, κατασκεύασαν πρότυπο Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, που μπορεί να ενημερώσει και να υποστηρίξει μαθητές/μαθήτριες, εισερχόμενους στον σχολικό χώρο, ΑΜΕΑ, ηλικιωμένους και ζώα.

Επιπλέον, το γεγονός ότι η περιοχή διαθέτει δασικό πλούτο εξαιρετικής ποιότητας ώθησε την ίδια ομάδα να επινοήσει τρόπους πυρανίχνευσης, ασφαλούς πυρόσβεσης, πρόβλεψης ή αναχαίτισης πιθανής πλημμύρας και ενημέρωσης των κατοίκων (μέσω e-mail ή κινητού) σε συνεργασία με φορείς μεγάλης εμβέλειας (Vodafone), τα αστυνομικά τμήματα, την Πυροσβεστική και πανεπιστημιακά ιδρύματα (ΔΙΠΑΕ Καβάλας, ΔΠΘ, τμήματα μηχανολόγων μηχανικών και μηχανικών περιβάλλοντος) και την Τεχνική Υπηρεσία του Δήμου.

Η αξιοποίηση του Προγραμματισμού και της τεχνολογίας STE(A)M (Arduino Uno, 3D εκτυπωτές) επιτρέπουν την προτυποποίηση των εργασιών, που αναρτώνται σε κανάλια επικοινωνίας και συμμετέχουν σε εθνικούς Διαγωνισμούς. Η συνεργασία του Δήμου με τα σχολεία και τον Σύλλογο Γονέων-Κηδεμόνων, οι διαμεσολαβήσεις των εκπαιδευτικών, ο αντίκτυπος στην κοινότητα και η προβολή της ομάδας δίνουν αξία στην προσπάθεια των μαθητών/μαθητριών.

Πάγιο αίτημα της κοινότητας αποτελεί η πλαισίωση των επετειακών εκδηλώσεων τιμής ή μνήμης. Οι 3 Βουλγαρικές Κατοχές, η έλευση των προσφύγων το 1922, οι εξαιρετικής ποιότητας οικίες (Art Nouveau) ως πολυδύναμοι χώροι φιλοξενίας της επαγγελματικής ζωής (καπνοπαραγωγή, καλλιτεχνική δραστηριότητα), οι Ημερίδες, οι παρουσιάσεις βιβλίων, επιστημονικών άρθρων ή τεχνημάτων και η προβολή ιστορικών προσώπων αποτελούν τη βάση συνάντησης του σχολείου με Συλλόγους, Δήμο και πολίτες που ζουν στον τόπο μας ή διαπρέπουν στο εξωτερικό.

Το σχολείο πρωτοστατεί στις αναγνώσεις, τα θεατρικά δρώμενα, τα χορευτικά. Εθνικές επέτειοι, αφιερώματα και δράσεις (ημέρα της μητέρας, της γυναίκας, Αποκριά, εορταστικές εκδηλώσεις, bazaar) πλαισιώνονται με έντονη δραστηριότητα των μαθητών/μαθητριών. Έτσι, οι νέοι και οι νέες έχουν ευεξία στον τόπο τους, θωρακίζονται απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα (οικογενειακά, οικονομικά, ψηφιακός κόσμος) και προσδοκούν να δραστηριοποιηθούν εκεί μετά τις σπουδές τους.

Η από κοινού κινητοποίηση κορυφώνεται στις Ιπποδρομίες (2 Μαΐου), οι οποίες με συντονισμένες προσπάθειες μαθητών, εκπαιδευτικών, του Δήμου, του Ιππικού Συλλόγου και συμπολιτών μας εντάχθηκαν στο Αρχείο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΟΥΝΕΣΚΟ). Η κοινή μας δράση θα μάς επιτρέψει να βελτιώσουμε και να επεκτείνουμε τις εγκαταστάσεις του Ιπποδρόμιου (ταγές, χώροι φιλοξενίας, δρόμος) και να το εξελίξουμε σε κέντρο Ιπποθεραπείας και άσκησης στην ιππασία. Δεν είναι τυχαίο που οι αρκετοί αποφοιτήσαντες μαθητές/μαθήτριές μας, κάνουν σπουδές στην Ειδική Αγωγή και την Ιπποθεραπεία, σε Ελλάδα και εξωτερικό.

Πρόκειται για μια εξαιρετική ευκαιρία συσπείρωσης της κοινότητας και μια στιγμή του έτους όπου όλες οι δυνάμεις του τόπου εντείνονται για να φιλοξενηθεί πλήθος κόσμου. Η προετοιμασία πάντως δεν σταματά κατά τη διάρκεια του έτους, αλλά οι μαθητές/μαθήτριες και οι φοιτητές/φοιτήτριές μας ασκούνται ως αναβάτες, συντηρούν άλογο με τους οικείους τους, το Ιπποδρόμιο και τους στάβλους, δραστηριοποιούνται για την προβολή του τόπου μας.

Τα τελευταία 8 χρόνια το σχολείο υλοποιεί Πρόγραμμα Τοπικής-Προφορικής Ιστορίας (Αφηγήματα: οι μικρές ιστορίες λένε την αλήθεια), ώστε να αναδείξει την κουλτούρα των προσφύγων της περιοχής, τα εδέσματα, το ιδίωμα (ντόπιων, θρακιωτών), την ιστορία του καπνού, των κτιρίων και των προσώπων. Η διαδικασία γίνεται μέσα από έρευνα και ημιδομημένες συνεντεύξεις των κατοίκων με την υποστήριξη των ιστορικών της περιοχής και προβολή τους στην κοινότητα, σε επιστημονικά συνέδρια, αρκετά από τα οποία είναι Μαθητικά (Σιβιτανίδειος, Ομάδες Προφορικής Ιστορίας στο Νιάρχος, Πειραματικό Λύκειο Πάτρας).

Η κοινή μας δραστηριότητα, αφορά τη διαχείριση ενημερώσεων σχετικά με την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης από Πανεπιστήμια και την κινηματογραφοθεραπεία σε συνεργασία με το διεθνές Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους της περιοχής μας. Επίσης, σχετίζεται με Προγράμματα Προληπτικής, Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο με την υποστήριξη της οικείας ΔΔΕ και επαγγελματιών-ειδικών.

Ενδιαφέρον έχει η υλοποίηση ευρωπαϊκών ή άλλων δράσεων με παιγνιώδη χαρακτήρα, που προάγουν την ανακύκλωση (Followgreen), την υγεία (Bliss, Πρώτες Βοήθειες σε συνεργασία με την περιφέρεια ΑΜΘ και τον Δήμο), τη διαχείριση των έμφυλων ταυτοτήτων και τη βία στο σχολείο (συνεργασία με Πανεπιστήμια και Εργαστήρια Ψυχολογίας ΑΠΘ, ΔΠΘ τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ιωαννίνων). Η αφορούν την κατανόηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του πολίτη μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος Βουλή των Εφήβων, τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη συνεργασία με σχετικούς φορείς και Πρόσωπα (Europe Direct, Ευρωβουλευτές και βουλευτές της περιοχής).

Ιδιαίτερη δυναμική στον τόπο αποκτούν οι Μουσικοί Σύλλογοι (Φιλαρμονική, χορωδίες και ο Σύλλογος Πνοές Πολιτισμού στον οποίο δρουν μαθητές/μαθήτριες και ενήλικες κάθε ηλικίας. Προετοιμάζουν αφιερώματα (εθνικές επέτειοι, εκδηλώσεις, αναγνώσεις, δρώμενα-θεατρικές παραστάσεις) και κάνουν ακτιβισμό, φέρνοντας τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε επαφή με καλλιτέχνες, με μελοποιημένη ή με την παραδοσιακή ποίηση και κουλτούρα. Η μακρά μουσική παράδοση της κοινότητας συνεχίζεται και προσελκύει νέους/νέες και ενήλικες σε σημαντικές συνεργασίες.

3. Αποτελέσματα

Οι συνέργειες, αποδίδουν πλήθος δράσεων, συνάντησης και ανταλλαγής απόψεων, εκδηλώσεων ενημερωτικών-επιμορφωτικών, προετοιμασίας, ψυχαγωγικών. Οι μαθητές/μαθήτριες ανακαλύπτουν ανάγκες, ενδιαφέροντα, μελλοντικά επαγγέλματα, την αξία της σύμπραξης. Η δημιουργικότητα και η ευεξία μαθητών/μαθητριών, εκπαιδευτικών και ενηλίκων δεν έχει προηγουμένο. Η κοινότητα γεμίζει τον κοινό χρόνο των πολιτών με ενδιαφέροντα πράγματα.

Η αντιπροσώπευση από κάθε ηλικία, κοινωνική ομάδα ή πεδίο ενδιαφέροντος είναι πρωτόγνωρη. Μουσικοί, χορευτές, άνθρωποι των γραμμάτων, ειδικοί, επαγγελματίες, γυναίκες, άντρες και παιδιά, άνθρωποι κάθε ηλικίας αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με αυτό που γίνεται συλλογικά και επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με την κοινότητα. Γεμίζουν τον ελεύθερο ή τον χρόνο τους γενικότερα ποιοτικά και μέσα από την κοινωνική επαφή.

Σε χριστουγεννιάτικη εκδήλωση συμμετείχαν τέσσερις χορωδίες, τρεις Σύλλογοι, δύο μπάντες, καλλιτέχνες, όλοι οι μαθητές του σχολείου με bazaar και προσφορά ζεστών ροφημάτων, η κοινότητα, Έλληνες του εξωτερικού, φιλοξενούμενοι σε μια πραγματικοί πανδαισία. Στις επετειακές παρελάσεις συμμετέχει ο Ιππικός Σύλλογος και τα άλογα.

Οι μαθητές/μαθήτριες δρουν λαμβάνοντας υπόψη της κοινότητα και προσπαθούν να λύσουν προβλήματα που την απασχολούν, αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους θετικά. Οι νέοι/νέες ως φορείς φρέσκων ιδεών και καινοτόμων προτάσεων, περισσότερο συμπεριληπτικών συμμετέχουν, σχεδιάζουν, υλοποιούν και διδάσκουν τη νεανική κουλτούρα και τη δημιουργικότητά τους. Στο συμβολικό επίπεδο, επίσης συνεισφέρουν γεμίζοντας το κομμάτι εκείνο που έλειπε και αφορούσε τη δική τους συμμετοχή.

Η Ρομποτική, η θητεία στο Ευρωκοινοβούλιο, οι συνεχείς επαφές με τον δήμο, οι διαδικασίες της ανακύκλωσης μέσα από το παιχνίδι, τα εργαστήρια και οι ενημερώσεις, οι επαφές με Πανεπιστήμια και φορείς, οι επετειακές και εορταστικές εκδηλώσεις με τους Συλλόγους δημιουργούν ευκαιρίες για σχέσεις, για απορροή κοινωνικής μάθησης και για ψυχαγωγία και ευεξία στο πλαίσιο της κοινότητας.

4. Συμπεράσματα

Η δραστηριότητα μέσα στην κοινότητα, που δεν αναλώνεται σε υποχρεωτικές συναλλαγές επιβεβλημένες από την οικονομική ανάγκη ή συνθήκη αποτελεί τη μεγάλη ευκαιρία για αναζωογόνηση των σχέσεων, επίλυση προβλημάτων και δημιουργία μέσα σε αυτή. Υπαγορεύει τη συμμετοχή περισσότερων προσώπων, υποκειμένων, ταυτοτήτων από τη μικρή ηλικία, την εγγύτητα, την κατανόηση. Μια νέα κουλτούρα συνύπαρξης, συμπερίληψης και συνεργασίας αναδύεται με

άξονα αυτό που θέλει το σύνολο, χωρίς να αγνοείται η μονάδα ή η ομάδα, η νεολαία, το πλέγμα των σχέσεων και μια βασική αρχή της δημοκρατίας, η αντιπροσωπευτικότητα.

Ο μαθητής/η μαθήτρια και ο συμπολίτης μαθαίνουν όχι απλώς να συνυπάρχουν, αλλά να συμμετέχουν συνειδητά, να εκτιμούν κάθε πολίτη, πραγματώνοντας την πολιτική και την ανθρώπινη ιδιότητά του. Κυριολεκτικά συστήνονται με έναν διαφορετικό τρόπο. Ξεδιπλώνουν κοινωνικές δεξιότητες, ταλέντα και διαθέσεις, την ανθρωπιά και την αλληλεγγύη όχι επειδή πρέπει, αλλά γιατί αυτό μαθαίνουν να κάνουν, κατασκευάζοντας νοήματα από κοινού. Δεν κρύβουν το «θέλω» και το συναίσθημά τους, αλλά το καταθέτουν στην κοινότητα μαζί με τη δύναμη και τη θέληση να κάνουν πράγματα που την ωφελούν.

Η πρωτοφανής κινητοποίηση ανθρώπων κάθε ηλικίας από κάθε θέση, στην υπό πραγμάτευση κοινότητα δημιουργίας, υποδεικνύει ότι οι νέοι/νέες αξίζει να μείνουν πίσω ή να επιστρέψουν μετά τις σπουδές στα μεγάλα αστικά κέντρα. Επίσης, μπορούν να μάθουν πώς να εκφράζουν «ορθά» την κοινωνικότητά τους σε καινούργια περιβάλλοντα και στις προσωπικές τους σχέσεις. Ουσιαστικά, μαθαίνουν πώς να συνδεθούν με την επόμενη φάση της ζωής τους.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να μάθουν από την έμπρακτη συμμετοχή τους στην κοινότητα και να διδάξουν πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι με έναν φρέσκο και ανυπόκριτο τρόπο: χωρίς να μάς κρύβουν αυτό που επιθυμούν, για να είναι ευτυχισμένοι. Οι ενήλικες δίνουν κοινωνικό περιεχόμενο και σηματοδοτούν αλλιώς τη συνύπαρξή τους με τους άλλους ανθρώπους. Δεν αισθάνονται μοναξιά, θλίψη, άπραγοι, εγκλωβισμένοι σε μια ζωή γεμάτη προβλήματα.

Η πρακτική αναδεικνύει τρόπους να πολιτεύονται οι άνθρωποι μιας κοινότητας ως γνήσιοι πολίτες που δεν συμβιώνουν απλώς, αλλά δρουν συμμετοχικά, παράγοντας πολιτισμό και πολιτικό πολιτισμό, με αυθεντική ομόνοια και αλληλοαποδοχή και με γνώμονα αυτό που είναι καλό για όλους. Η δέσμευση, η εμπιστοσύνη και η αμοιβαιότητα διαμορφώνουν το κλίμα της συνύπαρξης και τη δράση τους. Αισθάνονται τη συμπληρωματικότητα που υπάρχει, αφού κάθε «μόριο» στην κοινότητα, σύμφωνα με την αριστοτελική αθροιστική θεωρία, έχει αξία και περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να κάνουν «καλύτερα (τα) πράγματα». Οι διαφωνίες, τα διαφορετικά συμφέροντα και η ρευστότητα των πραγμάτων δεν αναχαιτίζουν τη δράση τους, αλλά τους κινητοποιούν.

Σε μια τέτοια κοινότητα προέχοντα ρόλο έχει το μοίρασμα, η χαρά και η ευεργεσία του «όλοι μαζί» και όχι του «εμείς οι καλύτεροι». Οι καλύτεροι είναι καλύτεροι κάπου και κάποιοι άλλοι «αόρατοι» άνθρωποι είναι εξαιρετικοί σε κάποιο άλλο πεδίο. Η έμφαση δίνεται στα πλέγματα και τα δίκτυα των σχέσεων και στην ευεξία όλων μέσα στην πολυπλοκότητα που μπορεί να έχουν. Δεν λειτουργούν στενά πελατειακά ή ανταποδοτικά, με την έννοια ότι ο καθένας ωφελεί τον άλλο και συνάμα προσφέρει κάτι στον εαυτό.

Οι ανταλλαγές εμπειριών, χαράς και οι θετικές και καλόπιστες αλληλοτροφοδοτήσεις μέσα στη δεξαμενή της κοινότητας μειώνουν το κοινωνικό ή το οικονομικό χάσμα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης και οι μαθητές/μαθήτριες προεκτείνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε το σχολείο να κερδίσει κοινωνικούς μαθησιακούς πόρους μεγάλης αξίας. Μαθαίνουν να συμμετέχουν συνειδητά και να ενισχύουν την προσωπική τους ανάπτυξη μέσα σε μια ζώνη ανάπτυξης κάποιου κύκλου προσώπων ή ομόκεντρων κύκλων, που αλληλοσυμπληρώνονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας, 220.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α.· Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 3-30.
- Κονιόρδος, Σ. (2010). Κοινωνικό Κεφάλαιο και Εμπιστοσύνη (και Κοινωνία των Πολιτών) – Ταύτιση ή Απόκλιση; Στο Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Κοινωνικό Κεφάλαιο. Εμπιστοσύνη & Κοινωνία των Πολιτών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κυρίδης, Α. Χρονοπούλου, Α. (2008). *Περί επιστημονικής δεοντολογίας και πρακτικής*. Αθήνα: Gutenberg, 37-47.
- Μπάλιας, Στ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 10-30.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων, 2, 57-60, 159-163.
- Πετρίδου Ε. (2011). *Διοίκηση-Management. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Τρίτη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 245-256.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2007). Το κοινωνικό κεφάλαιο στην Ελλάδα σε συγκριτική προοπτική: Σύντομη θεωρητική επισκόπηση και ανάλυση αποτελεσμάτων από την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα. Στο Π. Καφετζής, Θ. Μαλούτας, Ι. Τσίγκανου (Επιμ.), *Πολιτική, Κοινωνία, Πολίτες – Ανάλυση δεδομένων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*, 269-291.
- ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της Ευρώπης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 20-02-2025 από <https://eur-lex.europa.eu/legal>.

Ξενογλώσση

- Bahl, S., Milne, G. (2010). Talking to ourselves: A dialogical exploration of consumption experiences. *Journal of Consumer Research*, 37, 176-194.
- Bourdieu P. (1986). The Forms of capital. Στο: J.G. Richardson (Επιμ.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Illingworth, P. (2009). The Duty to Promote Social Capital. Στο A. Dawson (edited), *The Philosophy of Public Health*. UK: Ashgate Publishing, 39-40.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. USA: Harvard University Press (Belknap Press), 300-321.
- Field, J. (2003). *Social capital*. Routledge, New York: Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. G. (1988). Research into educational innovation. In R. Glatter, Preedy, M., Richew, C. and Masterton, M. (edited). *Understanding school management*. Philadelphia: Open University Press, 195-211.
- Grootaert, C., Narayan, D., Woolcock, M., Nyhan-Jones, V. (2004). *Measuring social capital: an integrated questionnaire*. World Bank working paper, 18. Washington D.C.: The Worldbank.
- Halman, L., Luijkx, R. (2006). Social capital in contemporary Europe: evidence from the European Social Survey. *Portuguese Journal of Social Science*, Volume 5, 1.
- Hauser, C., Tappeiner, G., Walde J. (2007). The Learning Region: The Impact of Social Capital and Weak Ties on Innovation, *Regional Studies*: 41:1, 75-88, 24.
- Kaasa, A. (2009). Effects of different dimensions of social capital on innovative activity: Evidence from Europe at the regional level. *Technovation*: 29, 218-233.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. Continuum, 25.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Δρ Βουλγαρίδου Μαρία

Κοινωνική Λειτουργός-Συστημική Ψυχοθεραπεύτρια

Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Τμ. Κοινωνικής Εργασίας

Πανεπιστήμιο Δυτ. Αττικής

Τσούλη Μαρία Ιωάννα

Κοινωνική Λειτουργός

ΜΑ Κοινωνικά Δικαιώματα και Συνηγορία

στις Κοινωνικές Υπηρεσίες

Περίληψη

Η κοινωνική ένταξη των γυναικών προσφύγων-μεταναστριών αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία. Τα κοινωνικά δίκτυα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο καθώς ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν και διευκολύνουν την πρόσβαση σε κρίσιμους πόρους, όπως η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη και η νομική υποστήριξη, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους. Επιπλέον, η κοινωνική δικτύωση προσφέρει έναν χώρο όπου οι γυναίκες πρόσφυγες-μετανάστριες, μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες, να λάβουν υποστήριξη και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης βελτιώνοντας την ψυχική τους υγεία. Συνεπώς, τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί υποστήριξης, όμως, μπορεί, παράλληλα, να αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες, ειδικά όταν οι γυναίκες ανήκουν σε πολλαπλά περιθωριοποιημένες ομάδες. Εντάσσοντας μια διαθεματική προσέγγιση, το άρθρο αυτό αναλύει πώς η διάσταση του φύλου, το νομικό καθεστώς και η κοινωνικοοικονομική θέση συνθέτουν τη δομή και τη λειτουργία των κοινωνικών δικτύων. Μέσω της επισκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας πεδίου, προτείνεται ένα πλαίσιο που ενσωματώνει τη λειτουργία των κοινωνικών δικτύων στην έννοια της ένταξης, επισημαίνοντας την ανάγκη για στοχευμένες κοινωνικές παρεμβάσεις.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικά δίκτυα, κοινωνική ένταξη, γυναίκες πρόσφυγες, μετανάστριες.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνική ένταξη των γυναικών προσφύγων και μεταναστριών είναι μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως η πολιτισμική προσαρμογή, το θεσμικό πλαίσιο και οι ευκαιρίες απασχόλησης (Yuval-Davis, 2011). Υπό το πρίσμα αυτών των παραγόντων, τα κοινωνικά δίκτυα αναδεικνύονται ως ένας σημαντικός μηχανισμός που μπορεί είτε να επιταχύνει είτε να παρεμποδίζει την ένταξη. Ωστόσο, η επίδραση των κοινωνικών δικτύων δεν είναι ομοιογενής και διαφοροποιείται ανάλογα με τις πολλαπλές ταυτότητες των γυναικών, στοιχείο που καθιστά τη διαθεματική προσέγγιση σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση της κοινωνικής ένταξης (Crenshaw, 1989; Anthias, 2012).

Στόχος του άρθρου είναι να εξετάσει τη σημασία των κοινωνικών δικτύων στην κοινωνική ένταξη των γυναικών προσφύγων και μεταναστριών, ενσωματώνοντας και τη διαθεματικότητα στις θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις της ενταξιακής διαδικασίας.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Διαθεματικότητα, κοινωνικά δίκτυα και κοινωνικό κεφάλαιο

Η διαθεματικότητα είναι μια θεωρητική προσέγγιση που εξετάζει πώς διάφορες κοινωνικές ταυτότητες—όπως φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη, σεξουαλικός προσανατολισμός και άλλες—

διασταυρώνονται και δημιουργούν μοναδικές εμπειρίες καταπίεσης ή προνομίων για τα άτομα. Αυτή η έννοια, που εισήχθη από την Crenshaw το 1989, επισημαίνει ότι οι εμπειρίες των ατόμων δεν μπορούν να κατανοηθούν πλήρως, εξετάζοντας μόνο μία διάσταση της ταυτότητάς τους, αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη η σύνθετη αλληλεπίδραση όλων των ταυτοτήτων τους. Στην περίπτωση των γυναικών με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ, η έννοια της διαθεματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των πολλαπλών και αλληλοεπικαλυπτόμενων μορφών διακρίσεων που μπορεί να αντιμετωπίζουν (Collins & Bilge, 2020). Συχνά βιώνουν καταστάσεις όπου το φύλο, η εθνοτική καταγωγή, η κοινωνική τάξη και η μεταναστευτική τους κατάσταση συνδυάζονται, οδηγώντας σε μοναδικές προκλήσεις και εμπόδια. Η διαθεματικότητα σχετίζεται στενά με τις **δομές εξουσίας**, καθώς αυτές οι διασταυρούμενες ταυτότητες επηρεάζονται από και επηρεάζουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ιεραρχίες (Carbado et al., 2013). Οι δομές εξουσίας, όπως ο ρατσισμός, ο σεξισμός, η ομοφοβία και η ταξική ανισότητα, δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλοεπιδρούν, δημιουργώντας πολύπλοκα συστήματα καταπίεσης (Collins, 2019). Για παράδειγμα, μια νεαρή γυναίκα αφρικανικής καταγωγής, μπορεί να αντιμετωπίζει τόσο σεξισμό όσο και ρατσισμό, αλλά οι εμπειρίες της δεν είναι απλώς το άθροισμα αυτών των δύο μορφών καταπίεσης, είναι μια μοναδική εμπειρία που προκύπτει από την αλληλεπίδρασή τους (Nash, 2019). Η διαθεματική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι τα άτομα με πολλαπλές περιθωριοποιημένες ταυτότητες μπορεί να αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις στην πρόσβαση και τη διατήρηση υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων. Επίσης, μια γυναίκα μετανάστρια μπορεί να αντιμετωπίζει τόσο σεξισμό όσο και ξеноφοβία, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες της για κοινωνική υποστήριξη (Nash, 2019). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων μπορεί να συμβάλει στη μείωση των επιπτώσεων της διαθεματικής καταπίεσης. Η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα μπορεί να ενισχύσει το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο με τη σειρά του διευκολύνει την πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες, μειώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Galabuzi & Teelucksingh, 2010). Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενταξιακή πορεία των γυναικών μεταναστριών και προσφύγων. Η ύπαρξη κοινωνικού κεφαλαίου συνεπάγεται δυνατότητα επένδυσης σε πόρους σχέσεων που χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη καθώς και την απόκτηση πολιτιστικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την περαιτέρω οικοδόμηση αυτών των σχέσεων. Το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργείται είναι ανταλλάξιμο, καθώς τα άτομα αποκτούν «προσωπικά οφέλη» τα οποία και «ανταλλάσσουν» μέσω των επενδύσεων που κάνουν στις κοινωνικές τους σχέσεις. Το αποτέλεσμα είναι η ικανότητα να αποκτά το κάθε άτομο τους απαραίτητους πόρους ώστε να μπορεί να ελέγχει τις νέες κοινωνικές συνθήκες στις οποίες έχει βρεθεί (Galabuzi & Teelucksingh, 2010).

Αυτή η πραγματικότητα είναι περισσότερο σημαντική για τις γυναίκες που έχουν μεταναστεύσει/προσφυγοποιηθεί πρόσφατα, καθώς δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα και μπορεί να βιώσουν παρατεταμένες περιόδους κοινωνικού αποκλεισμού (Galabuzi & Teelucksingh, 2010; Schellenberg & Maheux, 2007). Λόγω της έλλειψης δεσμών, της κοινωνικής υποστήριξης και του συνεπαγόμενου ελλιπούς κοινωνικού κεφαλαίου, οι γυναίκες που σχετικά πρόσφατα μετανάστευσαν είναι πιο ευάλωτες σε προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, απέναντι στους πολλαπλούς στρεσογόνους παράγοντες που έχουν να αντιμετωπίσουν και είναι πολύ σημαντικό για αυτές να εφαρμόσουν μια σειρά από στρατηγικές ώστε να καταφέρουν να χτίσουν τα δίκτυά τους (Beiser, 2005; Yoon et al., 2008).

Τέλος, η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων μπορεί να αποκαλύψει πώς οι δομές αυτών των δικτύων επηρεάζουν τη διάχυση πληροφοριών και την κοινωνική επιρροή. Η κατανόηση της διάχυσης της πληροφορίας στα κοινωνικά δίκτυα, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη στρατηγικών για την προώθηση της κοινωνικής υποστήριξης, της ένταξης αλλά και της παραγωγής πολιτικών για την υποβοήθηση της ενταξιακής διαδικασίας (Ager & Strang, 2008).

2.2. Κοινωνικά δίκτυα και κοινωνική ένταξη

Η κοινωνική ένταξη ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν πρόσβαση σε οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς πόρους (Ager & Strang, 2008). Τα κοινωνικά δίκτυα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην κοινωνική ένταξη των γυναικών προσφύγων και μεταναστριών, προσφέροντας πρόσβαση σε πληροφορίες, ευκαιρίες απασχόλησης και συναισθηματική υποστήριξη. Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών δικτύων, διακρίνουμε δύο βασικούς τύπους δεσμών: ισχυρούς δεσμούς (*strong ties*), που βασίζονται σε στενές, οικογενειακές ή φιλικές σχέσεις, και ασθενείς δεσμούς (*weak ties*), που περιλαμβάνουν πιο απομακρυσμένες επαφές, όπως συμπατριώτες που συναντήθηκαν στη χώρα υποδοχής ή απλά γνωστούς που συναντήθηκαν σε οργανώσεις αρωγής (Granovetter, 1973). Η θεωρία του Granovetter υποστηρίζει ότι οι ασθενείς δεσμοί είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι για την εύρεση εργασίας και την κοινωνική κινητικότητα, καθώς συνδέουν τα άτομα με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και διευρύνουν την πρόσβαση σε νέες ευκαιρίες.

Ωστόσο, οι γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες συχνά βασίζονται κυρίως σε ισχυρούς δεσμούς εντός των κοινοτήτων τους, κάτι που μπορεί μεν να προσφέρει στήριξη αλλά και να περιορίζει την ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Η έρευνα των Ryan et al. (2008) για τις Πολωνές μετανάστριες στο Ηνωμένο Βασίλειο δείχνει ότι, παρόλο που οι ισχυροί δεσμοί λειτουργούν ως προστατευτικό δίκτυο, μπορούν επίσης να εγκλωβίσουν τα άτομα σε κλειστές κοινότητες, μειώνοντας την έκθεσή τους σε νέες επαγγελματικές και κοινωνικές ευκαιρίες. Αντίστοιχα, για τις γυναίκες πρόσφυγες, η εξάρτηση από στενούς κοινωνικούς δεσμούς μπορεί να περιορίσει τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας ή την εκπαίδευση, ειδικά αν εντός των κοινοτικών δομών αναπαράγονται παραδοσιακές έμφυλες νόρμες (Ryan, 2011).

Επομένως, η αποτελεσματική κοινωνική ένταξη απαιτεί την ύπαρξη (και τη συνειδητή δημιουργία) υβριδικών δικτύων. Τα υβριδικά κοινωνικά δίκτυα αναφέρονται σε δίκτυα που συνδυάζουν τόσο ισχυρούς δεσμούς (*strong ties*) όσο και ασθενείς δεσμούς (*weak ties*), επιτρέποντας στα άτομα να αντλούν διαφορετικά είδη υποστήριξης και πόρων για την κοινωνική τους ένταξη (Putnam, 2000; Ryan, 2011). Ειδικά για τις γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες, τα υβριδικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την πρόσβασή τους στην απασχόληση, την εκπαίδευση και τη θεσμική υποστήριξη, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τις πολιτισμικές και συναισθηματικές τους ρίζες.

2.3 Ισχυροί και ασθενείς δεσμοί στα υβριδικά δίκτυα

Σύμφωνα με τη θεωρία του Granovetter (1973), οι ισχυροί δεσμοί αναπτύσσονται σε στενές οικογενειακές ή φιλικές σχέσεις και χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη και συναισθηματική υποστήριξη. Από την άλλη πλευρά, οι ασθενείς δεσμοί προκύπτουν από πιο χαλαρές γνωριμίες, όπως επαγγελματικές και κοινωνικές επαφές, και παρέχουν πρόσβαση σε νέες πληροφορίες και ευκαιρίες. Ο Granovetter (1983) τόνισε ότι οι ασθενείς δεσμοί είναι πιο πιθανό να συνδέουν άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, διευκολύνοντας έτσι την κινητικότητα και την ενσωμάτωση σε νέες κοινότητες.

Για τις γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες, η εξάρτηση αποκλειστικά από ισχυρούς δεσμούς μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση και εγκλωβισμό σε κλειστές εθνοτικές κοινότητες, περιορίζοντας την πρόσβασή τους σε νέες επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Ryan et al., 2008; Kofman, 2013). Ωστόσο, η ύπαρξη μόνο ασθενών δεσμών χωρίς την υποστήριξη ισχυρών κοινωνικών σχέσεων, μπορεί να αυξήσει το αίσθημα ανασφάλειας και να δυσκολέψει την προσαρμογή σε ένα νέο περιβάλλον (Cheung & Phillimore, 2017).

Η έννοια των υβριδικών δικτύων προτείνει έναν συνδυασμό αυτών των δύο ειδών δεσμών, ώστε οι γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες να μπορούν να διατηρούν την υποστήριξη των κοινοτικών δικτύων τους, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν νέες κοινωνικές και επαγγελματικές διασυνδέσεις (Erel, 2010; Phillimore, 2020).

2.4. Δομή και λειτουργία των υβριδικών δικτύων

Τα υβριδικά κοινωνικά δίκτυα μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες (Ryan, 2011):

- Ενδο-ομαδικά δίκτυα (bonding networks): Αποτελούνται από ισχυρούς δεσμούς εντός εθνοτικών, θρησκευτικών ή πολιτισμικών κοινοτήτων. Παρέχουν συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη, αλλά ενδέχεται να περιορίζουν την επαφή με την ευρύτερη κοινωνία.
- Γέφυρες διασύνδεσης (bridging networks): Περιλαμβάνουν ασθενείς δεσμούς που συνδέουν τα άτομα με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, διευκολύνοντας την ανταλλαγή πληροφοριών και την πρόσβαση σε πόρους (Putnam, 2000).
- Θεσμικά δίκτυα (linking networks): Αναφέρονται στις διασυνδέσεις με επίσημους θεσμούς, όπως κυβερνητικές υπηρεσίες, ΜΚΟ και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που παρέχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες και ευκαιρίες ανάπτυξης (Cheung & Phillimore, 2014).

Τα υβριδικά δίκτυα λειτουργούν αποτελεσματικά όταν οι γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες καταφέρνουν να ισορροπήσουν μεταξύ αυτών των διαφορετικών μορφών κοινωνικής δικτύωσης, αξιοποιώντας τόσο την υποστήριξη των ομοεθνικών κοινοτήτων τους όσο και τις διασυνδέσεις με τον γενικό πληθυσμό και τις προσφερόμενες υπηρεσίες της χώρας υποδοχής (Phillimore, 2020).

3. Η έρευνα

Τα δεδομένα της παρούσας εργασίας αντλούνται από μια εκτενέστερη για τη μελέτη της ενταξιακής πορείας των γυναικών μεταναστριών και προσφύγων που διενεργήθηκε από τον Ιούνιο έως τον Νοέμβριο του 2024. Αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας με στόχο να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των συμμετεχουσών και να αποτυπωθεί η αναδυόμενη αντίληψή τους σχετικά με την ενταξιακή τους πορεία (Μαντζούκας, 2007).

3.1 Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας, (μεταξύ άλλων), είναι να διερευνηθεί πώς οι γυναίκες βιώνουν την εμπειρία της μετανάστευσης, ποια είναι τα ειδικά εμπόδια που συναντούν, ποιες είναι οι πηγές υποστήριξής τους στη χώρα υποδοχής και εάν τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν θετικό ενταξιακό παράγοντα. Επιπροσθέτως, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει αν η μετανάστευση οδηγεί σε αλλαγή του ρόλου των γυναικών, εντός και εκτός οικογένειας, και αν αυτή η αλλαγή συμβάλλει στην αυτονομία/ανεξαρτησία τους.

3.2 Δείγμα και κριτήρια

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 γυναίκες με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ. Έξι από αυτές είναι εξυπηρετούμενες οργανώσεων που δραστηριοποιούνται στην Αθήνα στον τομέα της ένταξης προσφύγων/μεταναστών, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις βρέθηκαν μέσα από την κοινότητα. Στην συγκεκριμένη έρευνα κριτήρια για το δείγμα ήταν: οι γυναίκες να είναι ενήλικες, μεταναστευτικού/προσφυγικού προφίλ, υπήκοοι χωρών εκτός της Ε.Ε., να διαμένουν στην Ελλάδα για τουλάχιστον 1 χρόνο και να μιλάνε Ελληνικά ή Αγγλικά.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Συν/νες	Καταγωγή	Ηλικία	Οικ. κατ.	Νομικό καθεστώς	Εκπ/ση	Έτη στην Ελλάδα

Συν. 1	Βόρεια Αφρική	41	Έγγαμη	Διεθνή προστασία (οικ. επαν/ση)	Γ' βάθμια	7
Συν. 2	N/A Ασία	22	Άγαμη	Άδεια διαμονής για εργασία	Β' βάθμια	2
Συν. 3	N/A Ασία	29	Άγαμη	Διεθνή προστασία	Β' βάθμια	5
Συν. 4	Μέση Ανατολή	23	Άγαμη	Άδεια εργασίας	Β' βάθμια	2
Συν. 5	Βόρεια Αφρική	36	Έγγαμη	Άδεια διαμονής	Γ' βάθμια	2,5
Συν. 6	Βόρεια Αφρική	30	Έγγαμη	Διεθνή προστασία (οικ. επαν/ση)	Β' βάθμια	10
Συν. 7	Μέση Ανατολή	32	Άγαμη	Διεθνή Προστασία	Γ' βάθμια	5
Συν. 8	Κεντρική Αφρική	32	Μονο-γονέας	Διεθνή Προστασία	Γ' βάθμια	1,5
Συν. 9	N/A Ασία	34	Έγγαμη	Άδεια εργασίας	Β' βάθμια	10
Συν. 10	Μέση Ανατολή	37	Χήρα	Διεθνή Προστασία	Β' βάθμια	8,5

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Για την διαχείριση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, αποσκοπώντας να αναδειχθούν κοινά μοτίβα (θέματα) που παρατηρήθηκαν στο σύνολο των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, κατέστη εφικτός ο εντοπισμός κοινών εμπειριών και νοημάτων ανάμεσα στις αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων (Braun & Clarke, 2012). Ειδικότερα, έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων και στη συνέχεια ομαδοποίησή τους ώστε να προκύψουν θεματικές (Γαλάνης, 2018). Δημιουργήθηκαν τέσσερις θεματικές ενότητες:

1. Βίωμα από τη μετανάστευση
2. Εμπόδια στην ένταξη
3. Πηγές ενδυνάμωσης/υποστήριξης
4. Διαφοροποίηση των ρόλων και αυτονόμηση/αυτοδυνάμωση

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, αξιοποιείται η θεματική ενότητα που αφορά τα κοινωνικά δίκτυα ως παράγοντες ένταξης των γυναικών μεταναστών και προσφύγων.

Πίνακας 2: Ευρήματα σχετικά με τον ρόλο των κοινωνικών δικτύων

Θεματική ενότητα	Κωδικοί

Πηγές ενδυνάμωσης/ υποστήριξης	• Κοινωνική υποστήριξη και δικτύωση • Υποστήριξη από οργανώσεις & θεσμούς • Εκπαίδευση & επαγ/κή ανάπτυξης

3.4 Σχολιασμός

Η ανάλυση των δεδομένων που ενδιαφέρουν την παρούσα έρευνα, βασίζονται στα ευρήματα που αφορούν τον κωδικό «Πηγές ενδυνάμωσης/υποστήριξης» τα οποία κατά κύριο λόγο σχετίζονται με τον ρόλο των κοινωνικών δικτύων και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα και τον ρόλο τους στη ζωή των γυναικών με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ.

«(Μένω) στο σπίτι κάποιου που είναι (χώρα καταγωγής) και με βοήθησε μόνο για να μείνω και να κοιμηθώ στο σπίτι του» (Συν. 7).

«Αλλά έχω φίλους εδώ (παρόλο που δεν έχει την οικογένειά της). [...] Με βοηθούν, με βοηθούν πολύ να μην αισθάνομαι μόνη» (Συν. 2).

«Αλλά υπάρχει και η κυρία όπου μένω, είναι από την (χώρα). [...] Έτσι, όταν ήμουν στο camp, ήταν αυτή που έβαλε το όνομά μου, τα ονόματα των παιδιών στο συμβόλαιο του σπιτιού και για να το επισημοποιήσει πριν φύγω από το camp, ήταν αυτή που μίλησε στους δικηγόρους και είπε ότι το παιδί χρειάζεται επείγουσα ιατρική περίθαλψη και όλα αυτά και όταν βγήκαμε από το camp, κατευθείαν στο σπίτι της και μου έδωσε ένα δωμάτιο, ξέρεις. [...] Βοηθάει με το φαγητό στο σπίτι. Ναι, μερικές φορές» (Συν. 8).

«Δεν έχω κάποια οργάνωση εδώ, μόνο οργανώσεις της πόλης. [...] Η πόλη μου είναι το (πόλη καταγωγής). [...] Μόνο αυτή την κοινότητα έχω (με ομοεθνείς). [...] Απλά συναντιόμαστε αν έχουμε μια εκδήλωση όπως βγαίνουμε όλοι μαζί, μερικές φορές πηγαίνουμε στα Μετέωρα, μερικές φορές πηγαίνουμε στα Καλάβρυτα, απλά για εκδρομές» (Συν. 4).

«Και επίσης δεν έχω οικογένεια, δεν έχω φίλους, νιώθω μόνη. Απλά μπορώ να μιλήσω με κάποιους... πρόσφυγες [...] Αφού βλέπω άλλες γυναίκες πρόσφυγες, αφού καταλαβαίνω, ω, δεν είμαι μόνο εγώ. Πολλοί άνθρωποι σαν εμένα. Πολλοί άνθρωποι από κάποια (άλλη) χώρα, ναι» (Συν. 10).

Πολλές συνεντευξιαζόμενες κατάφεραν να δημιουργήσουν σχέσεις με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες ή/και θρησκείες (Συν. 1, Συν. 3, Συν. 4, Συν. 5, Συν. 6, Συν. 7, Συν. 8, Συν. 10). Ενδεικτικά:

«Από τότε που ήρθα στην Αθήνα, επειδή είναι πολύ πολυπολιτισμική [...] και βρήκα φίλους από όλο τον κόσμο» (Συν. 3).

«Φίλη μου, έχει παιδιά στο σχολείο. Μπορεί να δω όταν πάει στο σχολείο, να δω τη φίλη μου μαζί παιδιά της και εγώ μαζί παιδιά μου. Μόνο έτσι. [...] Και δεν είναι μουσουλμάνοι... από την (χώρα) και το ξέρω είναι εδώ και είναι Χριστιανοί. Το είδα στο κούνια μαζί παιδιά και εγώ μιλάω πριν 7 χρόνια. Και τώρα είναι μαζί μου. Όταν θέλω κάτι μπορώ να μιλάω μαζί του, έτσι» (Συν. 6).

«Και μια από τις φίλες μου είναι μια Ελληνίδα φίλη, είναι γιατρός, θεία. Η θεία πολύ με βοηθάει εκείνη την ώρα, να έρθει μαζί μου στην Πάτρα και να μιλήσει στο δικαστήριο και τα πάντα για το, να δώσει νωρίτερα το ραντεβού» (Συν. 7).

«Έκανα δύο καλούς φίλους. Δεν είναι στην Αθήνα. Μιλάμε μόνο στο τηλέφωνο μερικές φορές. Εντάξει, η (όνομα) ήρθε στην Αθήνα γύρω στον Ιούνιο. Και συναντηθήκαμε στην Πλατεία (όνομα)... Ημασταν χαρούμενες που ξαναβρεθήκαμε. Οπότε, τα Γιάννενα είναι μακριά από εδώ. Και μερικές φορές μας πήγαινε από τα Γιάννενα, από το νοσοκομείο πίσω στο camp» (Συν. 8).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά άλλων παρόμοιων ερευνών (Hanley et al., 2018; Nannestad et al., 2008) και καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα γυναίκες μετανάστριες/πρόσφυγες, εκτός από τα οικεία κοινωνικά τους δίκτυα, τα οποία συνιστούν το ψυχολογικό δίκτυα σφαλείας τους, τείνουν να επεκτείνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, δημιουργώντας φιλίες και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, δημιουργώντας υβριδικά δίκτυα, τα οποία προσφέρουν πρόσβαση σε διαφορετικές πληροφορίες, πόρους και ευκαιρίες (McMichael & Manderson, 2004).

4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων μπορεί να συμβάλει στη μείωση των ενταξιακών δυσκολιών και να ενισχύσει το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο με τη σειρά του διευκολύνει την πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες. Σύμφωνα με τον Erel (2010), οι γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες, συχνά δημιουργούν "διαφορετικά κοινωνικά κεφάλαια" αξιοποιώντας τόσο τις παραδοσιακές οικογενειακές δομές όσο και νέες μορφές δικτύωσης μέσω εκπαιδευτικών και επαγγελματικών χώρων. Παρόμοια έρευνα των Cheung και Phillimore (2017) σε γυναίκες πρόσφυγες στη Βρετανία έδειξε ότι όσες συμμετείχαν σε θεσμικά υποστηριζόμενα προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και επαγγελματικής κατάρτισης είχαν περισσότερες πιθανότητες να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Τέλος, όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, στην έρευνα των Ryan et al. (2008), οι Πολωνές μετανάστριες στο Ηνωμένο Βασίλειο που είχαν τόσο ισχυρούς δεσμούς με την κοινότητά τους όσο και ασθενείς δεσμούς με τον ντόπιο πληθυσμό, κατάφεραν να αποκτήσουν καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει επίσης ότι, οι ασθενείς δεσμοί (weak ties) συνδέονται με την εύρεση εργασίας, αλλά συχνά οδηγούν σε χαμηλόμισθες, άτυπες θέσεις (Ryan, 2011), ενώ η έλλειψη δικτύων στις χώρες υποδοχής αυξάνει την επισφάλεια και περιορίζει την κοινωνική κινητικότητα (Kofman, 2013). Επίσης, τα ισχυρά δίκτυα (strong ties) στις μεταναστευτικές κοινότητες παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη αν και ενδέχεται να ενισχύουν παραδοσιακές έμφυλες προσδοκίες (Bastia, 2014). Τέλος, η έλλειψη κοινωνικών δικτύων και η επακόλουθη κοινωνική απομόνωση, αποτελεί κρίσιμο ζήτημα ψυχικής υγείας για τις γυναίκες με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ, όπως διαφαίνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (Hynie, 2018). Συνεπώς, η ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων και ιδιαίτερα των υβριδικών, μπορεί να αποτελέσει στρατηγική παρέμβαση για τις πολιτικές ένταξης των γυναικών προσφύγων και μεταναστριών. Κάποιες βασικές κατευθύνσεις προς αυτό τον στόχο περιλαμβάνουν:

- Δημιουργία μικτών κοινοτικών προγραμμάτων, όπου γυναίκες από διαφορετικές εθνικότητες και κοινωνικές ομάδες μπορούν να αλληλεπιδρούν και να αναπτύσσουν αμοιβαία υποστηρικτικά δίκτυα (Cheung & Phillimore, 2014).
- Ενίσχυση της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και απασχόλησης, που διευκολύνουν την ανάπτυξη ασθενών δεσμών και πρόσβασης σε νέες ευκαιρίες (Phillimore, 2020).
- Δημιουργία δικτύων καθοδήγησης (mentorship networks), όπου γυναίκες μετανάστριες και πρόσφυγες μπορούν να συνδεθούν με επαγγελματίες από διαφορετικούς τομείς (Erel, 2010).

5. Επίλογος

Τα κοινωνικά δίκτυα και ιδιαίτερα τα υβριδικά, αποτελούν έναν κρίσιμο μηχανισμό κοινωνικής ένταξης για τις γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες, καθώς επιτρέπουν τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενώ παράλληλα διευκολύνουν την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής. Η ανάπτυξη πολιτικών και κοινωνικών παρεμβάσεων που ενισχύουν τόσο τους ισχυρούς όσο και τους ασθενείς δεσμούς είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού πλαισίου ένταξης. Υπό αυτό το πρίσμα, η ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων αποτελεί κεντρικό άξονα για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των γυναικών προσφύγων και μεταναστριών. Ωστόσο, απαιτούνται και διαθεματικές πολιτικές που να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές διαστάσεις της εμπειρίας τους. Υπό αυτό το πρίσμα, προτείνεται:

- Η περαιτέρω μελέτη με έμφαση στα κοινωνικά δίκτυα σε διάφορα στάδια της διαδικασίας μετανάστευσης, συμπεριλαμβανομένων των αποφάσεων, της κατεύθυνσης των μεταναστευτικών ροών και των διακρατικών δεσμών που αναπτύσσονται.
- Η ενίσχυση θεσμικών υποστηρικτικών δικτύων, ώστε να μην εξαρτώνται αποκλειστικά από τα άτυπα δίκτυα.

- Η ανάπτυξη προγραμμάτων γλωσσικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των γυναικών.
- Η εισδοχή μιας φεμινιστικής προσέγγισης στις υπηρεσίες αρωγής, που θα λαμβάνει υπόψη τη διαθεματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35 (3), 416-421. https://www.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf?fbclid=IwY2xjawGtub5leHRuA2FlbQlXMAABHex5HKhUWYh2ONsAdpvq3K6ur63EtA4sVb4hqA95qv7Alp5mDmnZY4s0tw_aem_8AN5IBz2-1PSP8bGyy0e6w
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*

Ξενόγλωσση

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Anthias, F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality: Towards a translocational frame. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 102–110. <https://doi.org/10.2478/v10202-011-0032-y>
- Bastia, T. (2014). Intersectionality, migration and development. *Progress in Development Studies*, 14(3), 237–248. <https://doi.org/10.1177/1464993414521330>
- Beiser, M. (2005). The health of immigrants and refugees in Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 96 (Suppl 2), S30–S44.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the movements of a theory. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 303–312.
- Cheung, S. Y., & Phillimore, J. (2014). Refugees, social capital, and labour market integration in the UK. *Sociology*, 48(3), 518–536. <https://doi.org/10.1177/0038038513491467>
- Cheung, S. Y., & Phillimore, J. (2017). Gender and refugee integration: A quantitative analysis of integration and social policy outcomes. *Journal of Social Policy*, 46(2), 211–230. <https://doi.org/10.1017/S0047279416000775>
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2η έκδ.). Polity Press.
- Crenshaw, K. (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.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 642–660. <https://doi.org/10.1177/0038038510369363>
- Galabuzi, G.-E., & Teelucksingh, C. (2010). Social cohesion, social exclusion, and social capital. Region of Peel, Canada. Retrieved October 12, 2011, <http://www.peelregion.ca/social-services/pdfs/discussion-paper-1.pdf>.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>

- Granovetter, M. S. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201–233. <https://doi.org/10.2307/202051>
- Hanley, J., Al Mhamied, A., Cleveland, J., Hajjar, O., Hassan, G., Ives, N., ... & Hynie, M. (2018). The social networks, social support and social capital of Syrian refugees privately sponsored to settle in Montreal: Indications for employment and housing during their early experiences of integration. *Canadian Ethnic Studies*, 50(2), 123–148. <https://doi.org/10.1353/ces.2018.0018>
- Hynie, M. (2018). The social determinants of refugee mental health in the post-migration context: A critical review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 63(5), 297–303. <https://doi.org/10.1177/0706743717746666>
- Kofman, E. (2013). Gendered labour migrations in Europe and emancipation through paid work. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(6), 977–993. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.765647>
- McMichael, C., & Manderson, L. (2004). Somali women and well-being: Social networks and social capital among immigrant women in Australia. *Human Organization*, 63(1), 88–99. <https://doi.org/10.17730/humo.63.1.nwlpjdj4d4l9756l>
- Nannestad, P., Svendsen, G. L. H., & Svendsen, G. T. (2008). Bridge over troubled water? Migration and social capital. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 34 (4), 607–631. <https://doi.org/10.1080/13691830801961621>
- Nash, J. C. (2019). *Black feminism reimaged: After intersectionality*. Duke University Press.
- Phillimore, J. (2020). Refugee-integration opportunity structures: Shifting the focus from refugees to context. *Journal of Refugee Studies*, 33(1), 22–41. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez025>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Ryan, L. (2011). Migrants' social networks and weak ties: Accessing resources and constructing relationships post-migration. *Sociological Review*, 59(4), 707–724. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.02030.x>
- Ryan, L., Sales, R., Tilki, M., & Siara, B. (2008). Social networks, social support and social capital: The experiences of recent Polish migrants in London. *Sociology*, 42(4), 672–690. <https://doi.org/10.1177/0038038508091622>
- Schellenberg, G., & Maheux, H. (2007). *Immigrants' perspectives on their first four years in Canada: Highlights from three waves of the Longitudinal Survey of Immigrants to Canada*. Ottawa: Statistics Canada.
- Yoon, E., Lee, R. M., & Goh, M. (2008). Acculturation, social connectedness, and subjective well-being. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(3), 246–255.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE Publications.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΦΑΡΜΑΚΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΕΩΣ ΤΗΝ ΕΝΩΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Φραγκάκης Αντώνιος

Δρ. Φαρμακοποιός – Αρωματοθεραπευτής. Qualification aromathérapie par la faculté de Pharmacie de l'université de Strasbourg. Τακτικό μέλος της γαλλικής εταιρίας της ιστορίας της φαρμακευτικής société d'histoire de la pharmacie (S.H.P. Paris France)

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη μετάβαση της φαρμακευτικής επιστήμης στην Κρήτη κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913), εστιάζοντας στην επίδραση των θεσμικών παρεμβάσεων, τη σταδιακή απομάκρυνση από την παραδοσιακή πρακτική και την υιοθέτηση ενός πιο συστηματοποιημένου φαρμακευτικού πλαισίου. Αναλύονται οι νομοθετικές πρωτοβουλίες που οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός αυστηρότερου ρυθμιστικού περιβάλλοντος, οι κοινωνικοπολιτικές επιρροές που καθόρισαν την εξέλιξη του φαρμακευτικού επαγγέλματος και η ενσωμάτωση των φαρμακείων της Κρήτης στο ελληνικό νομικό και επιστημονικό πλαίσιο μετά την ένωση του νησιού με την Ελλάδα. Η μελέτη αυτή αναδεικνύει τη σημασία της περιόδου για τη διαμόρφωση της φαρμακευτικής επιστήμης και της υγειονομικής πολιτικής στο νησί.

Λέξεις κλειδιά: Φαρμακεία, Φαρμακευτική επιστήμη, Κρήτη, Κρητική Πολιτεία.

1. Εισαγωγή

Η φαρμακευτική επιστήμη στην Κρήτη ακολούθησε μια μακρά και σύνθετη πορεία εξέλιξης, επηρεαζόμενη από τις πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές που σημειώθηκαν στο νησί ανά τους αιώνες. Από τις Σπετσερίες της Ενετοκρατίας (Βραχλιώτη – Μπότη, 2023), που αποτέλεσαν τις πρώτες μορφές οργανωμένων φαρμακείων με ευρωπαϊκή επιρροή, έως τα Αχτάρικα της Οθωμανικής περιόδου, όπου η διάθεση φαρμάκων βασιζόταν κυρίως σε εμπειρικές γνώσεις και λαϊκές δοξασίες, ο φαρμακευτικός τομέας βρισκόταν σε μια διαρκή μεταβατική κατάσταση (Φραγκάκης, 2024).

Η ίδρυση της Κρητικής Πολιτείας το 1898, υπό το καθεστώς διεθνούς προστασίας από τις Μεγάλες Δυνάμεις, σηματοδότησε μια περίοδο εντατικής θεσμικής αναδιάρθρωσης σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου του φαρμακευτικού κλάδου (Σβορώνος, 1989). Η ανάγκη εκσυγχρονισμού των φαρμακείων και της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης γενικότερα έγινε πιο εμφανής από ποτέ, καθώς η πολιτική ηγεσία του νησιού επιδίωκε την εναρμόνιση με τις ευρωπαϊκές πρακτικές και την προετοιμασία της Κρήτης για την ένωση με την υπόλοιπη Ελλάδα (Αργυρόπουλος, 1940).

Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, η Κρητική Πολιτεία υιοθέτησε μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων που αποσκοπούσαν στον αυστηρότερο έλεγχο της ποιότητας των φαρμάκων, στην οριοθέτηση του επαγγέλματος του φαρμακοποιού και στην κατάργηση ανεξέλεγκτων πρακτικών, όπως η λειτουργία των αχτάρικων. Τα αχτάρικα, μικρά καταστήματα όπου πωλούνταν μπαχαρικά, βότανα και φαρμακευτικές ουσίες, αποτελούσαν για αιώνες τη βασική πηγή φαρμάκων για τον τοπικό πληθυσμό. Ωστόσο, η έλλειψη επίσημης κρατικής εποπτείας και η απουσία σαφών ρυθμιστικών πλαισίων καθιστούσαν την ασφάλεια και την αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων σκευασμάτων αμφίβολες (Φραγκάκης, 2024).

Ο εκσυγχρονισμός του φαρμακευτικού κλάδου βασίστηκε σε δύο άξονες: αφενός, στην αυστηροποίηση των όρων άσκησης του επαγγέλματος του φαρμακοποιού, και αφετέρου, στην επιβολή ελέγχων στην κυκλοφορία και την τιμολόγηση των φαρμάκων. Ο νόμος 177/1900 αποτέλεσε

τη θεμελιώδη νομοθετική παρέμβαση της περιόδου, καθορίζοντας τις προϋποθέσεις για την απόκτηση άδειας φαρμακοποιού και ρυθμίζοντας την εμπορία των φαρμακευτικών προϊόντων. Επιπλέον, η συμβολή προσωπικοτήτων, όπως του καθηγητή Φαρμακευτικής Χημείας του Πανεπιστημίου Αθηνών και καταγόμενου από την Κρήτη, Αναστάσιου Δαμβέργη, ήταν καθοριστική στη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου επιστημονικής φαρμακευτικής πρακτικής στο νησί (Καραμαλούδη, 2013).

Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στην αναλυτική διερεύνηση των κρίσιμων αλλαγών που συντελέστηκαν στον φαρμακευτικό τομέα κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις θεσμικές παρεμβάσεις που εισήχθησαν, στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επέβαλαν την αναδιάρθρωση του φαρμακευτικού επαγγέλματος και στις επιπτώσεις των αλλαγών αυτών στη μετέπειτα εξέλιξη της φαρμακευτικής επιστήμης στο νησί. Η ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα το 1913 σηματοδότησε την πλήρη ενσωμάτωση των φαρμακείων της στο ελληνικό νομικό και επιστημονικό σύστημα, ολοκληρώνοντας τη μετάβαση από την εμπειρική και ανεξέλεγκτη φαρμακευτική πρακτική σε ένα πιο θεσμοθετημένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο σύστημα.

2. Κυρίως μέρος

Η συγκρότηση της Κρητικής Πολιτείας το 1898 σηματοδότησε μια περίοδο εκτεταμένων διοικητικών και θεσμικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες αποσκοπούσαν στη δημιουργία ενός σύγχρονου και λειτουργικού κρατικού μηχανισμού (Δετοράκης, 1990). Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, η υγειονομική πολιτική κατέστη κεντρικό ζήτημα, καθώς η προστασία της δημόσιας υγείας θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του νησιού. Ειδικότερα, η φαρμακευτική νομοθεσία βρέθηκε στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών, καθώς η απουσία ελέγχου στη διακίνηση φαρμάκων και η έλλειψη ρυθμιστικού πλαισίου για τη λειτουργία των φαρμακείων καθιστούσαν επιτακτική την ανάγκη για νομοθετική παρέμβαση (Πρεβελάκης, 1938).

Η ανάγκη για οργάνωση του φαρμακευτικού κλάδου προέκυψε ως απόρροια της γενικότερης προσπάθειας αναβάθμισης των υγειονομικών υπηρεσιών στο νησί, η οποία βασίστηκε τόσο σε εσωτερικές κοινωνικές και πολιτικές πιέσεις όσο και στις επιρροές που ασκήθηκαν από τις ευρωπαϊκές πρακτικές. Μέχρι την ίδρυση της Κρητικής Πολιτείας, η διάθεση φαρμάκων γινόταν είτε μέσω των φαρμακείων των γιατρών είτε από τα λεγόμενα αχτάρικα, τα οποία λειτουργούσαν χωρίς επιστημονικό έλεγχο και κρατική εποπτεία. Η ανεξέλεγκτη κυκλοφορία φαρμακευτικών σκευασμάτων, η χρήση ακατάλληλων ή ακόμα και επικίνδυνων ουσιών, καθώς και η απουσία καθορισμένων προδιαγραφών για την εκπαίδευση και την πιστοποίηση των φαρμακοποιών, δημιουργούσαν ένα χαοτικό και προβληματικό περιβάλλον στο χώρο της υγειονομικής περίθαλψης (Αντωνικόπουλος, 2003).

Στο πλαίσιο της μεταρρυθμιστικής πολιτικής της Κρητικής Πολιτείας, τέθηκαν σαφείς κανονισμοί που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της διάθεσης των φαρμάκων και στην αυστηρότερη ρύθμιση της άσκησης του φαρμακευτικού επαγγέλματος. Βασικός στόχος ήταν η προστασία της δημόσιας υγείας από ανεξέλεγκτες πρακτικές που είχαν διαμορφωθεί κατά τις προηγούμενες περιόδους και η δημιουργία ενός συστήματος που να εγγυάται την ασφάλεια και την αποτελεσματικότητα των φαρμάκων. Ένα από τα πρώτα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση ήταν το κλείσιμο των αχτάρικων, τα οποία μέχρι τότε διέθεταν φαρμακευτικά προϊόντα αμφιβόλου ποιότητας και προέλευσης (Δετοράκης, 2010).

Παράλληλα, θεσπίστηκαν νομοθετικές ρυθμίσεις που καθόριζαν τις προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος του φαρμακοποιού. Με τον νόμο 177/1900 τέθηκαν αυστηρά κριτήρια για την αδειοδότηση των φαρμακείων και την τιμολόγηση των φαρμακευτικών σκευασμάτων, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα αισχροκέρδειας. Επιπλέον, καθορίστηκε η απαγόρευση της πώλησης φαρμάκων σε τιμές διαφορετικές από εκείνες που όριζε το κράτος, εισάγοντας έτσι ένα πρώιμο σύστημα κρατικού ελέγχου της φαρμακευτικής αγοράς (Φραγκάκης, 2024).

Η εφαρμογή αυτών των μεταρρυθμίσεων δεν υπήρξε ομοιόμορφη, καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπήρξαν αντιδράσεις από επαγγελματικές ομάδες που επηρεάζονταν άμεσα από τις αλλαγές. Ειδικά η απόφαση για το κλείσιμο των φαρμακείων των γιατρών προκάλεσε έντονες διαμάχες, καθώς μέχρι τότε ήταν συνήθης πρακτική οι γιατροί να διατηρούν φαρμακείο μαζί με το ιατρείο τους. Ωστόσο, η σταδιακή εφαρμογή των νέων κανονισμών συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός πιο οργανωμένου και επιστημονικά τεκμηριωμένου φαρμακευτικού συστήματος, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη του κλάδου μετά την ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα το 1913 (Καραμαλούδη, 2013).

2.1 Νομοθετικές Παρεμβάσεις και Ρυθμίσεις

Η κυβέρνηση της Κρητικής Πολιτείας προχώρησε σε δραστικές παρεμβάσεις για τη ρύθμιση της φαρμακευτικής αγοράς. Ένα από τα πρώτα μέτρα που ελήφθησαν ήταν ο αυστηρός έλεγχος των φαρμάκων που κυκλοφορούσαν στο εμπόριο και η οριοθέτηση των υποχρεώσεων των φαρμακοποιών. Με τον νόμο 177/1900 τέθηκαν σαφείς προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος του φαρμακοποιού, ενώ παράλληλα εισήχθησαν ρυθμίσεις για την τιμολόγηση των φαρμάκων, αποτρέποντας την αισχροκέρδεια και διασφαλίζοντας την πρόσβαση του πληθυσμού σε φαρμακευτικά προϊόντα σε ελεγχόμενες τιμές (Φραγκάκης, 2024).

Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν το γεγονός ότι οι φαρμακοποιοί υποχρεώθηκαν να διαθέτουν συγκεκριμένες γνώσεις και πιστοποιήσεις, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης φαρμακευτικής περίθαλψης. Στην εφαρμογή αυτών των ρυθμίσεων συνέβαλε καταλυτικά ο Αναστάσιος Δαμβέργης, καθηγητής Φαρμακευτικής Χημείας του Πανεπιστημίου Αθηνών και καταγόμενος από την Κρήτη. Ο Δαμβέργης, κατόπιν εντολής του Υπατου Αρμοστή, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των πρώτων φαρμακευτικών νόμων της Κρητικής Πολιτείας, ενσωματώνοντας τις επιστημονικές εξελίξεις της εποχής στις τοπικές υγειονομικές πρακτικές (Βλαδίμηρος – Ριζόπουλος, 2005).

2.2 Ο Ρόλος των Φαρμακοποιών και η Δομή των Φαρμακείων

Πριν από την επιβολή της νέας νομοθεσίας, τα φαρμακεία στην Κρήτη δεν ακολουθούσαν ενιαίο πρότυπο οργάνωσης. Στο Ηράκλειο υπήρχαν συνολικά 15 φαρμακεία, από τα οποία τα 9 ανήκαν σε πρακτικούς φαρμακοποιούς και τα 6 σε γιατρούς που διατηρούσαν παράλληλα φαρμακευτική δραστηριότητα. Αντίστοιχα, στα Χανιά λειτουργούσαν 17 φαρμακεία, εκ των οποίων τα 12 ανήκαν σε επιστήμονες και πρακτικούς φαρμακοποιούς και τα υπόλοιπα 5 σε ιατρούς. Στο Ρέθυμνο, υπήρχαν 10 φαρμακεία: 2 ανήκαν σε επιστήμονες φαρμακοποιούς, 3 σε πρακτικούς φαρμακοποιούς και 5 σε ιατρούς (Καραμαλούδη, 2013).

Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού φαρμακείων υπό την ιδιοκτησία ιατρών δημιούργησε έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των φαρμακοποιών και των ιατρών. Οι επιστήμονες φαρμακοποιοί διεκδικούσαν την αποκλειστικότητα στην παρασκευή και διάθεση φαρμάκων, καθώς θεωρούσαν ότι οι ιατροί δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι στη φαρμακευτική επιστήμη (Παπαγεωργίου, 1969). Από την άλλη, οι ιατροί υπερασπίζονταν το δικαίωμά τους να διαθέτουν τα φάρμακα που συνταγογραφούσαν, υποστηρίζοντας ότι η πρακτική αυτή εξυπηρετούσε την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη περίθαλψη των ασθενών τους (Πανοπούλου, 2000).

2.3 Κατάργηση των Αχτάρικων και Επαγγελματική Κατοχύρωση των Φαρμακοποιών

Ένα σημαντικό βήμα προς την επιστημονική θεμελίωση του επαγγέλματος του φαρμακοποιού ήταν η κατάργηση των αχτάρικων, τα οποία λειτουργούσαν ανεξέλεγκτα και διέθεταν φαρμακευτικά σκευάσματα χωρίς καμία εποπτεία ή ποιοτικό έλεγχο. Τα αχτάρικά αποτελούσαν παραδοσιακά

καταστήματα που εμπορεύονταν βότανα, αλοιφές και διάφορα παρασκευάσματα λαϊκής ιατρικής, χωρίς όμως να υπόκεινται σε ιατρικές ή φαρμακευτικές προδιαγραφές (Χαβάκης, 1996).

Η απόφαση της Κρητικής Πολιτείας να κλείσει τα αχτάρικα αποτέλεσε κρίσιμο βήμα για την αναβάθμιση του φαρμακευτικού κλάδου, καθώς περιόρισε την ανεξέλεγκτη κυκλοφορία αμφίβολης ποιότητας φαρμάκων και εδραίωσε τη θέση των επιστημονικά καταρτισμένων φαρμακοποιών ως των μόνων εξουσιοδοτημένων επαγγελματιών για τη διάθεση φαρμακευτικών προϊόντων (Μέλαινα, 2008).

Η επαγγελματική κατοχύρωση των φαρμακοποιών ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω της εφαρμογής νομοθετικών ρυθμίσεων που καθόριζαν τις ακριβείς προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος. Οι νέοι κανόνες περιελάμβαναν:

Υποχρεωτική απόκτηση ακαδημαϊκού τίτλου από αναγνωρισμένη φαρμακευτική σχολή.

Ειδική άδεια λειτουργίας φαρμακείου, η οποία απαιτούσε πιστοποίηση γνώσεων και τήρηση συγκεκριμένων προδιαγραφών στις εγκαταστάσεις.

Έλεγχος των τιμών των φαρμάκων με κρατική παρέμβαση, ώστε να αποφεύγεται η αισχροκέρδεια (Φραγκάκης, 2024).

2.4 Αντιδράσεις και Προκλήσεις στην Εφαρμογή των Μεταρρυθμίσεων

Παρά την αυστηρή νομοθεσία, η εφαρμογή των φαρμακευτικών μεταρρυθμίσεων συνάντησε σημαντικά εμπόδια. Ο κυριότερος παράγοντας που δυσχέρανε την πλήρη εφαρμογή των αλλαγών ήταν η αντίσταση των ιατρών, οι οποίοι αρνούνταν να εγκαταλείψουν τη φαρμακευτική δραστηριότητα. Το 1910, το ζήτημα της διατήρησης των φαρμακείων από ιατρούς συζητήθηκε στην Κρητική Βουλή, καθώς οι επιστήμονες φαρμακοποιοί διαμαρτύρονταν έντονα για τον αθέμιτο ανταγωνισμό (Ανηψητάκης, 2001).

Ο Μανούσος Κούνδουρος, ως Επίτροπος Εσωτερικών, εξέδωσε εντολή προς τον νομάρχη για το κλείσιμο των φαρμακείων των ιατρών. Ωστόσο, η εντολή αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ, καθώς οι αντιδράσεις από τον ιατρικό κόσμο, αλλά και από τμήμα της κοινωνίας που είχε συνηθίσει την πρακτική αυτή, ήταν ιδιαίτερα έντονες.

Μόνο μετά την ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα το 1913, άρχισε η σταδιακή κατάργηση των φαρμακείων των ιατρών, αν και ορισμένα συνέχισαν να λειτουργούν έως και το 1930. Η σταδιακή προσαρμογή στις ελληνικές φαρμακευτικές νομοθεσίες επέτρεψε την εναρμόνιση του κλάδου με τα πανελλαδικά πρότυπα, διασφαλίζοντας την πλήρη αναγνώριση του επαγγέλματος του φαρμακοποιού ως ανεξάρτητης και αυστηρά ρυθμιζόμενης επιστημονικής ειδικότητας (Φραγκάκης, 2024).

Η περίοδος της Κρητικής Πολιτείας, επομένως, αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο για τη διαμόρφωση του φαρμακευτικού επαγγέλματος στην Κρήτη, προετοιμάζοντας το έδαφος για τις μεταγενέστερες εξελίξεις που θα ακολουθούσαν μετά την ένωση με την Ελλάδα (Παναγιωτάκης, 1995).

3. Συμπεράσματα

Η περίοδος της Κρητικής Πολιτείας αποτέλεσε ένα κρίσιμο μεταβατικό στάδιο για τη φαρμακευτική επιστήμη και την οργάνωση της δημόσιας υγείας στην Κρήτη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι φαρμακοποιοί απέκτησαν έναν σαφώς καθορισμένο επαγγελματικό ρόλο, με την κρατική νομοθεσία να θέτει συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την αδειοδότηση και τη λειτουργία των φαρμακείων. Οι παρεμβάσεις αυτές στόχευαν στη διασφάλιση της ποιότητας των φαρμάκων, στην εξάλειψη πρακτικών που θεωρούνταν αναχρονιστικές και επικίνδυνες, όπως η λειτουργία των αχτάρικων, και στην προσαρμογή του φαρμακευτικού κλάδου στις εξελίξεις που λάμβαναν χώρα στον ευρωπαϊκό χώρο.

Η ενίσχυση του ρόλου των φαρμακοποιών ως επιστημόνων και όχι απλώς ως εμπόρων ή πρακτικών θεραπειών αντανάκλασε τη γενικότερη στροφή της ιατρικής και φαρμακευτικής επιστήμης προς μια πιο αυστηρά ελεγχόμενη και εμπειρικά τεκμηριωμένη προσέγγιση. Επιπλέον, η

σταδιακή απόσπαση του επαγγέλματος από την άμεση εποπτεία των ιατρών αποτέλεσε ένα βήμα προς την καθιέρωση της φαρμακευτικής ως ανεξάρτητης επιστήμης και επαγγελματικού κλάδου.

Ωστόσο, η μετάβαση αυτή δεν ήταν ομοιόμορφη ούτε απαλλαγμένη από συγκρούσεις. Οι ιατροί, που επί δεκαετίες διατηρούσαν το δικαίωμα να λειτουργούν φαρμακεία παράλληλα με τα ιατρεία τους, αντιμετώπισαν τις νομοθετικές αλλαγές ως περιορισμό της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Παρότι η Κρητική Πολιτεία επιχείρησε να περιορίσει αυτή την πρακτική, τα φαρμακεία των ιατρών συνέχισαν να λειτουργούν, αποδεικνύοντας ότι οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις απαιτούσαν χρόνο για να εφαρμοστούν πλήρως και να εδραιωθούν στην κοινωνία (Φραγκάκης, 2024).

Η ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα το 1913 έφερε νέες προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες για τον φαρμακευτικό κλάδο. Από τη μία πλευρά, η ενσωμάτωση στο ελληνικό νομικό πλαίσιο σήμαινε την προσαρμογή των φαρμακοποιών στις ήδη καθιερωμένες φαρμακευτικές πολιτικές του ελληνικού κράτους. Από την άλλη, η ένωση έδωσε τη δυνατότητα για μεγαλύτερη δικτύωση και επαγγελματική ανέλιξη, καθώς οι Κρητικοί φαρμακοποιοί είχαν πλέον πρόσβαση σε ένα ευρύτερο επιστημονικό και θεσμικό πλαίσιο.

Η ιστορική αυτή εξέλιξη καταδεικνύει τη σημασία της φαρμακευτικής επιστήμης όχι μόνο ως πεδίου παραγωγής και διάθεσης φαρμάκων αλλά και ως καθοριστικού παράγοντα στη δημόσια υγεία και στην κοινωνική οργάνωση. Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην Κρητική Πολιτεία έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας πιο σύγχρονης και επιστημονικά τεκμηριωμένης φαρμακευτικής πρακτικής, η οποία συνεχίζει να εξελίσσεται και να επηρεάζει τη φαρμακευτική νομοθεσία και εκπαίδευση έως σήμερα.

Σε ευρύτερο επίπεδο, η περίπτωση της Κρητικής Πολιτείας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν την οργάνωση και την εξέλιξη ενός επιστημονικού και επαγγελματικού κλάδου. Οι φαρμακοποιοί της εποχής, παρά τις προκλήσεις και τις αντιστάσεις που συνάντησαν, διαμόρφωσαν ένα νέο πρότυπο επαγγελματικής πρακτικής, το οποίο συνέβαλε στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη του κλάδου στην Κρήτη και στην υπόλοιπη Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανηψητάκης, Α. (2001). *Τα πρώτα φαρμακεία της Σητείας, η δουλειά του παλιού φαρμακοποιού. Στο Η ιατρική στη σύγχρονη ελληνική ιστορία*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας.
- Αντωνακόπουλος, Γ. (2003). Ο καθηγητής Α. Κ. Δαμβέργης: βίος και έργα. Στο *Η ιατρική στη σύγχρονη ελληνική ιστορία*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας.
- Αργυρόπουλος, Μ. (1940). Ένα φαρμακείον ποιητών και λογίων εις την Ανατολήν. *Αρχαία Φαρμακευτικής*, 3.
- Βλαδίμηρος, Λ. & Ριζόπουλος, Α. (2005). Αναστάσιος Δαμβέργης (1875-1920). *Φαρμακευτικός Κόσμος*, 41.
- Βραχλιώτη – Μπότη, Μ. (2023). *Τα Φαρμακεία Βραχλιώτη – Μπότη και Αδελφών Κόλλα*. Αθήνα: Οσελότος.
- Δετοράκης, Θ. (1990). *Ιστορία της Κρήτης*. Ηράκλειο: Εκδόσεις Μύστις.
- Δετοράκης, Μ. (2010). *Ιστορία της Ιατρικής στην Κρήτη επί Τουρκοκρατίας (1645-1898)*. Ηράκλειο: Βικελαία Βιβλιοθήκη.
- Καραμαλούδη, Φ. (2013). *Από τη spezieria στο φαρμακείο*. Αθήνα: Φαρμακευτικός Κόσμος.
- Μέλαινα, Ε. (2008). *Περιηγήσεις στην Κρήτη 1866-1870*. Μτφ. Ι. Μυλωνάκη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παναγιωτάκης, Ζ. (1995). Η ιστορία της Φαρμακευτικής στην Κρήτη. *Φαρμακευτικός Κόσμος*, 37.

- Πανοπούλου, Α. (2000). Φαρμακεία και Φαρμακοποιοί του Χάνδακα (16ος-17ος αι.). *Πεπραγμένα Η' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου* (Ηράκλειο, 9-14 Σεπτεμβρίου 1996). Ηράκλειο: Εταιρία Κρητικών Ιστορικών Μελετών, σσ. 129-141.
- Παπαγεωργίου, Ι. (1969). Τα φαρμακεία εν Κρήτη. *Κρητικά Χρονικά*, 21.
- Πρεβελάκης, Π. (1938). *Το χρονικό μιας πολιτείας*. Αθήνα: Εστία.
- Σβορώνος, Ν. (1989). Το Νόημα και η τυπολογία των Κρητικών Επαναστάσεων του 13ου αι. *Σύμμεικτα*, Η', σσ. 1-14.
- Φραγκάκης Α. (2024). *Τα φαρμακεία και η εξελικτική πορεία της φαρμακευτικής επιστήμης στο κοινωνικοϊστορικό περιβάλλον της Κρήτης, από την ενετοκρατία έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα. Ιατρική Σχολή Ε.Κ.Π.Α.
- Χαβάκης, Ι. (1996). *Φυτά και βοτάνια της Κρήτης*. Αθήνα: Ζήτα.

ΣΥΝ-ΥΦΑΙΝΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΕΝΔΥΜΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Κουτσοῦ Βενετία

Λέκτορας Εφαρμογών τμήμα Δημιουργικού Σχεδιασμού & Ένδυσης,
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας
Υποψήφια διδακτόρισα, τμήμα Αρχιτεκτόνων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση αφορά στη διεξαγωγή εργαστηρίων υφαντικής, στη λογική της Αποανάπτυξης. Τα δημιουργικά εργαστήρια σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής «Η λειτουργία του Σχεδιασμού στην ελληνική βιομηχανία K/Y & Ένδυσης, και οι προοπτικές του στη λογική της Αποανάπτυξης», με επιβλέπουσα την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ίριδα Λυκουριώτη, τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η δράση πραγματοποιήθηκε στο Σουφλί, με τη στήριξη του ιδρύματος Heinrich Boell και του Μουσείου Τέχνης Μεταξιού.

Στόχος των εργαστηρίων ήταν, μέσω της ήπιας παραγωγής, να διερευνηθούν η σύνδεση της υπαίθρου με την παραγωγή, ο συμμετοχικός σύγχρονος σχεδιασμός και η σύνδεση του με την πολιτιστική κληρονομιά. Το οικοσύστημα της περιοχής συνέβαλε, ως τόπος, στην ανάπτυξη του συμμετοχικού σχεδιασμού, στα όρια της τοπικής οικονομίας. Στη συνέχεια, συζητήθηκε με την τοπική κοινότητα, η δυνατότητα ένταξης της ήπιας παραγωγής και της χειροτεχνίας, στις σύγχρονες διαδικασίες δημιουργίας ενδυμάτων.

Λέξεις κλειδιά: βιώσιμο ένδυμα, υφαντική, αποανάπτυξη, συμμετοχικός σχεδιασμός, τοπική παραγωγή, δημιουργική κοινότητα.

1. Εισαγωγή

Η πρόσφατη κρίση ανέδειξε ζητήματα που αφορούν τη συμβίωση, τη φροντίδα του ανθρώπου και του οικοσυστήματός του. Με αφετηρία και σημείο αναφοράς την πρόσφατη πανδημία, βλέπουμε μία στροφή ευαισθητοποίησης προς τον άνθρωπο, την καθημερινή ζωή του, τις ανάγκες του, τη φροντίδα του (Paulson, S., 2020). Επίσης, ακολουθώντας τις τάσεις της Μόδας για τη βιομηχανία του κλάδου κατά τα επόμενα χρόνια, επισημαίνεται η ανάγκη για ανθρωποκεντρική στροφή μιας βιομηχανίας που συνδέεται με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και απασχολεί τα οικοσυστήματά του, τις κοινωνίες του και την ευημερία του (The State of Fashion, 2025). Ο κύκλος ζωής του προϊόντος απασχολεί τη βιομηχανία K/Y και ένδυσης, ωστόσο η κυκλική οικονομία αντιμετωπίζει σοβαρές προκλήσεις, αναφορικά με το περιβάλλον, τον άνθρωπο και τον σύγχρονο τρόπο ζωής και κατανάλωσης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Αποανάπτυξης, ένα βασικό επίπεδο για συζήτηση και επαναπροσδιορισμό στον κύκλο ζωής ενός προϊόντος αποτελεί η διαδικασία της παραγωγής: η οργάνωση της παραγωγής δεν πρέπει να γίνει έξω από όρους και συνθήκες που διασφαλίζουν την προστασία του περιβάλλοντος από τη μια και την ευημερία του ανθρώπου και της κοινότητας από την άλλη (Λατούς, 2017). Ο εξορθολογισμός της διαδικασίας από την παραγωγή στην κατανάλωση, ο οποίος δεν υφίσταται στη σύγχρονη βιομηχανία του ενδύματος και της Μόδας, έχει γίνει η νέα πρόκληση για τον κλάδο (Euratex, 2020). Η παραγωγή και η κατανάλωση, δε συνδέονται μεταξύ τους, αφ' ενός στο επίπεδο του σχεδιασμού, αφ' ετέρου, ανάμεσα στην κοινότητα που παράγει, με την κοινότητα που καταναλώνει, αν αναλογιστούμε το παγκόσμιο σύστημα της βιομηχανίας της μόδας. Η Αποανάπτυξη αποβλέπει σε μια δημοκρατικά καθοδηγούμενη αναδιανεμητική μείωση της παραγωγής και της κατανάλωσης στις βιομηχανικές χώρες, καθώς αυτή αποτελεί το μέσο για την επίτευξη περιβαλλοντικής βιωσιμότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ευημερίας (Demaria et al.

2019). Στο ιδεολογικό πλαίσιο που θέτει η Αποανάπτυξη, ο στόχος μετατοπίζεται στην ευημερία της κοινωνίας και την προστασία του οικοσυστήματος, όπως αυτό αυτορυθμίζεται από τις βιοπεριφέρειες που το απαρτίζουν. Η βιωσιμότητα και η κυκλική οικονομία είναι βασικές προτεραιότητες της Αποανάπτυξης, ωστόσο στη λογική της διαφοροποιείται ως προς την εξάρτηση της οικονομικής ευημερίας από την περιβαλλοντική και κοινωνική ευημερία και διαχωρίζεται πλήρως από το φανταστικό της συνεχούς ανάπτυξης (παραγωγής και κατανάλωσης).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η βιωσιμότητα σήμερα, ως τάση από την Αγορά, πραγματοποιείται στη λογική της καινοτομίας, της κατανάλωσης πολυτέλειας, ως αριστεία και πρόσβαση σε πολιτισμικό και υλικό κεφάλαιο (Μπουρντιέ, 1979/2013). Τα ενδύματα τοπικής τέχνης και χειροτεχνίας αποκτούν προστιθέμενη αξία, αν είναι βιώσιμα. Η αξία τους ωστόσο, προσδιορίζεται από το φανταστικό κάποιας επωνυμίας και όχι από τα πολιτισμικά περιβάλλοντα και τις τοπικές παραδοσιακές τεχνικές που ενσωματώνουν. Μία χειροτεχνία, μία τεχνική βαφής, ένα τύπωμα πάνω στο ένδυμα, τα οποία προέρχονται από κάποια τοπική παράδοση, δεν έχουν αισθητική επικύρωση, αν δεν περάσουν από την πασαρέλα ενός μεγάλου σχεδιαστή, ή δεν εγκριθούν από τους ειδικούς της πρόγνωσης μόδας. Τις περισσότερες φορές ωστόσο η κοινότητα που παράγει δεν επωφελείται από την παραγωγή, αλλά αντίθετα, προσφέρεται ως «εργασιακό σώμα» στην υπηρεσία της παγκόσμιας βιομηχανίας. Έτσι, μετατρέπεται σε κοινότητα-εργάτη, σε «κράτος-προλετάριο» (Λατούς, 2017:184), μια μοίρα που προορίζεται για τις χώρες του παγκόσμιου Νότου, μεταξύ των οποίων και η χώρα μας (Χατζημιχάλης, 2018). Επιπλέον, το επιδιωκόμενο πλεόνασμα –από την χωρίς όρια εκμετάλλευση ενός οικοσυστήματος- μπορεί να εξασφαλίσει φυσικά αγαθά, όχι όμως και φυσικά αποθέματα. Στην παγκόσμια βιομηχανία της μόδας, άλλη κοινότητα παράγει και άλλη καταναλώνει, ενώ η χρήση του τελικού προϊόντος αφορά κατά κύριο λόγο άυλες (τα επωνύμια) και λιγότερο υλικές αξίες. Με τον τρόπο αυτό, η βιομηχανία της μόδας δημιουργεί αξίες χρήσης, και σχέσεις ανισότητας, μεταξύ των πλούσιων χωρών -παγκόσμιος Βορράς- και των φτωχών χωρών -παγκόσμιος Νότος (De Sousa Santos, B., 2014).

Η μετάβαση στη βιωσιμότητα μέσω της διαδικασίας του Σχεδιασμού ερευνά τόσο τεχνολογίες, όσο και κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές, ώστε να αναζητήσει εναλλακτικά μελλοντικά σενάρια μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες (Gaziuluzoy, A. I. & Houtbeckers E., 2018). Στο σημείο αυτό η Αποανάπτυξη κάνει λόγο για μη εμπορευματοποιημένη παραγωγή και φέρνει στο προσκήνιο έννοιες όπως ανταλλαγή, αναδιανομή, ομότιμη παραγωγή, θέτοντας σε αμφισβήτηση την τεχνοεπιστήμη και την παραγωγικίστικη γεωργία, που είναι προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και ευημερία της αγοράς. (Λατούς, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, μέσα από τον προβληματισμό για τις συνθήκες παραγωγής των ρούχων, σε παγκόσμιο επίπεδο, ακολουθήσαμε τη λογική της Αποανάπτυξης που αφορά στον συμμετοχικό σχεδιασμό και τις παραδοσιακές διαδικασίες παραγωγής για βιώσιμο ρούχο. Η ενεργοποίηση των δημιουργικών κοινοτήτων επιδιώχθηκε όχι ως αναβίωση της παράδοσης, στο πρότυπο της λαογραφίας, αλλά με στόχο την παραγωγή -με όρους αργής μόδας- σύγχρονων προϊόντων ένδυσης, στα όρια ενός οικοσυστήματος.

3. Ο Σχεδιασμός των εργαστηρίων

Τα εργαστήρια οργανώθηκαν με επίκεντρο το τοπικό οικοσύστημα, ως χώρος παραγωγής, διάθεσης και κατανάλωσης, στο πρότυπο των δικτύων αγροδιατροφής, πάνω στην ιδέα της ομότιμης παραγωγής και των κοινών (Κωστάκης & Bauwens, 2018). Η διαδικασία του Σχεδιασμού, κρίθηκε απαραίτητη, για τη δημιουργία προϊόντων αισθητικής αξίας. Στόχος ήταν, τα εργαστήρια να αποτελέσουν ένα μοντέλο τοπικού σχεδιασμού και παραγωγής αγαθών, που θα απευθύνονται πρωτίστως στην κοινότητα που παράγει τα προϊόντα. Η κοινότητα θα μπορούσε να έχει τη δυνατότητα να παράγει και να σχεδιάσει προϊόντα ένδυσης, υψηλής προστιθέμενης αξίας, αναφορικά με τη βιωσιμότητα. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι ηγεμονικές σχέσεις, που σχετίζονται με την πολιτισμική οικειοποίηση των τοπικών προϊόντων χειροτεχνίας, που αναπαράγει η παγκόσμια

βιομηχανία της μόδας. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητο, εκτός από τον Σχεδιασμό, η παραγωγή να πλαισιωθεί από Εκπαίδευση, στη λογική της απόκτησης, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες, στάσεων και συμπεριφορών, αναφορικά με τι είναι βιώσιμο ένδυμα, για το περιβάλλον, τον άνθρωπο και τα οικοσυστήματά του. Συνεπώς τα εργαστήρια περιλάμβαναν:

- Εργαστήρια υφαντικής από υφαντές προς Σχεδιαστές, ώστε να διδαχθούν ενδιαφέρουσες τεχνικές και σχέδια από την παράδοση, για την ενσωμάτωσή τους σε μία σύγχρονη σχεδιαστική πρόταση
- Εργαστήρια βαφικής με φυσικές βαφές, από τεχνολόγους κλωστοϋφαντουργούς, ώστε να αναπτυχθούν διαδικασίες οικοτεχνίας, έξω από τη βιομηχανική παραγωγή.
- Θεωρητικές εισηγήσεις και συζητήσεις, για την κατανόηση της Αποανάπτυξης, της βιωσιμότητας για το ένδυμα, τις δυσκολίες των εγχειρημάτων και τις καλές πρακτικές.

3.1. Ο τόπος

Η κατανόηση του τόπου, ως ένα δυναμικό παραγωγικό οικοσύστημα επιχειρήθηκε με βάση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του: παραγωγή της α' ύλης, μεταποίηση και ανάπτυξη μικρών βιοτεχνιών, παραδοσιακή τεχνογνωσία πάνω στην υφαντική, την σηροτροφία και την μεταποίηση προϊόντων από μετάξι. Ένα ενδιαφέρον σημείο, στην παραγωγική ιστορία του τόπου είναι ότι ανέκαθεν υπήρχε ανταλλαγή γνώσεων και συνεργασία μεταξύ της βιοτεχνίας και της οικοτεχνίας. Αυτό, από μόνο του, αποκαλύπτει μια ξεχωριστή κουλτούρα που αφορά την περιοχή, τους ανθρώπους που την κατοικούν και θέτει τις βάσεις για τους στενούς δεσμούς της κοινότητας. Επιπλέον, στον Δήμο Σουφλίου, στο Φυλακτό, λειτουργεί κέντρο οικοτεχνίας, για την ανάδειξη της παραδοσιακής υφαντικής και χειροτεχνίας. Στόχος μας ήταν να ενεργοποιήσουμε μια δημιουργική κοινότητα, κοντά σε ένα παραγωγικό οικοσύστημα το οποίο παράλληλα αποτελεί έναν τόπο παραγωγής γνώσεων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, μέσω της κατανόησης της πολύτιμης πολιτιστικής κληρονομιάς, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ηθικών στάσεων και συμπεριφορών, για το βιώσιμο ένδυμα.

Ο φυσικός χώρος, με τις μουριές και τα κουκουλόσπιτα, αντιμετωπίστηκε ως ένας ανοιχτός χώρος μελέτης, για την κατανόηση του αυθεντικού, του παραδοσιακού, της υλικής και άυλης κληρονομιάς και της διαχείρισής τους. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, αναζητήσαμε και επισκεφθήκαμε τοπικούς παραγωγούς και οικοτεχνίες, οι οποίοι μας μετέδωσαν τη γνώση της καλλιέργειας του μεταξοσκώληκα, τον τρόπο παραγωγής μεταξωτού νήματος, αλλά κυρίως, το πάθος της ενασχόλησης με την πολύτιμη τους τέχνη.



Κέντρο Χειροτεχνίας Φυλακτού

3.2. Οι συμμετέχοντες

Βασική προϋπόθεση στην οργάνωση της δημιουργικής κοινότητας ήταν ο κοινός τόπος (η περιοχή του Σουφλίου), ο κοινός στόχος (η παραγωγή ενδυμάτων) και οι κοινοί πόροι (στο πλαίσιο της ομότιμης παραγωγής). Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι αποτέλεσαν το κυρίως δημιουργικό σώμα, θα έπρεπε να κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ηγηθούν κατά τη δημιουργική διαδικασία. Το βασικό εργαλείο τους ήταν ο αργαλειός και όλο το υλικό και πνευματικό κεφάλαιο, στο οποίο είχαν πρόσβαση, με βάση τις σπουδές τους. Έτσι, ο κύριος πυρήνας της δημιουργικής κοινότητας σχεδιάστηκε γύρω από την ανάπτυξη μιας «σύγχρονης εργαλειοθήκης» η οποία «δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να διαμορφώνουν και να ικανοποιούν άμεσα, αδιαμεσολάβητα και προσωπικά ολοένα περισσότερες ανάγκες τους» (Ιλλιτς, 1999: 33-34). Έτσι, γύρω από τους αργαλειούς, οργανώθηκε η ομάδα, από:

- Υφαντές που προέρχονταν από την περιοχή του Σουφλίου, καθώς και από άλλες περιοχές της χώρας, με ενεργή υφαντική παραγωγή.
- Σχεδιάστριες ενδυμάτων, όλες απόφοιτες του τμήματος Δημιουργικού Σχεδιασμού και Ένδυσης του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας, οι οποίες έχουν πειραματιστεί, είτε ερευνητικά, είτε επαγγελματικά, σε βιώσιμες πρακτικές παραγωγής ενδυμάτων.
- Τεχνολόγους βαφικής κλωστοϋφαντουργικών προϊόντων.

Η ομάδα πλαισιώθηκε από κατοίκους της κοινότητας. Μερικοί, παρακολούθησαν από την αρχή τη διαδικασία. Άλλοι, κάτοικοι του Φυλακτού, οι περισσότεροι πάνω από εξήντα ετών, επισκέπτονταν καθημερινά την ομάδα, στο κέντρο χειροτεχνίας, όπου πραγματοποιούνταν τα εργαστήρια. Κάποιοι έφερναν μαζί τους υφαντά διακοσμητικά είδη από τα σπίτια τους, άλλοι φωτογραφίες, έρχονταν με προφορικές αφηγήσεις, ή μας έπαιρναν απ' το χέρι και μας οδηγούσαν στα σπίτια τους, για να δούμε τα υφαντά στρωσίδια και κεντήματα της προίκας τους.

4. Περιγραφή και αποτίμηση

Η δράση πραγματοποιήθηκε στο χρονικό πλαίσιο πέντε ημερών. Τα εργαστήρια υφαντικής διεξάγονταν το πρωί, στο κέντρο χειροτεχνίας του Φυλακτού και το απόγευμα, στο Σουφλί

πραγματοποιούνταν οι διαλέξεις, αλλά και η εργασία των σχεδιαστών για την ενσωμάτωση των τεχνικών της υφαντικής σε ένα σύγχρονο ένδυμα. Καθώς ο χρόνος ήταν περιορισμένος, αποφασίσαμε να απεικονίσουμε τις τελικές σχεδιαστικές ιδέες σε μικρά μοντέλα-κούκλες, για να τα παρουσιάσουμε στην τελική εκδήλωση, κατά το κλείσιμο της δράσης. Τέλος η δράση κινηματογραφήθηκε, ώστε να υπάρχει υλικό για μελλοντική αξιοποίηση.

4.1. Τα δημιουργικά εργαστήρια

Στα εργαστήρια υφαντικής μελετήσαμε τεχνικές και δυνατότητες ύφανσης, τις οποίες είχαμε ερευνήσει και συζητήσει από πριν, με τους υφαντές. Παράλληλα ενθαρρύνουμε τους σχεδιαστές και συμμετέχοντες να φέρουν μαζί τους παραδοσιακά υφαντά, κληρονομίες από την οικογένειά τους, τα οποία εκθέσαμε στον κέντρο χειροτεχνίας. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις τεχνικές, να τις κατανοήσουμε και να τις εντάξουμε στον σύγχρονο σχεδιασμό. Τα παραδοσιακά υφαντά, προϊόντα οικοτεχνίας, μας αφηγήθηκαν ιστορίες που συνδέουν μεταξύ τους κοινούς πολιτισμούς, ανθρώπινες σχέσεις και τέχνες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μας αποκαλύφθηκε ο άνθρωπος τεχνίτης και δημιουργός, η σημασία της οικιακής οικονομίας και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας (Errazuriz, T & Muller, E., 2022), για την κατανόηση του σύγχρονου βιώσιμου ενδύματος. Από την ανάγνωση των υφαντών, άρχισαν να αναπτύσσονται κοινές ιδέες για το ύφασμα, το ένδυμα και την αξιοποίησή τους, στην αλληλεπίδραση παράδοσης και σύγχρονης παραγωγής. Προσπαθήσαμε να εντάξουμε τη διαδικασία χειροτεχνικής παραγωγής στο ιδεολογικό πλαίσιο της λιτής αφθονίας (Λατούς 2017), σε σχέση με την επάρκεια των αγαθών ένδυσης και τις πραγματικές ανάγκες μας, πέρα από τα υλικά αγαθά, ακολουθώντας τη λογική της Αποανάπτυξης. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η αξιοποίηση του αργαλειού ως τέχνη και συμμετοχική διαδικασία μέσα από διαφορετικές κοινωνιολογικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις (Μαχά-Μπιζούμη, Ν., 2020). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες υφαντές και σχεδιαστές αντάλλαξαν γνώσεις και δεξιότητες για την δημιουργία μιας σύγχρονης σχεδιαστικής ιδέας και διαδικασίας. Εξάλλου, η ανάγκη συμμετοχής του χρήστη-καταναλωτή, στις διαδικασίες παραγωγής του ενδύματος, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, για την ηθική του δέσμευση ως προς τη βιωσιμότητα (Esculapio, 2020).

4.2. Διαλέξεις και επισκέψεις

Μέσα από τις διαλέξεις και τις επισκέψεις στα μουσεία και σε τόπους παραγωγής (βιοτεχνίες και οικοτεχνίες) προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε την έννοια της κλίμακας, σε ό,τι αφορά την παραγωγή, την έννοια της επάρκειας, αναφορικά με τις δυνατότητες του οικοσυστήματος να παράγει και να καταναλώνει και τη συνεισφορά της υπαίθρου, σε προηγούμενες δεκαετίες, στην ανάπτυξη τοπικών οικονομιών. Μάθαμε για τις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές προσεγγίσεις της Αποανάπτυξης, συζητήσαμε με τρεις υφάντριες που επιχειρούν στην Αθήνα και παρακολουθήσαμε την μοναδική έρευνα μιας γεωπόνου πάνω στις φυτικές βαφές. Στις συζητήσεις που ακολούθησαν, ανταλλάξαμε απόψεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δημιουργικές βιομηχανίες, έξω από το σύστημα της παγκόσμιας αγοράς, προτείναμε ιδέες και τρόπους δράσης για την ενδυνάμωση των δημιουργικών επαγγελματιών και κοινοτήτων.

4.3. Συζήτηση με την κοινότητα

Κατά το κλείσιμο της δράσης πραγματοποιήθηκε μια εκδήλωση για τη διάδοση των αποτελεσμάτων των εργαστηρίων, με τη συμμετοχή τοπικών φορέων και οργανώσεων, αλλά και εκπροσώπων του ινστιτούτου Heinrich Boell. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν τα ρούχα που φτιάξαμε, ακούσανε τις εντυπώσεις και τις προτάσεις μας. Από την πλευρά μας, ακούσαμε τα προβλήματά τους και τις επιθυμίες τους για αναβίωση της δημιουργικής κοινότητας του τόπου τους, τις πολιτικές που εφαρμόζονται και τις δυνατότητες που προσφέρονται σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Συμφωνήσαμε ότι τόποι, σημαντικοί σε παράδοση και τεχνογνωσία, όπως είναι χώρες και κοινότητες του παγκόσμιου Νότου, παράγουν σπουδαία προϊόντα ένδυσης και χειροτεχνίας, χωρίς

να τους αποδίδεται το κέρδος που σταδιακά προστίθεται στο τελικό προϊόν. Αφετέρου, οι επιμέρους πολιτικές, έχουν συμβάλει στη σταδιακή παραγωγική αποδυνάμωση της υπαίθρου, εφαρμόζοντας εξορυκτικές πολιτικές, απαξιώνοντας τις ανάγκες, αλλά και τις δυνατότητες της κοινότητας.

Επιπλέον, κατά την τελευταία μέρα των εργαστηρίων, οργανώθηκε μία συνάντηση για συζήτηση με τους κατοίκους του Φυλακτού. Αυτή η συζήτηση ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτική αναφορικά με την προσέγγιση των κατοίκων για τα ρούχα τους: το ένδυμα των κατοίκων δεν είχε τίποτε από το θαυμαστό κόσμο των υφαντών εργόχειρων που έντυναν τα σπίτια τους και που με τόσο ζήλο μας είχαν επιδείξει τις προηγούμενες μέρες. Ήταν προϊόντα μιας φθηνής μάρκας με παγκόσμια παρουσία, ένα πολυκατάστημα στην ευρύτερη περιοχή, από το οποίο ψώνιζαν σχεδόν όλοι. Οι γυναίκες του χωριού θεωρούν τα ρούχα του πολυκαταστήματος «της μόδας», ενώ τα υφαντά ρούχα παλιά: «τέτοια φορούσαν οι γιαγιάδες μας», σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Η δήλωση αυτή, υπήρξε πολύ ενδεικτική αναφορικά με την άποψη ότι το φανταστικό της μόδας έχει αποικίσει κάθε ανάγκη σε παγκόσμιο επίπεδο για τον σύγχρονο άνθρωπο μετατρέποντάς τον σε καταναλωτή (Γκορζ, 1986), ώστε να υποστηρίζονται οι παγκόσμιες εταιρείες παραγωγής μόδας, μέχρι το πιο μικρό χωριό του κόσμου.

5. Συμπεράσματα

Η δράση «Συν-υφαίνοντας ένα βιώσιμο ένδυμα», μέσα από συμμετοχικά εργαστήρια, διαλέξεις, συζητήσεις με την κοινότητα, ανέδειξε τις παρακάτω σκέψεις και προβληματισμούς:

- Ένα οικοσύστημα θα μπορούσε να οργανωθεί σε μια δυναμική δημιουργική κοινότητα, στη λογική της αυτάρκειας και της ομότιμης παραγωγής αναφορικά με την παραγωγή βιώσιμων προϊόντων ένδυσης.
- Ο συμμετοχικός σχεδιασμός προσφέρει ευκαιρίες δίκαιης διαχείρισης για την τοπική παραγωγή, μέσα από ένα σύγχρονο πλαίσιο κατανόησης της αξίας χρήσης του ενδύματος.
- Ο προσδιορισμός του πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου του ενδύματος πρέπει να μετατοπιστεί, από τις αξίες του δυτικού κόσμου και της καπιταλιστικής αγοράς, στις τοπικές πολιτισμικές και αλληλέγγυες αξίες.
- Η ανάπτυξη κοινών στάσεων για την ένδυση σε μια κοινότητα, προϋποθέτει εκπαίδευση και κατανόηση ενός θεωρητικού πλαισίου, περιβαλλοντικών και ηθικών αξιών για τον άνθρωπο και το οικοσύστημά του.
- Η συναισθηματική ανθεκτικότητα του ενδύματος είναι βασικό συστατικό στη διαδρομή του προς τη βιωσιμότητα και αυτή επιτυγχάνεται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και σύνδεση με πολιτισμικές ταυτότητες.
- Οι συμμετέχοντες γίνονται ταυτόχρονα παραγωγοί, σχεδιαστές, διαχειριστές και καταναλωτές με περιβαλλοντική και ηθική συμπεριφορά.

Στην παρούσα πρόταση, μέσω της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή, αφενός προτείνεται ένα μοντέλο τοπικού συμμετοχικού σχεδιασμού προϊόντων ένδυσης, στη λογική της Αποανάπτυξης, που βασίζεται στην αμεσότητα από την παραγωγή στο τελικό προϊόν. Αφετέρου, επιχειρείται η ανάδειξη της υπαίθρου ως κέντρου χειροτεχνικής δραστηριότητας, τεχνογνωσίας και ηθικής παραγωγής προϊόντων. Η δράση, μετά την ολοκλήρωσή της, επιχειρεί να αποτελέσει μια εναλλακτική πρόταση για ένα βιώσιμο ένδυμα στο μέλλον. Η «κοινή χρήση», η «απλότητα», η «συναναστροφή», η «φροντίδα» και τα «κοινά» είναι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν πώς θα μπορούσαν να μοιάζουν αυτά τα εναλλακτικά μέλλοντα (D'Alisa et al., 2014). Ακολουθώντας τη διεθνή τάση «από το τοπικό στο παγκόσμιο» πιστεύουμε ότι η εμπειρία της τοπικής παραγωγής και αξιοποίησης των πόρων, μπορεί να αποτελέσει πεδίο μελέτης, μέσα από το οποίο θα μπορούσαν να αναδειχθούν σύγχρονα ζητήματα περιβαλλοντικής και εργασιακής ηθικής, αλληλέγγυας οικονομίας και ομότιμης παραγωγής, που συνδέονται με αλυσίδες αξίας στον Σχεδιασμό και τη σύγχρονη παραγωγή ενδυμάτων.

Η αποτύπωση της δράσης εδώ: <https://www.youtube.com/watch?v=CIDCaCyy7Ng>

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γκορζ, Α. (1986). *Οι δρόμοι του παραδείσου*. Αθήνα: Κομμούνα.
- Ίλλιτς, Ι. (1999). *Για τις ανάγκες του ανθρώπου σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Κωστάκης, Β. & Bauwens, Μ. (2018). *Πως να δημιουργήσουμε μια παγκόσμια και ευημερούσα οικονομία βασισμένη στα κοινά*. Εκδόσεις της Ανοικτής Βιβλιοθήκης. ISBN 978-960-99990-8-3.
- Λατούς, Σ. (2017), *Προς μια κοινωνία της λιτής αφθονίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων
- Μαχά-Μπιζούμη, Ν. (2020). Η συνομιλία Λαογραφίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στη μελέτη του παραδοσιακού και σύγχρονου ενδύματος, στο Βαρβούνης Μ. Γ. (επιμ.), *Ο σύγχρονος ελληνικός λαϊκός πολιτισμός: μεταξύ λαογραφίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας*, σ. 79-96. Κομοτηνή: Παρατηρητής.
- Μπουρντιέ, Π. (2013). *Η Διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης
- Χατζημιχάλης, Κ. (2018). *Τοπία της Κρίσης στη Νότια Ευρώπη*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- D' Alisa G. Demaria, F. & Kallis, G. (2015). *A vocabulary for a new era*. Routledge.
- Demaria, F., Kallis, G., & Bakker, K. (2019). Geographies of degrowth: Nowtopias, resurgences and the decolonization of imaginaries and places. *Environment and Planning E: Nature and Space*. 2(3). 431-450. <http://dx.doi.org/10.1177/2514848619869689>
- De Sousa Santos, B. (2014), *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. NY: Routledge.
- Errazuriz, T & Muller, E., (2022). My Cherished Garment: rethinking Fashion, Attachment and Durability. *Fashion Theory*, 27(3), 327-354. <https://doi.org/10.1080/1362704X.2022.2100481>.
- Esculapio, A. N. (2020). *Emotionally durable fashion : theory, practice, process*. (thesis). Ανακτήθηκε από: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.831457>
- EURATEX. (2020, January). Prospering in the circular economy. The European Apparel and Textile Confederation. Ανακτήθηκε από: <https://www.euratex.eu>.
- Gaziulusoy, I., & Houtbeckers, E. (2018). *Convergences: Design for Sustainability Transitions and Degrowth*. Paper presented at International Degrowth Conference, Malmö, Sweden
- McKinsey & Company. (2024, November 11). *The state of fashion 2025*. Ανακτήθηκε από: <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/retail/our%20insights/state%20of%20fashion/2025/the-state-of-fashion-2025-v2.pdf?shouldIndex=false>
- Paulson, S. (2020, June 30). Degrowth and feminisms ally to forge care-full paths beyond pandemic. *Interface: A journal for and about social movements* 12 (1): 232 – 246. Ανακτήθηκε από: <https://www.interfacejournal.net/>

Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ/ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΕ ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Μολλά-Ογλού Γκιοκχάν
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Σκαρλατίδου Άρτεμις
Κοινωνική λειτουργός ΠΕ30
Τζάστα Μαρία
Ψυχολόγος ΠΕ23

Περίληψη

Η παρουσίαση αυτή έχει ως στόχο την ανάδειξη των συνεργατικών πρακτικών ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Κωφών και Βαρήκοων, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι συνεργατικές πρακτικές και η σύνδεση της σχολικής μονάδας τόσο με άλλα σχολεία όσο και με την οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Οι μαθητές/τριες της σχολικής μονάδας, εκτός από την κώφωση-βαρηκοΐα, αντιμετωπίζουν διάφορες επιπρόσθετες προκλήσεις, αφού ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, μέσω της συμπεριληπτικής/συνεργατικής κουλτούρας και την προαγωγή μιας μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, αναδεικνύεται ο τρόπος που η δημιουργία των κοινοτήτων πρακτικής και η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγούν στην γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ενδυνάμωση, συμπερίληψη, συνεργατικές σχέσεις, διεπιστημονική συνεργασία

1. Εισαγωγή

Η σχολική μας μονάδα, ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκοων, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με ποικίλα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, πέραν της κώφωσης-βαρηκοΐας, οι μαθητές/ριες προέρχονται από περιβάλλοντα με διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές καταβολές, τα οποία σε συνδυασμό με την αναπηρία διαμορφώνουν ένα σύνθετο πλέγμα ταυτοτήτων και αναγκών. Στο σύνολο τους οι μαθητές/ριες ανήκουν σε διάφορες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και αντιμετωπίζουν ποικιλόμορφες προκλήσεις. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό πως οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζουν πολλαπλές μορφές αποκλεισμού, οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στην αισθητηριακή αναπηρία ακοής, αλλά λαμβάνουν και κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Για αυτό τον λόγο, παρακάτω περιγράφονται τα αποτελέσματα της συνεργατικής/συμπεριληπτικής κουλτούρας που προάγει η σχολική μονάδα στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών της.

2. Κυρίως μέρος

Το μαθησιακό περιβάλλον ενός παιδιού αποτελείται από πολλά επίπεδα. Το μικροσύστημα του σχολείου, το μεσοσύστημα της οικογένειας, το εξωσύστημα της ευρύτερης κοινότητας και το μακροσύστημα το οποίο περιλαμβάνει την κουλτούρα και την εκπαιδευτική πολιτική (Δραγώνα, 2020). Η συμπεριληπτική κουλτούρα υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας προάγοντας ένα διαλεκτικό σχολείο το οποίο βασίζεται στις συνεργατικές

σχέσεις τόσο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ των ιδίων των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, προάγεται η πίστη στην δυνατότητα για εξέλιξη, πεποίθηση ότι απαιτούνται αναστοχαστικές διεργασίες, εγκατάσταση εμπιστοσύνης και οικοδόμηση κοινών στόχων (ό.π.). Για να είμαστε σε θέση να μιλάμε για ένα συμπεριληπτικό σχολείο θα πρέπει να τίθενται στόχοι οι οποίοι προάγουν την δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής το οποίο μειώνει τον αποκλεισμό και ενισχύει την συμπερίληψη όλων στις σχολικές μονάδες.

Η κουλτούρα ενός σχολείου, μέσω του κλίματος που προάγει, μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι προφανές ότι το σχολικό κλίμα, μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς ένα σχολικό κλίμα που δεν είναι υποστηρικτικό και προάγει τον ανταγωνισμό και όχι την συνεργασία, μπορεί να εμβαθύνει τις ανισότητες δεδομένου ότι οι μαθητές από μη προνομιούχες ομάδες αισθάνονται λιγότερο αποδεκτοί, και ως εκ τούτου, είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Zhu, 2020). Ένα παράδειγμα αυτής της ανισότητας είναι οι μαθητές που προέρχονται από διάφορες μειονοτικές ομάδες, αφού αυτοί δεν διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο θεωρείται ως «κατάλληλο» από το σχολείο, συχνά περιθωριοποιούνται και δυσκολεύονται να επιτύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις καθώς το σχολικό σύστημα δεν αναγνωρίζει ούτε αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες που φέρνουν. Το αποτέλεσμα αυτής της περιθωριοποίησης είναι αυτό που ο Bourdieu αναφέρει χαρακτηριστικά ως «συμβολική βία», δηλαδή μια διαδικασία στην οποία επιβάλλονται στους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχες ομάδες κυρίαρχες αξίες και πρακτικές κάνοντάς τους να νιώθουν ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πολιτισμικές τους αναφορές είναι κατώτερες με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό δεν επηρεάζει μόνο τις σχολικές τους επιδόσεις αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον (Williams, 2022).

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που προέρχονται από προνομιούχες ομάδες, χρησιμοποιούν δηλαδή πιο αναπτυγμένους γλωσσικούς κώδικες, οι οποίοι είναι περισσότερο συμβατοί και ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, οι μαθητές των μη προνομιούχων ομάδων που χρησιμοποιούν πιο περιορισμένους γλωσσικούς κώδικες, που συχνά δεν ταιριάζουν με τις απαιτήσεις του συστήματος, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τρόπο που να ταιριάζει στις απαιτήσεις του σχολείου κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε υποτίμηση των ικανοτήτων τους. Η διαφορά αυτή σε γλωσσικό επίπεδο, επηρεάζει προφανώς την σχολική επιτυχία, δεδομένου ότι το σχολείο επιβραβεύει τους μαθητές εκείνους που μπορούν να εκφράζονται με τον τρόπο που είναι «ο καταλληλότερος» για το σχολείο, κι έτσι μέσω αυτής της διαδικασίας ενισχύεται η κοινωνική αναπαραγωγή εντός αλλά και εκτός σχολείου (Magnússon et al., 2024).

Ως εκ τούτου, καθοριστικής σημασίας για την καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας εν προκειμένω, αποτελεί η εκπαίδευση των ιδίων των εκπαιδευτικών στο να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές αλλά και να αναγνωρίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλούν οι μαθητές τους από την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευθεί κατάλληλα στο να αναγνωρίζουν και να κατανοούν σε βάθος τις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών τους μπορούν να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, προκειμένου να είναι περισσότερο ευαίσθητες στις εξατομικευμένες εμπειρίες και ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έχει αποδειχθεί ότι η υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών που περιλαμβάνουν ποικίλες πολιτισμικές αναφορές, αλλά και ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με θέματα που σχετίζονται με την πολιτισμική ποικιλία λειτουργούν θετικά προς την άρση των ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου. Αντίθετα, στην περίπτωση που αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, τότε αυτοί καθώς νιώθουν ότι οι αξίες και οι παραδόσεις τους δεν γίνονται αποδεκτές στο χώρο του σχολείου, μπορεί να λάβουν αποστάσεις από τη διαδικασία της μάθησης και να μην συμμετάσχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες. Μάλιστα ο αποκλεισμός μπορεί να ενταθεί περαιτέρω στην περίπτωση που οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι και με διακρίσεις ή προκαταλήψεις στο χώρο του σχολείου (Zengilowski et al., 2023).

Παράλληλα, πολύ σημαντική κρίνεται η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες που λειτουργούν προς την κατεύθυνση της προαγωγής της συνεργασίας και της ομαδικότητας, οι οποίες αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους για την προώθηση της συμπερίληψης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να δημιουργούν ευκαιρίες για τους μαθητές να συνεργάζονται σε ομάδες, για έργα και δραστηριότητες που απαιτούν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και επικοινωνία, ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά υπόβαθρα από τα οποία προέρχονται. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και να προωθήσει την αλληλεγγύη, ώστε οι πολιτισμικοί κανόνες συμπεριφοράς να αποτελούν πλέον βάση για συνεργασία και όχι πεδίο ανάπτυξης ανισοτήτων και συνακόλουθα αποκλεισμού κάποιων μαθητών από συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Zengilowski et al., 2023).

Συνεπώς, η εφαρμογή του διαλόγου στην εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων που επίσης συντηρούνται και αναπαράγονται εντός του σχολείου. Οι μαθητές που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα τα οποία είναι υποβαθμισμένα, βιώνουν πολύ συχνά διακρίσεις, οι οποίες μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους και συνακόλουθα στην περιθωριοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω του διαλόγου, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν, να κατανοήσουν και να αμφισβητήσουν τις προκαταλήψεις αυτές και τα στερεότυπα, με αποτέλεσμα να οδηγήσουν στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους αλλά και την ενίσχυση της εκτίμησής τους (Giroux, 2011).

Συμπερασματικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να πετύχουν στο σχολείο, ενώ παράλληλα αποκτούν μια ασφαλή αίσθηση της ταυτότητας και την γνώση ότι θα ακουστεί η φωνή τους με σεβασμό μέσα στην τάξη (Cummins, 2005). Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών που ανήκουν σε διάφορες μειονοτικές και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση υιοθετούμε την έννοια της ενδυνάμωσης «όχι μόνο ως παροχή βοήθειας στους μαθητές/τριες, ώστε να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και να τους καταστήσουμε ικανούς/ες να αποκτήσουν το θάρρος εκείνο το οποίο χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων, όπου αυτό είναι αναγκαίο» (McLaren, 2010, σ.316).

2.1 Συμπερίληψη μέσα από την ενδυνάμωση: Ο ρόλος της Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση

Η κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην άρση των ανισοτήτων, λειτουργώντας ως μηχανισμός πρόληψης και παρέμβασης ενάντια στις μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και διάκρισης (Κατσαμά, 2014). Άλλωστε, η εκπαίδευση, συνιστά βασικό πυλώνα κοινωνικοποίησης και αναπαραγωγής αξιών, και για αυτό είναι καθοριστική για τη διαδικασία κοινωνικής ένταξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Η κοινωνική αλλαγή επέρχεται μέσα από την ενδυνάμωση και απελευθέρωση από κάθε είδους καταπίεση, ανισότητα και εκμετάλλευση. Η ενδυνάμωση αυτή αφορά άτομα, οικογένειες και ομάδες, στην προκειμένη τους/τις μαθητές/ριες του σχολείου και την ομάδα που αποτελούν, την ομάδα των εκπαιδευτικών και των γονέων καθώς και τις οικογένειες τους μεμονωμένα, με επίκεντρο των παρεμβάσεων την ανάδειξη των δυνατών τους σημείων και την ισχυροποίηση των υφιστάμενων κοινωνικών δικτύων (Κανδυλάκη, 2014). Η ενδυνάμωση συμβάλλει στην ενεργοποίηση των ατόμων για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και την υπέρβαση κοινωνικών εμποδίων και εκεί εντοπίζεται η αξία της (Payne, 2021).

Για την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών επιστρατεύεται η Προσέγγιση των Δυνατών Σημείων και μέθοδοι της Κοινωνικής Εργασίας με άτομα και ομάδες εστιάζοντας στις δυνατότητες τους. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν τη δική τους φωνή και να αξιοποιήσουν το δικό τους κεφάλαιο, εστιάζοντας στο μέλλον (Payne, 2021). Σημαντικός είναι ο διάλογος και η αξιοποίηση του βιώματος των μαθητών/ριών, αφού συμβάλλει στην άμεση σύνδεση των προσλαμβανουσών γνώσεων με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και μπορεί να οδηγήσει έτσι σε αποδοτικότερη μάθηση

και στην επικύρωση των εμπειριών τους (Abraham, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών/ριών και η αίσθησή τους ότι μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού.

Επιπλέον, σημαντική είναι η επαφή σχολείου και τοπικής κοινότητας για τον μετασχηματισμό υφιστάμενων στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Το σχολείο δε λειτουργεί αποκομμένα και ανεξάρτητα από την κοινωνία, αλλά την συνδιαμορφώνει και παράλληλα συνδιαμορφώνεται από αυτή (Bryan & Henry, 2012). Έτσι, το άνοιγμα στην κοινότητα προάγει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, τη συμπερίληψη και την ενεργό δράση. Μέσα από δράσεις του σχολείου που φέρνουν τους/τις μαθητές/ριες σε επαφή με την τοπική κοινότητα, οι μαθητές/ριες εκτίθενται σε νέες εμπειρίες και ερεθίσματα, με τα οποία συχνά δεν έχουν τριβή στην καθημερινή τους ζωή. Με αυτόν τον τρόπο επεκτείνεται η δική τους εμπειρία και αναπτύσσεται η κοινωνική τους αντίληψη, μιας και έτσι γνωρίζουν διαφορετικά πρότυπα ζωής, επαγγέλματα, κουλτούρες και μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα δεν αποσκοπεί μόνο στην συμπλήρωση και ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά συμβάλλει και στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, αφού βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους ως ενεργά μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Συγχρόνως, τα μέλη της τοπικής κοινότητας, φορείς και οργανισμοί έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους μαθητές/ριες, να έρθουν σε επαφή με αυτή την έκφραση της αναπηρίας, δηλαδή την κώφωση-βαρηκοΐα, και να συμμετέχουν από κοινού σε δράσεις που προάγουν την κοινωνική συνοχή, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συμπερίληψη.

Παράλληλα, για την ενδυνάμωση των οικογενειών επιδιώκεται η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργία γεφυρών επικοινωνίας με το σχολείο, με σκοπό την από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Προωθώντας την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, η Συμβουλευτική Γονέων αποτελεί βασικό στόχο του σχολικού προγράμματος. Επιπλέον, έχει δημιουργηθεί Σχολείο Γονέων, με σκοπό την ενίσχυση της σύνδεσης του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών/ριών και την προσφορά γνώσεων και εφοδίων στους γονείς (για παράδειγμα μαθήματα Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ομαδικές συζητήσεις για ζητήματα του γονικού ρόλου κ.α.), ώστε να υποστηρίξουν και αυτοί με τη σειρά τους την εξέλιξη των παιδιών και να ενδυναμωθούν και οι ίδιοι. Η υποστήριξη αυτή παρέχεται με σεβασμό προς την πολιτισμική ταυτότητα και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε οικογένειας, αναγνωρίζοντας πως η ενεργοποίησή τους μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός θετικής αλλαγής στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

2.2 Η συμβολή του Ψυχολόγου στην ενδυνάμωση των κωφών και βαρήκοων μαθητών/τριών

Η ψυχολογική ενδυνάμωση και η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών του σχολείου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και μέρος των βασικών στόχων της εκπαίδευσης παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής. Πρόκειται για δυναμικές διαδικασίες, οι οποίες συσχετίζονται (Pines et al., 2012) και η ανάπτυξή τους μπορεί να προωθηθεί μέσω του σχολικού περιβάλλοντος (Μπομπότα 2022). Ο όρος ψυχολογική ενδυνάμωση αναφέρεται σε ένα είδος ενδυνάμωσης, στο ατομικό επίπεδο, στο οποίο το άτομο αναλαμβάνει δράση, αποκτά γνώση και συμμετέχει ενεργά σε δρώμενα που αφορούν τόσο τον ίδιο όσο και την κοινότητά του (Zimmerman, 1995). Ενώ η ψυχολογική ενδυνάμωση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού μοντέλου, εντός των συνιστωσών της περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά και δεξιότητες που το άτομο χρειάζεται πρώτα να αναπτύξει σε ατομικό επίπεδο (π.χ. αίσθημα επάρκειας, πεποίθησεις αυτοαποτελεσματικότητας δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων) (Zimmerman, 1995). Παράλληλα, ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει την ικανότητα των ατόμων να μπορούν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις αυτού προστατεύοντας ταυτόχρονα την ψυχική υγεία και αντλώντας από ατομικούς- προσωπικούς προστατευτικούς παράγοντες και από κοινωνικούς-κοινοτικούς πόρους (Masten & Barnes, 2018).

Αν και στην διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειψη δεδομένων και μελετών για την ευημερία των μαθητών/τριών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (Partington et al., 2024), έρευνες οι οποίες εξετάζουν την συνολική ευημερία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επισημαίνουν την σημασία της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. γνώση εαυτού) ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης (Gaspar et al., 2016). Η μεγαλύτερη πρόκληση για τους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, όπως προσεγγίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αφορά την επικοινωνία και τη συνολική αλληλεπίδραση του ατόμου με το εξωτερικό του περιβάλλον (Freitas et al., 2023). Πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση εξέτασε τους παράγοντες επικινδυνότητας και τους προστατευτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής. Από αυτήν προέκυψε ότι οι δυσκολίες λόγου και επικοινωνίας αποτελούν υψηλό παράγοντα επικινδυνότητας καθώς συνδέονται με την ελλιπή ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, με μειωμένες διαπροσωπικές σχέσεις και με αδυναμίες συναισθηματικής ρύθμισης (Freitas et al., 2022). Από την άλλη πλευρά, η καλλιέργεια ατομικών χαρακτηριστικών όπως η αυτοεκτίμηση, η δημιουργία ταυτότητας και η πρόσβαση στην πληροφόρηση και στην μάθηση αποτελούν τους ισχυρότερους προστατευτικούς παράγοντες (Freitas et al., 2022). Όπως διαπιστώνουν οι συγγραφείς, οι προαναφερθέντες προστατευτικοί παράγοντες είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι και εξαρτώνται σημαντικά από το εξωτερικό περιβάλλον. Το σχολείο, τόσο ως ένα καθημερινό περιβάλλον στο οποίο παρευρίσκονται τα παιδιά, όσο και ως μία κοινότητα, μπορεί να προάγει την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα και την βιβλιογραφία, στη σχολική μας μονάδα και μέσω της συνεργασίας των μελών της έχουν τεθεί στόχοι ανάπτυξης κοινωνικών, διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων ζωής. Οι στόχοι αυτοί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μαθητών/τριών του σχολείου και είναι άμεσα προσαρμοσμένοι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Μέσα από την διεπιστημονική συνεργασία των μελών του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, τις παρατηρήσεις και πληροφορίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι στόχοι διαμορφώνονται και αναπροσαρμόζονται. Το τρέχον σχολικό έτος έχουν υλοποιηθεί με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ δραστηριότητες, ατομικές και ομαδικές, που στοχεύουν στην εκμάθηση, παρατήρηση, αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων με τη χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας και Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ομάδας και επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων, στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην συνεργασία, στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών του σχολείου με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Ακόμα, υλοποιούνται δραστηριότητες που στοχεύουν στην γνωριμία του εαυτού, των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των ανθρώπων γύρω του, καθώς και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του εξωτερικού κόσμου. Οι άξονες των προαναφερθέντων δραστηριοτήτων εναρμονίζονται με προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα (Μπομποτά, 2022) και στο εξωτερικό (π.χ. Freitas et al., 2023) έχοντας ως μακροπρόθεσμους στόχους την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης μαθητών και μαθητριών με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής.

2.3 Ενδυνάμωση μέσα από τη διεπιστημονική συνεργασία

Η ενδυνάμωση αφορά και την ομάδα του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού του σχολείου, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στο ρόλο και το έργο τους. Σημαντική είναι η διεπιστημονική συνεργασία και επικοινωνία, που επιτρέπει την προσέγγιση των στόχων του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού έργου μέσα από μια πολυεπίπεδη οπτική, καθιστώντας τα περισσότερο αποτελεσματικά και ευαίσθητα απέναντι στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/ριών. Παράλληλα, δημιουργεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας και ανταλλαγής

εμπειριών μεταξύ του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού του σχολείου, το οποίο λειτουργεί ενδυναμωτικά και προστατευτικά απέναντι στις προκλήσεις και δυσκολίες που προκύπτουν. Πέραν αυτού, η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προσωπικού επιτυγχάνεται και με τη διαρκή, επαγγελματική επιμόρφωση, που εξοπλίζει με νέα εφόδια και διευρύνει τα μέσα εκπαίδευσης και υποστήριξης. Έτσι, η διεπιστημονικότητα και η συνεργασία δημιουργούν συνέργεια και καλλιεργούν ένα σχολείο ανοιχτό στη διαφορετικότητα και την κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη.

3.1. Μέθοδος της έρευνας

Επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, καθώς επιτρέπει την προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου ολιστικά και εντός του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού του πλαισίου (Τσιώλης, 2014). Η παρουσίαση αυτή αφορά την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών – Βαρήκων. Για να καταστεί ο σκοπός της έρευνας περισσότερο σαφής, η ομάδα έθεσε κατά τη φάση σχεδιασμού ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στον τρόπο που η διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι συνεργατικές σχέσεις γενικότερα προάγουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Για την αποτύπωση απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα αξιοποιείται η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης συνιστά μία ερευνητική στρατηγική που εστιάζει σε μία περίπτωση και συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με αυτή από πολλαπλές πηγές, προσφέροντας τη δυνατότητα για την ενδελεχή διερεύνηση γεγονότων, σχέσεων και βιωμάτων στο πλαίσιο τους και την εξαγωγή ισχυρών ενδείξεων για την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης (Καλλινικάκη, 2010). Ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών – Βαρήκων μπορεί να εκληφθεί ως περίπτωση, αφού αποτελεί δημόσιο εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος συγκεντρώνει μαθητικό πληθυσμό με ιδιόμορφα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η συλλογή δεδομένων σε πρωταρχική βάση πραγματοποιείται μέσω της παρατήρησης και καταγραφής των παρατηρήσεων της ερευνητικής ομάδας, οι οποίες αξιοποιούνται και ως ανατροφοδότηση των δράσεων – παρεμβάσεων του σχολείου. Παράλληλα, αξιοποιείται η ανάλυση εγγράφων (όπως σχέδια δράσης, εκπαιδευτικές δράσεις, εκπαιδευτικό υλικό κ.α.), με στόχο την διάνθιση των δεδομένων, την πολύπλευρη προσέγγιση και την πληρέστερη κατανόηση της συμβολής του σχολείου στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

4. Συμπεράσματα

Το σχολείο μας μέσω της συνεργατικής και συμπεριληπτικής κουλτούρας κατέβαλλε – και θα συνεχίσει να καταβάλλει- προσπάθειες, έτσι ώστε να συμβάλει στην συμπερίληψη των κωφών και βαρήκων μαθητών/τριών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Ορισμένες από τις καλές πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι οι παρακάτω:

- Συνεκπαίδευση μαθητών/τριών του Ειδικού Σχολείου με το γενικό σχολείο
- Κοινές συνεδρίες λογοθεραπείας μαθητών/τριών των δύο σχολικών μονάδων
- Κοινές εκπαιδευτικές επισκέψεις
- Σχολείο γονέων
- Συμμετοχή σε κοινές δράσεις
- Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προώθηση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης
- Συνεργασία εκπαιδευτικών του ειδικού και γενικού σχολείου με στόχο την κατασκευή βιβλίου
- Αλληλοβοήθεια/αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων
- Συνεργασία εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών της σχολικής μονάδας

Άξια αναφοράς αποτελούν τα αποτελέσματα των Σχολείων Γονέων που διοργάνωσε η σχολική μονάδα με στόχο την ενδυνάμωση των οικογενειών στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και την ενίσχυση της επικοινωνίας με τα ίδια τους τα παιδιά. Μάλιστα, στα σχολεία γονέων συμμετέχουν και τα ίδια τα παιδιά ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, η δημιουργία και η διάχυση ενός βιβλίου από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες της σχολικής μονάδας, με θέμα την συμπερίληψη των Κωφών και Βαρήκων μαθητών/τριών στα σχολεία και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, είχε αρκετά θετικά αποτελέσματα αφού δημιούργησε δίκτυα αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα, με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων και την σύνδεση σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας. Το σημαντικότερο όμως υπήρξε το ότι γνωστοποίησε τα καθημερινά προβλήματα των μαθητών/τριών αυτών προς την ευρύτερη κοινότητα και την ευαισθητοποίησε, ενώ ταυτόχρονα συνέβαλε στην κοινωνικοποίηση και την αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών/τριών.

Καταληκτικά, ως αποτέλεσμα της συμπεριληπτικής κουλτούρας και των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων, των εκπαιδευτικών της ίδιας της σχολικής μονάδας, των μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και των μαθητών/τριών μεταξύ τους, υπήρξε η ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων μελών, συμβάλλοντας παράλληλα στην βελτίωση και των δύο σχολικών μονάδων. Άλλωστε, είναι αποδεδειγμένο ότι για να δημιουργήσει το σχολείο γέφυρες με την κοινότητα, θα πρέπει να είναι το ίδιο σε θέση να λειτουργήσει εσωτερικά ως μαθησιακή κοινότητα που θα περιλαμβάνει την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία (Δραγώνα, 2020). Συνεπώς, η σχολική μας μονάδα, λειτουργώντας ως ένα «ανοιχτό σύστημα», προσπάθησε μέσα από την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης εντός σχολείου, να αλληλοεπιδράσει σταδιακά με το γειτνιάζον γενικό σχολείο, με την οικογένεια αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δραγώνα, Θ. (2020). Σχολείο και κοινότητα. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 439–456). Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010) Παραγωγή ποιοτικών δεδομένων. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.), *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (σ. 152-153). Αθήνα: Τόπος.
- Κανδυλάκη, Α. (2014) Παρεμβάσεις για την ένταξη μαθητών που προέρχονται από μειονότητες. Στο Θ. Καλλινικάκη, Ζ. Κασσέρη (Επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση: στα θρανία των ετεροτήτων*. (σ. 317-346). Αθήνα: Τόπος.
- Μπομπότα Ο. (2022). *Επίδραση ενός προγράμματος ψυχολογικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας καθώς και της ακαδημαϊκής επίτευξης μαθητών/τριών με αναπηρία σε τμήματα ένταξης*. (Αριθμός Δημοσίευσης 50929) [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/50929>
- Τσιώλης, Γ., (2014) *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Ξενόγλωσση

- Abraham, G. Y. (2013). " Re-inventing" Freire for the 21: st Century. *Kapet (avslutad tryckt version)*, 9(1), 8-17.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγματεύση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Freitas, E., Simões, C., Mineiro, A., Rosa, P. J., & Santos, A. C. (2023). The impact of a curriculum for resilience promotion in deaf children and adolescents. *British Journal of Special Education*, 50(1), 127-149. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12450>
- Freitas, E., Simões, C., Santos, A. C., & Mineiro, A. (2022). Resilience in deaf children: A comprehensive literature review and applications for school staff. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1198-1223. <https://doi.org/10.1002/jcop.22730>
- Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F., & Matos, M. G. (2016). Children with special education needs and subjective well-being: Social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 500-513. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1144873>
- Magnússon, Ó. Ö., Ragnarsdóttir, G., Reiss, M. J., & Björnsdóttir, A. (2024). A place for Basil Bernstein in the field: How applicable is Basil Bernstein's theory of codes and social groups as a way of understanding educational inequity in upper secondary education in Iceland during the first year of the COVID-19 pandemic? *European Educational Research Journal*, 14749041241235974. <https://doi.org/10.1177/14749041241235974>
- Masten, A. S. & Barnes, A. (2018). Resilience in children: developmental perspectives. *Children*, 5, 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρης & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Partington, P., Major, G., & Tudor, K. (2024). Deaf students' perception of wellbeing and social and emotional skill development within school: A critical examination of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092079>
- Payne, M. (2021). *Κοινωνική Εργασία από τη θεωρία στην πράξη: ένας απαραίτητος οδηγός*. Δήμητρα-Δώρα Τελώνη (Επιμ.). Αθήνα: Τόπος
- Pines, E. W., Rauschhuber, M. L., Norgan, G. H., Cook, J. D., Canchola, L., Richardson, C., & Jones, M. E. (2012). Stress resiliency, psychological empowerment and conflict management styles among baccalaureate nursing students. *Journal of advanced nursing*, 68(7), 1482-1493. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05875.x>
- Williams, K. (2022). Bernstein's theoretical-empirical dialectic as a methodological basis for uncovering the social relations of pedagogic communication about family-school partnerships in the initial teacher education curriculum. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2094357>
- Zengilowski, A., Maqbool, I., Deka, S. P., Niebaum, J. C., Placido, D., Katz, B., Shah, P., & Munakata, Y. (2023). Overemphasizing individual differences and overlooking systemic factors reinforces educational inequality. *NPJ Science of Learning*, 8(1), 13.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Zhu, B. (2020). Cultural reproduction or cultural mobility? Unequal education achievement among Chinese college students. *Journal of Chinese Sociology*, 7(6). <https://doi.org/10.1186/s40711-020-00119-6>

A03. Συνεργασία και συν-δημιουργία στο δημόσιο τομέα

ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΑ ΙΔΑΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗ

Κατσαραπίδης Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc, MA

Περίληψη

Η Ιδανική Πολιτεία είναι μια έννοια που για πάνω από 2000 χρόνια απασχολεί φιλοσόφους, νομοθέτες, λογοτέχνες και πολιτικούς. Ο Καζαντζάκης στο συγγραφικό έργο του προχωρά στην περιγραφή και την ίδρυση ιδανικών πολιτειών από ήρωές του, οι οποίες ορίζονται από το πνεύμα της συλλογικότητας και της αρμονικής συνεργασίας των ιδρυτών και κατοίκων της. Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης εξετάζονται οι περιπτώσεις της Καστροπολιτείας στην *Οδύσεια* και του νέου οικισμού των προσφύγων που ιδρύεται στη Σαρακίνα στο μυθιστόρημα *Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται* ως πολιτικών σχηματισμών που προέρχονται από τις ιδέες της συλλογικότητας. Ανιχνεύονται οι προγενέστερες πολιτειακές δομές που θεωρητικοί και φιλόσοφοι περιέγραψαν ως πρότυπα για την πολιτική ζωή και παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι πολίτες δρουν και αναλαμβάνουν συλλογικά δράση και ευθύνες στα πλαίσια της Πολιτείας.

Λέξεις κλειδιά: Καζαντζάκης, Ιδανική Πολιτεία, Οδύσεια, Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται, συλλογικότητα, κοινοκτημοσύνη, Πλάτωνας, Campanella, More

1. Εισαγωγή

Παρότι έχει συνδεθεί περισσότερο με τα μυθιστορήματα που έγραψε σε ώριμη ηλικία και με την μεταφορά τους στη μεγάλη οθόνη, ο Καζαντζάκης στο πολύπλευρο έργο του προχώρησε και έδωσε –ανάμεσα στα άλλα- το πολιτικό του όραμα, την Πολιτεία η οποία αποτελεί εμφανές σημείο των πολιτικών ιδεών του. Η καζαντζακική Πολιτεία αρθρώνεται σε όλο της το μεγαλείο στο έπος *Οδύσεια* (1967) όπου ο Οδυσσέας μετά από περιπέτειες με συντρόφους του από την Ελλάδα μεταβαίνει στην Αίγυπτο και ηγείται μιας μεγάλης ομάδας προσφύγων, ανθρώπων αποδιωγμένων από το κοινωνικό σύνολο, ενός πλήθους αποδιοπομπαίων τράγων που θα γίνουν οι πολίτες της νέας Πολιτείας.

Ο Οδυσσέας έχει προηγουμένως απορρίψει το μικρό βασίλειο της Ιθάκης, τον μυκηναϊκό πολιτισμό όπως αυτός εμφανίζεται στο παλάτι του Μενελάου και τον μινωικό κόσμο στα ανάκτορα του Ιδομενέα στην Κρήτη. Ο ήρωας καταλαβαίνει ότι πρόκειται για ένα σύστημα διακυβέρνησης που στηρίζεται στη διατήρηση απαρχαιωμένων πολιτικών δομών και στον αποκλεισμό του συνόλου των πολιτών, γεγονός που επιφέρει δυσκολίες στη ζωή των ανθρώπων, στερώντας τους την έννοια του πολίτη και καταργώντας την έννοια της κοινότητας ίσων μελών. Στην προσπάθειά του να επιφέρει μια δικαιότερη πολιτική δομή θα οδηγήσει σε επανάσταση τους Κρήτες υπό τις οδηγίες του και θα τους αποδώσει την ευθύνη της διακυβέρνησής τους. Περισσότερο πολιτικό περιεχόμενο έχουν οι ραψωδίες στις οποίες εξυφάνεται μια αντίστοιχη επανάσταση στην Αίγυπτο, μια πολιτική πράξη που θα φέρει την φυλάκιση του Οδυσσέα και των υπόλοιπων ηγετών της Επανάστασης. Ο Οδυσσέας θα απελευθερωθεί με σχεδόν θαυματουργικό τρόπο και θα ηγηθεί μιας πορείας που θα διασχίσει την έρημο και μετά από περιπέτειες θα ιδρύσει και θα δημιουργήσει την Ιδανική Πολιτεία όπου το σύνολο του πλήθους μετέχει.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για να παρακολουθήσουμε την έννοια της συλλογικότητας στο έργο του Καζαντζάκη και να επικεντρωθούμε στην εφαρμογή αυτών των ιδεών στο πολιτικό σύστημα που προτείνει, διατρέξαμε και αποδελτιώσαμε το ποιητικό και μυθιστορηματικό έργο του λογοτέχνη, ιδίως αυτό της ώριμης περιόδου του, κατά την οποία είχε αποκρυσταλλωθεί η πολιτική θεωρία του. Κατά βάση η εξέταση ήταν κειμενοκεντρική, καθώς το κύριο έργο του Καζαντζάκη, η *Οδύσεια*, αναγνωρίζεται και από τον ίδιο ως το βασικό έργο του, όπου αποθησαύρισε τις φιλοσοφικές και όχι μόνο σκέψεις του.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Ο Καζαντζάκης δεν είναι ένας λογοτέχνης που μένει στενά προσκολλημένος στην αυτάρεσκη Τέχνη ούτε στοχεύει στο να προσφέρει έργα αποκλειστικά αισθητικής απόλαυσης. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι η μετουσίωση της φιλοσοφίας του σε ποιήματα και μυθιστορήματα, μορφές ικανές να μεταφέρουν άμεσα στους αναγνώστες του τους πυλώνες της σκέψης του. Ο Καζαντζάκης στράφηκε στη συγγραφή της *Ασκητικής* (1985), ενός έργου όπου αποθησαύρισε τη φιλοσοφική του σκέψη και στηριγμένος σε αυτό, προχώρησε στη συγγραφή της *Οδύσειας*, με ήρωα τον Οδυσσέα που καταλήγει να ενωθεί με το Σύμπαν αφού διαδοχικά ξεπέρασε τα όρια του ατόμου, της ράτσας και της ανθρωπότητας. Ο Οδυσσέας πέρασε μέσα από αυτές τις αξίες και τις έννοιες, διευρύνοντας σταδιακά την οπτική του και καταλήγει στην Πράξη, την ανώτερη μορφή της Θεωρίας. Η κορύφωση της Πράξης είναι η ίδρυση της Πολιτείας, ενός πολιτικού – κοινωνικού συστήματος που θα εφαρμόσει στην πράξη όσα θεωρητικά ο ιδρυτής της έχει συλλάβει και θα τα δει να λειτουργούν στην Ιδανική Πολιτεία του.

Η Ιδανική Πολιτεία είναι ένα ζητούμενο για τις κοινωνίες των ανθρώπων ήδη από την κλασική εποχή και φτάνει ως σήμερα (Αδάμου-Φίκα, 2006). Η ιδέα της ίδρυσης μιας πόλης ως τόπου εφαρμογής συγκεκριμένων πολιτικών θέσεων είναι παλιά και παραπέμπει απευθείας στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα όπου ο φιλόσοφος συστήνει (473c-d) είτε να φιλοσοφούν οι κυβερνώντες είτε να κυβερνούν οι φιλόσοφοι. Με την *Πολιτεία* ο Πλάτωνας δημιούργησε τον πρώτο κρίκο σε μια μακρά σειρά ιδανικών πολιτειών που περιλαμβάνουν την Πολιτεία του Θεού του Ιερού Αυγουστίνου (2016), την Ουτοπία του Τόμας Μορ (2022), την Νέα Ατλαντίδα του Φράνσις Μπέικον (1990), την Πολιτεία του Ήλιου του Τομάζο Καμπανέλα (χ.χ.) και άλλες φανταστικές πολιτειακές κατασκευές. Η καζαντζακική ιδανική πολιτεία βασίζεται στις αρχές της συλλογικής δράσης και της ομαδικής διεκπεραίωσης των εργασιών με τρόπο που όλοι να αναλαμβάνουν μέρος στο εγχείρημα αλλά και στην υλοποίησή του.

Ο Καζαντζάκης είναι από τους τελευταίους συγγραφείς που αναλαμβάνει ανάλογο εγχείρημα. Ο πρωταγωνιστής του έπους του, αφού γνώρισε τον Θεό και κατανόησε τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κι ο ίδιος να φτάσει στη θέωση, ξεκινάει τις διαδικασίες ίδρυσης της Πολιτείας, θυσιάζοντας τους δώδεκα ολύμπιους θεούς στα θεμέλια της Καστροπολιτείας κατά την τελετή θεμελίωσής του και μαζί θυσιάζει και δικό του αίμα για να δημιουργηθούν ισχυρές βάσεις. Η οικοδόμηση του κάστρου γίνεται με διαμοιρασμό των εργασιών και των αρμοδιοτήτων και κατά τη διάρκεια της κατασκευής του ο Οδυσσέας με διδαχές και παραβολές δείχνει την παρουσία του Θεού ανάμεσά τους και το χρέος όλων των συμμετεχόντων ως πολίτες απέναντι στον Θεό.

Ο Οδυσσέας οραματίζεται μια πολιτεία με τριμερή κοινωνική διαστρωμάτωση (Ο 540-544) αποτελούμενη από τους χερομάχους, τους κονταρομάχους και τους μυαλομάχους. Για τους πολίτες της καταργείται η έννοια της ιδιοκτησίας και της οικογένειας, επιβάλλεται κοινοκτημοσύνη και η ερωτική επαφή ακολουθεί τις επιθυμίες των ανθρώπων κι όχι οικογενειακές ή κοινωνικές συμβάσεις. Οι νέοι μεγαλώνουν ξεχωριστά με ευθύνη της Πολιτείας, μακριά από τους γονείς και τους ηλικιωμένους

γιατί το κάστρο ετούτο, αδέρφια μου, κάστρο του γιου λογάται –
του γιου που ξεπερνάει τον κύρη του και στο Θεό ξαμώνει!»

Ο, 563-564

Η διαδοχή των γενεών ορίζει τον κύκλο των εορτών στο Κάστρο: τέσσερις γιορτές ορίζονται προς τιμή των μικρών παιδιών, των ώριμων αντρών, των ηλικιωμένων και των νεκρών σε μια προσπάθεια ανάπαυλας των κατοίκων και στροφής τους σε πράξεις που ξεπερνούν τις καθημερινές δράσεις κι όπου όλη η Πολιτεία ανανεώνει τους κοινωνικούς δεσμούς της. Οι γιορτές προκρίνουν την ερωτική συνεύρεση γιατί

κάθε άγουρος στα στήθια του κρατάει τη μια θεοφτερούγα,
και κάθε νια την άλλη φτέρουγα βαθιά στα σωθικά της.
στου σπήλιου απόψε τη βαθιά καρδιά, σ' ερωτικό γιουρούσι
σμίχτε τις δυο φτερούγες του Θεού και λευτερώσετέ τον.

Ο, 754-757

Τη σημασία του Ανθρώπου για τη σωτηρία του Θεού αποκαλύπτει ο Οδυσσέας σε συγκέντρωση των συντρόφων του, όπου τους κάνει ξεκάθαρο ότι πρέπει να είναι συνειδητή η συστράτευσή τους στη μάχη που δίνει ο Θεός ενάντια στη φθορά. Η εικόνα του Θεού ως Σωτήρα και Παντοδύναμου αναιρείται και αποκαλύπτεται το αληθινό πρόσωπο Του. Σε κάθε τους δράση όλοι οφείλουν να απελευθερώνουν τον Θεό διευρύνοντας τον κύκλο δράσης τους και βελτιώνοντας διαρκώς το έργο τους, επιλέγοντας τον καλύτερο σύντροφο, ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση της γενιάς τους. Όλοι οι άνθρωποι υπηρετούν έναν κοινό σκοπό, υπάρχει η συλλογική δράση που θα απελευθερώσει τον Θεό από την ύλη και θα αξιώσει σε όλα τα μέλη της Πολιτείας τη θέωση, την πλήρη ενσωμάτωση με το Θείο όχι σε πλαίσιο ατομικό αλλά καθολικό. Ο Οδυσσέας θα μνημειώσει το σύνολο των παρακαταθηκών του στους πολίτες σε δέκα εντολές, έναν νέο Δεκάλογο για όσους τον ακολούθησαν στην Έξοδο από την Αίγυπτο,

«Και δέκα μαύρους βράχους πελεκάει και δέκα διάτες ρίχνει:
«Βογγάει ο Θεός, σπαράζει την καρδιά και μου φωνάζει: Βόηθα!»
«Πηδάει ο Θεός από τα μνήματα, δεν τον χωράει το χώμα!»
«Πλαντάει ο Θεός στα ζωντανά, με οργή τα λαχταπάει και πάει!»
«Όλα τα ζωντανά δεξιά ζερβά πιστοί του παραστάτες!»
«Αγάπα πια τον έρμον άνθρωπο, γιατί'σαι συ, παιδί μου!»
«Αγάπα πια τα ζα και τα φυτά, γιατί'σουν συ, και τώρα
στην άγρια μάχη σε ακλουθούν πιστοί συντρόφοι σου και δούλοι»
«Αγάπα αλάκερη τη γης, νερά και χώματα και πέτρες.
απάνω τους κρατιούμαι μη χαθώ, κι άλλο άλογο δεν έχω!»
«Ν' αρνίεσαι τις χαρές, τα πλούτη σου, τις νίκες πάσα μέρα!»
«Δεν είναι η πια τρανή αρετή στη γης ελεύτερος να γίνεις,
παρά άσπλαχνα, άγρυπνα, ακατάλυτα να θες ελευτερία!»
Και το στερνό το βράχο αρπάει και μια χαράζει ορθή σαγίτα
με διψασμένο το ραμφί να ορμάει ψηλά κατά τον ήλιο.
βουβή η στερνή εντολή τινάζουνταν μέσα στην άδεια πέτρα,
κι ο δοξαράς εχάρη ως να 'ριχνε στον ήλιο την ψυχή του.»

Ο, 1160-1176)

Οι παραπάνω εντολές αποτελούν την πεμπτουσία της οδυσσειακής πολιτείας και ταυτόχρονα τη λυρική σύνοψη της *Ασκητικής*. Εξαρχής τίθεται το ζήτημα της αδυναμίας του Θεού και της επίκλησης στον Άνθρωπο, ενώ ο Θεός δίνεται σε μια διαρκή κίνηση, με μια ζωτικότητα που τον οδηγεί από το ένα σώμα στο άλλο, μια διαρκή κίνηση που συνέχει και νοσηματοδοτεί την ανθρώπινη κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο δεν υπάρχει ατομική ή αποσπασματική λύτρωση αλλά δημιουργείται μια αδιάσπαστη αλυσίδα της οποίας τα μέλη συντείνουν στη σωτηρία του κόσμου.

Βαρύνουσα σημασία έχει και η έννοια του σύμπαντος, μια ολιστική, συμπεριληπτική θεώρηση του κόσμου την οποία πρέπει να ασπαστούν οι πολίτες του Κάστρου. Η ανησυχία και η εγρήγορση, η διαρκής αναζήτηση τίθενται σε προτεραιότητα και ταυτίζονται με την ευδαιμονία. Ακριβώς η άρνηση των αγαθών, της καθημερινής ευφορίας, του υλικού ευδαιμονισμού οδηγεί στην ενίσχυση

του ανικανοποίητου, σε μια ακατάπαυστη αναζήτηση της ελευθερίας που δεν ορίζεται από υλικά αγαθά και δεν περιορίζει σε πλαίσια τον άνθρωπο (από αυτήν την άποψη η πνευματική, ιδεολογική αειφυγία του Οδυσσέα ερμηνεύεται ιδανικά). Η τελευταία εντολή είναι άρρητη, σε γλώσσα υπερτοπική, συμβολική. Η σαΐτα που εκτοξεύεται αποτυπώνει τη διαρκή κίνηση και μάλιστα την ανοδική, μια πορεία συνεχή προς τα πάνω, χωρίς να υπάρχει κάποιος στόχος στον οποίο θα σταματήσει, μεταβιβάζοντας στις επόμενες γενιές και σε όλους τους ανθρώπους το ίδιο μήνυμα. Με αυτόν τον τρόπο οι αρχές του Μπερξόν για τον Θεό που ζει μέσα σε όλα τα όντα και χρειάζεται να ελευθερωθεί από αυτά, να διαπεράσει την ύλη και διαρκώς να εξαϋλώνεται και να κινείται βελτιωτικά, ανοδικά, γίνονται πολιτικές αρχές για την νέα πολιτεία, σύμφωνες με τον τρόπο που ο Καζαντζάκης αξιοποίησε και αφομοίωσε τον Μπερξόν (Καζαντζάκης, 1958). Μετά την απορριπτική στάση του Οδυσσέα απέναντι στις ισχύουσες πολιτικές και κοινωνικές δομές, μετά τον μηδενιστικό τρόπο με τον οποίο τις αντιμετωπίζει ως να ήταν μαθητής του Νίτσε (Καζαντζάκης, 2006), το αντίβαρο είναι η νέα Πολιτεία που οδηγεί στην θέωση: ο άνθρωπος γίνεται σωτήρας του Θεού βοηθώντας στην απελευθέρωση Του, στην προετοιμασία για την καλύτερη εκδοχή των πραγμάτων, στην αποδοχή του αγώνα για συνεχή αριστεία. Αφού ο Νίτσε ξεκαθάρισε το πεδίο δράσης του ήρωα ακυρώνοντας τις παλιές πολιτικές και κοινωνικές μορφές, ο Μπερξόν καθοδηγεί τον νέο Κόσμο.

Ωστόσο, δεν είναι μόνο μπερξονική η καστροπολιτεία του Οδυσσέα και δεν οφείλει μόνο στην Μπερξόν και στη ζωτική ορμή τις ορίζουσές της. Ο Καζαντζάκης εισάγει στο μωσαϊκό της πολιτείας του ψηφίδες από άλλες Πολιτείες, που ενσωματώνονται ομαλά στις γενικότερες θέσεις του και δεν διακρίνονται άμεσα ως παρέμβλητο σώμα. Πιο ευδιάκριτη είναι η αναφορά στην πλατωνική Πολιτεία, την πρώτη από τις ιδανικές πολιτείες που γνώρισε ο δυτικός πολιτισμός και που άσκησε σημαντική επιρροή ως θεματικό κέντρο στη δυτική φιλοσοφία.

Η πλατωνική *Πολιτεία* είναι ένα εκτεταμένο σε μήκος και αξιόλογο σε περιεχόμενο κείμενο που περιέχει τις πολιτικές θέσεις του Πλάτωνα για το πώς η Καλλίπολις του θα εφαρμόσει τη Δικαιοσύνη, ενώ η βασική ιδέα πλαισιώνεται από πλήθος αλληγοριών, μύθων και ποιητικών εικόνων (Σκουτερόπουλος, 2002: 9-23). Ο Καζαντζάκης ήταν γνώστης του Πλάτωνα τόσο από τα διαβάσματά του όσο και από το μεταφραστικό του έργο, το οποίο τον διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό αισθητικά και ιδεολογικά. (Ζερβού, 2013) Σε μια πρώτη ανάγνωση της ραψωδίας Ο είναι ορατή η συγγένεια με την πλατωνική Πολιτεία στην τριμερή κοινωνική διαστρωμάτωση της πόλης. Ο Πλάτων ξεκίνησε διακρίνοντας τρία μέρη στην ανθρώπινη ψυχή, το λογικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό, και κατ' αναλογία προχωρά στην τριμερή διάκριση των πολιτών της ιδανικής του Πολιτείας, σύμφωνα με το στοιχείο της ψυχής που πλεονάζει στον κάθε πολίτη: οι φύλακες παντελείς, οι φύλακες και οι δημιουργοί (412c-415a). Ο Οδυσσέας εφαρμόζει αυτήν την τριμερή διάκριση και δημιουργεί αυτούς που μάχονται με τα χέρια (κατ' αναλογία με τους πλατωνικούς δημιουργούς), τους κονταρομάχους (κατ' αναλογία με τους φύλακες) και τους μυαλομάχους που μάχονται με το μυαλό, όπως οι πλατωνικοί φύλακες-παντελείς. Σημαντικό είναι ότι στην ορολογία της οδυσσειακής πολιτείας οι λέξεις είναι σύνθετες με το δεύτερο συνθετικό να δείχνει ακριβώς τη μαχητική, ενεργητική διάθεση των πολιτών, ενώ παράλληλα όλοι είναι μέτοχοι στη λειτουργία της, αναλαμβάνοντας ο καθένας την υποχρέωσή του και το μερίδιό του που του αναλογεί στο συλλογικό έργο.

Μετά τη διάκριση των πολιτών με κριτήριο τις ασχολίες τους, ο Οδυσσέας προβλέπει κοινοκτημοσύνη και συλλογική ζωή στην Πολιτεία του:

Δε θέλει τζάκια ξέχωρα ο Θεός, μανταλωμένες πόρτες!
 Που 'χει γυναίκα και παιδιά και ζα και σπίτι μαντρωμένο,
 την άνεργη αρετή μαντρώνει τη και τον Θεό πλαντά τον,
 κι ο κόσμος όλος πια δεν ξεπερνάει της πόρτας το κατώφλι.
 Στο κάστρο του Αρχηγού μας ξέχωρα νοικοκυριά δεν έχει
 Ο, 550-554

Η αναφορά στην κατάργηση των ξέχωρων εστιών παραπέμπει ευθέως στην κατάλυση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών με πρώτη την οικογένεια και στην κατάργηση του θεσμού της ιδιοκτησίας, μια ιδέα που διατυπώνεται από τον Σωκράτη στην περιγραφή της ιδανικής Πολιτείας.

Ο Σωκράτης αναφέρει στην *Πολιτεία* (416 d-e) ότι οι φύλακες δεν πρέπει να έχουν προσωπική περιουσία, αλλά τα χρειώδη να τους δίνονται από τους δημιουργούς ως αντιστάθμισμα της προστασίας και της ευνομίας που τους εξασφαλίζουν. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «δεν πρέπει να έχουν σπίτι και κελάρι που να μη μπορεί να μπει σ' αυτό οποιοσδήποτε θα 'θελε.» Η υλική ευμάρεια, η επαφή με το χρυσάφι μολύνει την αξία των φυλάκων -κατά τον Σωκράτη- και γι' αυτό δεν πρέπει να έρχονται καθόλου σ' επαφή μαζί του (416 e – 417 b). Η συλλογικότητα μεταφράζεται στο συγκεκριμένο σημείο από τον Καζαντζάκη και σε κοινοκτημοσύνη αλλά και σε αποφυγή διακρίσεων που θα επέφεραν συγκρούσεις και αντιπαλότητες.

Ο Οδυσσέας προτείνει τον ελεύθερο έρωτα ανάμεσα στα δύο φύλα κατά τη διάρκεια γιορτών, κάτι με το οποίο αντιτίθεται ο Πλάτωνας που θέλει στην *Πολιτεία* (459d – 460a) τον γάμο και τη γέννηση των παιδιών κατόπιν σχεδιασμού από τους άρχοντες της πόλης. Ωστόσο, και οι δύο θεσπίζουν τελετές και γιορτές στις οποίες οι άνθρωποι θα έρχονται σε ερωτική επαφή, για να υπάρξει οργανωμένος δημογραφικός σχεδιασμός. Κι ενώ η ερωτική επιθυμία και η ισχύς της διαφοροποιεί τους δύο πολιτειακούς νομοθέτες, ο Καζαντζάκης επανέρχεται στον Πλάτωνα για το ζήτημα της ανατροφής των παιδιών. Ο Οδυσσέας τοποθετεί τα παιδιά κατά το στάδιο της ανατροφής τους μακριά από τους γονείς

Σε χώριο αυλόγυρο θα ξεπετούν οι γιοι και θα τρανέουν,
αλάργα από τους βαρίσκιωτους γονιούς, μη μαραθεί η καρδιά τους
Ο, 561-562

Ο Σωκράτης προηγείται σε αυτή τη λογική, αναφέροντας στην *Πολιτεία* (460 b-d) ότι τα παιδιά τα αναλαμβάνει η δημόσια αρχή και τα πηγαίνει στο «σηκόν», ένα ιδιαίτερο μέρος που προορίζεται για την ανατροφή των παιδιών με παραμάνες που ορίζει το Κράτος. Η δημόσια κοινή εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών είναι όρος και προϋπόθεση στην πλατωνική Πολιτεία, ενώ υπόρρητα υπάρχει και σε αυτήν του Οδυσσέα. Έτσι και η παιδεία είναι ένα αγαθό που συλλογικά απολαμβάνουν οι πολίτες και λειτουργεί ως συνεκτικός δεσμός.

Η Πολιτεία του Οδυσσέα ολοκληρώνεται και οδηγείται στην καταστροφή την ημέρα των εγκαίνιων της. Είναι μια φαινομενικά αντιφατικά πράξη από τον επικό ποιητή που οδηγεί στον αφανισμό του συλλογικού έργου και διασώζει τον κεντρικό ήρωα προκειμένου να ολοκληρωθεί σε ατομικό επίπεδο. Ο Οδυσσέας δεν θα προχωρήσει περαιτέρω σε πολιτικές πράξεις αλλά θα συνεχίσει την πορεία του διακηρύσσοντας την ανυπαρξία ως νέο ιδανικό και αρνούμενος κάθε επαφή και σχέση με συλλογικές δράσεις και πολιτικές κοινότητες.

Αυτήν την πορεία προσφύγων που καταλήγουν στην ίδρυση Πολιτείας συναντά ο μελετητής και στο μυθιστόρημα *Ο Χριστός Ξανασταυρώνεται* (Καζαντζάκης, 1974) όπου πρόσφυγες με ηγέτη τον παπα-Φώτη προσπαθούν να ξαναχτίσουν την κοινότητά τους. Στο μυθιστόρημα υπάρχει η έννοια της συνέχειας των γενεών μέσω της ταφής των οστών των προγόνων στα θεμέλια της κοινότητας ενώ οι εργασίες γίνονται από το σύνολο των κατοίκων. Ενδιαφέρουσες είναι οι αναφορές σε κοινοκτημοσύνη και σε συλλογικές δράσεις των κατοίκων, αφού είχαν βιώσει κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες στην προηγούμενη κοινότητά τους, τις οποίες τώρα απορρίπτουν. Το πιο ενδιαφέρον ωστόσο, βρίσκεται στην κατάληξη του νέου οικισμού: λίγο μετά την ίδρυσή της διαλύεται, αφού οι κάτοικοί της αναγκάζονται να την εγκαταλείψουν από τον φόβο των Τούρκων που έρχονται για να τους καταδιώξουν.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι η πλατωνική Καλλίπολις κατευθύνει σε μεγάλο βαθμό τον κρητικό συγγραφέα που με αυτόν τον τρόπο εντάσσεται στη μακρά χορεία των φιλοσόφων που πρότειναν ιδανικές πολιτείες. Δεν περιορίστηκε, όμως, στην γνώση της πλατωνικής πολιτείας. Στην αλληλογραφία του με την Έλλη Λαμπρίδη ήδη από το 1927 ο Καζαντζάκης ζητά (δίπλα στο βιβλίο της *Πολιτείας* του Πλάτωνα) αντίτυπα της *Utopia* του Thomas More και της *Civitas Solis* (*Πολιτεία του Ηλίου*) του Tommaso Campanella, δυο κείμενα της δυτικής φιλοσοφικής σκέψης που περιέχουν με τη σειρά τους ιδανικές πολιτείες. (Χατζή, 2018: 115-116) Το τεκμήριο αποδεικνύει ότι η Πολιτεία του Καζαντζάκη δεν ήταν ένα απλό ποιητικό κατασκεύασμα αλλά προϊόν ουσιαστικής μελέτης.

Οι δύο δυτικοί πολιτικοί στοχαστές παρουσίασαν τον πολιτειακή τους πρόταση την εποχή της Αναγέννησης, μιας περιόδου η οποία έδωσε σημαντικό αριθμό ιδανικών πολιτειών: 13 ιδεατές πολιτείες με πρώτη την *Ουτοπία* του More (1521) και τελευταία το 1625 στο έργο του Ludovico Zuccolo *La Repubblica d' Evandria*. (Αδάμου-Φίκα: 2006: 91-92) Ο Thomas More έλαβε εξαιρετική μόρφωση στην Αγγλία του 15ου αιώνα και έφτασε μέχρι το αξίωμα του αρχικαγκελάριου. Ήρθε σε σύγκρουση με τον Ερρίκο Η' για πολιτικούς και θρησκευτικούς λόγους με συνέπεια να καταδικαστεί σε θάνατο, αρνούμενος να υποχωρήσει σε ζητήματα θρησκευτικής πίστης. Το 1516, έναν χρόνο μετά το θάνατό του, εκδίδεται από τον Έρασμο το βιβλίο του *Utopia* όπου περιγράφει την ιδανική –κατά τον ίδιο– μορφή του κράτους (More, 2022). Ο Καζαντζάκης ξανασυναντά στο κείμενο του More την κατασκευή οχυρωματικών έργων που θα προστατεύσουν την Πολιτεία (More, 2022: 103) και την ιδέα της κοινοκτημοσύνης (ό.π.: 85-88). Αυτό που είναι ενδιαφέρον είναι η αναφορά στη θρησκεία των κατοίκων της Ουτοπίας. (ό.π.: 216) Ο άγγλος φιλόσοφος αναφέρει ότι οι Ουτοπιανοί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν σε μία θεότητα άγνωστη και απερίγραπτη που είναι διάχυτη σε όλο το Σύμπαν, έναν Θεό στον οποίο αποδίδουν τη δημιουργία, την εξέλιξη, την αλλαγή και το τέλος όλων των πραγμάτων: η σύνδεση του Θεού με την κινητικότητα και την εξέλιξη πρέπει να ήταν ιδιαίτερα γοητευτική για τον μπερζονικό Καζαντζάκη.

Ο Campanella ήταν πιο κοντά στο πρότυπο του φωτισμένου μοναχού της Αναγέννησης και είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία, τη θεολογία, την ποίηση αλλά και την αστρολογία (Αδάμου-Φίκα, 2006: 51-89). Είχε την αναγνώριση των συγχρόνων του, αλλά παράλληλα γνώρισε διώξεις από το θρησκευτικό και πολιτικό κατεστημένο της εποχής του με αποτέλεσμα να φυλακιστεί για 27 χρόνια. Κατά τη διάρκεια της φυλάκισής του ανάμεσα σε άλλα έργα συνέγραψε και την *Πολιτεία του Ήλιου*, γνωστή στην Ελλάδα ήδη από τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό (Κιτρομηλίδης, 1980). Ο Καζαντζάκης βρήκε στην περιγραφή αυτής της Πολιτείας ξανά την ιδέα της κοινοκτημοσύνης των αγαθών και την ελεύθερη πρόσβαση σε υπηρεσίες (Καμπανέλλα, χ.χ.: 24) εντός της περικλειστής πολιτείας (ό.π.: 21), την ελεύθερη ερωτική σχέση των ανθρώπων (ό.π.: 31) αλλά και την κοινή ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών (ό.π.: 25-26). Έτσι η ιδέα της συλλογικότητας ενισχύθηκε και από άλλες φιλοσόφους που με το έργο τους διείδαν την ανάγκη αυτού που αργότερα κλήθηκε συμμετοχή πολιτεία.

Σε κάθε περίπτωση, μέσω της πλατωνικής *Πολιτείας*, της *Ουτοπίας* του More και της *Πολιτείας του Ήλιου* του Campanella ο Καζαντζάκης δομεί τη δική του Πολιτεία που αποβλέπει στην απελευθέρωση του Θεού από την ύλη και στην απρόσκοπτη, διαρκή άνοδό Του. Δίπλα στη χορεία των φιλοσόφων και των θεωρητικών προτάσεών τους, το τελευταίο μάθημα που ο Οδυσσέας δέχεται για τη φύση του Θεού, η σχεδόν αποκαλυπτική εμπειρία που έχει, σχετίζεται με την επικράτηση του ισχυρότερου: το πιο δυνατό αρσενικό μυρμήγκι γονιμοποιεί το θηλυκό, αφήνοντας τα υπόλοιπα αρσενικά να πεθάνουν χωρίς να καταφέρουν να διαιωνίσουν τα χαρακτηριστικά τους (Ο 574-592). Ο Οδυσσέας θεωρεί ότι του αποκαλύφθηκε «ο μέγας νόμος» καθώς διαπιστώνει τον Νόμο της Φύσης που απαιτεί την επικράτηση του καλύτερου, την χωρίς συναισθηματισμούς νίκη του ισχυρότερου, την διαρκή βελτίωση των πάντων μέσω της διαιώνισης των ισχυρών και του αποκλεισμού από την αναπαραγωγική διαδικασία των πιο αδύναμων, των πιο δυσπροσάρμοστων. Οι νόμοι της φύσης όπου κατέληξε ο Darwin μέσω παρατηρήσεων, ενσωματώνονται ως δομικό στοιχείο στην Πολιτεία του Οδυσσέα, επιβεβαιώνοντας τα ίχνη του Δαρβίνου στην Ελλάδα (Κρίμπας, 2017)

Η Πολιτεία θα καταστραφεί την ημέρα των εγκαίνίων της και ο Οδυσσέας θα εγκαταλείψει τη δράση, θα γίνει ένας ασκητής που θα βυθιστεί στη Σιγή, στο τελευταίο στάδιο της *Ασκητικής*. Παραιτείται από τις ηρωικές πράξεις και τις επαναστάσεις και σε πλήρη ωριμότητα βαδίζει για να ενωθεί με το Σύμπαν. Στην τελευταία οδοιπορία του τού δίνεται η δυνατότητα να συνομιλήσει με θρησκευτικές και πνευματικές μορφές, αναπτύσσοντας τις θέσεις του και φωτίζοντας τις μέσω των αντιθέσεων με θρησκευτικά, αισθητικά δόγματα και *modus vivendi*.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η έννοια της συλλογικότητας και της από κοινού δράσης δεν είναι ξένη στο έργο του Καζαντζάκη· το αντίθετο μάλιστα. Ο κρητικός συγγραφέας εντάσσει στο ώριμο έργο του την ίδρυση πολιτειών που έρχονται μέσα από συλλογικές προσπάθειες και αποτελούν την έμπρακτη εφαρμογή αρχών και αξιών που χαρακτηρίζουν το έργο του. Η αρχή της συλλογικότητας ανταποκρίνεται στην ενσυναίσθηση που πρέπει ο καζαντζακικός ήρωας να επιδείξει κάνοντας κοινωνούς και μετόχους στην ανοδική πορεία προς την εξαύλωση όλων των ανθρώπων, χωρίς να γίνεται διάκριση με βάση ατομικά, φυλετικά ή άλλα χαρακτηριστικά.

Η συλλογική δράση είναι προϋπόθεση για την πραγμάτωση της ιδανικής Πολιτείας στον Καζαντζάκη. Ο κρητικός στοχαστής μαθήτευσε δίπλα σε δυτικούς φιλοσόφους και στοχαστές και διέκρινε την ανάγκη απόρριψης του παρελθόντος όπως έδειξε ο Νίτσε, με προοπτική την διαρκή ενδυνάμωση του πνεύματος και την αποδυνάμωση της ύλης, την ενίσχυση της ζωτικής ορμής που διαπερνά την ύλη προκειμένου να υπάρχει διαρκής εξέλιξη. Η *Ασκητική*, το φιλοσοφικό ευαγγέλιο του Καζαντζάκη, προβλέπει τη συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους με μόνο απαιτούμενο την στόχευση προς το Ανώτερο και προβλέπει την υπερνίκηση των διαφορών προς όφελος μιας συμπεριληπτικής κοινότητας που ομαδικά οδηγείται στην ανοδο της πνευματικότητας.

Ασφαλώς είναι αξιοπρόσεκτο ότι και στις δύο περιπτώσεις που δομούνται οι Ιδανικές Πολιτείες δεν υπάρχει ευόδωση των στόχων τους. Ο Οδυσσεύς βλέπει την Πολιτεία του να καταστρέφεται και ο Παπα Φώτης εγκαταλείπει τον οικισμό που συνδημιούργησαν οι πρόσφυγες και μαζί την προοπτική μιας δίκαιης και ισόνομης πολιτείας. Στην πρώτη περίπτωση ο εγκλεισμός του Θεού στην Καστροπολιτεία θα σήμαινε την διακοπή της ανοδικής πορείας ενώ στη δεύτερη θα ήταν ασύμβατη η επιβίωση ενός χριστιανικού οικισμού λίγο πριν την Μικρασιατική Καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών το 1923. Το γεγονός, ωστόσο, που παραμένει είναι ότι η συλλογική προσπάθεια αναδεικνύεται εκ των ων ουκ άνευ για τις ιδανικές πολιτείες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αδάμου-Φίκα, Κ. (2006). *Οι ιδεατές πολιτείες από τον Πλάτωνα στον Campanella*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Φιλοσοφίας.
- Αυγουστίνος Ιέρωνος (2016) *Η Πολιτεία του Θεού*. Αθήνα: Ostrakon Publishing p.c.
- Ζερβού Α. (2013). Ο Καζαντζάκης μεταφραστής του Πλάτωνα: Το αυτοείδωλο, ο εκλεκτικισμός του Victor Cousin και η προεξαγγελία της μεταγενέστερης ποιητικής, *Σύγκριση*, 23, 99–115.
- Καζαντζάκης, Ν. (2006). *Ο Φρειδερίκος Νίτσε εν τη φιλοσοφία του Δικαίου και της Πολιτείας. Εναίσιμος επι υφηγεσία διατριβή*. Αθήνα: εκδόσεις Καζαντζάκη
- Καζαντζάκης, Ν. (1985). *Ασκητική. Salvatores Dei*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελένης Ν. Καζαντζάκη.
- Καζαντζάκης, Ν. (1974). *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- Καζαντζάκης, Ν. (1967). *Οδύσεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη.
- Καζαντζάκης, Ν. (1958a). «H. Bergson», *Καινούρια Εποχή* 3, 11 (Φθινόπωρο), σ. 12-30.
- Καμπανέλλα, Θ. (χ.χ.). *Η Πολιτεία του Ήλιου. Απολογία για το Γαλιλαίο. Παγκόσμια Φιλοσοφία και Μεταφυσική. Για την αίσθηση των πραγμάτων και τη μαγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αναγνωστίδη
- Κιτρομηλίδης, Π. (1980). Ουτοπία και κριτικός στοχασμός: η περίπτωση του Tommaso Campanella, *Διαβάζω*, 29, σ. 50–59
- Κρίμπας, Κ.Β. (2017). *Ο Δαρβινισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Σκουτερόπουλος, Ν.Μ. (2002). *Πλάτων Πολιτεία. Εισ. Σημείωμα-μετάφραση-ερμ. σημειώματα*. Αθήνα: Πόλις.
- Χατζή, Γ. (2018). *Αλληλογραφία με τη Μουντίτα. Νίκος Καζαντζάκης – Έλλη Λαμπρίδη 1927-1957*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Bacon, F. (1990) *Νέα Ατλαντίδα*. Αθήνα: Ηριδανός

More, T. (2022) *Οντοπία*. Αθήνα: οξύ ΕΠΙΛΕΚΤΑ.

ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΔΗΜΟΥ ΣΙΝΤΙΚΗΣ

Κατσάπη Ροδέα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΜΕΔ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά συνεργατικές πρακτικές νηπιαγωγείων στο Δήμο Σιντικής, μέσω των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών. Οι κύριοι στόχοι της έρευνας περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό των μορφών συνεργασίας, την ανάλυση ωφελειών και προκλήσεων αυτής της συνεργασίας, καθώς και την αξιολόγηση του αντίκτυπου στους μαθητές. Η έρευνα αξιοποιεί ποιοτική μεθοδολογία μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με 15 εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων του δήμου (Κερκίνης, Νεοχωρίου, Καστανούσσης, Άνω/Κάτω Ποροίων, Ροδόπολης, Σιδηροκάστρου). Τα ευρήματα καταδεικνύουν την ύπαρξη ανεπίσημων μορφών συνεργασίας, όπως η ανταλλαγή υλικού, η συμμετοχή σε κοινές δράσεις, ενώ επισημαίνουν τον περιορισμένο βαθμό οργανωμένης συνεργασίας. Ανάμεσα στα οφέλη που αναφέρθηκαν είναι η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι προκλήσεις περιλαμβάνουν περιορισμένο χρόνο, διαφορές φιλοσοφίας και έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση. Η αξιολόγηση του αντίκτυπου της συνεργασίας στη μαθησιακή διαδικασία διαπιστώνεται ότι είναι ανεπαρκής, επισημαίνοντας την ανάγκη για υποστήριξη και προώθηση της συνεργατικής κουλτούρας, για την βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της ποιότητας της εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία.

Λέξεις κλειδιά: Διασχολική συνεργασία, προσχολική, δήμος Σιντικής

1. Εισαγωγή

Ως διασχολική συνεργασία ορίζεται η συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολικών μονάδων, οι οποίες ακολουθούν μια κατευθυντήρια γραμμή συνεργατικής αλληλεπίδρασης με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων, μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων και πόρων με παράλληλο συντονισμό δραστηριοτήτων και πρακτικών (West, 2010). Η συνεργασία μεταξύ σχολείων που ανήκουν είτε στην ίδια είτε σε διαφορετική βαθμίδα, αναφορικά με την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα, καθώς και για την οργάνωση κοινών εκδηλώσεων, εμπλουτίζει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και διευρύνει την κατανόηση του κόσμου τους (Παπαδόπουλος, 1998). Οι συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ σχολείων διευκολύνουν την ανταλλαγή πόρων, εμπειρίας και καινοτόμων πρακτικών, συμβάλλοντας στη συνολική βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Kyriakides et al., 2021). Μέσω αυτής της συνεργασίας, τα σχολεία εργάζονται συλλογικά και σθεναρά για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που προσφέρουν. Μελέτες από διεθνείς οργανισμούς υποδηλώνουν ότι η επιτυχία ενός σχολείου αναπτύσσει και αξιοποιεί ισχυρά δίκτυα συνεργασίας, που φέρνουν κοντά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kyriakides et al., 2021). Τα τελευταία 20 χρόνια, οι διασχολικές συνεργασίες έχουν αποτελέσει έναν ισχυρό μηχανισμό για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει ενσωματωθεί μια συνεργατική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να μειωθούν οι ανισότητες, οι διακρίσεις, να βελτιωθούν οι επιδόσεις και να δημιουργηθεί ένα πρόσφορο έδαφος για όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bell et al., 2006; Borooah & Knox, 2015; Chapman et al., 2009; Duffy & Gallagher, 2014b).

Τα τελευταία χρόνια, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν επενδύσει σημαντικούς πόρους στην ανάπτυξη συνεργατικών προσεγγίσεων μεταξύ σχολικών μονάδων με στόχο τη βελτίωση αυτών. Στην Αγγλία, έχουν παρουσιαστεί διάφορες πρωτοβουλίες, όπως το πρόγραμμα «Federations», ενώ

πρόσφατα οι «Ακαδημίες» έχουν αρχίσει να οργανώνονται σε αλυσίδες, όπου μια ομάδα σχολείων διευθύνεται από τον ίδιο συντονιστή. Παρομοίως, στις Ηνωμένες Πολιτείες, έχει αναδυθεί ο θεσμός των «Charter Management Organisations», που διαχειρίζονται δίκτυα σχολείων. Η καθοριστική αυτή τάση είναι επίσης εμφανής στην ηπειρωτική Ευρώπη. Στη Φλάνδρα, για παράδειγμα, τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να συμμετέχουν σε τοπικές κοινότητες σχολείων, ενώ στην Ολλανδία ενθαρρύνονται να σχηματίζουν συνεργασίες όχι μόνο με άλλα σχολεία αλλά και με κοινοτικές οργανώσεις καθώς και με άλλες δημόσιες υπηρεσίες. Ανάλογες πρωτοβουλίες έχουν αναληφθεί και σε άλλες χώρες, υπογραμμίζοντας τη διεθνή στροφή προς τη συνεργασία στην εκπαίδευση (Chapman & Muijs, 2013). Αυτές οι στρατηγικές συνεργασίας στοχεύουν στη δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης που μπορεί να προάγει την καινοτομία και την αριστεία στην εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνοχής μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των κοινοτήτων τους για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2. Οφέλη Διασχολικής Συνεργασίας

Οι διασχολικές συνεργασίες αποτελούν μια ισχυρή στρατηγική που προσφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών. Πρώτον, οι συνεργασίες αυτές ενισχύουν τη σχολική ηγεσία, προσφέροντας προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης για ηγέτες. Οι αναδυόμενοι ηγέτες αποκτούν την ευκαιρία να παρακολουθούν διαφορετικά ηγετικά στυλ και να αναλαμβάνουν νέες ευθύνες, γεγονός που τους επιτρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που δεν θα ήταν διαθέσιμες σε ένα αυθύπαρκτο σχολείο. Έτσι, υπάρχει διαρκής μαθησιακή διαδικασία που ενθαρρύνει τη βελτίωση και την καινοτομία στη διοίκηση (Brown, et al 2024).

Από την άλλη, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύεται μέσω της συνεργασίας μεταξύ σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κοινές επιμορφώσεις, ανταλλάσσουν πρακτικές και ερευνούν από κοινού νέες μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό οδηγεί σε αύξηση των κινήτρων και των προσδοκιών τους, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους εξέλιξη και βελτιώνοντας το κλίμα στα σχολεία. Η θετική επίδραση των διασχολικών συνεργασιών είναι επίσης εμφανής στις επιδόσεις των μαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που συμμετέχουν σε διασχολικές συνεργασίες επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, καθώς έχουν πρόσβαση σε ποικιλία μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν την εκπαίδευσή τους μέσω καινοτόμων προγραμμάτων και υποστήριξης (Ofsted, 2021). Τέλος, οι διασχολικές συνεργασίες λειτουργούν ως καταλύτες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Ενισχύουν την κοινωνική συνοχή, μειώνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και προάγουν τη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο, οι σχολικές κοινότητες γίνονται πιο δυνατές και αλληλέγγυες, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πιο αποδοτικής και ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους εμπλεκόμενους (Zheng et al., 2024).

Συνοψίζοντας, οι διασχολικές συνεργασίες δεν είναι απλώς μια στρατηγική ενίσχυσης της σχολικής ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και μια θεμελιώδης διαδικασία που προάγει την αριστεία στην εκπαίδευση, βελτιώνει τις μαθησιακές επιδόσεις και ενισχύει τη συνοχή εντός των σχολικών κοινοτήτων, καθιστώντας το εκπαιδευτικό σύστημα πιο αποτελεσματικό και προσβάσιμο για όλους.

2.1 Χαρακτηριστικά επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επισημαίνεται ότι οι επιτυχημένες συνεργασίες μεταξύ σχολείων διακρίνονται από ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Η μελέτη των Chapman et al. (2009), η οποία βασίστηκε τόσο σε επίσημο πλαίσιο συνεργασίας σχολείων όσο και ανεπίσημο, κατέδειξε ως βασικότερο κοινό χαρακτηριστικό των επιτυχημένων διασχολικών συνεργασιών την ηγεσία, και πιο συγκεκριμένα την εξωστρέφεια αλλά και προνοητικότητα από πλευράς προϊστάμενου σχολείου. Επιπλέον, χαρακτηριστικά όπως η ασφάλεια, η θετική αλληλεπίδραση, το θετικό ψυχολογικό κλίμα και εποικοδομητική κριτική συνιστούν επίσης σημαντικούς παράγοντες

επιτυχημένης διασχολικής συνεργασίας. Ακόμη και η διαθεσιμότητα του προσωπικού ώστε να μπορεί να αφιερώνει χρόνο στους συλλογικούς στόχους και δραστηριότητες του έργου και να μπορεί να εργάζεται για τις ανάγκες του έργου καθόσον αυτό εξελίσσεται, αποτελεί βασικό παράγοντα βιωσιμότητας της συνεργασίας. Στην ίδια αξιολόγηση, οι Woods et al. (2013) διαπίστωσαν πως για την επιτυχία των συνεργασιών σημαντική είναι η ύπαρξη ενός στρατηγικού οράματος (strategic vision), που δημιουργεί την αίσθηση πως όλοι βρίσκονται σε ένα συλλογικό ταξίδι με κοινό προορισμό, που κινείται πέρα από προσωρινές συνεργατικές συμφωνίες. Συμπερασματικά, αν και τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τις επιτυχημένες διασχολικές συνεργασίες αναδεικνύουν τη σημασία της ηγεσίας, της θετικής αλληλεπίδρασης και της στρατηγικής ορατότητας, θα έπρεπε επίσης να ληφθεί υπόψη η δυναμική της εκάστοτε συνεργασίας και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την πραγματική εφαρμογή αυτών των παραγόντων στην πράξη, καθώς η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητα των συνεργασιών απαιτούν συνεχή προσαρμογή και αναθεώρηση των στρατηγικών με βάση τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε συγκυρίας.

2.2 Προκλήσεις

Η συνεργασία μεταξύ σχολείων μπορεί να συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις που μπορεί να επηρεάσουν την επιτυχία αυτής. Αρχικά, ένα από τα πιο συνηθισμένα εμπόδια είναι η αντίσταση που εκδηλώνουν ορισμένα σχολεία. Αυτή η αντίσταση μπορεί να προέρχεται από καθιερωμένες πρακτικές και βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις που δυσκολεύουν την αποδοχή νέων τρόπων συνεργασίας. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι ανησυχίες σχετικά με τις πιθανές αλλαγές στην αυτονομία τους, με αποτέλεσμα αρκετά σχολεία να προτιμούν να διατηρήσουν την υπάρχουσα δομή και λειτουργία (Duffy, & Gallagher, 2014b).

Επιπλέον, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προσβλέπουν σε βιώσιμα αποτελέσματα και μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα πλαίσια είναι μια πρόκληση από μόνη της. Συχνά, οι προτάσεις μπορεί να φαίνονται υποσχόμενες, αλλά η εκτέλεση τους απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και επαρκείς πόρους. Δυστυχώς, οι περιορισμένοι χρηματοδοτικοί και ανθρώπινοι πόροι μπορεί να περιορίσουν τη δυνατότητα των σχολείων να επενδύσουν σε τέτοιες συνεργατικές προσπάθειες, γεγονός που οδηγεί σε άνιση συμμετοχή και εμπλοκή (Hughes, 2013). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ορισμένα σχολεία να συμμετέχουν ενεργά, ενώ άλλα να μένουν πίσω, δημιουργώντας ανισότητες στη διαδικασία συνεργασίας (Armstrong, 2015).

Επιπλέον, πολλά σχολεία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή και τη διατήρηση αλλαγών που θα διαρκέσουν στο χρόνο. Ακόμα και αν καταφέρει μια σχολική μονάδα να εισάγει νέες πρακτικές, η διασφάλιση της σταθερότητας και της ανθεκτικότητας αυτών των αλλαγών αποτελεί μια συνεχιζόμενη πρόκληση. Οι διαφορές στην κουλτούρα, τις αξίες και τις πρακτικές των σχολείων μπορεί να δημιουργήσουν παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις, γεγονός που επιπλέον καθιστά δύσκολη την οικοδόμηση μιας γόνιμης συνεργασίας (Muijs et. al, 2011).

Συνολικά, για να ξεπεραστούν αυτές οι προκλήσεις, απαιτείται ένα ισχυρό, κοινό όραμα και μια δέσμευση για συνεργασία από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς και η ανάπτυξη στρατηγικών που θα ενισχύσουν την αμοιβαία κατανόηση και την εμπιστοσύνη μεταξύ των σχολείων. Μόνο έτσι είναι δυνατόν να διευκολυνθεί μια ενδεχόμενη συνεργασία που θα αποδώσει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

3. Μέθοδος της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση των συνεργατικών πρακτικών που εφαρμόζονται μεταξύ των νηπιαγωγείων στην περιοχή της Σιντικής, μέσω των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών. Οι συγκεκριμένοι στόχοι της μελέτης περιλαμβάνουν: α) τη διερεύνηση των διαφόρων μορφών συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγείων, β) την αξιολόγηση των ωφελειών και των προκλήσεων που συνδέονται με αυτές τις συνεργασίες, γ) την εκτίμηση της επίδρασης της συνεργασίας μεταξύ σχολείων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τα παιδιά, και δ)

τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών σχετικά με τη σχολική συνεργασία.

Καταλληλότερη προσέγγιση για την υλοποίηση της έρευνας θεωρήθηκε η ποιοτική, καθώς αυτή επιτρέπει την εις βάθος εξέταση ενός συγκεκριμένου θέματος μέσω δεδομένων που συλλέγονται από το περιβάλλον και τα εμπλεκόμενα άτομα. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να εμβαθύνουν στις εξηγήσεις ενός φαινομένου ή μιας κατάστασης και να αποκτήσουν γνώση για τις αντιλήψεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Η επιλογή ημιδομημένης συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων βασίστηκε στην ευελιξία και την εμβάθυνση που προσφέρει, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να ακολουθούν προκαθορισμένες ερωτήσεις, ενώ παράλληλα αφήνει χώρο για τη διερεύνηση νέων θεμάτων και ιδεών που μπορεί να αναδυθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Έτσι, καταγράφηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων με πληρότητα, επιτρέποντας μια πλουσιότερη κατανόηση των αντιλήψεων τους και των δυναμικών που διέπουν τη συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων. Το δείγμα αποτελέσαν 15 εκπαιδευτικοί από νηπιαγωγεία της περιοχής (Κερκίνης, Νεοχωρίου, Καστανούσσης, Άνω/Κάτω Ποροίων, Ροδόπολης, Σιδηροκάστρου). Τα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια, γεγονός που σημαίνει ότι σε κάθε σχολική μονάδα οι νηπιαγωγοί αυτοί κατέχουν ταυτόχρονα και διοικητική θέση, καθώς ασκούν καθήκοντα προϊσταμένης της σχολικής μονάδας. Έτσι, εκτός από τη διδασκαλία στην τάξη, είναι υπεύθυνες και για την οργάνωση, διαχείριση και διοίκηση του νηπιαγωγείου τους. Κάθε συνέντευξη είχε μέση διάρκεια 40 λεπτά, με τις συνεντεύξεις να διεξάγονται στις σχολικές μονάδες, στα γραφεία των εκπαιδευτικών εκτός διδακτικού ωραρίου. Η υλοποίηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε έπειτα από γραπτή ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων. Το ενημερωτικό φυλλάδιο που μοιράστηκε συμπεριελάμβανε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τη διαδικασία, την δυνατότητα συμμετοχής με το δικαίωμα απόσυρσης, την προστασία προσωπικών δεδομένων και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες δήλωσαν γραπτώς μέσω συμπλήρωσης φόρμας συγκατάθεσης την επιθυμία τους να συμμετέχουν κι έτσι να προχωρήσει η έρευνα. Τα δεδομένα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις συλλέχθηκαν μέσα από ηχογράφηση των συνεντεύξεων με τη χρήση κινητού τηλεφώνου της ερευνήτριας και και τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία αποθηκεύτηκαν σε φακέλους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της ίδιας.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Κατηγορία	Μεταβλητές	f	%
Φύλο	Άνδρες	1	6.67%
	Γυναίκες	14	93.3%
Ηλικία	30-40 ετών	5	33.3%
	40-50 ετών	10	66.67%
Επαγγελματική Εμπειρία	5-10 χρόνια	3	20%
	10-15 χρόνια	4	26.67%
	15-20 χρόνια	8	53.33%

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης σε συνδυασμό με τη διαδικασία κωδικοποίησης. Η θεματική ανάλυση επέτρεψε την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση καίριων θεμάτων που προέκυπταν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενώ η κωδικοποίηση διευκόλυνε

τη διαρθρωμένη οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων. Έτσι, καθορίστηκαν 6 κύριες θεματικές ενότητες: (1) Προϋποθέσεις συνεργασίας (2) μορφές συνεργασίας, (3) ωφέλη της συνεργασίας, (4) προκλήσεις και (5) προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα:

Προϋποθέσεις Συνεργασίας

Οι προϋποθέσεις για επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίζονται σε ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι είναι η σαφής ενημέρωση από προϊσταμένους, η καθοδήγηση από συναδέλφους και η επιμόρφωση που θα πρέπει να έχουν λάβει. Βασικότερος παράγοντας ωστόσο σύμφωνα με το σύνολο των συμμετεχόντων είναι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους για την επίτευξη του κοινού στόχου. Όπως επεσήμανε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι το κλίμα εμπιστοσύνης και οι θετικές σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ένας εκ των συμμετεχόντων χαρακτηριστικά αναφέρει *«Εμείς που ήμαστε μόνιμα εδώ και ξέρουμε ο ένας τον άλλο είναι αλλιώς. Γνωριζόμαστε χρόνια, έχουμε αγάπη για τα σχολεία αυτά, γιατί μόνο εμείς τα στηρίζουμε πραγματικά. Τώρα με τους αναπληρωτές, κάθε χρόνο αλλάζουν, μπορεί ο άλλος να μην θέλει να κάνουμε κάποια κοινή δράση, οπότε φτου και από την αρχή»* (Σ 3).

Μορφές Συνεργασίας

Οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγείων των περιοχών Κερκίνης, Νεοχωρίου, Καστανούσσης, Άνω/Κάτω Ποροίων, Ροδόπολης και Σιδηροκάστρου σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως α) στην οργάνωση σχολικών εκδρομών, β) οργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων και γ) ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού. Όλα τα παραπάνω υλοποιούνται όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, όποτε υπάρχει ανάγκη. Πιο συγκεκριμένα, η οργάνωση σχολικών εκδρομών «απαιτεί» σύμφωνα με το σύνολο των συμμετεχόντων τη συνεργασία των σχολείων, καθότι λόγω του μικρού αριθμού των παιδιών στα νηπιαγωγεία δεν μπορεί να συγκεντρωθεί το απαραίτητο χρηματικό ποσό από τις συμμετοχές. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκπαιδευτικός *«Είμαστε όλο και όλο 5 παιδιά, κάθε χρόνο δεν ξέρουμε πόσα θα έχουμε. Για να πάμε επίσκεψη στο Ρούπελ για παράδειγμα πρέπει να γεμίσουμε ένα λεωφορείο με 70 άτομα, δεν βγαίνει δυστυχώς αν δεν έρθουν και άλλα σχολεία μαζί μας»* (Σ4). Οι εκδρομές δεν περιλαμβάνουν περιπάτους, παρά μόνο επισκέψεις σε πολιτιστικούς ή άλλους χώρους που απαιτείται η χρήση ενός λεωφορείου. Όσον αφορά τις κοινωνικές εκδηλώσεις, το σύνολο των συμμετεχόντων υπογράμμισαν τη συνεργασία για την υλοποίηση των χριστουγεννιάτικων γιορτών, εκδηλώσεων αποκριάς καθώς και καλοκαιρινών γιορτών, αι αυτό μόνο στην περίπτωση παρουσίας κάποιου επαγγελματία, όπως για παράδειγμα ανιματέρ. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πώς χρειάζεται οικονομική συνδρομή από τουλάχιστον 4 σχολεία ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί μια από τις παραπάνω εκδηλώσεις με παρουσία ανιματέρ. Επιπλέον, επισημάνθηκε από 3 συμμετέχοντες ότι σε παλαιότερα χρόνια σε εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου, η οποία είχε οργανωθεί από το Δήμο Σιντικής, σχολεία από το Σιδηρόκαστρο, συμπεριλαμβανομένων νηπιαγωγείων και δημοτικών, συμμετείχαν με τραγούδια, αφίσες και διαδραστικά παιχνίδια. Ακόμη, όσον αφορά την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, μόνο σε δύο περιπτώσεις σχολείων αναφέρθηκε ότι υπήρξε συνεργασία στο πλαίσιο κυρίως μιας διαθεματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, μια εκ των δυο αναφέρει *«Μια χρονιά θυμάμαι κάναμε ένα project για τις νανόχηνες και ζητήσαμε τη βοήθεια από συναδέλφους στην Κερκίνη, μας έδωσαν φυλλάδια, αφίσες, παιχνίδια, τα αξιοποιήσαμε όλα να ναι καλά»* (Σ10), ενώ η άλλη *«Χρειάστηκε πρόπερσι να κάνουμε κάποια δράση για τον τρύγο και ήξερα από τη συνάδελφο ότι είχε ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα πιο διεξωδικά, με επισκέψεις κλπ κι έτσι της ζήτησα και συμβουλές αλλά και ότι μπορούσε να μας δώσει στο σχολείο. Φυσικά όλα αυτά τα γυρίσαμε άθικτα»* (Σ15).

Ωφέλη της Διασχολικής Συνεργασίας

Από τους 15 συμμετέχοντες, οι 6 επισημαίνουν ότι τα οφέλη αναγνωρίζονται κυρίως στη βελτίωση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτή η επιτυχής υλοποίηση εκδηλώσεων όπως σχολικές εκδρομές και κοινωνικές δραστηριότητες γίνεται εφικτή μέσω της συνδυασμένης συμμετοχής πολλών σχολείων, γεγονός που προάγει τον σχεδιασμό και την οργάνωση σε ένα πιο

ολοκληρωμένο και αποδοτικό επίπεδο. Όπως τονίζει ένας εξ αυτών *«Είμαστε μικρά σχολεία σε αυτό το Δήμο, εάν δεν συνεργαστούμε για να πάμε καμία εκδρομή τα παιδιά δεν γίνεται αλλιώς. Είμαστε απομονωμένοι»* (Σ3). Από την άλλη, οι υπόλοιποι 9 συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αυτή ενισχύει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στις σχολικές κοινότητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αποκτούν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν και να συνδέονται με άλλες σχολικές μονάδες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προώθηση της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και του ομαδικού πνεύματος, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Επιπλέον, η συμμετοχή σε κοινές δράσεις ενδυναμώνει την αίσθηση της κοινότητας και της συλλογικότητας μεταξύ των σχολείων, ενισχύοντας την αναγνώριση του ρόλου τους ως φορείς μάθησης και κοινωνικής ευθύνης. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια από μια συμμετέχουσα *«Ξέρετε πόσο χαίρονται τα παιδάκια; Τα περισσότερα από αυτά δεν έχουν άλλα ερεθίσματα πέραν από το σπίτι σχολείο, σχολείο σπίτι. Έτσι γνωρίζουν και άλλα παιδιά, κάνουν άλλες παρέες και χαίρονται να κάνουν κάτι όλα μαζί»*. (Σ1)

Προκλήσεις της Διασχολικής Συνεργασίας

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διασχολική συνεργασία, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, τις διαφορές φιλοσοφίας μεταξύ εκπαιδευτικών και την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση. Αναφορικά με το χρόνο, ο οποίος αποτελεί σύμφωνα με το σύνολο των συμμετεχόντων το πιο σημαντικό από τους περιορισμούς, η πίεση των προγραμμάτων και οι αυξανόμενες υποχρεώσεις αφήνουν ελάχιστο περιθώριο για τη συνεργασία, κάτι που δυσκολεύει την υλοποίηση αποτελεσματικών πλάνων. Όπως αναφέρει μια συμμετέχουσα, *«η καθημερινότητα στο νηπιαγωγείο είναι τόσο φορτωμένη που πολλές φορές δεν βρίσκουμε τον απαραίτητο χρόνο για να οργανώσουμε σχεδόν τίποτα, πόσο μάλλον κοινές δραστηριότητες με άλλα σχολεία. Μπαίνουμε στην τάξη και προκύπτουν ένα εκατομμύριο πράγματα.»* (Σ9). Όσον αφορά τις παιδαγωγικές φιλοσοφίες και προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ή των σχολείων, οι διαφορές αυτές διευρύνουν το χάσμα στην προσπάθεια συνεργασίας. Αυτό σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει να κάνει και με την παρουσία άλλων εκπαιδευτικών (αναπληρωτών), οι οποίοι όπως χαρακτηριστικά επισημάνει μια εκπαιδευτικός *«μπορεί ένα νέο παιδί που έρχεται να δουλέψει για πρώτη φορά, να έχει άλλα πράγματα στο μυαλό του για το πρόγραμμα Πχ tablet και διάφορα άλλα εργαλεία. Εγώ ας πούμε ακολουθώ μια συγκεκριμένη γραμμή τόσο χρόνια, έτσι έχω μάθει και δεν το αλλάζω»* (Σ8). Ακόμη, η διοικητική υποστήριξη είναι καθοριστική για την επιτυχία της διασχολικής συνεργασίας σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διοίκηση δεν παρέχει την απαιτούμενη στήριξη ή απαραίτητους πόρους για να υλοποιηθούν οι σχέσεις συνεργασίας. Όπως είπε ένας συμμετέχων, *«χωρίς την υποστήριξη της διοίκησης, είναι πολύ δύσκολο να προχωρήσουμε σε κοινές δράσεις και να διασφαλίσουμε τη βιωσιμότητά τους. Ο δήμος θα αέσχοληθεί με άλλα ζητήματα των αγροτών, των παραγωγών. Εμείς της εκπαίδευσης είμαστε σε δεύτερη μοίρα»* (Σ12). Τέλος, η ανεπαρκής αξιολόγηση του αντικτύπου στη μαθησιακή διαδικασία είναι μια επιπλέον πρόκληση που αναφέρουν οι συμμετέχοντες. Πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι δεν υπάρχουν κατάλληλα κριτήρια και εργαλεία για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διασχολικής συνεργασίας. Αυτή η αδυναμία αξιολόγησης μειώνει την ικανότητα προσαρμογής και βελτίωσης των συνεργασιών, επηρεάζοντας αρνητικά την ανάπτυξη ποιοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας

Όπως αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις, υπάρχουν αρκετές προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της διασχολικής συνεργασίας. Αυτές οι προτάσεις περιλαμβάνουν:

1. Εκπαιδευτικά σεμινάρια από ειδικούς: Η πρόσκληση ειδικών να παραδώσουν σεμινάρια ή εργαστήρια που αφορούν τις ανάγκες της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και σε μεγαλύτερες βαθμίδες, μπορεί να βελτιώσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να συνδράμει στη συνεργασία.

2.Χρήση ψηφιακών εργαλείων: Η αξιοποίηση τεχνολογίας και ψηφιακών εργαλείων μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία, το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, ειδικά σε περιπτώσεις που η φυσική συνάντηση δεν είναι εφικτή.

3.Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης: Η ενθάρρυνση της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, όπου εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία μπορούν να συναντώνται τακτικά, να συζητούν και να μοιράζονται καλές πρακτικές, μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία και να φέρει νέες ιδέες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.Στήριξη από τη διοίκηση: Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι σημαντικό οι διοικητικές αρχές να αναγνωρίσουν την αξία της διασχολικής συνεργασίας και να παρέχουν τους απαραίτητους πόρους, όπως χρηματοδότηση για κοινές δράσεις, υλικά ή προβολή των συνεργασιών. Η ενεργή στήριξη εκ μέρους της διοίκησης μπορεί να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

5. Εκπαίδευση και επιμόρφωση: Η οργάνωση σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας, επικοινωνίας και κοινών εκπαιδευτικών μεθόδων θα μπορούσε να ενισχύσει τη δυνατότητα συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μάθουν πώς να ξεπερνούν τις διαφορές φιλοσοφίας και προσέγγισης.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές πτυχές της διασχολικής συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείων στην περιοχή της Σιντικής, όπως καταγράφηκαν μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών. Οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι οι προϋποθέσεις για επιτυχημένη συνεργασία σχετίζονται με τη σαφή επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τις καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης αναδείχθηκε ως κεντρικός παράγοντας για την επιτυχία των συνεργασιών, με εκπαιδευτικούς να τονίζουν τη σημασία της προσωπικής γνωριμίας και της σταθερότητας στο προσωπικό. Παρά τα θετικά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν, όπως η βελτίωση της υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων και η ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ μαθητών, οι συμμετέχοντες ανέφεραν και προκλήσεις. Οι κυριότερες προκλήσεις περιλαμβάνουν τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, τις διαφορές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παιδαγωγική κουλτούρα/φιλοσοφία και την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση. Αυτές οι προκλήσεις θέτουν όρια στην υλοποίηση συνεργατικών δράσεων, επηρεάζοντας άμεσα την αποτελεσματικότητά τους.

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι το μέγεθος και η σύνθεση του δείγματος, το οποίο περιορίζεται σε 15 συμμετέχοντες, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάσει την γενίκευση των ευρημάτων σε άλλες περιοχές ή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης, αν και παρέχει πλούσιες ποιοτικές πληροφορίες, μπορεί να περιορίσει την εκτίμηση της ευρύτερης αντίληψης που έχουν άλλοι εκπαιδευτικοί για τη διασχολική συνεργασία.

Για το μέλλον, οι προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα περιλαμβάνουν την ανάγκη για τακτική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας, την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την υλοποίηση δράσεων και την ανέλιξη κοινοτήτων μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η διοίκηση θα πρέπει να παρέχει τη στήριξη και τους πόρους που είναι αναγκαίοι για τη βιωσιμότητα αυτών των συνεργασιών. Η υλοποίηση αυτών των προτάσεων μπορεί να διευκολύνει τη διασχολική συνεργασία και, κατά συνέπεια, να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών, προάγοντας ένα πιο συνεκτικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 02-02-2025 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.

- Παπαδόπουλος, Σ. (1998). *Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευοπούλου-Κολλιάν, Ε. - Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: Συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2).

Ξενογλώσση

- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement a review of the evidence: Research report. Department for Education (DFE)*. Retrieved on 10-02-2025 from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/467855/DFE-RR466_-_School_improvement_effective_school_partnerships.pdf
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, E. & Mitchell, H. (2006). *The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the communities they serve*. National College for School Leadership. Retrieved on 10-02-2025 from http://www.curee.co.uk/files/publication/1219841354/Impact_of_Networks_Leaflet.pdf
- Borooah, V. K. , & Knox, C. (2015). *The economics of schooling in a divided society: The case for shared education*, London: Palgrave Macmillan.
- Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G., & Patnaik, S. (2024). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 213-264.
- Chapman, C. & Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 289-307. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840310>
- Chapman, C., Collins, A., Sammons, P., Armstrong, P., & Muijs, D. (2009). *The impact of federations on student outcomes*. National College of School Leadership Retrieved on 10-02-2025 from <https://core.ac.uk/download/pdf/4151450.pdf>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2014b). Sustaining school partnerships: the context of cross-sectoral collaboration between schools in a separate education system in Northern Ireland. *Review of Education*, 2(2), 189–210.
- Hughes, J. (2013). Contact and context: sharing education and building relationships in a divided society. *Research Papers in Education*, 29(2), 193–210.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. London and New York: Routledge.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. and West, M. (2011) *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer.
- Ofsted. (2021). *Education recovery: The role of collaboration in supporting schools during the pandemic*. London: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.
- West, M., 2010. School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 93-112.
- Woods, C., Armstrong, P., Bragg, J. & Pearson, D. (2013) Perfect partners or uneasy bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships, *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(6), 751–766.
- Zheng, Y., Shen, J., Wu, H., & Reeves, P. (2024). The relationship between interschool social networks and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(1), 92–126. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2429388>.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ DCSYM ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ.

Γκοντέβας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει την εφαρμογή της Συστημικής Μεθοδολογίας DCSYM στον Δήμο Κορυδαλλού με στόχο τη βελτίωση της οργανωσιακής λειτουργίας. Η τοπική αυτοδιοίκηση είναι ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο εμφανίζει τάξη και οργάνωση (global order and organization) η οποία δεν εξηγείται από αντίστοιχα χαρακτηριστικά συνιστωσών του συστήματος. Κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά των επιμέρους συστημάτων που εμπεριέχει, δεν επαρκούν για να εξηγήσουν τα χαρακτηριστικά του ολικού συστήματος. Μέσω της Συστημικής προσέγγισης, αναλύονται τα επιμέρους υποσυστήματα και οι επικοινωνιακές ροές εντός του Δήμου. Η μεθοδολογία υλοποιείται με το DCSYM Case Tool και αξιοποιεί ποιοτικά δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Τα ευρήματα δείχνουν κρίσιμα σημεία συμφόρησης στην επικοινωνία και παρέχουν κατευθύνσεις για βελτίωση. Η συμβολή της μελέτης αφορά την ανάδειξη της DCSYM ως εργαλείου αναδιοργάνωσης στη Δημόσια Διοίκηση.

Λέξεις Κλειδιά: Σύστημα, DCSYM Μεθοδολογία, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Δήμος, DCSYM Case Tool

1. Εισαγωγή

Σύστημα είναι ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων και αλληλεπιδρώντων στοιχείων τα οποία διαμορφώνουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Ένα κοινωνικό σύνολο για παράδειγμα είναι ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από αυξημένο βαθμό οργανωμένης πολυπλοκότητας. Σκοπός της εργασίας είναι η μελέτη του Δήμου Κορυδαλλού ως Σύστημα, προκειμένου να βελτιώσουμε την απόδοση του καθώς και την προσαρμογή του στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το πρόβλημα θα επιλυθεί με τη Συστημική Μεθοδολογία DCSYM η οποία θα εφαρμοστεί με το λογισμικό DCSYM Case Tool. Η Τοπική Αυτοδιοίκηση αποτελεί ένα σύστημα αλληλεξαρτώμενων υπομονάδων με πολυεπίπεδες επικοινωνιακές ροές. Η μελέτη εστιάζει στη δυνατότητα ενίσχυσης της λειτουργικότητας μέσω της DCSYM. Επίσης παρουσιάζονται βασικές θεωρητικές αρχές της Συστημικής και ορίζεται το πλαίσιο εφαρμογής της μεθοδολογίας στον Δήμο Κορυδαλλού.

2. Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η εφαρμογή της Συστημικής Μεθοδολογίας DCSYM στον Δήμο Κορυδαλλού με σκοπό την αποτύπωση της οργανωσιακής δομής, την αναγνώριση των ροών επικοινωνίας και ελέγχου μεταξύ των υπομονάδων και την ανάδειξη σημείων συμφόρησης ή δυσλειτουργιών. Μέσω της ανάλυσης αυτής επιδιώκεται η διατύπωση τεκμηριωμένων παρεμβάσεων που θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητα των διοικητικών μηχανισμών, με βάση τις αρχές της Συστημικής Σκέψης και τη δυναμική απεικόνιση της πληροφορίας.

Η μελέτη αποσκοπεί επίσης στην ανάδειξη της DCSYM ως εργαλείου διοικητικής βελτιστοποίησης και διαγνωστικής προσέγγισης για τον μετασχηματισμό της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η ολιστική προσέγγιση της μεθοδολογίας δύναται να προσφέρει μια πιο διαφανή και λειτουργική δομή, ικανή να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις διοίκησης και εξυπηρέτησης των πολιτών.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση των επικοινωνιακών και ελεγκτικών ροών εντός του Δήμου Κορυδαλλού;
- Ποια σημεία του οργανισμού εμφανίζουν λειτουργικές αδυναμίες ή ασυμμετρίες στην ανταλλαγή πληροφορίας;
- Με ποιους τρόπους η μεθοδολογία DCSYM δύναται να αναδείξει τις δυσλειτουργίες αυτές και να προτείνει ρεαλιστικές και βιώσιμες παρεμβάσεις;
- Ποια είναι η συμβολή της Συστημικής Σκέψης στην κατανόηση της οργανωσιακής πολυπλοκότητας της τοπικής αυτοδιοίκησης και στη χάραξη στρατηγικών διοικητικής αναδιοργάνωσης;

3. Συστημική Θεωρία Θεωρητικό υπόβαθρο και η Μεθοδολογία DCSYM

3.1 Συστημική Θεωρία

Η Συστημική Θεωρία αναλύει τα πολύπλοκα φαινόμενα με όρους αλληλεπίδρασης και ιεραρχίας. Οι δήμοι αποτελούν ανοιχτά, πολυεπίπεδα συστήματα. Διακρίνονται σε σκληρά και μαλακά συστήματα, ανάλογα με την μετρησιμότητα και τη δυνατότητα βελτιστοποίησης των παραμέτρων τους. Η διάκριση αυτή παρουσιάστηκε διεξοδικά από τον Checkland (1981), ο οποίος πρότεινε τη χρήση μαλακών συστημάτων (soft systems methodology) για την κατανόηση οργανωσιακών και ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Jackson (2003), η συστημική σκέψη προσφέρει ένα ολιστικό πλαίσιο διαχείρισης πολύπλοκων προβλημάτων, ειδικά στο πεδίο της δημόσιας διοίκησης.

Η συστημική θεωρία και σκέψη εμφανίστηκε την στιγμή κατά την οποία τα φαινόμενα και τα προβλήματα τα οποία απασχολούσαν τον άνθρωπο άρχισαν να γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα. Οι συστημικοί αναλυτές σήμερα έχουν στην διάθεση τους ένα πλήθος μεθοδολογιών το οποίο τους επιτρέπει να προσεγγίσουν μια προβληματική κατάσταση με περισσότερο αποδοτικό τρόπο. Οι μεθοδολογίες αυτές χρησιμοποιούν αρχές και νόμους της συστημικής θεωρίας. Ο συστημικός αναλυτής ανάλογα με την έκταση και την φύση του προβλήματος επιλέγει κατά την κρίση του αυτή την μεθοδολογία, η οποία θα τον οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα. **Οι Εφαρμογές της Συστημικής Θεωρίας πραγματοποιούνται σε διάφορους τομείς όπως παρακάτω:**

- **Πληροφοριακά Συστήματα:** Ανάλυση, σχεδίαση και διαχείριση πληροφοριακών δομών σε επιχειρήσεις.
- **Διοίκηση και Οργάνωση:** Διαχείριση πόρων και ανθρώπινων σχέσεων στις επιχειρήσεις και στην τοπική αυτοδιοίκηση.
- **Οικολογία και Περιβάλλον:** Μελέτη των σχέσεων μεταξύ οργανισμών και οικοσυστημάτων.
- **Εκπαίδευση:** Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τη δυναμική αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών-περιβάλλοντος.
- **Κυβερνητική και Τεχνητή Νοημοσύνη:** Ανάπτυξη αυτοματοποιημένων και έξυπνων συστημάτων.

Η διάκριση μεταξύ **κλειστών** και **ανοιχτών** συστημάτων είναι θεμελιώδης στη Συστημική Θεωρία και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και εξελίσσονται τα συστήματα. Τα κλειστά συστήματα είναι αυτά που δεν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Δεν ανταλλάσσουν υλικά, ενέργεια ή πληροφορίες με τον έξω κόσμο. Τα ανοιχτά συστήματα είναι αυτά που ανταλλάσσουν ενέργεια, πληροφορίες ή υλικά με το περιβάλλον τους. Αυτό τα επιτρέπει να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται. Επιπλέον τα **σκληρά** και **μαλακά** συστήματα είναι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στην ανάλυση και τη διαχείριση συστημάτων, κυρίως στον χώρο της πληροφορικής, της διοίκησης και της επιστήμης των συστημάτων. Τα σκληρά συστήματα είναι

καθορισμένα και μετρήσιμα και μπορούν να αναλυθούν με μαθηματικά και λογική. Επίσης έχουν συγκεκριμένους στόχους και μπορούν να βελτιστοποιηθούν. Παραδείγματα σκληρών συστημάτων όπως παρακάτω:

- Ένα πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης δεδομένων.
- Ένας αλγόριθμος βελτιστοποίησης κόστους σε μια επιχείρηση.
- Η διαχείριση κυκλοφορίας με χρήση αισθητήρων και αλγορίθμων

Τα μαλακά συστήματα είναι πιο αφηρημένα και πολύπλοκα, δεν μπορούν να αναλυθούν πλήρως με μαθηματικά μοντέλα και περιλαμβάνουν ανθρώπινες συμπεριφορές, αξίες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Παραδείγματα μαλακών συστημάτων όπως παρακάτω:

- Η διαχείριση αλλαγών σε έναν οργανισμό.
- Οι πολιτικές αποφάσεις για την ανάπτυξη μιας πόλης.
- Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ τμημάτων ενός δήμου.

Για τη διαχείριση των επικοινωνιών μεταξύ τμημάτων του Δήμου Κορυδαλλού, θα χρειαστούμε συνδυασμό σκληρών και μαλακών συστημάτων:

- Σκληρά συστήματα: Εφαρμογή ενός πληροφοριακού συστήματος για την καταγραφή αιτημάτων και επικοινωνιών.
- Μαλακά συστήματα: Δημιουργία μιας πολιτικής για την ομαλή συνεργασία μεταξύ τμημάτων και την επίλυση συγκρούσεων.

3.2 Η DCSYM ως Μεθοδολογία

Η DCSYM (Design & Control Systemic Methodology) είναι μια **συστημική μεθοδολογία** η οποία έχει εφαρμογές στην ανάλυση και τον σχεδιασμό πολύπλοκων οργανωτικών συστημάτων, όπως οι δημόσιοι οργανισμοί, τα πανεπιστήμια και γενικότερα οργανισμοί κοινωνικής ή διοικητικής φύσης. Η DCSYM δεν στοχεύει απλώς στην εύρεση της *καλύτερης* λύσης με την έννοια της απόλυτης βελτιστοποίησης, αλλά στην καταλληλότερη λύση για το συγκεκριμένο σύστημα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. πολιτιστικό, διοικητικό, ανθρώπινο, θεσμικό). Η δομή σε ένα σύστημα καθορίζει το "ποιος κάνει τι", "ποιος ελέγχει ποιον", και "πώς ρέει η πληροφορία". Όταν αλλάξεις τη δομή (π.χ. συγχώνευση τμημάτων, αλλαγή αρμοδιοτήτων), αλλάζεις τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος. Κατά συνέπεια δεν εστιάζουμε απλώς σε σφάλματα προσώπων ή συμπεριφορών, αλλά στο πλαίσιο που γεννά τα προβλήματα. Σε ένα Δήμο για παράδειγμα αν οι πολίτες διαμαρτύρονται για καθυστερήσεις στην εξυπηρέτηση, η DCSYM δεν θα προτείνει απλώς "προσλάβετε περισσότερο προσωπικό". Αντίθετα μπορεί να δείξει ότι οι πληροφορίες περνούν μέσα από πολλά επίπεδα έγκρισης χωρίς λόγο ή ότι το σύστημα ελέγχου είναι δυσανάλογο με τις αρμοδιότητες. Στη συνέχεια θα μας προτείνει μια καταλληλότερη δομή ροής πληροφοριών που ελαχιστοποιεί τις καθυστερήσεις και διευκολύνει τη συνεργασία.

Η μεθοδολογία περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα:

Βήμα 1: Καθορισμός του Ορίου του Συστήματος (System Boundary)

- Ποια είναι η μονάδα που μελετάται (π.χ. ένας Δήμος);
- Ποιοι είναι οι εσωτερικοί και εξωτερικοί δρώντες;

Βήμα 2: Ανάλυση Οργανωτικής Δομής

- Καταγραφή των βασικών οντοτήτων και των λειτουργιών τους
- Προσδιορισμός ροών (ελέγχου & υπηρεσιών) μεταξύ τους.

Βήμα 3: Δημιουργία DCSYM Διαγράμματος: Σχεδιάζεται ένα διάγραμμα όπου αποτυπώνονται:

- Οι οντότητες ως **πλαίσια (boxes)** και οι ροές ως **γραμμές με βέλη**.
- Η φύση κάθε ροής (έλεγχος ή υπηρεσία).

Βήμα 4: Ερμηνεία και Ανάλυση του Διαγράμματος

- Εντοπισμός πιθανών **ασυμμετριών, επικαλύψεων, απώλειας πληροφορίας**.
- Διερεύνηση προβλημάτων **συντονισμού και ελέγχου**.

Βήμα 5: Σχεδιασμός Παρεμβάσεων

- Προτάσεις αναδιοργάνωσης, επαναπροσδιορισμού ροών ή ενίσχυσης της επικοινωνίας .

3.3 Εργαλεία έρευνας και ανάλυσης

Χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με Διευθυντές και Τμηματάρχες του Δήμου, καθώς και ερωτηματολόγια. Η αποτύπωση των συστημάτων πραγματοποιήθηκε με χρήση του λογισμικού DCSYM Case Tool το οποίο είναι ένα CASE (Computer-Aided Software Engineering) εργαλείο και μας δίνει τη δυνατότητα για τα παρακάτω:

- Επιτρέπει τη διάγραμματική απεικόνιση ενός οργανισμού ως σύστημα.
- Παρέχει δυνατότητες ανάλυσης των ροών πληροφορίας, ελέγχου και υπηρεσιών.
- Χρησιμοποιείται για την κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης (AS-IS) και τον σχεδιασμό της μελλοντικής (TO-BE).

4. Περιγραφή της DCSYM

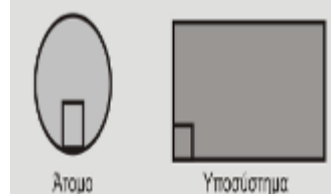
Η φιλοσοφία της DCSYM (Design & Control Systemic Methodology) βασίζεται στην έννοια του συστήματος καθώς προσεγγίζει μια κατάσταση προβληματική ή μη, αντιμετωπίζοντας τα διάφορα σύνολα στοιχείων ως συστήματα. Τα δομικά της στοιχεία είναι το σύστημα, το υποσύστημα, το άτομο, η επικοινωνία, τα μεταδεδομένα, ο ελεγκτής και τα επίπεδα, ενώ έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να αποτυπώνει δομές και διαδικασίες. Το λογισμικό το οποίο την συνοδεύει είναι το DCSYM Case Tool, το οποίο έχει αναπτυχθεί αποκλειστικά για την μεθοδολογία αυτή. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα το οποίο διαθέτει η μεθοδολογία αυτή είναι ότι τα αποτελέσματά της έχουν διάρκεια στο χρόνο.

Πέραν του αρχικού σκοπού για τον οποίο χρησιμοποιείται, αυτή η μεθοδολογία είναι η δόμηση μιας κατάστασης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια σαν εργαλείο για την λήψη αποφάσεων, αναδιοργάνωση και έλεγχο λειτουργιών μέσα σε έναν οργανισμό. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της DCSYM είναι ότι δεν επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα του ερευνητή και κατορθώνει να φτάσει σε πλήρη ταύτιση του προβλήματος. Με την DCSYM ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να μπει σε λεπτομέρειες και να συνθέσει τα διαφορετικά μέρη του προβλήματος. Η παρέμβαση αυτή με τη σειρά της, θα οδηγήσει στην ανίχνευση των λαθών και θα προτείνει βελτιώσεις. Η μέθοδος είναι αποτελεσματική μόνο αν έχουμε καλή γνώση όλων των απόψεων του προβλήματος και εκτιμηθούν οι διαφορές μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών. Είναι απαραίτητο η χρήση της DCSYM να συνοδεύεται και από τη Συστημική Σκέψη από μέρος του ερευνητή.

4.1 Δομικά Στοιχεία της DCSYM

Στη συνέχεια παρατίθενται τα σχεδιαστικά στοιχεία της DCSYM μαζί με κάποια μικρά παραδείγματα τα οποία καλύπτουν όλες τις πιθανές περιπτώσεις, οι οποίες μπορεί να προκύψουν κατά την αποτύπωση μιας κατάστασης.

Ι. Υποσύστημα: Ένα άτομο ή ένα υποσύστημα το οποίο μπορεί να ληφθεί σαν ένα μοναδικό συστατικό του συστήματος. Τα σύμβολα τα οποία χρησιμοποιούνται είναι ο κύκλος για τα άτομα και το ορθογώνιο για τα υποσυστήματα. Στο κάθε στοιχείο υπάρχει ένα μικρό τετράγωνο το οποίο φιλοξενεί έναν αριθμό ο οποίος δηλώνει την θέση του υποσυστήματος ή του ατόμου.



Εικόνα 1: Σύμβολα (πηγή: Χρήση Συστημικών Μεθοδολογιών στη Λειτουργία ενός Στρατηγείου του Στρατού Ξηράς: VSM, DCSYM/Μεταπτυχιακή Διατριβή/Γκοντέβας Γεώργιος/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ/2013 σελ. 71)

ΙΙ. Μέρος του όλου: Ένα ή περισσότερα στοιχεία (άτομα ή υποσυστήματα) μπορεί να συνθέτουν ένα υποσύστημα ενός συστήματος.



Εικόνα 2: Στοιχεία Συστήματος (πηγή: Χρήση Συστημικών Μεθοδολογιών στη Λειτουργία ενός Στρατηγείου του Στρατού Ξηράς: VSM, DCSYM/Μεταπτυχιακή Διατριβή/Γκοντέβας Γεώργιος/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ/2013 σελ. 71)

ΙΙΙ. Επικοινωνία: Είναι η ροή πληροφορίας μεταξύ δύο τουλάχιστον υποσυστημάτων μέσα στο Ω. Η διάκριση των επικοινωνιών γίνεται με βάση τον τύπο και το είδος τους. Τύποι που σχεδιάζονται με τόξα είναι μονοκατευθυνόμενοι και η ροή της πληροφορίας γίνεται μόνο προς την μία κατεύθυνση, ενώ τύποι που σχεδιάζονται με ακμές δηλώνουν δικατευθυνόμενη επικοινωνία, δηλαδή η ροή της πληροφορίας γίνεται και προς τις δύο κατευθύνσεις.

ΙV. Έλεγχος: Είναι η σκόπιμη πράξη ενός ελεγκτικού υποσυστήματος ή ατόμου στο ελεγχόμενο υποσύστημα ή άτομο.

Υπάρχει συγκεκριμένος διαχωρισμός των επικοινωνιών και του ελέγχου σύμφωνα με τον τύπο ή το είδος τους. Αυτά ορίστηκαν από τον Bowe (1981). Τα κεφαλαία γράμματα αναφέρονται στα κανάλια ελέγχου ενώ τα μικρά στο επικοινωνιακό κανάλι ελέγχου. Συγκεκριμένα έχουμε:

P,p: Πιθανή σύγκρουση(αδόμητη επικοινωνία σε μια κατάσταση σύγκρουσης).

C,c: Επικοινωνία (καλή επικοινωνία).

U,u: Σκόπιμη ενέργεια (καλή απαραίτητη επικοινωνία).

G,g: Γενική αλληλεπίδραση ή επιρροή (αλληλεπίδραση χωρίς συγκεκριμένη πίεση πάνω στην επικοινωνία).

D,d: Διαστρεβλωμένη επικοινωνία (ατελής επικοινωνία με αναπόφευκτη διαστρέβλωση της πληροφορίας).

Δ,δ: Διαστρεβλωμένη σκόπιμη επικοινωνία (ατελής απαραίτητη επικοινωνία με αναπόφευκτη διαστρέβλωση της πληροφορίας).

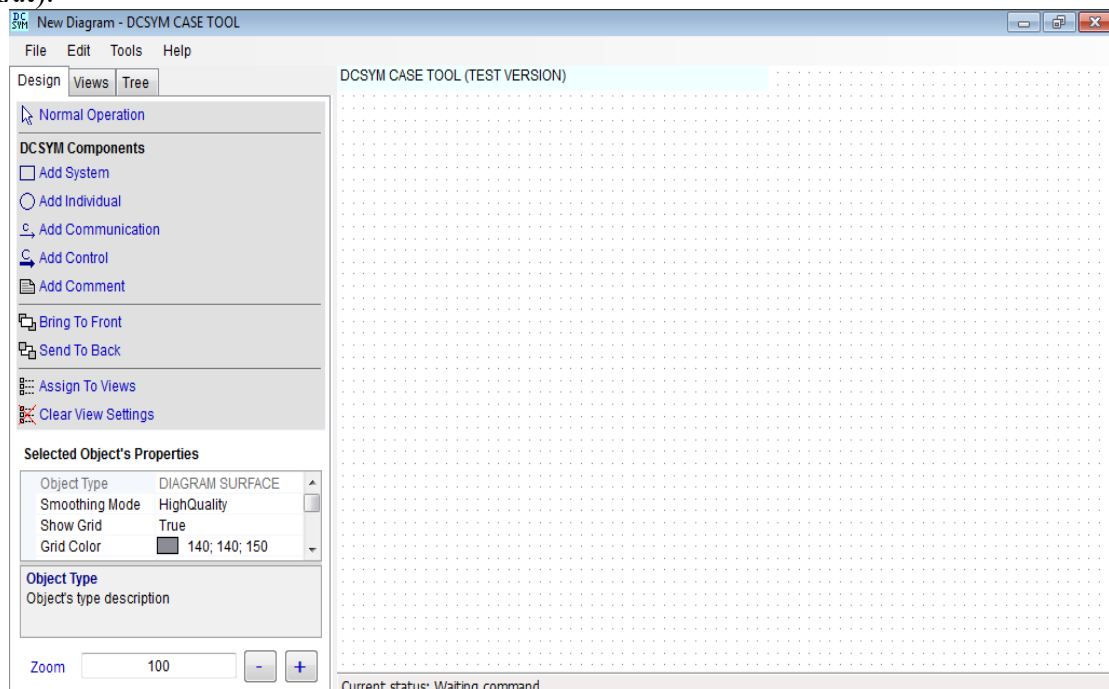
4.2 To DCSYM Case Tool

Το πρόγραμμα DCSYM Case Tool χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει την συστημική μεθοδολογία DCSYM και έχει προοπτικές και δυνατότητες για να συνδεθεί και με άλλες πλατφόρμες συστημικής ανάλυσης. Το User Interface του DCSYM Case Tool φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (εικόνα 3). Αναλυτικά με την έναρξη του προγράμματος εμφανίζεται στα δεξιά μας, το workspace με το οποίο επιτελούνται οι εργασίες. Στα αριστερά μας, με την καρτέλα Design υπάρχουν όλες οι επιλογές σχεδιασμού, συστημάτων, υποσυστημάτων και ατόμων καθώς και ο καθορισμός του τύπου σύνδεσης επικοινωνιών και ελέγχου μεταξύ τους. Η κωδικοποίηση των ατόμων, υποσυστημάτων, συστημάτων είναι ένα σημαντικό πλεονέκτημα της DCSYM διότι επιτρέπει την αποτελεσματική διάταξη πολύπλοκων συστημάτων με απλό τρόπο και δίνεται από το πρόγραμμα DCSYM Case Tool. Τα αποτελέσματα της εργασίας μας είναι δυνατόν να εξαχθούν στις παρακάτω διαφορετικές μορφές αρχείων:

PDF, WMF, SVG, PNG.

Επιπρόσθετα με την καρτέλα Views υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθούν και να χειριστούν διάφορες όψεις της σχεδίασης μας και τέλος με την καρτέλα Tree υπάρχει μια πλήρη εικόνα της ιεραρχίας μεταξύ συστημάτων, υποσυστημάτων και ατόμων αντίστοιχα. Με την βοήθεια του μενού Tools, μας δίνεται η δυνατότητα:

- 1) να εξαχθεί μια εικόνα του Πίνακα Επικοινωνιών ο οποίος αναφέρεται στο διάγραμμα DCSYM το οποίο έχει επιλεγεί.
- 2) να γίνει ενημέρωση για τα στατιστικά του συστήματος (πχ αριθμό υποσυστημάτων, αριθμό ατόμων κλπ).



Εικόνα 3: Λογισμικό DCSYM CASE Tool

5. Μελέτη του Δήμου Κορυδαλλού με τη Συστημική Μεθοδολογία DCSYM

5.1 Ανάλυση Απαιτήσεων

Τι είναι η DCSYM;

Η DCSYM (Design and Control Systemic Methodology) είναι μια συστημική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την ανάλυση, την κατανόηση και τη βελτίωση σύνθετων συστημάτων. Εφαρμόζεται σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της δημόσιας διοίκησης, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας.

Πώς εφαρμόζεται η DCSYM σε έναν Δήμο;

Η εφαρμογή της DCSYM σε ένα δήμο επιτρέπει τα παρακάτω:

- Ολοκληρωμένη ανάλυση του δήμου: Θεωρεί τον δήμο ως ένα σύστημα με πολλούς αλληλεπιδρώντες παράγοντες (υπηρεσίες, πολίτες, υποδομές κ.λπ.) και αναλύει τις αλληλεπιδράσεις αυτές.
- Εντοπισμό προβλημάτων και αδυναμιών: Η μεθοδολογία επιτρέπει τον εντοπισμό των σημείων που προκαλούν προβλήματα ή περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του δήμου.
- Σχεδιασμό βελτιωτικών μέτρων: Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης, προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα για τη βελτίωση της λειτουργίας του δήμου.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μέτρων: Η DCSYM παρέχει εργαλεία για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων μέτρων και την προσαρμογή τους αν χρειαστεί.

Τα βασικά στάδια εφαρμογής της DCSYM σε Δήμο είναι:

- Ορισμός του συστήματος: Καθορίζεται το σύστημα που θα μελετηθεί (π.χ. υπηρεσία καθαριότητας, υπηρεσία κοινωνικής πρόνοιας).
- Συλλογή δεδομένων: Συλλέγονται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα σχετικά με το σύστημα (π.χ. στατιστικά στοιχεία, συνεντεύξεις με εργαζόμενους και πολίτες).
- Ανάλυση δεδομένων: Τα δεδομένα αναλύονται για να εντοπιστούν τα προβλήματα, οι αδυναμίες και οι δυνατότητες του συστήματος.
- Μοντελοποίηση του συστήματος: Δημιουργείται ένα μοντέλο του συστήματος που απεικονίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του.
- Σχεδιασμός βελτιωτικών μέτρων: Προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα για τη βελτίωση της λειτουργίας του συστήματος.
- Εφαρμογή των μέτρων: Τα μέτρα εφαρμόζονται πιλοτικά ή σε μεγαλύτερη κλίμακα.
- Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων: Αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των μέτρων και προσαρμόζονται αν χρειαστεί.

Οι βασικές αρχές της DCSYM είναι:

- Η Δομική Αναπαράσταση Οργανισμού, η οποία απεικονίζει τα επιμέρους τμήματα, τα άτομα, ή μονάδες ενός οργανισμού και εντοπίζει τους φορείς λήψης αποφάσεων και τα επίπεδα ιεραρχίας.
- Η Ροή Πληροφορίας & Επικοινωνίας η οποία αποτυπώνει πώς επικοινωνούν μεταξύ τους οι μονάδες και καταγράφει τα κανάλια επικοινωνίας (π.χ. έγγραφα, email, τηλεφωνικές επικοινωνίες). Τέλος μας δείχνει συμμετρικές ή ασύμμετρες αλληλεπιδράσεις.
- Ανάλυση Σημείων Συμφόρησης. Η μεθοδολογία αναγνωρίζει προβλήματα και καθυστερήσεις στη ροή εργασιών και βοηθά στη λήψη αποφάσεων για αναδιοργάνωση ή αυτοματοποίηση διαδικασιών.

- Δυναμική Συστημική Σκέψη. Αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως έναν ζωντανό, προσαρμοζόμενο μηχανισμό και εξετάζει πώς μια αλλαγή επηρεάζει το σύνολο του συστήματος.

Πλεονεκτήματα της DCSYM για Δήμους

- Ολιστική προσέγγιση: Εξετάζει το σύνολο του δήμου και όχι μεμονωμένα τμήματα.
- Βελτίωση της απόδοσης: Βοηθά στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων με τους διαθέσιμους πόρους.
- Αύξηση της διαφάνειας: Καθιστά πιο διαφανείς τις διαδικασίες και τις αποφάσεις.
- Ενδυνάμωση της συμμετοχής των πολιτών: Ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση των πολιτικών του δήμου.
- Μείωση της πολυπλοκότητας των διαδικασιών όπου αυτό είναι εφικτό.

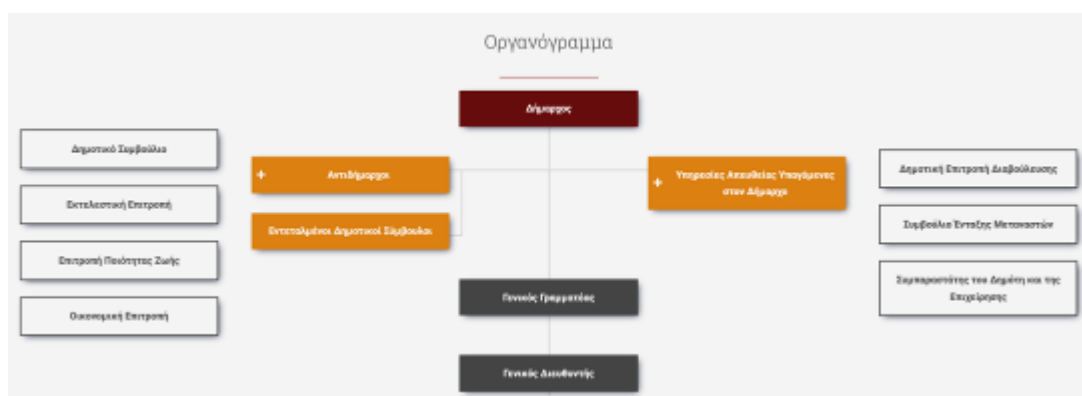
Συγκεκριμένα στην περίπτωση του Δήμου Κορυδαλλού, ένας συστημικός αναλυτής εφόσον παρατήρησε προσεκτικά την δομή του, ξεκίνησε την ερευνά του με προσωπικές συνεντεύξεις από τους Διευθυντές και τα Στελέχη-Υπευθύνους των επιμέρους Τμημάτων. Τα αποτελέσματα προήλθαν από την εκτίμηση του ίδιου καθώς και από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί η σπουδαιότητα, όπου έχει η συνεργασία. Κατά συνέπεια, οι Διευθυντές, οι Υποδιευθυντές, οι Υπεύθυνοι των τμημάτων και τα στελέχη αυτών, κατόπιν αιτήσεως έδωσαν πληροφορίες τόσο για το αντικείμενο εργασίας της Διευθύνσεώς τους, αλλά και για τις επικοινωνίες και συνεργασίες τις οποίες πρέπει να έχουν με τις υπόλοιπες Διευθύνσεις, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του Δήμου Κορυδαλλού.

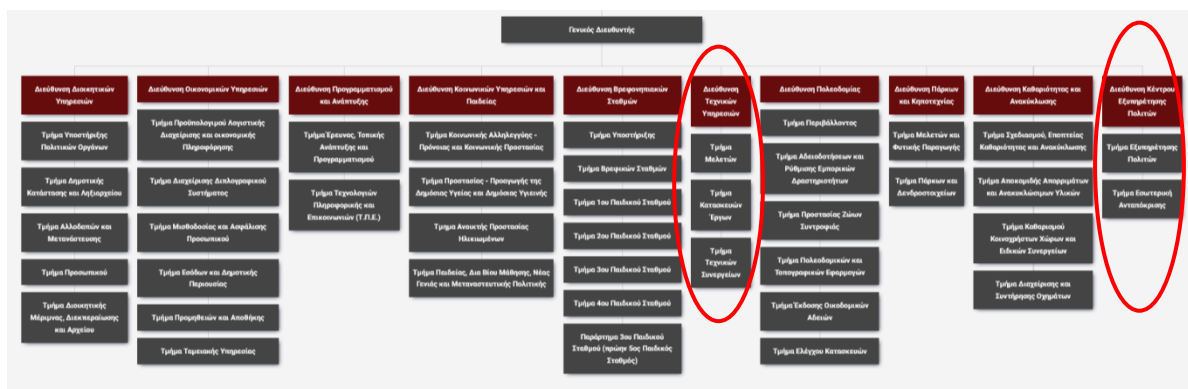
Επιπλέον μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους εκπροσώπους των Διευθύνσεων, τα οποία συμπληρώθηκαν και σε ορισμένες περιπτώσεις κρίθηκε απαραίτητο να υπάρξουν και προσωπικές συνεντεύξεις με επιπλέον ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή νέων πληροφοριών για την εκτίμηση και προσέγγιση κάποιων δραστηριοτήτων.

Ένα από τα σημαντικά στοιχεία της DCSYM είναι οι δυνατότητες κωδικοποίησης τις οποίες προσφέρει και μας επιτρέπουν την αποτελεσματική διάταξη πολύπλοκων συστημάτων με ενθετικό τρόπο.

5.2 Δομή Δήμου Κορυδαλλού

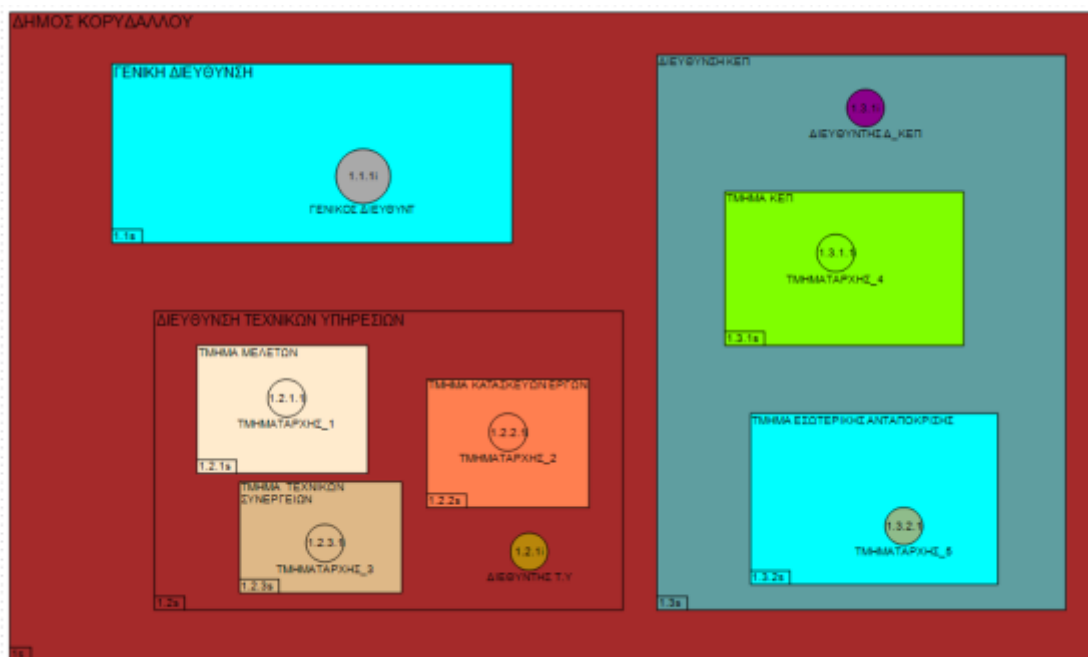


Εικόνα 4: Οργανόγραμμα 1



Εικόνα 5: Οργανόγραμμα 2

Η DCSYM εφαρμόζεται σε αντίθεση με το βιώσιμο μοντέλο VSM του BEER και κάτω από το επίπεδο των κεντρικών διευθύνσεων. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε παρακάτω με τη βοήθεια της μεθοδολογίας μερικά υποσυστήματα του ολικού συστήματος (Δήμος Κορυδαλλού), ενώ για τα υπόλοιπα θα εργαστούμε αναλόγως.



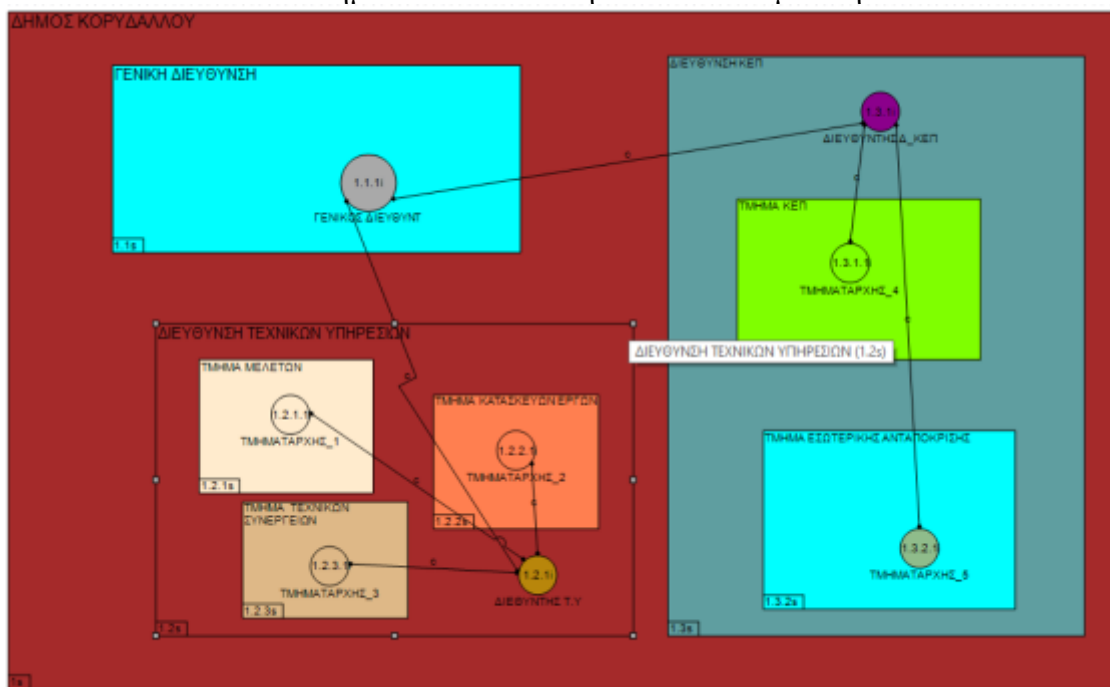
Εικόνα 4: Δομή του συστήματος με διάγραμμα

From ... To	1s	1.1s	1.1.1i	1.2s	1.2.1s	1.2.1i	1.2.1.1i	1.2.2s	1.2.2.1i	1.2.3s	1.2.3.1i	1.3s	1.3.1s	1.3.1i	1.3.1.1i	1.3.2s	1.3.2.1i
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	1s																
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	1.1s																
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	1.1.1i																
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	1.2s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ	1.2.1s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Τ.Υ	1.2.1i																
ΤΜΗΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_1	1.2.1.1i																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ ΕΡΓΩΝ	1.2.2s																
ΤΜΗΜΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_2	1.2.2.1i																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ	1.2.3s																
ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_3	1.2.3.1i																
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ	1.3s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑ ΚΕΠ	1.3.1s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Δ. ΚΕΠ	1.3.1i																
ΤΜΗΜΑ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_4	1.3.1.1i																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	1.3.2s																
ΤΜΗΜΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_5	1.3.2.1i																

Εικόνα 5: Δομή του συστήματος με πίνακα

Το επόμενο βήμα, αφού έχουν σχεδιαστεί το σύστημα, τα υποσυστήματα του και τα άτομα τα οποία το απαρτίζουν, είναι να μοντελοποιηθεί η ροή γνώσης και πληροφοριών μεταξύ τους, η οποία είναι μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία.

Τα συστήματα έχουν δομή και ιεραρχία. Κατά συνέπεια επικοινωνεί ο Γενικός Διευθυντής με τους Διευθυντές και εκείνοι με τους τμηματάρχες. Η ροή επικοινωνίας μπορεί να είναι ανταλλαγή πληροφορίας, υπηρεσίας, προϊόντος ή ενέργειας. Στην περίπτωση που στην υπάρχουσα κατάσταση δεν έχουμε καλή επικοινωνία, θα προβούμε σε ενέργειες βελτίωσης και αναβάθμισης με σκοπό η επικοινωνία σε όλα τα υποσυστήματα να είναι καλή και αποτελεσματική.

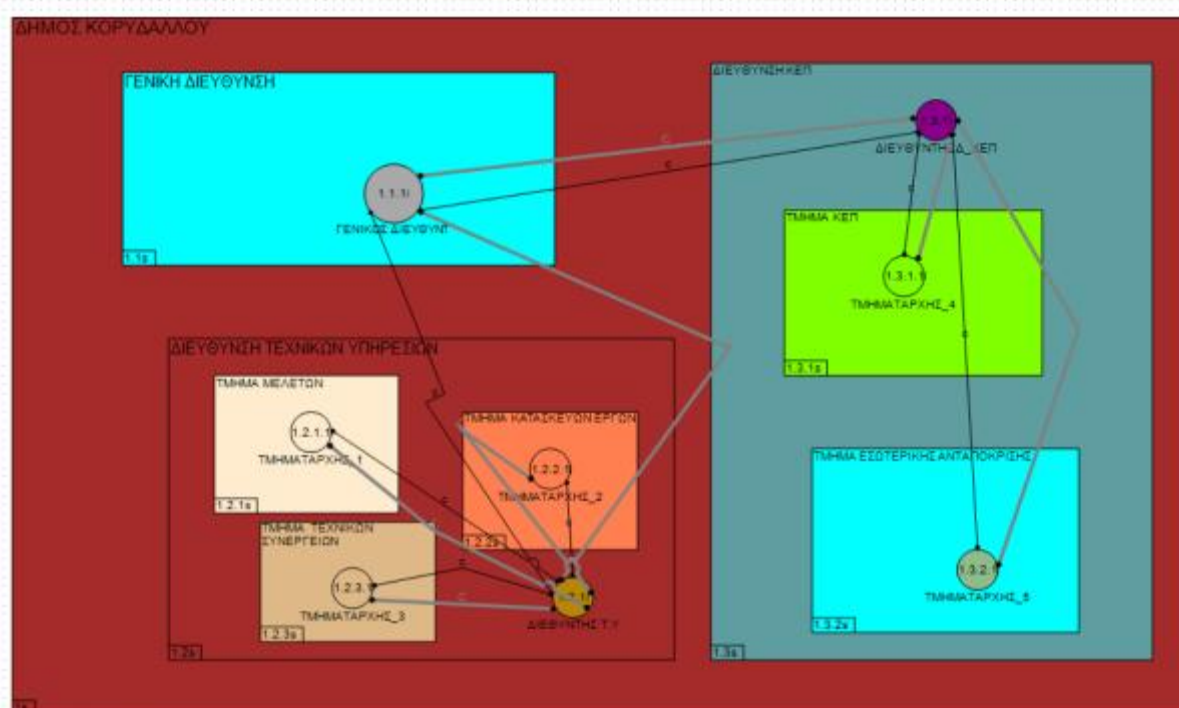


Εικόνα 6: Επικοινωνίες του συστήματος με διάγραμμα

From ... To	1s	1.1s	1.1.1i	1.2s	1.2.1s	1.2.1i	1.2.1.1i	1.2.2s	1.2.2.1i	1.2.3s	1.2.3.1i	1.3s	1.3.1s	1.3.1i	1.3.1.1i	1.3.2s	1.3.2.1i
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	1s																
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	1.1s																
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	1.1.1i					c								c			
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	1.2s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ	1.2.1s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Τ.Υ	1.2.1i		c				c			c		c					
ΤΜΗΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_1	1.2.1.1i					c											
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ ΕΡΓΩΝ	1.2.2s																
ΤΜΗΜΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_2	1.2.2.1i					c											
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ	1.2.3s																
ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_3	1.2.3.1i					c											
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ	1.3s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑ ΚΕΠ	1.3.1s																
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Δ.ΚΕΠ	1.3.1i		c												c		c
ΤΜΗΜΑ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_4	1.3.1.1i														c		
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	1.3.2s																
ΤΜΗΜΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_5	1.3.2.1i													c			

Εικόνα 7: Επικοινωνίες του συστήματος με πίνακα

Ο Γενικός Διευθυντής ασκεί τον έλεγχο που αφορά την ομαλή παρακολούθηση των εργασιών και καθηκόντων μέσα στα αρμόδια νομικά πλαίσια στους Διευθυντές και εκείνοι ομοίως στους τμηματάρχες. Στη συνέχεια προστίθενται τα κανάλια του ελέγχου (παχιές γραμμές). Αυτή η πιο ολοκληρωμένη απεικόνιση, επιτρέπει την αναγνώριση των ελέγχων, οι οποίοι ασκούνται ακόμα και εάν δεν υπάρχει ροή πληροφορίας ανάμεσα στα στοιχεία αυτά.



Εικόνα 8: Έλεγχος του συστήματος με διάγραμμα (περιλαμβάνονται και οι επικοινωνίες)

Diagram	Relations Map	Model Doc	Model Metrics																			
From ... To					1s	1.1s	1.1.1i	1.2s	1.2.1s	1.2.1i	1.2.1.1i	1.2.2s	1.2.2.1i	1.2.3s	1.2.3.1i	1.3s	1.3.1s	1.3.1i	1.3.1.1i	1.3.2s	1.3.2.1i	
▶ ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΙΘΑΛΛΟΥ				1s																		
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΙΘΑΛΛΟΥ ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ				1.1s																		
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ				1.1.1i						ε, C									ε, C			
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΙΘΑΛΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ				1.2s																		
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ				1.2.1s																		
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Τ.Υ.				1.2.1i			ε, C				ε, C		ε, C		ε, C							
ΤΜΗΜΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_1				1.2.1.1i						ε, C												
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ ΕΡΓΩΝ				1.2.2s																		
ΤΜΗΜΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_2				1.2.2.1i						ε, C												
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ				1.2.3s																		
ΤΜΗΜΑ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_3				1.2.3.1i						ε, C												
ΔΗΜΟΣ ΚΟΡΙΘΑΛΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ				1.3s																		
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑ ΚΕΠ				1.3.1s																		
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Δ. ΚΕΠ				1.3.1i			ε, C												ε, C		ε, C	
ΤΜΗΜΑ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_4				1.3.1.1i														ε, C				
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΕΠ ΤΜΗΜΑ ΕΙΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ				1.3.2s																		
ΤΜΗΜΑ ΕΙΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΜΗΜΑΤΑΡΧΗΣ_5				1.3.2.1i														ε, C				

Εικόνα 9: Έλεγχος του συστήματος με πίνακα (περιλαμβάνονται και οι επικοινωνίες)

6. Αποτελέσματα και Συζήτηση

6.1 Ανάλυση ευρημάτων.

Η έλλειψη ποιότητας σε μερικές επικοινωνίες πχ ασύρματη μονο δικτύωση με αστάθειες σύνδεσης, η ασαφής κατανομή αρμοδιοτήτων και η απουσία ανατροφοδότησης εντοπίζονται ως κύρια προβλήματα. Η ύπαρξη κρίσιμων κόμβων χωρίς επαρκή έλεγχο καταγράφηκε επανειλημμένα.

Διαπιστωμένο πρόβλημα:

Η μεθοδολογία DCSYM στην παρούσα κατάσταση ανέδειξε ότι η επικοινωνία μεταξύ Διευθύνσεων και Τμημάτων παρουσιάζει ασυμμετρίες και καθυστερήσεις. Συγκεκριμένα, πολλές πληροφορίες διέρχονται μέσα από **πολλαπλά επίπεδα έγκρισης ή μεταφέρονται άτυπα**, γεγονός που προκαλεί καθυστερήσεις, απώλεια πληροφορίας και μη έγκαιρη λήψη αποφάσεων.

Εντοπισμός στο διάγραμμα DCSYM:

Υπάρχει **πλεονάζουσα επικοινωνία** από και προς την Τεχνική Υπηρεσία μέσω της Γενικής Διεύθυνσης, ακόμα και για ζητήματα ρουτίνας.

Ορισμένες **γραμμές ελέγχου** (παχιές γραμμές στο διάγραμμα) λειτουργούν τυπικά ανάλογα την περίπτωση, χωρίς πρακτική επιρροή στη διαδικασία.

6.2 Προτάσεις για βελτίωση.

Η χρήση DCSYM για συστηματική παρακολούθηση λειτουργιών.

- Αναθεώρηση των επικοινωνιακών διαύλων.
- Αναδιοργάνωση ορισμένων τμημάτων.

Προτεινόμενη παρέμβαση για βελτιωμένη κατάσταση με βάση τη DCSYM:

- Απλοποίηση των καναλιών επικοινωνίας:
- Εισαγωγή απευθείας επικοινωνίας μεταξύ συγκεκριμένων Τμημάτων (π.χ. Μελετών και Προμηθειών) χωρίς απαραίτητη διαμεσολάβηση από τη Γενική Διεύθυνση για κάθε μικρή ενέργεια.

- **Τυποποίηση διαδικασιών:**
- Δημιουργία εγχειριδίου επικοινωνίας για εσωτερική χρήση που να ορίζει σαφώς ποιοι φορείς επικοινωνούν απευθείας μεταξύ τους και με ποια διαδικασία.
- **Χρήση ψηφιακού εργαλείου (workflow system):**
- Εισαγωγή ψηφιακής πλατφόρμας με δυνατότητα παρακολούθησης αιτημάτων, ανταπόκρισης, και καταγραφής χρόνων απόκρισης ανά τμήμα.
- **Αναμενόμενα οφέλη:**
- **Μείωση χρόνου διεκπεραίωσης** εσωτερικών διαδικασιών.
- **Αποτροπή παρερμηνειών ή χαμένων πληροφοριών.**
- **Ενίσχυση της ευθύνης και της διαφάνειας** στις ροές ελέγχου.
- **Διευκόλυνση μελλοντικής αξιολόγησης και αναδιοργάνωσης**, εφόσον τα νέα κανάλια θα είναι μετρήσιμα και παρακολουθήσιμα.

6.3 Συμβολή της DCSYM στη δημόσια διοίκηση

Η μεθοδολογία αποδείχθηκε χρήσιμη για την αναπαράσταση της οργανωσιακής δομής και την αποκάλυψη κρυφών σημείων δυσλειτουργίας. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με τις αρχές του Beer (1979), ο οποίος έθεσε τις βάσεις για τη διακυβέρνηση πολύπλοκων οργανισμών μέσω του Viable System Model. Επιπλέον, η έννοια της πολυπλοκότητας όπως αναπτύχθηκε από τους Flood και Carson (1993) ενισχύει τη σημασία συστημικής διαχείρισης στη Δημόσια Διοίκηση, ειδικά σε περιβάλλοντα με πολλές αλληλεπιδρώντες μονάδες όπως οι δήμοι.

7. Συμπεράσματα

Οι Δήμοι ως κομμάτι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης αποτελούνται από ανθρωπογενή συστήματα (έμφυχο δυναμικό), λειτουργικές δομές και υλικοτεχνικά εργαλεία και υποδομές. Όλα αυτά συναποτελούν ένα πολύπλοκο σύστημα ανοιχτό στο περιβάλλον με πλούσια και σύνθετη εσωτερική δυναμική. Η επιστήμη της πολυπλοκότητας μας δείχνει ότι τα κλειστά συστήματα διαλύονται και πεθαίνουν. Η DCSYM αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της λειτουργίας των δήμων. Μέσω της Συστημικής προσέγγισης, οι δήμοι μπορούν να εντοπίσουν προβλήματα, να σχεδιάσουν αποτελεσματικές λύσεις και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των πολιτών.

Η εφαρμογή της Συστημικής Μεθοδολογίας DCSYM στον Δήμο Κορυδαλλού αποκάλυψε κρίσιμα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής λειτουργίας και των μεταξύ των υπομονάδων επικοινωνιών. Μέσω της ανάλυσης εντοπίστηκαν σημεία συμφόρησης, όπως η ασυμμετρία πληροφορίας, η περιορισμένη ανατροφοδότηση και η απουσία διακριτών μηχανισμών ελέγχου. Οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια ανέδειξαν ότι οι υπάλληλοι συχνά παρακάμπτουν επίσημες διαδρομές πληροφορίας, ενώ βασικές λειτουργίες εξαρτώνται από άτυπες επικοινωνίες και προσωπικές πρωτοβουλίες.

Η εφαρμογή του DCSYM μοντέλου ανέδειξε αυτές τις δυσλειτουργίες με σαφή και συστηματικό τρόπο, αποκαλύπτοντας τις δομικές αδυναμίες και τις ανεπαρκείς διασυνδέσεις μεταξύ υποσυστημάτων. Επιπλέον, η μεθοδολογία επιτρέπει την απεικόνιση τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης λειτουργίας των διοικητικών μονάδων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση εναλλακτικών σεναρίων αναδιοργάνωσης. Η χρήση του DCSYM Case Tool αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εικονική προσομοίωση και αξιολόγηση διαφορετικών δομών επικοινωνίας και ελέγχου.

Η παρούσα μελέτη τεκμηριώνει τη χρησιμότητα της DCSYM ως εργαλείου ανάλυσης και μετασχηματισμού σε φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας, εδραιωμένο στις αρχές της Συστημικής Σκέψης (Checkland, 1981· Jackson, 2003), επιτρέπει τη συνολική αποτίμηση της οργανωσιακής πολυπλοκότητας και παρέχει πρακτικά εργαλεία διαχείρισης. Επιπλέον, το Viable System Model (Beer, 1979) και η προσέγγιση της πολυπλοκότητας

(Flood & Carson, 1993) ενισχύουν την κατανόηση της δυναμικής των υπομονάδων και της ανάγκης για ροές πληροφορίας που βασίζονται στην ανατροφοδότηση και στην προσαρμοστικότητα.

Συνολικά, η εργασία καταδεικνύει πως η χρήση συστημικών μεθοδολογιών, όπως η DCSYM, μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στον επανασχεδιασμό και την ενίσχυση της λειτουργικότητας των οργανισμών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Προτείνεται η πιλοτική υιοθέτηση της μεθοδολογίας σε περισσότερους δήμους και η περαιτέρω αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσα από συγκριτικές μελέτες περίπτωσης.

Κατά συνέπεια εφόσον εφαρμοστούν αποτελεσματικά στην πράξη οι Συστημικές Μεθοδολογίες στην Τοπική Αυτοδιοίκηση θα μειώσουν τη πολυπλοκότητα, θα βελτιώσουν την υπηρεσιακή λειτουργία-ετοιμότητα-αξιολόγηση, προσφέροντας μας την δυνατότητα πρόβλεψης όσον αφορά τις αστάθειες και τα σημεία κρίσης, με σκοπό την ορθότερη λήψη αποφάσεων, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα στο μέλλον να γίνει παρέμβαση δημιουργώντας μια δυναμική ελεγχόμενη, προσθέτοντας «ενέργεια» σε κάποιο από τα υποσυστήματα.

8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γκοντέβας, Γ. (2013). Χρήση Συστημικών Μεθοδολογιών στη Λειτουργία ενός Στρατηγείου του Στρατού Ξηράς: VSM, DCSYM. Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ.

Ξενόγλωσση

Gkontevas, G. (2017). Use of Systemic Methodologies in the Operation of Land Army Headquarters. LAP Lambert Academic Publishing.

Checkland, P. (1981). Systems Thinking, Systems Practice. Chichester: Wiley.

Jackson, M. C. (2003). Systems Thinking: Creative Holism for Managers. Chichester: Wiley.

Beer, S. (1979). The Heart of Enterprise. Chichester: Wiley.

Flood, R. L., & Carson, E. R. (1993). Dealing with Complexity: An Introduction to the Theory and Application of Systems Science. New York: Plenum Press.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΙΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σακελλαρίου Κατερίνα

ΕΔΙΠ Α' – Ψυχολογίας Ιατρική Σχολή - ΕΚΠΑ, PhD, MSc

Περίληψη

Η Υπηρεσία Παιδιών και Εφήβων του Κέντρου Κοινοτικής Ψυχικής Υγιεινής (ΚΚΨΥ), Βύρωνα-Καισαριανής της Α' Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, στοχεύει στην ανίχνευση, την πρόληψη, την έγκαιρη διάγνωση και τη θεραπεία των ψυχικών διαταραχών του παιδιού και του εφήβου όπως αυτές αναπτύσσονται στην κοινότητα. Τα σαράντα και πλέον χρόνια λειτουργίας της προσφέρει ανελλιπώς Κοινοτικό έργο έχοντας δράσεις σε συνεργασία με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης του τομέα ευθύνης και στα τρία επίπεδα πρόληψης (πρωτογενής, δευτερογενής και τριτογενής) παρέχοντας προγράμματα ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς, προγράμματα υποστήριξης και συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς και βραχείες παρεμβάσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο που στοχεύουν στην επίλυση κρίσεων μέσα από βιωματικά σεμινάρια ή εργαστήρια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης καταδεικνύει ότι υπάρχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν αυτά συνδυάζουν τη συνεργασία υπηρεσιών ψυχικής υγείας και σχολείου. Στην παρούσα εισήγηση θα συζητηθούν προγράμματα που εφαρμόστηκαν στην Α' θμια και Β' θμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητα, πρόληψη, προγράμματα παρέμβασης, ψυχική υγεία, σχολικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Οι παρεμβάσεις στην Κοινότητα υλοποιούνται με βάση την Κοινοτική Ψυχιατρική, η οποία αποτελεί υποειδικότητα της Ψυχιατρικής. Ειδικότερα, αυτή βασίζεται στην Κλινική Ψυχιατρική αλλά στοχεύει στην πρόληψη, στη μείωση ακόμη και στην εξάλειψη της ψυχικής νόσου μέσα στην κοινότητα. Εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο λειτουργούν, ενώ δίνει έμφαση στην εφαρμογή ερευνητικών και θεραπευτικών προγραμμάτων στο επίπεδο της κοινότητας (Μαδιανός, 2000).

Οι βασικές αρχές της Κοινοτικής Ψυχιατρικής σύμφωνα με τον Caplan (1964) που πρέπει να διέπουν την οργάνωση και τη λειτουργία των κοινοτικών ψυχιατρικών υπηρεσιών είναι τέσσερις: α) η αρχή της ολοκληρωμένης παροχής με το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, σε σύντομο χρονικό διάστημα και το μικρότερο κόστος, β) η αρχή της τομεοποίησης, δηλαδή, την παροχή υπηρεσιών σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, ώστε να διευκολύνεται χιλιομετρικά η προσέγγιση της υπηρεσίας από τους κατοίκους, αλλά και να είναι σε θέση να εξυπηρετηθούν πιο άμεσα τα αιτήματά τους. Η απόσταση του κατοίκου από το Κοινοτικό κέντρο θα πρέπει να κυμαίνεται από 1 έως 15 λεπτά και ο εξυπηρετούμενος πληθυσμός να είναι από 70.000 έως 150.000 (Μαδιανός, 2000), γ) η αρχή του θεραπευτικού συνεχούς, δηλαδή, από τον ίδιο θεραπευτή ή θεραπευτική ομάδα σε όλες τις φάσεις της νόσου και δ) η αρχή της ανταποκριτικότητας, δηλαδή, η προσέλευση του κοινού στο Κοινοτικό κέντρο να είναι ανάλογη της ανάπτυξης του δικτύου παραπομπών και της συνεργασίας του κέντρου με τις ιατροκοινωνικές υπηρεσίες της κοινότητας.

Το Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Βύρωνα – Καισαριανής ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1979 στηριζόμενο στις παραπάνω αρχές, ενώ οι συνάδελφοι ιδρυτές είχαν ήδη ολοκληρώσει επισταμένη επιδημιολογική έρευνα στην κοινότητα προκειμένου να ανιχνεύσουν τις ανάγκες των κατοίκων της στο πλαίσιο παροχής υπηρεσιών Ψυχικής υγείας. Στην αρχή λειτούργησε η υπηρεσία

Ενηλίκων και στη συνέχεια, τρία χρόνια αργότερα, το 1982, οργανώθηκε και ξεκίνησε και η λειτουργία της Υπηρεσίας Παιδιών και Εφήβων, εξυπηρετώντας μέχρι το 2000 τις περιοχές του Βύρωνα και της Καισαριανής. Κατόπιν, με βάση τον νόμο 2716/1999 για την τομεοποίηση των Ψυχιατρικών υπηρεσιών διευρύνθηκε ο τομέας ευθύνης της και στους Δήμους Ζωγράφου και Ηλιούπολης, ενώ το 2019 με βάση καινούριο νόμο περί τομεοποίησης οι περιοχές ευθύνης της υπηρεσίας οριστικοποιήθηκαν στους Δήμους Καισαριανής, Βύρωνα, Καρέα, Υμηττού, Δάφνης και Ζωγράφου. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες προσφέρονται χωρίς οικονομική επιβάρυνση και στηρίζονται στην εφαρμογή της Κοινοτικής Παιδοψυχιατρικής, κλάδου της Παιδοψυχιατρικής ειδικότητας.

Η Κοινοτική Παιδοψυχιατρική με τη σειρά της στοχεύει στην ανίχνευση, πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των ψυχικών διαταραχών του παιδιού και του εφήβου, από 0 έως 18 ετών, όπως αυτές αναπτύσσονται στην κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα καλείται να προβλέψει και να προλάβει την εγκατάσταση παθολογίας που ενδεχομένως θα συνοδεύει και στην ενήλικη ζωή (Αναγνωστόπουλος, 2001, Αναγνωστόπουλος & Λαζαράτου, 2008). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη γέννηση και την εκδήλωση της ψυχικής διαταραχής, η οποία αντιμετωπίζεται σαν ενιαία βιο-ψυχο-κοινωνική οντότητα και ο ασθενής σαν πολίτης που πάσχει στο σύνολο των σχέσεών του, δηλαδή, με τον εαυτό του, τις κοινωνικές σχέσεις (οικογένεια, σχολείο, τον κοινωνικό του περίγυρο) και το περιβάλλον του (συνθήκες διαβίωσης και ανάπτυξης). Το παιδί κι ο έφηβος αντιμετωπίζεται ολιστικά ως μια βιο-ψυχο-κοινωνική οντότητα. Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης προϋποθέτει την ύπαρξη Διεπιστημονικής ομάδας, τη συνέργειά της με την οικογένεια και το σχολείο, καθώς η καλή συνεργασία καθορίζει την αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής παρέμβασης σε μεγάλο βαθμό (Σακελλαρίου και συν., 2013, Βλασσοπούλου, Τσίπρα και συν., 2013, Βλασσοπούλου, Σακελλαρίου & Τσίπρα, 2016).

Η Υπηρεσία Παιδιών και Εφήβων στοχεύει στην:

- α) Κλινική πράξη, δηλαδή, στην εφαρμογή διεπιστημονικής διαγνωστικής διαδικασίας, απαντώντας στα αιτήματα των πολιτών της κοινότητας στον κατά το δυνατό βραχύτερο χρόνο αναμονής.
- β) Εκπαίδευση και Έρευνα αφού παράλληλα ως τμήμα της Α' Ψυχιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει την υποχρέωση να υπηρετεί και σκοπούς της Ιατρικής Σχολής που αφορούν τους τομείς αυτούς. Οργανώνει και υλοποιεί Προγράμματα εκπαίδευσης σε θέματα παιδικής και εφηβικής παθολογίας (Σεμινάρια, Ημερίδες), ενώ επίσης στην υπηρεσία εκπαιδεύονται εκτός από φοιτητές Ιατρικής και των ειδικευομένων Παιδοψυχιάτρων και Ψυχιάτρων, Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Παιδαγωγοί σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές ή Πανεπιστημιακά τμήματα .
- γ) Κοινοτική δράση όπου ενεργοποιείται και στους τρεις τομείς της πρόληψης: πρωτογενής, δευτερογενής και τριτογενής, υλοποιώντας και τα αντίστοιχα προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες της Α'θμιας και Β' θμιας εκπαίδευσης και στους γονείς τους.

2. Κυρίως μέρος

Είναι ιδιαίτερος σημαντικό για τη Δημόσια υγεία έγκαιρα να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους, αφού η εμφάνιση ψυχικών διαταραχών στον συγκεκριμένο πληθυσμό αυξάνει τον κίνδυνο παραμονής ή εμφάνισης άλλων σοβαρότερων διαταραχών στην ενήλικη ζωή (Βλασσοπούλου & Αναγνωστόπουλος, 2012, Eyre et. al., 2019, Polanczyk et., al., 2015, Stern et., al., 2020). Σχετικές μελέτες καταδεικνύουν ότι περίπου οι μισοί ενήλικες που πάσχουν από ψυχιατρικές διαταραχές στην ηλικία των 25 ετών είχαν παρουσιάσει ψυχική διαταραχή ήδη πριν τα 15 έτη τους. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν σημαίνει ότι όλες οι ψυχικές διαταραχές που παρατηρούνται κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία οδηγούν απαραίτητα σε αντίστοιχες διαταραχές στην ενήλικη ζωή (Πλουμπίδης και συν., 2012).

Τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία αναδεικνύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Πρόληψης που στοχεύουν στο να αποτρέψουν ή να εμποδίσουν την εμφάνιση διαφόρων αρνητικών και βλαπτικών καταστάσεων ή νόσων.

a. Προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης περιλαμβάνουν δραστηριότητες που μειώνουν την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης παθολογικής κατάστασης ή προλαμβάνουν την εμφάνισή της. Συνήθως το έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτών προέρχεται σε συνδυασμό με τα αιτήματα και τις ανάγκες της εξυπηρετούμενης κοινότητας αλλά και τα κλινικά ερωτήματα που γεννιούνται στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας κατά την άσκηση του έργου τους. Τέτοιου είδους δράσεις εφαρμόστηκαν από την υπηρεσία ανελλιπώς και τις τελευταίες δύο δεκαετίες (2011 - 2023) έχοντας ποικίλο ενδιαφέρον. Αυτές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν:

- Επιμορφωτικά Σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής
- Επιμορφωτικά Σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς της Α'θμιας εκπαίδευσης
- Επιμορφωτικές Ημερίδες σε εκπαιδευτικούς της Α'θμιας εκπαίδευσης
- Διαλέξεις σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων της Α'θμιας εκπαίδευσης
- Βιωματικά εργαστήρια σε μαθητές/τριες της Α'θμιας εκπαίδευσης
- Βιωματικά εργαστήρια σε μαθητές/τριες της Β'θμιας εκπαίδευσης

Είναι ιδιαιτέρως σημαντική η ανταπόκριση της κοινότητας σε τέτοιου είδους δράσεις, η οποία οφείλεται τόσο στην ανάγκη επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης σε σύγχρονα θέματα που την απασχολούν, όσο και στη σχέση εμπιστοσύνης που έχει δημιουργηθεί μεταξύ της υπηρεσίας και των τοπικών φορέων, των συλλόγων που δραστηριοποιούνται στην κοινότητα και των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων.

2.1.1. Προγράμματα πρόληψης των αναπτυξιακών και μαθησιακών διαταραχών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Α' θμια εκπαίδευση)

Οι αναπτυξιακές διαταραχές που γίνονται αντιληπτές μέσα από καθυστερήσεις στην κατάκτηση του προφορικού λόγου και της κινητικής λειτουργίας, καθώς και οι μαθησιακές διαταραχές, που εκδηλώνονται στην αρχή της σχολικής φοίτησης επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους την αναπτυσσόμενη προσωπικότητα του παιδιού και αν παραμείνουν χωρίς θεραπευτική αντιμετώπιση, καθορίζουν το μέλλον του και την πορεία του στη ζωή. Ειδικότερα τα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ότι διεθνώς 6-13% των παιδιών εμφανίζουν αναπτυξιακά ελλείμματα κατά την είσοδό τους στο σχολείο (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2004, Βλασσοπούλου & Αναγνωστόπουλος, 2012, Sakellariou, 2018). Από αυτά έχει εκτιμηθεί ότι το 7,4% εμφανίζει Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Παληκαρά & Ράλλη, 2017), το 5-7% εμφανίζει ελλείμματα στην ανάπτυξη της κινητικής λειτουργίας και το 5-15% αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, όπου από τα παιδιά αυτά θεωρείται ότι το 10-12% παρουσιάζουν ειδικά ελλείμματα σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, η υψηλής ποιότητας διδασκαλία στην σχολική τάξη και οι συμπληρωματικές, εντατικές δραστηριότητες σε μικρές ομάδες μπορεί να μειώσουν το ποσοστό των παιδιών κατά περίπου 6% (Σακελλαρίου, 2016, 2018). Εκτιμάται ότι αυτό το 6% των παιδιών θα πληροί αυστηρά κριτήρια για Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) και θα χρειαστεί ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση.

Οι αναπτυξιακές και μαθησιακές διαταραχές είναι από τις πιο συχνές στην παιδοψυχιατρική κλινική πράξη, αφού πολυάριθμα αιτήματα για αξιολόγηση καταλήγουν στην υπηρεσία. Γεγονός που αποτέλεσε και την αφορμή για την οργάνωση και υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εντοπισμού και πρώιμης αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές (λόγου, κινητικού συντονισμού και μάθησης) στην κοινότητα. Στόχος των προγραμμάτων αυτών δεν ήταν μόνο η ευαισθητοποίηση και πρόληψη όλων αυτών των διαταραχών (πρωτογενής πρόληψη), αλλά και η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπισή τους, προκειμένου να επιτευχθεί η πρόληψη της

επιβάρυνσης που αποφέρουν κατά τη σχολική ζωή σε μαθησιακό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο (δευτερογενής πρόληψη), καθώς και η σφαιρική θεραπευτική παρέμβαση που απέβλεπε στην αναπλήρωση των ελλειμμάτων και την ικανοποιητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων (λόγου, επικοινωνίας, κινητικού συντονισμού και μάθησης), ώστε να αποφευχθεί ο αποκλεισμός των παιδιών από την εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνική τους απομόνωση (τριτογενής πρόληψη). Ταυτόχρονα η πρόωπη παρέμβαση μπορεί να προφυλάξει τόσο την οικογένεια, όσο και το παιδί από τις ψυχοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές που συχνά εμφανίζουν στην εφηβεία τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Lewis, 2018, Δανοπούλου & Πίττα, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, υλοποιήθηκαν τρία προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης που είχαν τα εξής χαρακτηριστικά: α) έγκαιρη ανίχνευση και διαγνωστική εκτίμηση, β) διάγνωση και παρέμβαση από Διεπιστημονική ομάδα, γ) οι υπηρεσίες παρέχονται από την κοινοτική δομή και οι ανάγκες καλύπτονται πλήρως από κάθε πρόγραμμα και δ) επιμορφώνονται, κινητοποιούνται και αξιοποιούνται για την ανίχνευση στο γενικό πληθυσμό οι εκπαιδευτικοί (προσχολικής και σχολικής ηλικίας). Αναπτύχθηκε Διεπιστημονική παρέμβαση διάγνωσης και αντιμετώπισης παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ατομικού και ομαδικού τύπου, παράλληλη παρέμβαση σε γονείς (Συμβουλευτική ατομική & ομαδική, Ομάδες Ψυχοεκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα Hanen), αλλά και εκπαιδευτικές δράσεις σε νηπιαγωγούς και δασκάλους Α΄ θμιας εκπαίδευσης, παραγωγή αντίστοιχου ενημερωτικού υλικού και δημιουργία ανιχνευτικού εργαλείου Σχολικής Ετοιμότητας (Βλασσοπούλου & Ρότσικα, 2007, Vlassopoulou, et., al., 2016).

2.1.2. Προγράμματα πρόληψης στη Β΄ θμια εκπαίδευση

Αντίστοιχα στο πλαίσιο παρεμβάσεων στη Β΄ θμια εκπαίδευση οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν δύο προγράμματα. Το πρώτο αποσκοπούσε στην καθοδήγηση και εποπτεία καθηγητών σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής ευθύνης της υπηρεσίας, οι οποίοι είχαν αναλάβει τον ρόλο του «Σύμβουλου Καθηγητή» σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και αντίστοιχα της Α΄ Λυκείου. Τα θέματα που διαχειρίστηκαν αφορούσαν: την εφηβική προβληματική, τις σχέσεις και τη συμπεριφορά μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τις καινούριες μαθησιακές υποχρεώσεις – απαιτήσεις, στις οποίες καλούνταν οι μαθητές να ανταποκριθούν. Κάθε καθηγητής είχε αναλάβει μια μικρή ομάδα μαθητών (4 – 5 ατόμων). Η συμμετοχή ήταν προαιρετική τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Το αίτημα για την στήριξη της προσπάθειας αυτής προέκυψε από το σύλλογο των εκπαιδευτικών των σχολείων με τη σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών και την έγκριση από το γραφείο της Β΄ θμιας εκπαίδευσης (Σχολικό Σύμβουλο) για την επικείμενη συνεργασία με την Υπηρεσία Παιδιών και Εφήβων. Πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια κάθε ακαδημαϊκού έτους πέντε ωριαίες συναντήσεις εποπτείας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μελών της Διεπιστημονικής ομάδας της υπηρεσίας. Το δεύτερο προέκυψε από Λύκεια της περιοχής ευθύνης μας σε σχέση με τις δυσκολίες και κυρίως το άγχος που αντιμετώπιζαν μαθητές κατά την εφαρμογή, για πρώτη φορά, της τράπεζας θεμάτων στις Πανελλήνιες Εισαγωγικές εξετάσεις. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου μετά από τη σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών, του Συλλόγου των εκπαιδευτικών και την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική και εφαρμόστηκε σε τρεις άξονες: α) παρουσίαση μιας σύντομης θεωρητικής τοποθέτησης σχετικά με την έννοια του άγχους στους μαθητές που συμμετείχαν, β) ακολουθούσαν δίωρα βιωματικά εργαστήρια, όπου οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους είχαν μοιραστεί σε ομάδες των 8- 10 ατόμων και γ) ολοκληρωνόταν η δράση με τη συμπλήρωση κλιμάκων για την ανίχνευση του άγχους (S.T.A.I και Revised Children's Manifest Anxiety Scale).

3. Συμπεράσματα

Η Υπηρεσία Παιδιών και Εφήβων αποτελεί σημαντική μονάδα που λειτουργεί στο πλαίσιο του Κοινοτικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας Βύρωνα- Καισαριανής και ανήκει στην Α΄ Ψυχιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έργο της είναι η κάλυψη των αναγκών όλου του παιδικού και εφηβικού πληθυσμού (0- 18 ετών) και των οικογενειών που διαμένουν στον τομέα ευθύνης της. Οι άξονες

λειτουργίας της είναι: α) η άμεση παροχή βοήθειας σε οξύ ή χρόνιο πρόβλημα, β) η παροχή Συμβουλευτικής και η Διασύνδεση – συνέργεια με τα σχολεία και τις λοιπές υπηρεσίες πρωτοβάθμιας περίθαλψης και γ) η Κοινωνική δράση μέσω της οργάνωσης και υλοποίησης ποικίλων προγραμμάτων πρόληψης. Στη μακρόχρονη διάρκεια παρουσίας στην κοινότητα η υπηρεσία έχει υλοποιήσει πληθώρα προγραμμάτων, προκειμένου να ανταποκριθεί και να υποστηρίξει τα αιτήματά της. Με γνώμονα αυτά πραγματοποιήθηκαν ποικίλες παρεμβάσεις με ικανοποιητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνοντας τα στοιχεία από τη διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα των κοινοτικών παρεμβάσεων μεγιστοποιείται όταν υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών ψυχικής υγείας και των σχολικών μονάδων (Sanchez, Cornacchio, Poznanski, Golik, Chou, Comer, 2018, Skeen, Laurenzi, et al., 2019).

Ειδικότερα σε ότι αφορά στα προγράμματα πρόληψης των αναπτυξιακών και μαθησιακών διαταραχών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Α' θμια εκπαίδευση) από την αξιολόγησή τους φάνηκε ότι είχαν θετικό αντίκτυπο και παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στα παιδιά και στους γονείς που συμμετείχαν. Τα παιδιά με αναπτυξιακά ελλείμματα στον τομέα του λόγου εμφάνισαν βελτίωση στην εκφραστική και επικοινωνιακή δεξιότητα, ενώ τα παιδιά με ελλείμματα στην ανάπτυξη της κινητικής λειτουργίας, εμφάνισαν βελτίωση στη διαδικασία της γραφής, χειρίζονταν με μεγαλύτερη επιδεξιότητα το μολύβι, τηρούσαν τους εργονομικούς κανόνες και έγραφαν με μεγαλύτερη ταχύτητα και ευχέρεια (Τσίπρα, Τζαλαγιάννης, Παπαθανασίου, 2016). Τα παιδιά που είχαν ελλείμματα στη μάθηση παρουσίασαν βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα (καλύτερος ρυθμός και ταχύτητα), στην κατανόηση κειμένου και στη μελέτη. Οι γονείς που συμμετείχαν μέσα από τη Συμβουλευτική κατανόησαν τις δυσκολίες των παιδιών τους, αναγνώρισαν την πρόοδό τους, τα στήριζαν στην προσπάθειά τους (Ζαχαρογέωργα & Σακελλαρίου, 2022) και συνεργάστηκαν ικανοποιητικά με τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες Ψυχικής υγείας (Webster-Stratton et., al., 2012).

Αντίστοιχα στα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στη Β' θμια υπήρξε θετική ανταπόκριση και επιτυχία ως προς την αρχική στόχευση. Η συνέργεια μεταξύ επαγγελματιών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος «Σύμβουλος Καθηγητής» μέσω των εποπτικών συναντήσεων αποτέλεσε τη δικλείδα επιτυχίας αυτού δημιουργώντας το «μαξιλάρι» ασφάλειας στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μεν εκπαιδευτικοί υποστηρίχτηκαν στον καινούριο τους ρόλο χωρίς να νιώθουν το αίσθημα του «αβοήθητου», οι δε μαθητές αποκόμισαν τα οφέλη της δημιουργίας και στήριξης επικοινωνιακών και υγιών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη και το πρόγραμμα που αφορούσε την αντιμετώπιση του «Άγχους των Πανελληνίων» είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα, αφού μέσα από αυτό δημιουργήθηκε η συνθήκη ανακούφισης της αγωνίας (εκπαιδευτικών και μαθητών) στην αλληλεπίδραση με τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ενώ εντοπίστηκαν και οι περιπτώσεις που χρειαζόνταν περαιτέρω θεραπευτική παρέμβαση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2001). *Μαθησιακές Διαταραχές*. Στο *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., & Σίνη, Α.Θ. (2004). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., Λαζαράτου, Ε. (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Παιδοψυχιατρική: Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών.
- Βλασσοπούλου, Μ. & Ρότσικα, Β. (2007). *Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα. Στο Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλασσοπούλου, Μ. & Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2012). *Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή του λόγου και της ομιλίας στην ενήλικη ζωή. Στο Ψυχιατρική 23, παράρτημα 1*.

- Βλασσοπούλου, Μ. Σακελλαρίου, Α., Τσίπρα, Ι. (2016). Η διεπιστημονική συνεργασία στην αντιμετώπιση παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Στο *Η Συμβολή της Εργοθεραπείας στην Ψυχιατρική Θεραπευτική*. Αθήνα: Παρισιάνος.
- Δανοπούλου, Ε. & Πίττα, Ε. (2020). Συνύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς στο Δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 2*.
- Ζαχαρογέωργα, Τ., Σακελλαρίου, Κ. (2022). *Συμβουλευτική Γονέων: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Βήτα.
- Μαδιανός, Γ.Μ. (2000). *Κοινωνική Ψυχιατρική και Κοινωνική Ψυχική Υγιεινή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παληκαρά Ο., Ράλλη, Α. Μ. (2017). Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή – Θέματα ορολογίας, επιπολασμού, διαγνωστικών κριτηρίων και ετερογένειας. Στο *Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή στα παιδιά και τους εφήβους: θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πλουμπίδης, Δ.Ν. & Ιωαννίδη, Ν. (2012). Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης. Στο *Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων ΠΜΣ Διεθνής Ιατρική Διαχείριση Κρίσεων Υγείας*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών.
- Σακελλαρίου, Α., Σίνη, Α., Ζέλιος, Γ., Μανωλέσου, Σ. Αναγνωστόπουλος Δ. (2013). Η διεπιστημονική προσέγγιση της διαταραχής στον λόγο στο ΚΚΨΥ Βύρωνα – Καισαριανής: Μελέτη περίπτωσης. Στο *Λογοθεραπεία: Διεπιστημονική θεώρηση*. Αθήνα: Βήτα.
- Σακελλαρίου, Α., Βλασσοπούλου, Μ., Καλογεράκης, Ζ., Λαζαράτου, Ελ., Αναγνωστόπουλος, Δ. (2016). Διαχρονική μελέτη της εξέλιξης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, από την έναρξη ως το τέλος της Α' θμιας εκπαίδευσης: προκαταρκτικά αποτελέσματα σε συσχέτιση με τη γλωσσική ανάπτυξη. *Ψυχιατρική Παιδιού και Εφήβου*, 3-4: 15-22.
- Σακελλαρίου, Α. (2018). Διαχρονική μελέτη της εξέλιξης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με διαταραχές σχολικών ικανοτήτων, από τη Β' Δημοτικού ως τη Στ' Δημοτικού. Διδακτορική Διατριβή: Ιατρική Σχολή. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών.
- Τσίπρα, Ι., Λεγάκη, Λ., Βλασσοπούλου, Μ. (2013). Η διεπιστημονική συνεργασία στην πρόιμη αντιμετώπιση ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών. Στο *Λογοθεραπεία: Διεπιστημονική θεώρηση*. Αθήνα: Βήτα.
- Τσίπρα, Ι., Τζαλαγιάννης, Κ., Παπαθανασίου, Α. (2016). Ομάδες γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Στο *Η Συμβολή της Εργοθεραπείας στην Ψυχιατρική Θεραπευτική*. Αθήνα: Παρισιάνος.

Ξενόγλωσση

- Eyre, O., Hughes, R.A., Thapar, A.K., Leibenluft, E., Stringaris, A., Davey Smith, G., Thapar, A. (2019). Childhood neurodevelopmental difficulties and risk of adolescent depression: the role of irritability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60:866-874.
- Grande, A.J., Hoffmann, M.S., Evans-Lacko, S., Ziebold, C., de Miranda, C.T., McDaid, D., Tomasi, C. and Ribeiro, W.S. (2023). Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low and middle-income countries: systematic review and meta-analysis. *Front. Psychiatry* 13. doi:10.3389/fpsy.2022.1012257.
- Lewis, A.L. (2018). Child And Adolescent Psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*.
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta- analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56: 345-365.
- Sakellariou, K., Vlassopoulos, M., Kalogerakis, Z., Stavrou, K., Lazaratou, E. and Anagnostopoulos, D. (2018). A Longitudinal Study on the Development of Reading Ability in Greek Primary School Students with School Performance Disorders:

- Preliminary Results Relating to Language Parameters. *EC Neurology* 10.11.
- Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T., Comer J. S. (2018). The Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Elementary-Aged Children: AB Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153-165. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.11.022>.
- Skeen, S., Laurenzi, C. A., Gordon, S. L., du Toit, S., Tomlinson, M., Dua, T., Fleischmann, A., Kohl, K., Ross, D., Servili, C., Brand, A. S., Dowdall, N., Lund, C., van der Westhuizen, C., Carvajal-Aguirre, L., Eriksson de Carvalho, C., Melendez-Torres G. J. (2019). Adolescent Mental Health Program Components and Behavior Risk Reduction: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 144(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-348>.
- Stern, A., Agnew-Blais, J.C., Danese, A., Fisher, H.L., Matthews, T., Polanczyk, G.V., Arseneault, L. (2020). Associations between ADHD and emotional problems from childhood to young adulthood: a longitudinal genetically sensitive study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61: 1234- 1242.
- Vlassopoulos, M., Tsipra, I., Sakellariou, A., Lagakou, E., Christodoulou, A., Giannakopoulos G., Anagnostopoulos, D. C., Lazaratou, H. (2016). Interventions During Preschool & Early School Years for the Prevention of Learning Disorders. *International Journal of Public Health and Health Systems*, 1(1): 5-9.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. (2012). The Incredible Years. Evidence-based Parenting and Child Programs for Families Involved in the Child Welfare System. In A. Rubin (ed). *Programs and Interventions for Maltreated Children and Families at Risk*. New Jersey: Wiley.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ: ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

Ζυγούρης Επ.Φώτιος

Διδάκτορας του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου
Μακεδονίας ,

Βαλκάνος Ευθύμιος

Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου
Μακεδονίας

Περίληψη

Στο δυναμικό περιβάλλον των τελευταίων ετών η γνώση εξελίσσεται ως ένα βιώσιμο χαρακτηριστικό των οργανισμών. Η σημερινή οικονομία βασίζεται στη γνώση. Η διαχείριση γνώσης έχει ως αφετηρία την απόκτηση γνώσης και συνεχίζεται με τη δημιουργία γνώσης, την αποθήκευση γνώσης, την ανταλλαγή γνώσης και τη χρήση γνώσεων για τη βελτίωση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση της απόδοσης των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και την επίτευξη μακροπρόθεσμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται η σημασία και η αξία της διαχείρισης της γνώσης στους οργανισμούς. Οι στόχοι της είναι η αποτύπωση και η επίδραση της διαχείρισης γνώσης στην ενίσχυση της συνεργασίας και δημιουργικότητας στο πλαίσιο των οργανισμών. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο θέμα αναδεικνύει τη συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στην ανάπτυξη των οργανισμών και του ανθρώπινου δυναμικού. Στα συμπεράσματα αποκρυσταλλώνεται η συμβολή του άρθρου στη σημασία της συνεργασίας και της δημιουργικότητας στο σύνολο των οργανισμών και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους.

Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση της γνώσης, δημιουργικότητα, συνεργασία, οργανισμοί μάθησης

1.Εισαγωγή

Η γνώση θεωρείται ευρέως ως ο σημαντικότερος οργανωσιακός πόρος για το μακροπρόθεσμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και την επιτυχία οποιουδήποτε οργανισμού. Η οικονομία της γνώσης και η νέα οικονομία δημιουργεί ευκαιρίες και νέες προκλήσεις στον δημόσιο τομέα. Η αποδοτική και αποτελεσματική διαχείριση της σιωπηρής γνώσης αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για την επιτυχία των οργανισμών.

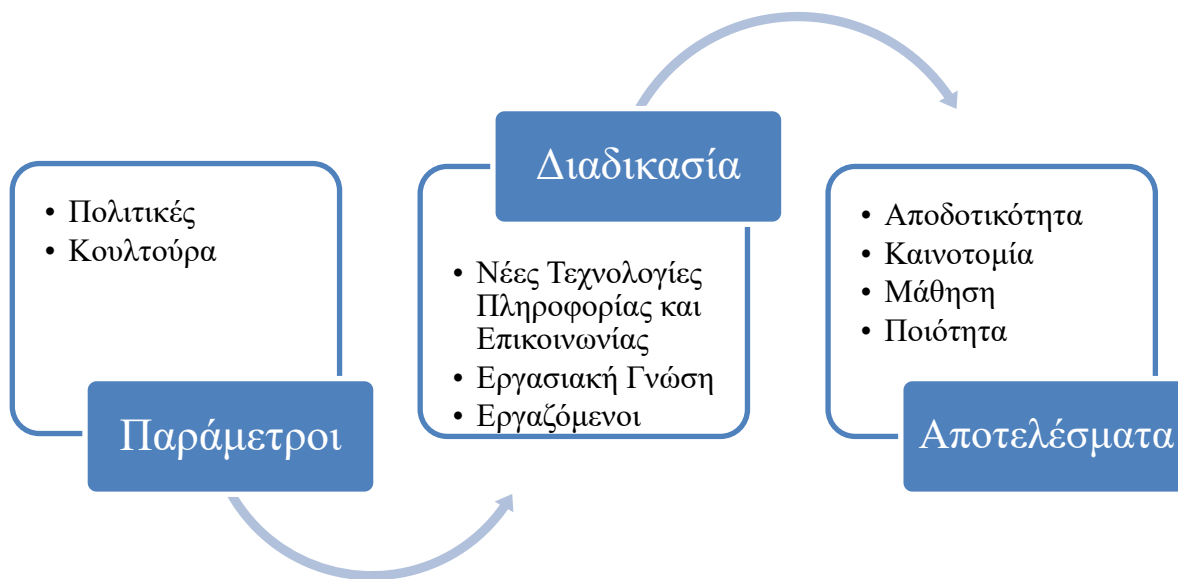
Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί ένα στρατηγικό εργαλείο για τον οργανισμό καθώς βοηθά στην παροχή βελτιωμένων υπηρεσιών και διοικητικών πρακτικών και παράλληλα εξορθολογίζει τις διαδικασίες, αναπτύσσει την καινοτομία, μειώνει τις αστοχίες και δημιουργεί αξία καθώς λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Η διαχείριση της γνώσης έχει άμεση σχέση με την οργανωτική διαδικασία για την δημιουργία μίας κεντρικής πηγής γνώσης. Με αυτό τον τρόπο η ρητή και η άρρητη γνώση διανέμεται και χρησιμοποιείται προκειμένου να ενισχυθεί η οργανωσιακή καινοτομία (Kaïra & Priri, 2022). Η συστηματική ανταλλαγή γνώσεων σε έναν οργανισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα τα εμπόδια, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη του ανθρώπινου δυναμικού και αποφεύγονται

η επανάληψη των αποτυχιών του παρελθόντος. Οι δημόσιοι οργανισμοί αποτελούνται από υπαλλήλους με πολλές δεξιότητες και γνώσεις. Ωστόσο με την αποχώρηση αυτών των υπαλλήλων από τους οργανισμούς χάνονται αυτά τα στοιχεία, ενώ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν (Zygouris & Papadopoulou, 2022). Η ανάπτυξη και εφαρμογή της διαχείρισης της γνώσης έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει την αλλαγή και την καινοτομία στον δημόσιο τομέα. Επιπλέον, να μεταμορφώσει τους οργανισμούς του δημόσιου τομέα, οι οποίοι χρησιμοποιούν και διαχειρίζονται τη γνώση για τη βελτίωση των δημοκρατικών, διοικητικών και διαχειριστικών διαδικασιών, την οικοδόμηση καλύτερων πολιτικών και την ενίσχυση της ποιότητας παροχής και προώθησης δημόσιων υπηρεσιών. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την αξία της διαχείρισης της γνώσης στον τομέα της συνεργασίας και δημιουργικότητας τόσο στο πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και σε επίπεδο οργανισμών. Θα πραγματοποιηθεί με βιβλιογραφική επισκόπηση. Στα συμπεράσματα θα αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα της διαχείρισης της γνώσης σε επίπεδο συνεργασίας και δημιουργικότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Η έννοια και η σημασία της διαχείρισης της γνώσης στους οργανισμούς

Τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκε σε όλο τον κόσμο σαφής ανάγκη για αποτελεσματικότερη δημόσια διοίκηση αλλά και για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης των εθνών. Η συγκεκριμένη κατάσταση οδήγησε στην εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου για τη διαχείριση της διοικητικής μεταρρύθμισης σε ολόκληρο τον δημόσιο τομέα. Βασικό ρόλο σε αυτή την μεταρρύθμιση έχουν και οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Αυτές παρέχουν τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και βέλτιστων πρακτικών τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Έχει ιδιαίτερη αξία οι εργαζόμενοι -όταν εγκαταλείπουν τις υπηρεσίες τους- να μην αφήνουν ανεκμετάλλετες τις πολύτιμες γνώσεις τις οποίες απέκτησαν κατά την διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Η κατάσταση του δημοσίου τομέα αρκετές φορές έχει σχέση με την χαμηλή ποιότητα των υπηρεσιών του, την μειωμένη αποδοτικότητα και τις χρονοβόρες διαδικασίες (Theocharis & Tsihrintzis, 2016). Επιπλέον η γνώση και η εμπειρία δεν μοιράζεται αποτελεσματικά μέσα στους δημόσιους οργανισμούς. Παράλληλα τα έγγραφα και η σαφής γνώση δεν διαχειρίζεται αποτελεσματικά και δεν υπάρχει συντονισμός στην διαχείριση γνώσης. Υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν, προκειμένου να αναπτυχθεί αποτελεσματικά η διαχείριση της γνώσης στους οργανισμούς. Οι πολιτικές και η κουλτούρα σε μια δημόσια υπηρεσία αποτελούν τις παραμέτρους οι οποίες αναπτύσσονται στους εργασιακούς χώρους του δημόσιου τομέα. Αυτές οι παράμετροι υπόκεινται σε διαδικασίες οι οποίες έχουν σχέση με τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, την εργασιακή γνώση και τους εργαζόμενους οι οποίοι εμπλέκονται σε αυτές τις διαδικασίες. (Kammani & Date, 2009). Η αποδοτικότητα, η καινοτομία, η μάθηση και η ποιότητα είναι τα στοιχεία τα οποία απαρτίζουν τα αποτελέσματα της διαχείρισης γνώσης στον δημόσιο τομέα. Σχ.1



Σχήμα 1: Διευρυμένη Απεικόνιση της Διαχείριση Γνώσης στον Δημόσιο Τομέα. Πηγή: (Kammani & Date, 2009)

Η σημασία της διαχείρισης γνώσης στις δημόσιες υπηρεσίες και τους φορείς εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την λειτουργία και την ανάπτυξη τους. Οι οργανισμοί έχουν στο εσωτερικό τους ένα πολύ μεγάλο όγκο γνώσης η οποία δεν διαχέεται και δεν μοιράζεται στους εργαζόμενους αυτούς. Οι οργανισμοί είναι σημαντικό να δημιουργούν κέντρο γνώσης με κύριο στόχο τη συγκέντρωση της γνώσης από τους εργαζόμενους από τις βέλτιστες πρακτικές και λύσεις σε ζητήματα και προβλήματα τόσο των εργαζομένων όσο και των πελατών. Η συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στην αναδιάρθρωση του δημοσίου τομέα, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αποτελεί στοιχείο αυξανόμενης σπουδαιότητας για τις κρατικές διοικήσεις αναφορικά με τις προκλήσεις που δημιουργούνται από την οικονομία της γνώσης. (Ζυγούρης & Βαλκάνος, 2019)

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι μειώνουν την συνολική απόδοση ενός δημοσίου οργανισμού :

(1) εμπειρογνωμοσύνη (Σιωπηρή γνώση) η οποία δεν μοιράζεται αποτελεσματικά εντός του οργανισμού

(2) οργάνωση έγγραφα ή ρητά (κωδικοποιημένα) Οι γνώσεις δεν διαχειρίζονται αποτελεσματικά

(3) Οι ρόλοι διαχείρισης ήταν ασυντόνιστοι (Cammani & Date, 2009).

Ο δημόσιος τομέας εφαρμόζει σε μικρό βαθμό τη διοίκηση γνώσης, παρουσιάζει όμως σημαντικές προοπτικές εξέλιξης συμβάλλοντας στην αναγκαία οργανωσιακή αλλαγή για την εξυγίανση της δημόσιας διοίκησης (British Standards Institution, 2006). Η συμβολή της διαχείρισης της γνώσης στην αναδιάρθρωση του δημοσίου τομέα, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αποτελεί στοιχείο αυξανόμενης σπουδαιότητας για τις κρατικές διοικήσεις αναφορικά με τις προκλήσεις που δημιουργούνται από την οικονομία της γνώσης (OECD, 2003). Η διερεύνηση μηχανισμών θα δώσει τη δυνατότητα στους υπαλλήλους να βοηθηθούν πρακτικά στην καθημερινή τους εργασία μέσω της διαχείριση γνώσης. Αναδεικνύεται η ανάγκη της δημιουργίας μηχανισμών προκειμένου να μειωθεί η απώλεια της γνώσης στους δημόσιους οργανισμούς. Αυτό θα βοηθήσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των δημοσίων υπηρεσιών τόσο για τις ίδιες όσο και ως προς τις υπηρεσίες τις οποίες προσφέρουν στους πολίτες (Pee & Kankanhalli, 2016).

2.2 Η οργανωσιακή μάθηση βοηθά την αύξηση της συνεργασίας και δημιουργικότητας στους οργανισμούς

Η διαδικασία της μάθησης σε ένα οργανισμό είναι πολύ σημαντική καθώς μέσω της εκπαίδευσης των ικανών εργαζομένων του αυξάνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης των στόχων του. Παράλληλα η εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Asderaki, & Samul, 2015). Η μάθηση και η γνώση συνδέονται μεταξύ τους. Η διαδικασία της μάθησης παράγει νέες γνώσεις και αυτές οι γνώσεις επηρεάζουν το μέλλον της μάθησης (Vera & Crossan, 2003). Η οργανωσιακή μάθηση είναι η σκόπιμη χρήση των μεμονωμένων και συλλογικών διαδικασιών μάθησης προκειμένου να μετουσιώσουν την οργανωτική συμπεριφορά μέχρι το σημείο στο οποίο να υφίσταται ικανοποίηση από το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών του οργανισμού. (Britton, 2002). Παράλληλα η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία μέσω της ατομικής και συλλογικής μάθησης δημιουργείται νέα γνώση. Αυτή η γνώση σχετίζεται με την οργανωτική ενίσχυση και καταλήγει σε οργανωσιακή γνώση (Nonaka, & Takeouchi, 1995). Υπάρχουν σημαντικά πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της οργανωσιακής μάθησης στους οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα αναπτύσσει την ικανότητα των οργανισμών να εντοπίζουν και να τροποποιούν τα λάθη τους και να αλλάζουν τις γνώσεις και τις αξίες τους (Stata, 1989). Στο πλαίσιο της οργανωσιακής μάθησης είναι σημαντικό να αναπτύσσονται οι βέλτιστες πρακτικές και η ανταλλαγή εμπειριών αλλά και η ενεργοποίηση των πρακτικών μάθησης μεταξύ των μελών του οργανισμού (Stylianou & Savva, 2016).

Η ανταλλαγή της γνώσης βασίζεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο την οργανωσιακή κουλτούρα την οργανωσιακή μάθηση και τον τεχνολογικό παράγοντα (Lartey, Shi, Santosh, Afriyie, Gumah, Husein & Bah, 2022). Η αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης απαιτεί και τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας για την υποστήριξη της δημιουργίας, αποθήκευσης, μεταφοράς, ανάκτησης, και εφαρμογής της γνώσης στους οργανισμούς (Fullwood, Rowley & Delbridge, 2013). Η αποτελεσματική οργανωσιακή μάθηση και η ανταλλαγή των γνώσεων ενισχύει τη δυνατότητα για την οργάνωση και τη βελτίωση των οργανωσιακών συμπεριφορών. Αυτά τα χαρακτηριστικά δημιουργούν τις νέες γνώσεις οι οποίες είναι ανταγωνιστικές και καινοτόμες (King, 2009· Yang, 2007). Η οργανωσιακή μάθηση επιχειρεί τη βελτιστοποίηση των εσωτερικών πόρων των οργανισμών προκειμένου να επιτευχθούν οι οργανωσιακοί στόχοι. Επίσης επιχειρεί, μέσω της συνεχούς μάθησης και της δημιουργίας της γνώσης, την ανάπτυξη του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού (Pokharel, 2007).

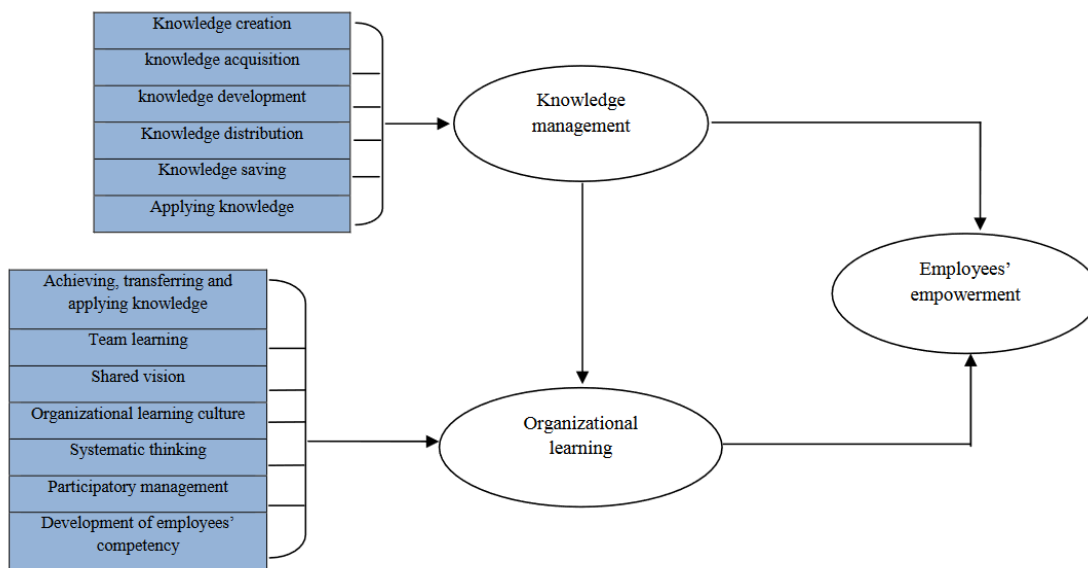
Ο Rastogi (2000), ορίζει τη διαχείριση της γνώσης ως μία συστηματική διαδικασία. Αυτή η διαδικασία είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού και συντονισμού μεταξύ οργανωτικών πρακτικών όπως η απόκτηση, η οικοδόμηση, η αποθήκευση, η κοινή χρήση, η δημοσίευση, η ανάπτυξη και η εφαρμογή γνώσεων από ανθρώπους και ομάδες σε σχέση με τους κύριους στόχους της οργάνωσης. Η διαχείριση της γνώσης είναι η διαδικασία που εφαρμόζεται από τον οργανισμό. Συνδυάζεται με την οργανωτική μάθηση και παράγει αλλά και διανέμει γνώση προκειμένου να οικοδομήσει την οργανωτική και συλλογική γνώση των εργαζομένων στον οργανισμό και στην συνέχεια να την χρησιμοποιήσουν. Σύμφωνα με τους Ravanpykar & Pashazadh (2014), οι κύριες διαδικασίες διαχείρισης της γνώσης αντικατοπτρίζονται στα παρακάτω στοιχεία. Αρχικά στην δημιουργία γνώσης. Η γνώση βασίζεται στην ικανότητα και την εμπειρία των εργαζομένων. Η γνώση δημιουργείται από τα άτομα τα οποία καθορίζουν νέες μεθόδους για δραστηριότητες αλλά και επιστημονική ανάπτυξη. Στην απόκτηση γνώσεων Οι οργανισμοί εισπράττουν το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεών τους από εξωτερικούς πόρους. Η σχέση με τους πελάτες, τους προμηθευτές, τους ανταγωνιστές και τους συνεργάτες έχει πολλές δυνατότητες δημιουργίας γνώσεων. Στην ανάπτυξη της γνώσης. Είναι ένα από τα βασικά και σημαντικά στοιχεία της διαχείρισης της γνώσης. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, καλύτερων ιδεών και πιο αποτελεσματικών διαδικασιών. Η ανάπτυξη της γνώσης περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες διαχείρισης γνώσης. Ο

οργανισμός μέσω αυτών των ενεργειών προσπαθεί έξυπνα να επιτύχει ικανότητες που ο οργανισμός δεν τις έχει αλλά και δημιουργεί νέες δυνατότητες. Στην κοινή χρήση και διανομή γνώσεων.

Όσο περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις έχουν οι εργαζόμενοι, τόσο περισσότερο αισθάνονται ότι είναι σε θέση να κάνουν εργασίες χωρίς να χρειάζονται βοήθεια αλλά και έλεγχο από τους προϊστάμενους τους. Τα μέλη του οργανισμού όταν εμπλέκονται στη λήψη σημαντικών αποφάσεων τότε γίνονται πιο αποτελεσματικοί και αποδέχονται την ευθύνη των αποφάσεών τους. Η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την ενδυνάμωση των εργαζομένων. Όταν οι πληροφορίες και οι γνώσεις στον οργανισμό κατανέμονται μεταξύ όλων των μελών τότε αναπτύσσονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εργαζομένων με συνέπεια την ενδυνάμωσή τους. Τα προηγούμενα έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της οργανωτικής απόδοσης (Ravanpykar & Pashazadh 2014). Είναι σημαντικό όλοι οι οργανισμοί να χρησιμοποιούν τις οργανωτικές γνώσεις πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά σε σχέση με το παρελθόν. Με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η οργανωτική απόδοση των οργανισμών αλλά και η αύξηση των πλεονεκτημάτων τους σε ένα διαρκώς ανταγωνιστικό περιβάλλον. Τα προηγούμενα αφορούν τόσο τους οργανισμούς εντάσεων γνώσης (για παράδειγμα εταιρείες τεχνολογίας πληροφοριών και φαρμακευτικές) αλλά και σε υπηρεσίες του δημοσίου τομέα και εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Kennedy, 2006).

Οι Ravanpykar & Pashazadh (2014), ανέπτυξαν ένα αναλυτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα συστατικά στοιχεία της διαχείρισης γνώσης και της οργανωσιακής μάθησης οδηγούν στην ενδυνάμωση των μελών ενός οργανισμού.

Analytical model



Σχήμα 2: Το αναλυτικό μοντέλο σύμφωνα με Ravanpykar & Pashazadh, 2014

2.3 Κοινότητες Μάθησης –Οργανισμοί Μάθησης

Οι κοινότητες μάθησης βοηθούν τη διευκόλυνση της μεταφοράς γνώσης στους οργανισμούς και στη δικτύωση ατόμων για ανταλλαγή γνώσεων και παροχή αποθετηρίων γνώσεων. Ωστόσο κρίσιμο στοιχείο αποτελεί η αποθήκευση των ατομικών γνώσεων. Η μάθηση στον χώρο εργασίας αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την μεγιστοποίηση της απόδοσης του οργανισμού (Kennedy, 2004). Οι οργανισμοί έχουν έμπειρους υπαλλήλους. Αυτοί όταν συνταξιοδοτούνται στερούν τον οργανισμό από πολύτιμες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες οι οποίες έχουν συσσωρευτεί κατά την διάρκεια της εργασίας τους και υπάρχει μέσα στο μυαλό τους. Η ομαδική μάθηση δίνει έμφαση στη σημασία της ευθυγράμμισης των δυνάμεων των μελών ενός οργανισμού, προκειμένου να αποφευχθεί η σπατάλη ενέργειας. Επιπλέον η ομαδική μάθηση είναι η διαδικασία η οποία αναπτύσσει τις ομαδικές δραστηριότητες των μελών του οργανισμού με τέτοιο τρόπο ώστε να ευθυγραμμίζει τις προσδοκίες

των μελών με το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα. (Senge, 2009). Οι κοινότητες μάθησης βοηθούν την οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου, προωθώντας την αίσθηση εμπιστοσύνης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013).

Όλοι οι οργανισμοί μαθαίνουν, είτε εκ προθέσεως είτε ακούσια. Η μάθηση είναι απαραίτητη για να επιβιώσουν οι οργανισμοί (Garvin, 1994). Η οργανωσιακή μάθηση διευκολύνεται μέσω της ενσωμάτωσης της ατομικής μάθησης στις καθημερινές πρακτικές του οργανισμού. Η μάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία και αναπτύσσεται τόσο σε γνωστικό όσο και σε και συμπεριφορικό επίπεδο. Η μάθηση είναι μια προσωπική και επαγγελματική εμπειρία ανάπτυξης. Οι οργανώσεις μάθησης εργάζονται όχι μόνο για τη βελτίωση ενός οργανισμού μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης των μελών του, αλλά και για την ανάπτυξη, πρόκληση και αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται σε έναν οργανισμό. Η προσωπική ανάπτυξη και μάθηση αλλά και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών του οργανισμού είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τα προηγούμενα σε συνδυασμό με την ικανότητα δημιουργικότητας στη λήψη αποφάσεων αποτελούν ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικά για την ικανότητα μάθησης και απόδοσης του οργανισμού (Rush, 2011).

3. Συμπεράσματα

Η σημασία της διαχείρισης γνώσης στις δημόσιες υπηρεσίες και τους φορείς εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την λειτουργία και την ανάπτυξη τους. Οι οργανισμοί έχουν στο εσωτερικό τους ένα πολύ μεγάλο όγκο γνώσης η οποία δεν διαχέεται και δεν μοιράζεται στους εργαζόμενους αυτούς. Η διαδικασία της μάθησης σε ένα οργανισμό είναι πολύ σημαντική καθώς μέσω της εκπαίδευσης των ικανών εργαζομένων του αυξάνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης των στόχων του. Παράλληλα η εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η διαδικασία της μάθησης σε ένα οργανισμό είναι πολύ σημαντική καθώς μέσω της εκπαίδευσης των ικανών εργαζομένων του αυξάνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης των στόχων του. Παράλληλα η εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και καλύπτει τις ανάγκες του οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η οργανωσιακή μάθηση βοηθά την αύξηση της συνεργασίας και δημιουργικότητας στους οργανισμούς. Οι κοινότητες μάθησης βοηθούν τη διευκόλυνση της μεταφοράς γνώσης στους οργανισμούς και στη δικτύωση ατόμων για ανταλλαγή γνώσεων και παροχή αποθετηρίων γνώσεων. Οι κοινότητες μάθησης βοηθούν την οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου, προωθώντας την αίσθηση εμπιστοσύνης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2013). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.). Πρακτικά εισηγήσεων 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης», 8-10 Νοεμβρίου, 5(B), (σελ. 66-74), Αθήνα. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.553>.
- Ζυγούρης, Φ. Ε., & Ευθύμιος, Β. (2019). Η σημασία της εφαρμογής της διαχείρισης γνώσης στην αύξηση της αποτελεσματικότητας στις δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς εκπαίδευσης. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 2, 824-829.
- Ζυγούρης, Φ. Ε. (2023). Η ανάπτυξη λειτουργικών μοντέλων της διαχείρισης της γνώσης στον δημόσιο τομέα. Διδακτορική διατριβή

Ξενογλώσση

- Asderaki, F., & Samul, G. (2015). The acquisition of knowledge in public organizations: the perspective of employees. *International Journal of Contemporary Management*, 14(2), 23-32.
- British Standards Institution, (2006). *Linking knowledge management with other organizational functions and disciplines: A guide to good practice and knowledge management in the public sector*. Knowledge Management Review, Jan/Feb.
- Britton, B. (2002). Learning for change: Principles and practices of learning organizations. *swedish mission council*, 5. Retrieved from http://www.wageningenportals.nl/sites/default/files/resource/learning_for_change_-_bruce_britton_smc_2002.pdf
- Cammani, A.& Date, H.,(2009). Public sector knowledge management: a generic framework. *Public Sector ICT Management Review*, 3(1), 1-14.
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123-136. <https://doi.org/10.1108/13673271311300831>
- Garvin, D. A. (1994). Building a learning organization. *Business Credit*, 96(1), 19-28
- Kaira, W., & Phiri, J. (2022). A Model for Improved Knowledge Management Performance in Higher Education Institutions in Developing Countries: A Case of Zambia. *Open Journal of Business and Management*, 10, 543-563. doi: [10.4236/ojbm.2022.101030](https://doi.org/10.4236/ojbm.2022.101030)
- Kennedy, M. (2006). Developing a Holistic Perspective on Learning and Knowledge in a Public Sector Organisation : An Exploration of Workplace Experienc'. *University of Canberra Research Portal*. Retrieved June 28, 2020, from (<https://researchprofiles.canberra.edu.au/en/studentTheses/developing-a-holistic-perspective-on-learning-and-knowledge-in-a->).
- King, W. R. (2009). Knowledge Management and Organizational Learning. In W. R. King (Eds.), *Knowledge Management and Organizational Learning (Annals of Information Systems*, 4, (3–13). Boston, MA: Springer (ebook). doi: 10.1007/978-1-4419-0011-1_1
- Lartey, P. Y., Shi, J., Santosh, R. J., Afriyie, S. O., Gumah, I. A., Husein, M., & Bah, F. B. M. (2022). Importance of Organizational Tacit Knowledge: Barriers to Knowledge Sharing. In M.Mohiuddin, M.A.Moyeen, S.Al Azad, S.Ahmed (Eds.), *Recent Advances in Knowledge Management*. IntechOpen. doi: 10.5772/intecopen.101997
- Nonaka, I., & Takeouchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press, Inc.
- OECD,(2003). Conclusions from the results of the survey of Knowledge Management Practices for Ministries/Departments/Agencies of Central Government in OECD Member Countries.
- Pee,L.G., & Kankanhalli , A., (2016).Interactions among factors influencing knowledge management in public-sector organizations: A resource-based view Pokharel, M. P. (2007). *Gauging Learning in Public Sector Organizations: A Case Study of the Penetration Rate Enhancement Program (PREP) of the Virginia Department of Social Services* (Doctoral dissertations). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Rastogi, P. N. (2000). Knowledge Management and Intellectual Capital – The New Virtuous Reality of Competitiveness. *Human systems Management*,19 (1), 39-49. Retrieved Jan 12, 2000 from EBSCO (*Business Source Elite*).
- Ravanpykar, Y. & Pashazadh, Y. (2014). Examine the relationship between knowledge management and employee empowerment in national companies of south oil producing. Retrieved June 28, 2020, from paper/EXAMINE-THE-RELATIONSHIP-BETWEEN-KNOWLEDGE-WITH-AND-Ravanpykar Pashazadh/edc0ca78749ea7ecd25b80a708e83a9d58d41525).

- Senge, P. M. (2009). *The fifth commandment: the learning organization*, translated by and by Hafez Kamal Hedayat and Mohammad Roshan (1990) Tehran: Industrial Management Organization.
- Stylianou, V., & Savva, A. (2016). Investigating the Knowledge Management Culture. *Universal Journal of educational research*, 4(7), 1515-1521.
- Theocharis, S,& Tsihrintzis, G.,(2016). *Knowledge Management Systems in the Public Sector: Critical Issues*. Lecture Notes on Software Engineering, Vol. 4, No.
- Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. In M.Easterby-Smith, M.Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning* (pp. 122–141). Oxford: Blackwell.
- Yang, J. T. (2007). The impact of knowledge sharing on organizational learning and effectiveness. *Journal of knowledge management*, 11(2), 83-90. doi: 10.1108/13673270710738933
- Zygouris, F., & Papadopoulou, S. (2022). The Added Value of Knowledge Management in the Operation of Public Organizations. *International Journal Scientific Research and Management*, 10(8), 3797-3806. doi:10.18535/ijrm/v10i8.em07

Α04. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων

Α05. Διακυβέρνηση και Συνεργατικά Μοντέλα

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ

Τσιργιώτης Διονύσιος

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την έννοια της δημοκρατίας στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, εστιάζοντας στη μετάλλαξή της από την κλασική στην αντιπροσωπευτική μορφή διακυβέρνησης. Στη μεταφεουδαρχική Ευρώπη, η δημοκρατία ταυτίστηκε με τα ατομικά δικαιώματα γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη συλλογική πολιτική συμμετοχή στην αρχαία Ελληνική δημοκρατία. Η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ της αρχαίας και της σύγχρονης εκδοχής της δημοκρατίας εντοπίζεται στον ρόλο της κοινωνίας: στην αρχαιότητα, η κοινωνία εκφραζόταν μέσω του δήμου, ενώ στη νεωτερικότητα περιορίζεται σε έναν ιδιωτικό ρόλο. Η εγκαθίδρυση του κοινοβουλευτικού συστήματος στη Δυτική Ευρώπη στις αρχές του 20ού αιώνα οδήγησε στην εξίσωση του κοινοβουλευτισμού με τη δημοκρατία, ενισχύοντας τον διαχωρισμό μεταξύ πολιτικής και κοινωνίας. Κατά τούτο η αντιπροσώπευση, παρότι στηρίζεται στην εκλογική διαδικασία, έχει εξελιχθεί σε ένα σύστημα όπου κυριαρχούν τα πολιτικά κόμματα, τα οποία λειτουργούν περισσότερο ως μηχανισμοί εξουσίας παρά ως φορείς λαϊκής έκφρασης. Συμπερασματικά, η νεωτερικότητα εδραιώνεται σε μια θεμελιώδη διάκριση μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής, απορρίπτοντας την κοινωνία ως πρωταγωνιστή του πολιτικού συστήματος, γεγονός που σταδιακά οδηγεί στην απονομιμοποίηση των δημοκρατικών θεσμών.

Λέξεις κλειδιά: Δημοκρατία, Νεωτερικότητα, Πολιτική, Αντιπροσώπευση, Κοινωνία των πολιτών

1. Εισαγωγή

Με τον απερχόμενο αμερικανό πρόεδρο Τζο Μπάιντεν να προδηλώνει τις ανησυχίες του για την παρέκβαση της δημοκρατίας στη χώρα του:

"Σήμερα διαμορφώνεται στην Αμερική μια ολιγαρχία ακραίου πλούτου, ισχύος και επιρροής, η οποία πραγματικά απειλεί ολόκληρη τη δημοκρατία μας, τα βασικά μας δικαιώματα και την ελευθερία και τη δίκαιη ευκαιρία που θα πρέπει να έχει ο καθένας να ανελιχθεί",

και τη σύνολη συζήτηση για την κρίση της φιλελεύθερης δημοκρατίας (Païpais, 2025: 2-6), καθίσταται πρόδηλη η διαπίστωση του Παναγιώτη Κονδύλη (1998: 52-53) για την περιορισμένη ερμηνευτική ικανότητα και το κανονιστικά προσδιορισμένο εννοιολογικό πλαίσιο της νεωτερικής κοινωνιολογίας. Υπό αυτό πρίσμα οδηγούμαστε στη διαπίστωση του Marko Hočevar (2021) για την εκλόγιμη ολιγαρχία της αμερικανικής δημοκρατίας και στη διαπιστωτική απόφαση των Martin Gilens & Benjamin Page (2014) ότι:

«Η αμερικανική δημοκρατία είναι μια απάτη, ανεξάρτητα από το πόσο αντλείται από τους ολιγάρχες που κυβερνούν τη χώρα (και οι οποίοι ελέγχουν τα "ειδησεογραφικά" μέσα ενημέρωσης του έθνους)».

Στο πλαίσιο της ανωτέρω συλλογιστικής, ως αντικειμενικός στόχος της παρούσας μελέτης εγγράφεται η ανάλυση-ερμηνεία της κλασικής έννοιας της δημοκρατίας και της λειτουργίας της ως πολιτικού συστήματος από την κλασική Ελληνική περίοδο έως τη νεωτερικότητα. Αναλυτικότερα θα εξετασθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς ορίζεται η δημοκρατία στη σύγχρονη εποχή;

Ποια είναι η σχέση μεταξύ πολιτικής και κοινωνίας στη «φιλελεύθερη δημοκρατία»;

Πώς μπορούμε να εξηγήσουμε/ερμηνεύσουμε το ζήτημα του εκφραλισμού πολιτικής λειτουργίας στο πλαίσιο της «φιλελεύθερης δημοκρατίας» ;

2. Κοσμοσυστημική γνωσιολογία και δημοκρατία

2.1. Η μεθοδολογία της μελέτης

Ο μεθοδολογικός προσανατολισμός της μελέτης θεμελιώνεται στην κοσμοσυστημική γνωσιολογία του Γιώργου Κοντογιώργη (2014; 2017). Πρόκειται για μια φιλοσοφική οντολογία (Jackson & Nexon, 2013 : 551) που επιχειρεί να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από μια μακροϊστορική προσέγγιση, εξετάζοντας τη δομή, τη λειτουργία, τις διαφοροποιήσεις και τις ειδικές εκφάνσεις τους. Μέσω αυτής της ανάλυσης, συγκροτούνται «μεγάλες ενότητες» που διαμορφώνουν τον τυπολογικό τους ιστό και διασυνδέονται με την ιστορική τους εξέλιξη (Κοντογιώργης, 2017: 44).

Η κοσμοσυστημική γνωσιολογία διαμορφώνει ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο με στόχο την καταγραφή της γένεσης, ανάπτυξης και εξέλιξης κάθε κοινωνίας, εστιάζοντας στους τρόπους διαπλοκής και αλληλεπίδρασης των βασικών της δομών—οικονομία, πολιτική, θρησκεία, επιστήμες, εθνικές ταυτότητες, πολιτισμός και ιδεολογία. Το εύρος αυτής της προσέγγισης αντικατοπτρίζεται στη μακροσκοπική ανάγνωση της κοσμοϊστορίας, με κεντρικό άξονα την έννοια της ελευθερίας. Τα βασικά συστατικά της περιλαμβάνουν (Κοντογιώργης, 2017: 17-18):

Το εννοιολογικό πλαίσιο των κοινωνικών φαινομένων.

Την τυπολογική και μορφολογική κατηγοριοποίησή τους.

Τη χρονική τους εξέλιξη και περιοδολόγηση.

Τη συγκριτική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους ή με βάση το εύρος και την κλίμακα αναφοράς τους, «την ιθύνουσα παράμετρο της προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων».

Ως βασικό εμπειρικό παράδειγμα για τη μεθοδολογική τεκμηρίωση της κοσμοσυστημικής γνωσιολογίας αναδεικνύεται η ιστορία του Ελληνικού κόσμου (Κοντογιώργης, 2025). Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στη μοναδική του θέση στην ιστορική διαχρονία, καθώς αποτελεί το πρώτο ανθρωποκεντρικό παράδειγμα. Ο πλούτος των δεδομένων του επιτρέπει μια ολοκληρωμένη περιγραφή μιας συνολικής «ανθρωποκεντρικής διαδρομής» τόσο σε επίπεδο διεθνούς συστήματος όσο και στο θεμελιακό του υπόβαθρο. Το Ελληνικό παράδειγμα καθίσταται έτσι κομβικό για την κατανόηση της μετάβασης της ανθρωποκεντρικής κοινωνίας από τη μικρή στη μεγάλη κοσμοσυστημική κλίμακα.

Βασικό συστατικό στοιχείο των ελληνικών πόλεων-κοινών ήταν η ελευθερία, η οποία εκδηλωνόταν σε τρία επίπεδα (Κοντογιώργης, 2007: 320):

Σε ατομικό επίπεδο, ως προσωπική ελευθερία.

Σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ως μορφή κοινωνικών σχέσεων.

Σε πολιτικό επίπεδο, ως συνολική κοινωνική οργάνωση και δυναμική.

Με βάση αυτόν τον διαχωρισμό, αναγνωρίζονται τρεις διακριτές φάσεις στη διαμόρφωση των πολιτικών συστημάτων: προ-αντιπροσωπευτικά, αντιπροσωπευτικά και δημοκρατικά (Κοντογιώργης, 2013; 2007: 31–34).

Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ ενός δημοκρατικού και ενός αντιπροσωπευτικού πολιτικού συστήματος έγκειται στην κατάργηση της σχέσης εντολέα-εντολοδόχου. Στη δημοκρατία, η ίδια η

κοινωνία αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση, σε αντίθεση με την αντιπροσώπευση, όπου η εξουσία μεταβιβάζεται σε εκλεγμένους αξιωματούχους.

2.2. Η ανάγνωση της δημοκρατίας στη νεωτερικότητα

Σε απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων η σύγχρονη έννοια της δημοκρατίας περιγράφει ένα σύστημα διακυβέρνησης στο οποίο οι κυβερνώντες είναι πιο ευαίσθητοι στις προτιμήσεις των πολιτών (θεωρία της εντολής). Ωστόσο, η σύγχυση μεταξύ της δημοκρατίας και της αρχής της αντιπροσώπευσης, δηλαδή, της επιδίωξης της «αυτοκυβέρνησης του λαού» σε κοινωνίες μεγάλης κλίμακας (Dahl, 1989: 83, 97, 106) οδηγεί στο σφάλμα του εκλογικισμού (*electoralism fallacy*), το οποίο «εξισώνει [τη δημοκρατία] με τακτικές εκλογές, διεξαγόμενες δίκαια και καταμετρημένες με ειλικρίνεια» (Schmitter & Karl, 1991 : 78).

Ενώ η κλασική έννοια της δημοκρατίας στηριζόταν στην αρχή της «διακυβέρνησης από τον λαό», η σύγχρονη εκδοχή της έχει διασφαλίσει ότι η αρχή της αντιπροσώπευσης «εξυπηρετεί την αυτοκυβέρνηση του λαού» σε μεγάλες κοινωνίες (Dahl, 1989).

Αυτή είναι μια από τις κύριες λειτουργίες της θεωρίας της εντολής, η οποία ορίζει τη δημοκρατική και αντιπροσωπευτική διακυβέρνηση βάσει του βαθμού ανταπόκρισής της στις προτιμήσεις των πολιτών, «όπως αυτές εκφράζονται στις εκλογές μέσω της παρεχόμενης εντολής» (Körösiényi, 2007 : 4). Η «ανταποκρινόμενη διακυβέρνηση» (*responsive rule*: Saward, 1998, : 14), εγγυάται, μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, τη διαμόρφωση και εφαρμογή της διακυβέρνησης και της δημόσιας πολιτικής, σύμφωνα με τη βούληση των πολιτών, ώστε η κυβέρνηση να υλοποιεί πολιτικές στη βάση των εκφρασμένων προτιμήσεών τους. Στο ίδιο πλαίσιο δύναται να ενταχθεί το δικαίωμα των πολιτών να συγκροτούν πολιτικά κόμματα (Juan J. Linz, 2978), να επιλέγουν τους κυβερνητικούς αξιωματούχους (Lipset, 1959) και να επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων. Με τη σειρά του ο Bollen (1980) προσδιόρισε τη δημοκρατία μέσω της κατανομής της πολιτικής εξουσίας μεταξύ των ελίτ και των πολιτών. Όταν η πολιτική εξουσία των πολιτών μεγιστοποιείται και αυτή των ελίτ ελαχιστοποιείται, τότε το πολιτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημοκρατικό (Wong, 1990: 34–35).

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι το πλέον αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της σύγχρονης έννοιας της δημοκρατίας είναι η επιφανειακή ερμηνεία της ελευθερίας, η οποία περιορίζεται αποκλειστικά στη διάστασή της ως ατομικό δικαίωμα (Dahl, 1986; Held, 2006; Hirst, 1988; Gottfried, 1999 : 30–36). Η υπερβολική έμφαση στην ατομική ελευθερία αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της δημοκρατίας, εστιάζοντας αποκλειστικά σε ορισμένα κοινωνικά δικαιώματα, τα οποία προβάλλονται ως μέσο αποφυγής της καταπάτησης της ατομικής ελευθερίας και διατήρησης της εξαρτησιακής σχέσης των πολιτών με το κράτος. Κατά συνέπεια, το θεμελιώδες πρόβλημα της νεωτερικότητας είναι η υιοθέτηση του δημοκρατικού ιδεώδους σε ένα προπολιτικό σύστημα, όπως αυτό της μεταφεουδαρχικής Ευρώπης. Συνεπακόλουθα, η δημοκρατία εξισώθηκε με τα ατομικά δικαιώματα και την ατομική ελευθερία (Berlin, 1969; Ignatieff, 2007; Lauk, 2014: 1; Meskill, 2013 :89–91; Mill, 1859), κάτι που αντιτίθεται ριζικά στη θεμελιώδη λογική της δημοκρατίας, όπως αυτή αναλύεται στα *Πολιτικά* του Αριστοτέλη. Με μια βαθύτερη διερεύνηση, η εξίσωση της δημοκρατίας με τον κοινοβουλευτισμό στις αρχές του 20ού αιώνα, καθώς και ο αδιαμφισβήτητος ρόλος των πολιτικών κομμάτων ως «τα σημαντικότερα οχήματα της μαζικής δημοκρατίας» στη διαδικασία χάραξης και εφαρμογής πολιτικής, αντικατοπτρίζει «την ηγετική τους θέση στο πολιτικό σύστημα... Ιδιαίτερα, [αυτό ισχύει] επειδή λειτούργησαν ως τα μέσα πολιτικής εκπροσώπησης ομάδων που προηγουμένως στερούνταν εκλογικών δικαιωμάτων, όπως οι εργάτες και οι αγρότες» (Strom, 2000 :180).

Η εξέλιξη αυτή δύναται να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της ιδιαίτερης θέσης που το δυτικό πολιτικό σύστημα αναγνωρίζει στα πολιτικά κόμματα σε όλα τα επίπεδα της πολιτικής και της λειτουργίας του κράτους, από το κοινοβούλιο και την κυβέρνηση έως τη δημόσια διοίκηση και την τοπική αυτοδιοίκηση (Cox & McCubbins, 1993; Dalton & Wattenberg, 2000 : 5–10; Strom, 2000 : 182–183). Τοιουτοτρόπως η ανάληψη της διακυβέρνησης από το εκάστοτε πολιτικό κόμμα οδηγεί

στη συγχώνευσή του με τον κρατικό μηχανισμό (Dalton & Wattenberg, 2000 : 8–10). Το κόμμα μετατρέπεται σε δημόσιο θεσμό, καθώς η κύρια πηγή χρηματοδότησής του προέρχεται από το δημόσιο ταμείο, με τη στήριξη νομοθετικών και ρυθμιστικών πράξεων της κυβέρνησης. Το αποτέλεσμα αυτής της σύνδεσης δεν είναι μόνο η απομάκρυνση και ο διαχωρισμός του κυβερνώντος κόμματος από την κοινωνία, αλλά και η μετάλλαξή του από αντιπροσωπευτικό θεσμό σε αυταρχικό. Η κυριαρχία του κόμματος αντικατοπτρίζεται στην ανάγκη του να κατακτήσει την εκτελεστική εξουσία προκειμένου να εφαρμόσει την πολιτική του. Έτσι, η απόκτηση κυβερνητικού status από το κυβερνών κόμμα οδηγεί στην απορρόφηση του πολιτικού συστήματος και της κρατικής πολιτικής από το ίδιο. (Lauk, 2014: 30)

Στο πλαίσιο αυτό, «τα κόμματα έχουν μετατραπεί σε μηχανισμούς διακυβέρνησης... αντί για θεσμούς εκπροσώπησης· επιβάλλουν τάξη αντί να δίνουν φωνή» (Lauk, 2014 : 29). Αυτή η διαδικασία δεν σηματοδοτεί μόνο την πλήρη παραβίαση της αρχής της αντιπροσώπευσης, αλλά και την αποστέρωση της κοινωνίας από τον φυσικό της ρόλο ως βασικού δρώντα της πολιτικής διαδικασίας (Κοντογιώργης, 1985: 30–31).

Εν κατακλείδι, η απομάκρυνση της κοινωνίας από την πολιτική λειτουργία αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας μέσω της οποίας τα κόμματα και οι ηγεσίες τους αποξενώνονται από την κοινωνία. Παράλληλα, οι θεσμικοί μηχανισμοί της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας διασφαλίζουν ότι «οι εκλεγμένες κυβερνήσεις ικανοποιούν τις απαιτήσεις των “περισσότερων ανθρώπων, τις περισσότερες φορές”» (Verdun & Christiansen, 2000: 172), κάτι που, ωστόσο, σπανίως συμβαίνει στο σύγχρονο κράτος.

3. Περιπτωσιολογική μελέτη της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας.

3.1.Η δυσπιστία της κοινωνίας απέναντι στην πολιτική λειτουργία της φιλελεύθερης δημοκρατίας.

Αναλύοντας τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της νεωτερικής ανάγνωσης της πολιτικής λειτουργίας καταδείξαμε τη θεμελιώδη διχοτομία μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής. Αυτή η διάκριση καθιστά την άσκηση της πολιτικής αποκλειστική λειτουργία του κράτους, η οποία εκφράζεται με όρους κυριαρχίας. Το κράτος διασφαλίζει την αυταρχική του αυτονομία και την ανεξαρτησία της βούλησής του απέναντι στην κοινωνία, την προάσπιση δηλαδή του ίδιου του συμφέροντός του, το οποίο ευθυγραμμίζεται με το εθνικό (το δημόσιο) συμφέρον. Με αυτόν τον τρόπο, η νεωτερικότητα έχει καταφέρει είτε να παρακάμψει είτε να αντιπαρατεθεί στη συλλογική κοινωνική βούληση. Δεν έχει προσεγγίσει την κοινωνία ως μια συνεκτική πολιτική οντότητα, ούτε έχει αναγνωρίσει τη θέση της στο πολιτικό σύστημα ή τον ρόλο της στην πολιτική διαδικασία, καθώς η κοινωνία των πολιτών δεν θεωρείται ότι διαθέτει την απαραίτητη ικανότητα ή ωριμότητα για να συμμετάσχει ενεργά στη λειτουργία της πολιτικής (Κοντογιώργης, 2001 : 18–19). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Γ' Ελληνική Δημοκρατία, λόγω το αδιαμφισβήτητου ρόλου των κομμάτων εξουσίας σε αποκλειστικά θεσμικά όργανα κοινωνικοπολιτικής εκπροσώπησης (Τσιριγώτης, 2018). Με βάση την ενυπάρχουσα θεωρητική και εμπειρική έρευνα, τα κόμματα εξουσίας, το ΠΑΣΟΚ, η Νέα Δημοκρατία και ο ΣΥΡΙΖΑ, τα οποία δέσποζαν στην ελληνική μεταπολιτευτική πολιτική σκηνή, χρησιμοποίησαν τον κρατικό μηχανισμό για την εγκαθίδρυση-ενίσχυση της πολιτικής τους ηγεμονίας (Pappas, 2013). Ειδικότερα μέσα από την οργάνωση-ανάπτυξη ευμεγεθών πελατειακών δικτύων αξιοποίησαν την κυρίαρχη πολιτική τους θέση για την ιδιοποίηση-κατοχή του κρατικού μηχανισμού, προάγοντας παράλληλα τα οργανωμένα συμφέροντα μεμονωμένων συντεχνιακών-παραταξιακών ομάδων. Αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτής είναι τα συμπτώματα των φαινομένων κοινωνικοπολιτικής παθογένειας: η διαφθορά-διαπλοκή, οι πελατειακές σχέσεις, η αναποτελεσματικότητα, οι ανεπάρκειες της δημόσιας διοίκησης, η απουσία του κράτους πρόνοιας, τα σκάνδαλα, η φοροδιαφυγή (Kaplanoglou & Rapanos, 2013). Εν ολίγοις, από το 1974 και μετέπειτα, οι Ελληνικές κυβερνήσεις απέτυχαν στην εκπλήρωση του αντικειμενικού τους ρόλου, ως αποκλειστικοί διαχειριστές της πολιτικής και εν μέρει της οικονομικής εξουσίας. Τουναντίον, αυτό στο οποίο επιδόθηκαν συστηματικά και μεθοδικά ήταν ο «πελατειακός κρατισμός». Από τη μια πλευρά αύξησαν το μέγεθος

των δημοσίων οργανισμών-υπηρεσιών (κατά την περίοδο της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ τη δεκαετία του 80' ο αριθμός των δημοσίων υπαλλήλων αυξήθηκε κατά 32%). Από την άλλη πλευρά, υιοθέτησαν έναν παθητικό, καταναλωτικό, δυτικό τρόπο του βίου, απομακρύνοντάς τον, από τις προοπτικές μιας υγιούς χρηματοοικονομικής ανάπτυξης μέσω των βιώσιμων επενδύσεων, της υψηλής ανταγωνιστικότητας και της κινητοποίησης των παραγωγικών δυνάμεων του ελλαδικού χώρου (π.χ. εμπόριο, η ναυτιλία, η γεωργία). Οι συνθήκες αυτές επιδεινώθηκαν μετά τη δεκαετία του 90', ιδιαίτερα με την ένταξη Ελλάδα στην Ευρωζώνη, όταν οι ελληνικές κυβερνήσεις ακολούθησαν ως οικονομικό πρόταγμα το δίπολο- υπέρμετρος εξωτερικός δανεισμός-εσωτερική κατανάλωση (Pagoulatos & Triantopoulos, 2009: 37). Τοιοιτοτρόπως και οι προ-μνημονιακές ελληνικές κυβερνήσεις στις αρχές του 21^ο αιώνα ακολούθησαν την ίδια πολιτική – πελατειακός κρατισμός. Όπως καταδεικνύεται από μελέτη της Τράπεζας της Ελλάδας εάν οι μισθολογικές αυξήσεις την περίοδο 2000-2009 διατηρούνταν στο ύψος του πληθωρισμού και δεν αυξανόταν ο αριθμός των δημοσίων υπαλλήλων, το ελληνικό δημόσιο χρέος το 2009 θα ήταν μειωμένο κατά 31% του ΑΕΠ. Επίσης, εάν τα έσοδα από τη φορολογία δεν κατέρχονταν στο 37,3% το 2009 από το 43,5% το 2000, το δημόσιο χρέος θα αποκλιμακωνόταν κατά 26% του ΑΕΠ, και θα βρίσκονταν κατά 57% χαμηλότερα (άρα κάτω από το όριο του 100%) με απότοκο η Ελλάδα να απέφευγε τη κρίση δανεισμού (Λούλης, 2012: 85).

Στο πλαίσιο αυτό, το κεντρικό ερώτημα που ανακύπτει είναι γιατί η λαϊκή δυσπιστία για τους πολιτικούς, τα πολιτικά κόμματα και τους πολιτικούς θεσμούς εξαπλώνεται σχεδόν σε όλες τις προηγμένες βιομηχανικές δημοκρατίες (Dalton, 2004: 3). Η πολιτικά ορθή απάντηση θα ήταν ότι αυτό οφείλεται στον διαχωρισμό μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής ως κύριας αιτίας της απονομιμοποίησης της δημόσιας πολιτικής. Παρότι η κυρίαρχη αντίληψη περί νομιμότητας των δημόσιων πολιτικών εστιάζει στη «σύνδεση μεταξύ θεσμών και των πολιτευμάτων τους (βαθμός κοινωνικής ενσωμάτωσης), στη σύνδεση μεταξύ πολιτικών και θεσμών (αποτελεσματικότητα της εκλογικής διαδικασίας) και στη σχέση μεταξύ πολιτικών και των κοινωνικοοικονομικών τους επιπτώσεων (προσανατολισμός προς τα αποτελέσματα)» (Verdun & Christiansen, 2000: 174), στην πραγματικότητα, ο πρωταρχικός δεσμός μεταξύ κοινωνίας και χάραξης δημόσιας πολιτικής αποτελεί μια αναγκαία μυθοπλασία.

Όπως περιέγραψαν οι Verdun & Christiansen (2000: 172), ένας βασικός κανόνας της φιλελεύθερης δημοκρατίας είναι ότι η διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής βασίζεται στις προτιμήσεις των πολιτών, αλλά «στα σύγχρονα κράτη, αυτό συμβαίνει σπάνια. Αντίθετα, οι θεσμοί της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας διασφαλίζουν ότι οι εκλεγμένες κυβερνήσεις ικανοποιούν τις απαιτήσεις των “περισσότερων ανθρώπων, τις περισσότερες φορές”». Αυτό είναι το πλαίσιο που τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς ο σύγχρονος ρόλος του κράτους έχει μετατραπεί σε αυτόν του μοναδικού θεσμού που ασκεί την πολιτική (δηλαδή, τη νομοθετική, δικαστική και εκτελεστική εξουσία) και της μοναδικής φωνής του εθνικού συμφέροντος, με τον ρόλο των πολιτών να περιορίζεται σε ατομικό επίπεδο μέσω της θεσμικής κατοχύρωσης της εκτελεστικής εξουσίας.

Τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα στην Ελλάδα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης ανέδειξαν μια βαθιά ρήξη και ένα αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ κυβερνώντων και κυβερνωμένων, καθώς και έναν μη πειστικό ισχυρισμό των πολιτικών ελίτ ότι εκπροσωπούν το δημόσιο συμφέρον. Στην περίπτωση της Ελλάδας, «η οικονομική κρίση, τα πολυάριθμα πολιτικά σκάνδαλα και οι λύσεις που προτάθηκαν από το κυβερνών κόμμα σε συμφωνία με τις συστάσεις του ΔΝΤ και της ΕΕ οδήγησαν πολλούς πολίτες στην πεποίθηση ότι το κοινωνικό συμβόλαιο βρίσκεται υπό επαναδιαπραγμάτευση» (Mylonas, 2011: 83).

Το δημοκρατικό έλλειμμα και η κοινωνική αμφισβήτηση της εσωτερικής νομιμοποίησης εξαπλώθηκαν σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση σε θεσμικό επίπεδο, αποκρυσταλλώνοντας την απουσία των πολιτών της Ένωσης από τη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής βασικών πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών μέτρων που τους αφορούν. Παράλληλα, μια κοινωνική εξέγερση εκδηλώθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο ενάντια στον πυρήνα του προβλήματος της νεωτερικότητας, συνοδευόμενη από ένα αίτημα για μια ριζική αναδιαμόρφωση της πολιτικής, στην

οποία η κοινωνία θα έχει ενεργό ρόλο. Αυτό αποτυπώθηκε στις παγκόσμιες διαδηλώσεις της 15ης Οκτωβρίου 2011. Έτσι, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι ποιες ήταν και είναι οι θεμελιώδεις διεκδικήσεις των «αγανακτισμένων» πολιτών παγκοσμίως και ποιες εναλλακτικές πολιτικές προτάσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν την Ελλάδα έξω από το παρόν πολιτικό και οικονομικό αδιέξοδο (Tsirigotis, 2022:25).

Οι βασικές διεκδικήσεις των αγανακτισμένων πολιτών συνοψίζονται στην ικανοποίηση των θεμελιωδών τους αναγκών: εργασία, υγεία, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Οι λαοί επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση των κύριων πολιτικών και κοινωνικών ζητημάτων των χωρών τους, ώστε να αποφασίζουν για το πλέον κατάλληλο οικονομικοπολιτικό σύστημα που θα τους επιτρέψει να ξεπεράσουν το τρέχον παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό αδιέξοδο. Τα πρόσφατα εκλογικά αποτελέσματα σε Γερμανία και Γαλλία σε συνδυασμό με την ανάδυση των ακροδεξιών κομμάτων σε μια σειρά κρατών της Ε.Ε. (Ιταλία, Φιλανδία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Τσεχία, Κροατία), προδηλώνουν την έμπρακτη αμφισβήτηση της κοινωνίας στο θέσμο της «φιλελεύθερης δημοκρατίας».

3. Συμπεράσματα

Αντικειμενικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η κατανόηση της έννοιας της δημοκρατίας στο πλαίσιο της νεωτερικότητας και της εξέλιξής της στη διαμόρφωση-εφαρμογή της πολιτικής. Σύμφωνα με τις βασικές κοινωνικοπολιτικές ανάγκες της μεταφεουδαλικής Ευρώπης, η θεσμική θέση των πολιτών με όρους αυτονομίας απέκτησε ένα καθολικό αίτημα στη νεωτερικότητα. Ως αποτέλεσμα, η δημοκρατία εξισώθηκε με τα ατομικά δικαιώματα και την ατομική ελευθερία, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη θεμελιώδη λογική της αριστοτελικής αντίληψης περί δημοκρατίας.

Η βασική διαφορά μεταξύ των αρχαίων και σύγχρονων εννοιολογήσεων της δημοκρατίας έγκειται στη θέση και τον ρόλο της κοινωνίας των πολιτών (*civil society*) εντός της πολιτείας. Στην αρχαία Ελλάδα, η κοινωνία των πολιτών εκφραζόταν μέσα από τον δήμο, ενώ στη σύγχρονη εποχή έχει περιοριστεί σ' έναν ιδιωτικό ρόλο. Η σύγχρονη πολιτική συγκυρία επικεντρώνεται κυρίως στην ατομική ελευθερία (δηλαδή, τη θεσμική θέση των πολιτών ως αυτόνομων υποκειμένων), παραμερίζοντας τη συλλογική και την πολιτική ελευθερία. Έτσι, αντί να υπάρχει μια ευρύτερη συμμετοχή της κοινωνίας στην πολιτική λειτουργία, αναγνωρίζονται μόνο ορισμένα κοινωνικά δικαιώματα με στόχο την προστασία της ατομικής ελευθερίας και τη διατήρηση της εξαρτησιακής σχέσης των πολιτών με το κράτος.

Συνακόλουθα, η εισαγωγή του κοινοβουλευτικού συστήματος στη Δυτική Ευρώπη στις αρχές του 20ού αιώνα, ενσωματωμένη στην αρχή της αντιπροσώπευσης, οδήγησε στην εξίσωση του κοινοβουλευτισμού με τη δημοκρατία. Αυτό είχε ως συνέπεια την αναγωγή των δυτικών πολιτικών συστημάτων σε έμμεσες μορφές εκπροσώπησης, δημιουργώντας παράλληλα έναν διαχωρισμό μεταξύ πολιτικής και κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, η κοινωνία χάνει τον ρόλο της ως εντολέας του πολιτικού συστήματος.

Εν κατακλείδι, η ουσία της προσέγγισης της νεωτερικότητας στη λειτουργία της πολιτικής εντοπίζεται στη θεμελιώδη διχοτομία μεταξύ κοινωνίας και πολιτικής, καθιστώντας την άσκηση πολιτικής αποκλειστικό προνόμιο του κράτους, το οποίο εκφράζεται με όρους κυριαρχίας. Η νεωτερικότητα αντιλαμβάνεται την κοινωνία όχι ως ένα συνεκτικό πολιτικό υποκείμενο, αλλά ως ένα σύνολο ατομικότητων, αρνούμενη ν' αναγνωρίσει τον κεντρικό ρόλο της κοινωνίας στο πολιτικό σύστημα και την πολιτική λειτουργία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Κονδύλης, Π. (1997). Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από τον φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κονδύλης, Π. (1998). Το αόρατο χρονολόγιο της σκέψης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κοντογώργης, Γ. (1985). Πολιτικό σύστημα και Πολιτική. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Κοντογώργης, Γ. (2001). Νεοτερικότητα και πρόοδος. Αθήνα: Κάκτος.
- Κοντογώργης, Γ. (2006). Έθνος και «εκσυγχρονιστική» νεοτερικότητα. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Κοντογώργης, Γ. (2012). Κομματοκρατία και δυναστικό κράτος. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογώργης, Γ. (2014). Το Ελληνικό Κοσμοσύστημα,. Η περίοδος της οικουμενικής οικοδόμησης (4ος π.Χ. – 4ος μ.Χ. αιώνες), τόμος β'. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κοντογώργης, Γ. (2017). Γνώση και μέθοδος. Αθήνα: Παρουσία
- Κοντογώργης, Γ. (2025). Η ιστορία του ελληνικού κόσμου. Το ελληνικό κοσμοσύστημα από τις απαρχές έως τις ημέρες μας, Αθήνα: Αρμός.
- Λούλης, Γ., (2012). Που οδηγείται η Ελλάδα. Η χρεωκοπία του κομματικού συστήματος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιριγώτης, Δ. (2018). Από την “Αριστοκρατία” στην “Κωλλετοκρατία” –Κομματοκρατία. Μια κριτική αποτίμηση της ενδημικής παθογένειας του ελληνικού πολιτικού συστήματος». Πρακτικά 2ο Συνεδρίου Πολιτικής Φιλοσοφίας, Τίτλος: Τί δεῖ τὸ κύριον εἶναι τῆς πόλεως; «Ποια πρέπει να είναι η κυρίαρχη εξουσία της πολιτείας;». Καβάλα, ΛΟΓΙΑ/LOGIA.

Ξενόγλωσση

- Berlin, I. 1969 [2002]. “Two Concepts of Liberty.” In idem, *Liberty*, ed. Henry Hardy. Oxford: Oxford University.
- Bollen, K. A. 1980. "Issues in the Comparative Measurement of Political Democracy," *American Sociological Review* 45 (3): 370-390.
- Cox G. and McCubbins M. 1993. *Legislative Leviathan: Party Government in the House*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Dahl R. A. 1986. *Democracy, Liberty, and Equality*. Oslo: Norwegian University Press.
- Dalton R. J. 2004. *Democratic Challenges, Democratic Choices. The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dalton R. J. and Wattenberg M.P. 2000. Unthinkable democracy. Political change in advanced industrial democracies. In: Dalton R J and Wattenberg M P (eds) *Parties without Partisans. Political Change in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gottfried, P. E. 1999. *After liberalism: Mass democracy in the managerial state*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jackson, P. T. and Nexon, D. H., (2013), “International theory in a post-paradigmatic era: From substantive wagers to scientific ontologies”, *European Journal of International Relations*, vol. 19, no.3: 543–565.
- Held, D. 2006. *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hirst, P. 1988. “Representative Democracy and its limits”. *The Political Quarterly* 59 (2):199-213.
- Hocevar, M. (2021), “Homopolitikus,USA – democracy or an electoral oligarchy?” <https://homopolitikus.si/en/usa-democracy-or-an-electoral-oligarchy/>
- Ignatieff, Michael. 2007. *The Rights Revolution*. Toronto: House of Anansi Press.
- Kaplanoglou, G. & Rapanos, V., “Tax and Trust. The Fiscal Crisis in Greece”, *South European Society and Politics*, 18:3 (2013) 283-304.
- Lauk, T. C. 2014. *The Triple Crisis of Western Capitalism: democracy, banking and currency*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Linz, J. J. & Stepan, A. eds., 1978. *The Breakdown of Democratic Regimes*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Lipset, S. M. 1959. "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy", *American Political Science Review* 53 (1): 69-105.
- Meskill, D. 2013. Concepts and consequences of Liberty: From Smith and Mill to Libertarian Paternalism. *Critical Review* 25 (1): 86-106.
- Mill, J. St. 1859 [1991]. "On Liberty." In idem, *On Liberty and Other Essays*. New York: Oxford University Press.
- Mylonas, H. (2011). Is Greece a Failing Developed State? Causes and Socio-economic Consequences of the Financial Crisis. In: Botsiou K E & Klapsis A (eds) *The Konstantinos Karamanlis Institute for Democracy Yearbook 2011: The Global Economic Crisis and the Case of Greece*. Athens: Springer, 77-88.
- Page, B. I. and Gilens, M. (2020). *Democracy in America? What Has Gone Wrong and What We Can Do about It*, Chicago: University of Chicago Press
- Paipais, V. (2025), "Liberal Democracy in Crisis: rewriting liberalism at a time of democratic backsliding". Paper presented at the International Conference 1974 2024: 50 Years from the Greek Transition to democracy, Konstantinos G. Karamanlis Foundation, Athens, 1-2 November 2024.
- Schmitter P. C. and Karl, T.L. (1991). "What Democracy Is ... And Is Not". *Journal of Democracy*, 2 (3): 75-88.
- Strom, K. (2000). Parties at the core of government. In: Dalton R J and Wattenberg M P (eds) *Parties Without Partisans. Political Change in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: Oxford University Press, 180-207.
- Tsirigotis, D. (2022). "Democracy compromised. An interpretation of the Greek economic and political crisis in the period 2009-2015." *Journal of Mediterranean Studies*, vol. 31 no. 1, 2022, 15-36.
- Verdun, A. and Christiansen, T. (2000). Policies, Institutions and the Euro: Dilemmas of Legitimacy and Democratic Control. In: Grouch C (ed.) *After the Euro: Shaping Institutions for Governance in the Wake of European Monetary Union*. Oxford: Oxford University Press, 162-178.
- Whitham, B. (2024). The revolution of values and the crisis of liberal democracy. *Global Political Economy*, 3(1), 152-171.

ΤΑ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ

Ρίζος Θεόδωρος
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας

Περίληψη

Στη σημερινή συγκυρία επικρατούν ολοένα και περισσότερο συναινετικές διαδικασίες προσμέτρησης της γνώμης της κοινωνίας των πολιτών στη λήψη των κρίσιμων πολιτικών αποφάσεων που μας αφορούν. Η αναχείριση συνεισφορά επιλέγει να ασχοληθεί με τις πρωταρχικές αιτίες διάχυσης των μηχανισμών διαβούλευσης σε πολλούς τομείς του κοινωνικού, του οικονομικού και πολιτισμικού φάσματος. Αποτιμώνται συνοπτικά τα οφέλη που αποκομίζει η σύγχρονη διακυβέρνηση από την υιοθέτηση συνεργατικών δικτύων διαβούλευσης συμπεριλαμβανομένης και της ψηφιακής τους εκδοχής. Επίσης αναδεικνύονται κάποιες μελανές πτυχές που κρύβουν οι πολυεπίπεδες διαβουλεύσεις για την ομαλή πορεία της δημοκρατικής μας διαβίωσης.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνία πολιτών, εμπιστοσύνη, κοινωνικό κεφάλαιο, δημόσια διοίκηση, ψηφιακή επικοινωνία

1. Εισαγωγή

Αποτελεί πλέον αναμφισβήτητο γεγονός της σύγχρονης δημόσιας ζωής ότι η συντριπτική πλειοψηφία των πολιτών αισθάνονται αποξενωμένοι και απογοητευμένοι από τις επιδόσεις του πολιτικού συστήματος που τους κυβερνά. Η κάθετη και ιεραρχική χάραξη και εφαρμογή δημόσιων πολιτικών επιτείνει το αίσθημα αλλοτρίωσης, φόβου και καχυποψίας για τη φερεγγυότητα των κυβερνώντων. Οι τελευταίοι αδυνατούν συχνά να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα δημόσια αγαθά υπονομεύοντας τη δημοκρατική λειτουργία του τρόπου διακυβέρνησης που ακολουθούν. Μπροστά στη σύνθετη αυτή πρόκληση προβάλλει επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης ηπιότερων, πιο διαλλακτικών και συμπεριληπτικών μορφών συνεννόησης ανάμεσα στο κράτος και τις ετεροειδείς εκφάνσεις της κοινωνίας πολιτών. Παρατηρείται τόσο σε διακρατικό όσο και σε διεθνές επίπεδο η άνθηση μηχανισμών διαβούλευσης και ομαλότερης ένταξης των πολιτών τόσο στο στάδιο λήψης αποφάσεων όσο και κατά την εφαρμογή τους.

Όπως είναι γνωστό η διαδικασία εισδοχής των κοινωνικών ομάδων στις πολιτικές διεργασίες έλκει την καταγωγή της στην μεταπολεμική περίοδο υψηλού κρατικού παρεμβατισμού στις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται επίσης στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες μια σταδιακή ενδυνάμωση της κοινωνίας πολιτών μέσω της ανάληψης τολμηρών πρωτοβουλιών σε τοπικό επίπεδο αλλά και η σφυρηλάτηση ισχυρών κινημάτων (Gellner, E. 1996. Η Κοινωνία Πολιτών και οι Αντίπαλοι της). Αυτά προασπίζονται αξίες όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η προστασία από την πυρηνική απειλή και η φροντίδα του περιβάλλοντος, ζητήματα που ως τότε είχαν παραμεληθεί από τα κρατούντα πολιτικά κόμματα και τις κυβερνήσεις. Μέσα στις επόμενες δεκαετίες ο ρόλος της κοινωνίας των πολιτών αναδείχθηκε σε πρωταρχικής σημασίας διακύβευμα στη θεματοποίηση νέων αιτημάτων που κατάφεραν να επιδράσουν καταλυτικά στον επικρατούντα πολιτικό λόγο και να διεισδύσουν στην ατζέντα πολλών δημοκρατικών καθεστώτων. Όλα τα παραπάνω συμβάδισαν με την κρίση αξιοπιστίας που έπληξε δυσβάσταχτα την Ε.Ε. και τους πολίτες των κρατών μελών της. Διατυπώθηκαν πολλαπλές επικρίσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πολιτικών που διασυμφωνήθηκαν στο εσωτερικό της και το δημοκρατικό έλλειμμα που χαρακτηρίζει τη λειτουργία της. Σύμφωνα με τον Luhman η παγκοσμιοποιητική λαίλαπα συνεπιφέρει μια ραγδαία αναδιάρθρωση των χωροχρονικών σχέσεων που επιτείνει τις

τάσεις διακινδύνευσης, ατελούς πληροφόρησης και ρίσκου που απειλούν την ανθρωπότητα (N. Luhmann. 1995. Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πλεονεκτήματα από την εξάπλωση των δικτύων συνεργατικής πολιτικής

Συχνό φαινόμενο του εικοστού αιώνα ήταν η ανάδειξη διαφόρων λογής ΜΚΟ οι οποίες ανέπτυξαν την ποικιλόμορφη δράση τους μέσα από τη σύσταση δικτύων. Εκείνα αποτελούσαν τόπους ανταλλαγής εμπειριών, ιδεών και πληροφόρησης διαμορφώνοντας από κοινού αποτελεσματικά σχέδια και προγράμματα δράσης (Σκλιας, Π. & Χουλιάρης, Α. 2002. Η Διπλωματία της Κοινωνίας των Πολιτών). Με τη διάδοση των τάσεων παγκοσμιοποίησης ήρθε στην επιφάνεια η έννοια της παγκόσμιας κοινωνίας. Στα πλαίσια αυτής διάφοροι φορείς δράσης της κοινωνίας αλληλεπιδρούν θέτοντας σε αμφισβήτηση το παραδοσιακό κρατο-κεντρικό μοντέλο διακυβέρνησης. Γίναμε σταδιακά μάρτυρες μιας νέας προσπάθειας συντονισμού ανάμεσα στους δημόσιους θεσμούς και τις οργανωμένες ομάδες συμφερόντων τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Σημαντικοί παράγοντες ώθησης της συμμετοχικής ιδέας υπήρξε η παρακμή των πολιτικών κομμάτων ως επίσημων δομών άρθρωσης αιτημάτων αλλά και η νεοφιλελεύθερη επίθεση που δέχτηκε εκατέρωθεν ο κρατικός τομέας (Offe, C., 1984. Contradictions of the Welfare State). Από την άλλη μεριά βιώνουμε καθημερινά μια ρευστή κατάσταση αυξανόμενης πολυπλοκότητας που ο μόνος τρόπος να αντιμετωπισθεί είναι μέσω της εξομάλυνσης των κοινωνικών σχέσεων που μπορεί να επιτευχθεί με την προώθηση συνθηκών αλληλοβοήθειας και εμπιστοσύνης. Εμπεδώθηκε με την ανάπτυξη στέρεων κοινωνικών δεσμών, την ανάληψη αμοιβαία δεσμευτικών υποχρεώσεων και την πιστή τήρηση των συμφωνηθέντων. Τα προαναφερθέντα ενίσχυσαν την ικανότητα ηθικής δέσμευσης και τη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου.

Κατανοώντας την κρισιμότητα της διασφάλισης της ορθής λειτουργίας των Ευρωπαϊκών θεσμών η Λευκή Βίβλος για την Ευρωπαϊκή διακυβέρνηση στράφηκε στην αναζήτηση και υλοποίηση ρηξικέλευθων πλάνων διακυβέρνησης που θα λειτουργούσαν συμπληρωματικά με τις υπάρχουσες παραδοσιακές μεθόδους υποχρεωτικής φύσεως (κανονισμοί, οδηγίες, αποφάσεις). Τα καινοτόμα αυτά εργαλεία συντονισμού της πολιτικής σε εθελοντική βάση προσανατολίστηκαν στην επίτευξη κοινά καθορισμένων στόχων μέσα από το πρίσμα ενός ομοειδούς πλαισίου αμοιβαίας μάθησης, αξιολόγησης και ανταλλαγής ορθών πρακτικών διαβούλευσης. Έγινε σταδιακά κοινωνική συνείδηση ότι η ικανότητα των ανθρώπων να συνενώνονται και να δρουν από κοινού το λεγόμενο κοινωνικό κεφάλαιο επηρέαζε θετικά την οικονομική ολοκλήρωση (Κονιόρδος, Σ. 2010. Κοινωνικό Κεφάλαιο, Εμπιστοσύνη και Κοινωνία Πολιτών). Πλειάδα κοινωνιολόγων διατράνωσαν τη θέση ότι οι επενδύσεις και το χρήμα αποτελούσε μια σχέση που συναρτόταν αζεδιάλυτα με την οικοδόμηση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης που θα μείωνε το παραγωγικό κόστος και τις ευρύτερες επιβαρύνσεις των συναλλαγών (Simmel, G. 1978. The Philosophy of Money). Ταυτόχρονα, η υιοθέτηση των επονομαζόμενων Ανοικτών Μεθόδων Συντονισμού συμπεριέλαβε τοπικές και περιφερειακές αρχές, κοινωνικούς εταίρους και την κοινωνία πολιτών σε ισότιμη βάση με την Ε.Ε. και τα κράτη μέλη της σε μια προσπάθεια να σφυρηλατηθεί ένα αξιόπιστο θεσμικό αντίβαρο στη μονοκρατορία της πολιτικής κοινωνίας.

Στον αντίποδα της αυστηρής επιτήρησης που πρότεινε το παλιό ιεραρχικό μοντέλο που κυριαρχούσε τις προηγούμενες δεκαετίες ξεπρόβαλε η θεωρία της ισότητας που είναι στενά συνυφασμένη με την εγκαθίδρυση των δικτύων πολιτικής. Η εκμάθηση πολιτικής μετέθεσε τις ρίζες της στις άτυπες διαστάσεις δημιουργίας και άσκησης δημόσιας διαβούλευσης μεταξύ των ετεροειδών οργανώσεων και του κρατικού φορέα ώστε να αποσαφηνιστεί η διάχυτη πολυπλοκότητα που περιβάλλει τη δημόσια διοίκηση. Κύριοι μοχλοί της προσπάθειας αυτής αναδείχθηκαν ο κοινοτισμός και η συμμετοχική οργάνωση μέσω αποκεντρωμένων διοικητικών μονάδων (Etzioni, A. 1993. The Spirit of Community). Οι αξίες της δημοκρατικής συμμετοχής, της αφοσίωσης στην κοινότητα και η

έμφαση στα συλλογικά αγαθά του πολιτισμού και της παράδοσης διέπουν από άκρη σε άκρη το παράδειγμα αυτό.

Το μοντέλο της διαβουλευτικής δημοκρατίας μορφοποιήθηκε ως η σύνθεση της αντιπροσωπευτικής διακυβέρνησης και του συναινετικού ρεπουμπλικανισμού διατυπώνοντας πρωτοποριακές προτάσεις για την ανανέωση του δημοκρατικού συστήματος και την ενίσχυση της συνεννόησης και του δημόσιου διαλόγου. Οι εκπρόσωποι του ισχυρίζονται ότι η διαβούλευση θα εξασφάλιζε τη λήψη πιο αποτελεσματικών και δίκαιων αποφάσεων με γνώμονα την οικοδόμηση αλληλέγγυων κοινωνιών με μεγαλύτερη ανοχή στη διαφορετικότητα των ατόμων. Εκεί θα επιδιώκεται η εμπέδωση υψηλών διανοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους πολίτες στοχεύοντας στην ενεργό ενθάρρυνση τους να σταθμίζουν με προσοχή, να συζητούν και να επιλέγουν εναλλακτικές στρατηγικές. Μόνο έτσι θα διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις για θέματα που άπτονται της καθημερινότητας τους αντί απλώς να προσυπογράφουν ήδη ληφθείσες πολιτικές επιλογές. Για το λόγο αυτό απαιτήθηκε πλήρη πρόσβαση σε αντικειμενική πληροφόρηση, διάπλωση μιας ευρύτερης ατζέντας, διαθέσιμος χρόνος για ακριβέστερη αξιολόγηση των ζητημάτων που ανακύπτουν καθώς και ελευθερία από απόπειρες χειραγώγησης τους.

Βασική επίσης προϋπόθεση υπήρξε η χάραξη ενός κανονιστικού πλαισίου συζήτησης, η διάχυση της συμμετοχής από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα πολιτών, ένα ευρύ πεδίο κινήσεων για την ακώλυτη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή αντιλήψεων και γνώμων και παραμερισμός των προκαταλήψεων. Σε κοινό τόπο ανάγεται η θέση ότι η διεξαγωγή μιας επιτυχημένης διαβούλευσης μπορεί να τροφοδοτήσει την κοινωνικά συντονισμένη άμβλυνση των ατελειών της διαπραγματευτικής διαδικασίας αποβάλλοντας εντελώς τις ατομοκεντρικές προοπτικές. Διευκολύνθηκε με αυτό τον τρόπο η εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων και ενθαρρύνθηκε μέσω της διαλογικής προσέγγισης η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των συνομιλητών στην προώθηση του κοινού συμφέροντος. Σαν να μην έφτανε αυτό, η κριτική που ασκήθηκε από τρίτους συμμετέχοντες μερικές φορές οδήγησε σε μια στάση ενδοσκόπησης, ανακλαστικότητας και αλλαγή συμπεριφοράς. Στην ίδια κατεύθυνση, υποστηρίχθηκε ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή ενίσχυε την επίγνωση της ιδιότητας του πολίτη και συνέβαλε στην εσωτερίκευση μιας ταυτότητας ενεργού, κοινωνικά υπεύθυνου πολίτη (Λιότζης, Ε. 2010. Διαβούλευση και Ηλεκτρονική Διαβούλευση. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας). Εκείνος ενδυναμώνεται σημαντικά στην ικανότητα του να διακρίνει αμερόληπτα και συνθετικά τις δοσμένες κυρίαρχες απόψεις και να εντοπίζει με οξυδέρκεια τυχόν στρεβλώσεις και προκαταλήψεις στις προτιμήσεις τους λόγω της ηγεμονικής παρουσίας κάποιων ισχυρών συμφερόντων.

Η αυξημένη γνώση των πολιτικών πεπραγμένων που συνεπάγεται η δραστήρια ενασχόληση με τις διαδικασίες διαβούλευσης ωθεί στη διεύρυνση της εκλογικής συμμετοχής και βγάζει τους πολίτες από στάσεις απάθειας και νωχελικότητας χτίζοντας παράλληλα αντισταθμιστικές απόψεις αντιμετώπισης των προβλημάτων που έως σήμερα τους ταλανίζουν. Ταυτόχρονα η ταχεία εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου και η γενικότερη διάχυση των νέων τεχνολογιών συντελούν στην ραγδαία διάδοση μεθόδων ηλεκτρονικής διαβούλευσης. Οι ψηφιακές συνθήκες επιταχύνουν στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ την ένταξη στον πολιτικό διάλογο ομάδων της κοινωνίας των πολιτών που άλλοτε έστεκαν παράμερα περιθωριοποιημένες κι αδύναμες να αρθρώσουν συνεκτικό πολιτικό λόγο. Άνθρωποι με πολύ διαφορετικά αξιολογικά υπόβαθρα έρχονται έτσι άμεσα σε επαφή μεταξύ τους αποκτώντας ένα αίσθημα συλλογικότητας που αποθαρρύνει την υιοθέτηση ατομιστικών συμπεριφορών και μετριάξει τις αντιθετικές με τη δημοκρατία απόψεις (Muhlberger, P. 2005. The Virtual Agora Project: A Research Design for Studying Democratic Deliberation). Στο σύγχρονο κόσμο η διασπορά πολυάριθμων ηλεκτρονικών fora διαλόγου αντιπροσωπεύουν μια από τις σπουδαιότερες επενδύσεις στην προσπάθεια εμβάθυνσης και σταθεροποίησης των δημοκρατικών δομών ανά την υφήλιο. Οι από υπολογιστή διαμεσολαβημένες αλληλεπιδράσεις έχουν αποδειχθεί ότι φέρουν πληρέστερο γνωστικό φορτίο συγκριτικά με τις συμβατικές διαπροσωπικές επαφές.

Γίνεται φανερό ότι τα μέρη του ηλεκτρονικού εγχειρήματος διαλόγου αποδείχθηκαν περισσότερο ικανά να εκφέρουν πιο ενδελεχή και πειστικά επιχειρήματα και να κατανοήσουν σε

μεγαλύτερο βάθος τις αντικρουόμενες πτυχές των πολιτικών ζητημάτων. Μέσω των ψηφιακών συναλλαγών προάγεται η σύμπτυξη κοινοτήτων με κοινά ενδιαφέροντα και προωθείται η διασύνδεση περιεχομένου μέσω της αξιοποίησης υπερσυνδέσμων συνδυάζοντας διαφορετικά είδη πολυμεσικής πληροφόρησης. Εγκαθιδρύονται δίκτυα συνεργασίας με ομότιμους όρους (peer-to-peer) που στηρίζονται στο διαμοιρασμό υφιστάμενων υπηρεσιών και αγαθών όπου οι χρήστες απολαμβάνουν ίσες ευθύνες και δικαιώματα και επικοινωνούν απευθείας χωρίς την παρεμβολή ενδιάμεσων (Lessig, L. 2006. Code and other Laws of Cyberspace). Χαρακτηριστικό παράδειγμα μορφής συνεργατικής πολιτικής είναι η απόπειρα κατάρτισης συμμετοχικού προϋπολογισμού το 1989 στο Πόρτο Αλέγκρε της Βραζιλίας. Σε ετήσια βάση οι συνελεύσεις περιφέρειας και γειτονιάς σε αργαστή συνεργασία με εκλεγμένους αντιπροσώπους προσδιόρισαν και ψήφισαν πλάνα προτεραιότητας δαπανών. Όσον αφορά τις ψηφιακές πρωτοβουλίες εμβάθυνσης των δημοκρατικών διαδικασιών στο Ηνωμένο Βασίλειο η δημιουργία του ιστοχώρου Patient Opinion έδωσε τη δυνατότητα σε χιλιάδες εγγεγραμμένους χρήστες να σχολιάσουν τις επιδόσεις των γιατρών, του νοσηλευτικού προσωπικού και τη συνολικότερη εικόνα του βρετανικού εθνικού συστήματος υγείας.

2.2 Μελανά σημεία συνυφασμένα με την ανάπτυξη των συμμετοχικών διαβουλεύσεων.

Στο υποκεφάλαιο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάπως επιγραμματικά οι αρνητικές πλευρές που περιστοιχίζουν την εμπέδωση των διαβουλευτικών προσπαθειών. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο οι κοινωνικά κυριαρχούμενες ομάδες να στερούνται τα απαιτούμενα οικονομικά κεφάλαια, τη και τις πολιτιστικές διασυνδέσεις που διαθέτουν οι ισχυρότερες προνομιούχες συσσωματώσεις. Το αποτέλεσμα είναι να στέκονται αδρανείς, αποστασιοποιημένες από τα πολιτικά δρώμενα κι ανήμπορες να κατανοήσουν τη γλώσσα των κανόνων του πολιτικού παιχνιδιού μοιάζοντας αιώνια καταδικασμένες στην αφάνεια και τη λήθη. Τις διακατέχει διαρκώς ένα συναίσθημα αναρμοδιότητας που τους επιβάλλεται από τους παντοδύναμους φορείς ορίζουν την γλώσσα και τις αξίες της πολιτικής περιορίζοντας τις δυνατότητες των κοινωνικά ανίσχυρων να αποκτήσουν πρόσβαση στα πολιτικά δρώμενα. Δεν είναι σπάνιο το θέαμα ενός χαοτικού πολλαπλασιασμού ρυθμιστικών φορέων που διαφεύγουν το δημοκρατικό έλεγχο της κοινωνίας. Η αλματώδης εξάπλωση διάφορων ειδών πολυπλόκαμων και πλουραλιστικών δικτύων διακυβέρνησης δυσκολεύουν αφάνταστα τη δίκαιη απόδοση πολιτικών ευθυνών. Στη συντριπτική τους πλειονότητα έχουν αποσυνδεθεί από τους επίσημους αντιπροσωπευτικούς θεσμούς υπονομεύοντας επικίνδυνα τον καθοριστικό ρόλο του Κοινοβουλίου που συνδέεται με την παραγωγή νομοθετικού έργου και τον ουσιαστικό έλεγχο της εκτελεστικής εξουσίας.

Η καθιέρωση του νέου καθεστώτος της παγκόσμιας αποεδαφικοποίησης και η συνεπακόλουθη διεθνοποίηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων θεωρούνται υπεύθυνες για την αδρανοποίηση της ισχύος των δεσμευτικών κανόνων που όριζαν στο παρελθόν με αποτελεσματικότητα τη συμμετοχή των δρώντων στη χάραξη πολιτικής (Παπαδόπουλος Γ. 2018. Οι Δημοκρατίες σε Κρίση; Πολιτική & Διακυβέρνηση). Απουσιάζει πια ένα ικανοποιητικό θεσμικό σύστημα πολιτικού ανταγωνισμού που να θέτει όρια στις δοσοληψίες των οργανωμένων ομάδων αλλά ταυτόχρονα να προάγει ένα υγιή πλουραλισμό αντιλήψεων. Κατά τον Culpepper ζούμε στην εποχή της αθόρυβης πολιτικής όπου κυριαρχούν οι ανεπίσημες σχέσεις διαπλοκής μεταξύ οικονομικών και πολιτικών παραγόντων (Culpepper, P.D. 2010. Quiet Politics and Business Power). Είναι αρκετά ανησυχητικό ότι μεγαλώνει το φάσμα λήψης αποφάσεων που διαφεύγουν από το δημόσιο και δημοκρατικό έλεγχο. Από την άλλη έχουμε να κάνουμε με ένα κράτος που δεν διαθέτει επαρκείς πόρους και αναγκάζεται να διαπραγματεύεται με μη κρατικούς δρώντες για την εξασφάλιση χρηματοδότησης ή άλλου είδους στήριξης. Το γεγονός αυτό προκαλεί τον κατακερματισμό των εξουσιαστικών δομών και επιφέρει την αδυναμία χάραξης μιας ορθολογικής δημόσιας πολιτικής. Με το να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη συμπερίληψη μόνο κάποιων συγκεκριμένων συμφερόντων παραβιάζεται κατάφωρα η αρχή της ισονομίας «ένα άτομο μία ψήφος» και αντικαθίσταται από τις περιοριστικές προτιμήσεις των άμεσα ενδιαφερόμενων ελίτ ή ομάδων.

Η αθρόα δημιουργία ανεξάρτητων ρυθμιστικών αρχών ευνοεί τη διαμόρφωση ενός έντονα τεχνοκρατικού πνεύματος. Αν και οι ανεξάρτητες αυτές αρχές στελεχώνονται από ειδικούς που παρουσιάζονται ως θεματοφύλακες αρμόδιους για τη διαφύλαξη του δημόσιου συμφέροντος παραμένει αναπάντητο το ερώτημα ποιος φυλάει τους φύλακες. Επιπλέον, οι πολλαπλές δικαστικές παρεμβάσεις στη χάραξη της δημόσιας πολιτικής επιφέρουν μια έλλειψη λογοδοσίας σχηματίζοντας τη λεγόμενη ειρωνικά δικαστικοκρατία. Βρισκόμενοι συνεχώς κάτω από την καταπιεστική σκιά της δικαστικής επιτήρησης οι λήπτες αποφάσεων αισθάνονται διακαή την επιθυμία να αυτοπεριοριστούν και να ενσωματώσουν στο σκεπτικό τους αυτό που νομίζουν ότι είναι η άποψη των δικαστών. Σε όλα τα παραπάνω προστίθεται ο αντίκτυπος της αυτοκρατορίας των μέσων ενημέρωσης που τείνουν να υποσκάπτουν ολοένα και περισσότερο την πραγματική δημοκρατική λογοδοσία. Εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στην εικόνα και την ιδιωτική ζωή των κεντρικών πολιτικών προσώπων και το στυλ διακυβέρνησης των ιθυνουσών ελίτ που είναι και οι πιο ορατοί στόχοι, παραμερίζοντας ένα σημαντικό μέρος της δημόσιας δραστηριότητας των μη εκλεγμένων προσώπων ή ομάδων. Πολυειδείς φραγμοί εμποδίζουν τη δημοκρατική εκπροσώπηση της κοινωνίας πολιτών μιας και γίνεται φανερό ότι οι ευρύτερες ομάδες συμφερόντων συναντούν ανυπέρβλητες δυσκολίες οργάνωσης συγκριτικά με τις μικρότερες λόγω του γεγονότος ότι η κοινωνική πίεση που δέχονται είναι μικρότερη, τα οφέλη που προσκομίζουν από τη συλλογική δράση πιο διάχυτα και η ετερογένεια των απόψεων είναι μεγάλη (Olson, M. 1965. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*).

Είναι επίσης αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα ότι οι πόροι που διαθέτουν οι διάφορες συνομαδώσεις είναι άνισα κατανεμημένοι ενώ το κόστος διαπραγμάτευσης ακολουθεί το ρυθμό αύξησης των συμμετεχόντων. Περαιτέρω προβλήματα συναντώνται στις κατακόρυφες σχέσεις αντιπροσώπευσης στο εσωτερικό των διαβουλευτικών δικτύων καθώς οι απόψεις της εξειδικευμένης ηγεσίας συχνά δίστανται από από εκείνες των απλών μελών. Όσον αφορά τις συμπράξεις του ιδιωτικού με το δημόσιο τομέα δεν είναι λίγες οι φορές που οι δημόσιες αρχές υποτάσσονται πειθήνια στις αξιώσεις του ισχυρότερου ιδιωτικού τομέα λόγω έλλειψης γνώσεων, πόρων ή διαπραγματευτικών δεξιοτήτων. Στις περιπτώσεις όπου η επίτευξη συναίνεσης γίνεται αυτοσκοπός οι κοινωνικοί φορείς μετατρέπονται σε άτυπες ομάδες πίεσης και η διαβούλευση εκφυλίζεται σε διαπραγμάτευση για το ποιος θα αποκομίσει τα περισσότερα οφέλη την ώρα που υποσκάπτεται η ανάδυση διαφωνιών στο όνομα της λεγόμενης συλλογικής συμφωνίας.

Ένας διογκούμενος σκεπτικισμός συνοδεύει τις δυνατότητες συμμετοχικού διαλόγου που προσφέρονται στο διαδίκτυο. Η αναρχική φύση του Λόγου που επικρατεί στην πλειονότητα των διαθέσιμων ιστοχώρων προσδίδει στην ψηφιακή μορφή διαλόγου ένα άκρως επιθετικό χαρακτήρα αφού αυτός εμφανίζεται ως αποσπασματικός και μόνιμα αντιπαραθετικός εμποδίζοντας την όποια πρόοδο στην εμπέδωση μιας ευρύτερης συναίνεσης. Αναμφίβολα η χρήση ψηφιακών μέσων επιτείνει την πολυπλοκότητα της συλλογικής συνεργασίας αναδεικνύοντας την ανάγκη για ένα νέο είδος γραμματισμού στην ψηφιακή συλλογικότητα που θα αργήσει να εισχωρήσει στην πλειονότητα των σημερινών πολιτών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Fishkin & Luskin τα αποτελέσματα της ηλεκτρονικής διαβούλευσης φαίνεται να είναι πιο ισχνά γιατί αποτεέλι μια λιγότερο ζωντανή διαδικασία οπότε και η επεξεργασία δεδομένων καθίσταται λιγότερο αποτελεσματική από ότι στην πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση (Fishkin, J.S. & Luskin R.C. 2004, *Experimenting with a Democratic Ideal: Deliberative Polling and Public Opinion*. Swiss Chair's Conference on Deliberation, Florence, Italy). Ακόμη και στην περίπτωση που η ψηφιακή συμμετοχή επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τις αποφάσεις που πάρθηκαν υπάρχουν εξαιρετικές δυσκολίες στον υπολογισμό της επιρροής της.

3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Απαραίτητη συνθήκη για την σταθεροποίηση του δημοκρατικού πολιτεύματος μιας χώρας συνιστά η εναγώνια αναζήτηση οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ελευθερίας. Οι σύγχρονες μορφές άσκησης εξουσίας οφείλουν να ευθυγραμμίζονται με τη λαϊκή κυριαρχία και την

εξασφάλιση ευρείας συναίνεσης καντρικές προϋποθέσεις για την εγκαθίδρυση μιας υγιούς κοινωνίας πολιτών που θα εξισορροπείται από τη λειτουργία αυτόνομων οικονομικών, ιδεολογικών και κοινωνικών θεσμών (Μακρυδημήτρης Α., 2006, Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών). Εάν η διαβούλευση θα υιοθετηθεί ακόμα περισσότερο από τους φορείς χάραξης πολιτικής θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τη σύνθεση του εκάστοτε κοινωνικού συσχετισμού και την πολιτική βούληση των κυβερνώντων. Γινόμαστε σήμερα μάρτυρες μιας στρατηγικής επανίδρυσης του κράτους στηριγμένης στη θέσπιση αλλαγών που υπερβαίνουν το θεσμικό μονοπώλιο του κρατικού συγκεντρωτισμού και ενισχύουν αποκεντρωτικές, αυτοδιοικητικές τάσεις που προωθούν την αποτελεσματική λειτουργία της δημόσιας διακυβέρνησης.

Ενδυναμώνεται σταδιακά ο ενδιαμέσος εκείνος χώρος που βρίσκεται και αναπτύσσεται μακριά από τις λογικές του αχαλίνωτου κέρδους και της κομματοκρατικής εξουσίας. Συνειδητοποιείται βαθμιαία η ανάγκη για τον διαρκή πολλαπλασιασμό μη κερδοσκοπικών ή μη κρατικιστικών μηχανισμών διευθέτησης προβλημάτων προκειμένου να απαλυνθούν οι αρνητικές συνέπειες των αγοραίων διευθετήσεων (Μουζέλης, Ν. 2002, Από την Αλλαγή στον Εκσυγχρονισμό). Καθίσταται πλέον έκδηλη πραγματικότητα ότι μόνο μέσω μιας ισχυρής κοινωνίας πολιτών θα επιτευχθεί η πολυπόθητη ισορροπία σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης συνύπαρξης. Μέσω της νέας πολυδιάστατης προσέγγισης που αναδεικνύεται θα κατορθώσει να αντισταθμιστεί η αξία της παραγωγικότητας στο οικονομικό πεδίο με την αξία της δημοκρατίας στο πολιτικό. Με αυτό τον τρόπο θα κατοχυρωθεί η διαφύλαξη της αξίας της αλληλεγγύης στον κοινωνικό χώρο παράλληλα με την αυτοπροσδιοριστική προσπάθεια στον πολιτιστικό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Gellner, E., (1996). *Η Κοινωνία Πολιτών και οι Αντίπαλοι της*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κονιόρδος, Σ. (2010). *Κοινωνικό Κεφάλαιο, Εμπιστοσύνη και Κοινωνία Πολιτών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λιότζης, Ε. (2010). Διαβούλευση και Ηλεκτρονική Διαβούλευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τ.24, σ.19.
- Luhmann, N., (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας.
- Μακρυδημήτρης Α. (2006). *Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών*. Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.
- Μουζέλης, Ν. (2002). *Από την Αλλαγή στον Εκσυγχρονισμό*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2018). *Οι Δημοκρατίες σε Κρίση; Πολιτική & Διακυβέρνηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σκλιας, Π., Χουλιάρης, Α. (2002). *Η Διπλωματία της Κοινωνίας των Πολιτών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

- Culpepper, P.D. (2010). *Quiet Politics and Business Power*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Etzioni, A. (1993), *The Spirit of Community*. New York: Crown Publishers.
- Fishkin, J.S. & Luskin R.C. (2004), Experimenting with a Democratic Ideal: Deliberative Polling and Public Opinion στο Συνέδριο *Swiss Chair's Conference on Deliberation*, Florence, Italy.
- Lessig, L. (2006). *Code and other Laws of Cyberspace*. London: Basic Books.
- Muhlberger, P. (2005). The Virtual Agora Project: A Research Design for Studying Democratic Deliberation. *Journal of Public Deliberation*, v.11.
- Offe, C. (1984), *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. London: Routledge.

ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΤΟΝ ΜΕΤΑΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΟ ΚΟΣΜΟ

Τόμπρου Δήμητρα

Απόφοιτος Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, Δημόσιος Υπάλληλος ΕΚΔΔΑ (Ινστιτούτο
Επιμόρφωσης, Ι.Ν.Ε.Π.)

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εξέλιξη των μοντέλων διακυβέρνησης, από τη βεμπεριανή γραφειοκρατία στο New Public Management (NPM) και το New Public Service (NPS), με έμφαση στη μετάβαση σε συνεργατικές μορφές διοίκησης. Αναλύονται διεθνείς περιπτώσεις εφαρμογής της συμμετοχικής διακυβέρνησης, όπως η ψηφιακή διακυβέρνηση της Εσθονίας και ο συμμετοχικός προϋπολογισμός στη Βραζιλία, ενώ παράλληλα αξιολογείται η ελληνική πραγματικότητα και οι προοπτικές εφαρμογής συνεργατικών μοντέλων στο ελληνικό διοικητικό σύστημα. Η έρευνα βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και στατιστικά δεδομένα από διεθνείς οργανισμούς, όπως το Ευρωβαρόμετρο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο ΟΟΣΑ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως το blockchain και οι Αποκεντρωμένες Αυτόνομες Οργανώσεις (DAOs), που επιτρέπουν μεγαλύτερη διαφάνεια και συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένες θεσμικές, τεχνολογικές και διοικητικές μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση της συμμετοχικής διακυβέρνησης στην Ελλάδα, με στόχο τη βελτίωση της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της εμπιστοσύνης των πολιτών στους θεσμούς.

Λέξεις-κλειδιά: Συνεργατική διακυβέρνηση, συμμετοχική δημοκρατία, ψηφιακή διακυβέρνηση, blockchain, δημόσια διοίκηση, Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Η διακυβέρνηση αποτελεί ένα θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης, το οποίο εξελίχθηκε διαχρονικά προσαρμοζόμενο στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η μετάβαση από τις ιεραρχικές, συγκεντρωτικές και γραφειοκρατικές δομές διοίκησης σε πιο συμμετοχικά και συνεργατικά μοντέλα διακυβέρνησης αντικατοπτρίζει τις ευρύτερες μεταβολές στον τρόπο με τον οποίο τα κράτη και οι κοινωνίες επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα και τη διαφάνεια.

Από το βεμπεριανό μοντέλο της γραφειοκρατίας, το οποίο κυριάρχησε στον 20^ό αιώνα, στην υιοθέτηση του New Public Management (NPM) τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα και τελικά στη σύγχρονη μετάβαση προς το New Public Service (NPS) και τα συνεργατικά μοντέλα διακυβέρνησης, διαπιστώνεται μια βαθύτερη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι κυβερνήσεις διαχειρίζονται τη δημόσια πολιτική. Σήμερα, η συνεργατική διακυβέρνηση και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων όπως το blockchain και οι Αποκεντρωμένες Αυτόνομες Οργανώσεις (DAOs) εισάγουν νέα πρότυπα διοίκησης, τα οποία υπόσχονται μεγαλύτερη λογοδοσία και ενεργό συμμετοχή των πολιτών (Peeters, 2017).

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη διαδρομή της δημόσιας διοίκησης μέσα από τις ιστορικές της φάσεις, εστιάζοντας στη σύγχρονη μετάβαση προς ένα πιο συνεργατικό και τεχνολογικά ενισχυμένο μοντέλο. Παρουσιάζονται επίσης περιπτώσεις χωρών που έχουν ήδη εφαρμόσει συνεργατικές πρακτικές διακυβέρνησης, ενώ αναλύεται η ελληνική πραγματικότητα και οι δυνατότητες προσαρμογής της χώρας στα νέα δεδομένα.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε θεωρητική ανασκόπηση και συγκριτική ανάλυση των διοικητικών μοντέλων διακυβέρνησης, με στόχο να αποτυπώσει τη μετάβαση από ιεραρχικές σε συνεργατικές μορφές διακυβέρνησης και τη σημασία της ψηφιακής τεχνολογίας στη δημόσια διοίκηση. Η επιλογή των διοικητικών προσεγγίσεων (Βεμπεριανή γραφειοκρατία, New Public Management και New Public Service) έγινε με κριτήρια τη θεωρητική τους επιρροή, τη διεθνή εφαρμογή τους και τις επιπτώσεις τους στη χάραξη πολιτικής.

Η έρευνα στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων, μελετών και επίσημων εκθέσεων, αντλώντας δεδομένα από διεθνείς ακαδημαϊκές βάσεις. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν στατιστικά δεδομένα από το Ευρωβαρόμετρο 2022, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το European Blockchain Observatory (2023) και τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (2022), τα οποία παρέχουν στοιχεία για την εμπιστοσύνη των πολιτών στους θεσμούς, τη συμμετοχή στις δημόσιες διαβουλεύσεις, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διακυβέρνηση και τις εφαρμογές του blockchain στις κυβερνητικές διαδικασίες.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση περιπτώσεων χωρών που έχουν εφαρμόσει επιτυχημένα συνεργατικά μοντέλα διακυβέρνησης, με έμφαση στην Εσθονία (ψηφιακή διακυβέρνηση και ηλεκτρονικές διαβουλεύσεις) και τη Βραζιλία (συμμετοχικός προϋπολογισμός), προκειμένου να αναδειχθούν βέλτιστες πρακτικές που μπορούν να προσαρμοστούν στην ελληνική πραγματικότητα.

2.2 Ιστορική Εξέλιξη της Συμμετοχικής Διακυβέρνησης

Οι Απαρχές της Συμμετοχικής Διακυβέρνησης

Η έννοια της συμμετοχικής διακυβέρνησης δεν είναι σύγχρονη. Ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα, όπου η αθηναϊκή δημοκρατία θεμελίωσε την αρχή της άμεσης συμμετοχής των πολιτών στη λήψη πολιτικών αποφάσεων (Ober, 2008). Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, οι κοινωνίες οργανώθηκαν γύρω από φεουδαρχικά συστήματα διακυβέρνησης, στα οποία η συμμετοχή περιοριζόταν στις ανώτερες τάξεις, ενώ οι λαϊκές μάζες είχαν ελάχιστη ή καμία δυνατότητα άσκησης επιρροής στη διοίκηση (Tilly, 1992). Η Γαλλική Επανάσταση του 1789 εισήγαγε νέες αρχές διακυβέρνησης, εστιάζοντας στη λαϊκή κυριαρχία και τη δημιουργία δημοκρατικών θεσμών που επέτρεπαν μεγαλύτερη εμπλοκή των πολιτών στη δημόσια ζωή.

Η Βιομηχανική Επανάσταση και η άνοδος των εθνικών κρατών επέβαλαν την ανάγκη για αποδοτικότερη διοίκηση, οδηγώντας στη διαμόρφωση της γραφειοκρατίας ως κυρίαρχου μοντέλου διακυβέρνησης. Ο Μαξ Βέμπερ περιέγραψε τη γραφειοκρατία ως τον πιο αποδοτικό τρόπο οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ιεραρχική δομή, σαφείς κανόνες και επαγγελματική διαχείριση των δημόσιων υποθέσεων (Weber, 1922). Το βεμπεριανό μοντέλο εξασφάλισε σταθερότητα και ορθολογισμό, όμως παράλληλα δημιούργησε φαινόμενα ακαμψίας και δυσλειτουργίας, περιορίζοντας τη συμμετοχή των πολιτών και την προσαρμοστικότητα του κράτους στις νέες κοινωνικές ανάγκες (Merton, 1975).

Από τη Γραφειοκρατία στο New Public Management (NPM)

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η αυξανόμενη δυσaréσκεια προς τη γραφειοκρατική διακυβέρνηση οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου του New Public Management (NPM). Η θεωρία αυτή, η οποία διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1980, επηρεάστηκε από τη διοικητική πρακτική του ιδιωτικού τομέα και εστίασε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της λογοδοσίας στη δημόσια διοίκηση (Hood, 1991). Το NPM προώθησε την αποκέντρωση, τη μείωση

του ρόλου του κράτους στην παροχή υπηρεσιών και τη χρήση εργαλείων μέτρησης της απόδοσης, καθιστώντας τη διακυβέρνηση πιο ευέλικτη και προσανατολισμένη στα αποτελέσματα (Osborne, D. and Gaebler, T., 1992). Παρά τις βελτιώσεις που επέφερε το NPM, η εμπορευματοποίηση των δημόσιων υπηρεσιών και η έμφαση στην αποτελεσματικότητα εις βάρος της κοινωνικής δικαιοσύνης οδήγησαν σε αυξημένη κοινωνική ανισότητα και σε περιορισμό της συμμετοχικότητας των πολιτών (Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S. and Tinkler, J., 2006).

To New Public Service (NPS) και η Μετάβαση στη Συνεργατική Διακυβέρνηση

Ως αντίδραση στις αδυναμίες του NPM, η δημόσια διοίκηση στράφηκε προς το μοντέλο του New Public Service (NPS), το οποίο προτάθηκε στις αρχές του 21ου αιώνα. Το NPS απορρίπτει την ιδέα ότι οι πολίτες είναι απλώς καταναλωτές δημόσιων υπηρεσιών (κεντρική θεωρία του NPM) και αντίθετα τους τοποθετεί στο επίκεντρο της διακυβέρνησης ως συνδιαμορφωτές της δημόσιας πολιτικής ενισχύοντας τη δημοκρατική νομιμοποίηση της διοίκησης. (Denhardt, J. V. and Denhardt, R. B., 2015).

Παρά τις δυσκολίες, το NPS κερδίζει έδαφος σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς ανταποκρίνεται καλύτερα στις σύγχρονες προκλήσεις της διακυβέρνησης, όπως η ανάγκη για μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών προβλημάτων και η ανάγκη δημιουργίας πιο προσαρμοστικών και ευέλικτων δομών διοίκησης στη βάση της συνεργασίας μεταξύ κράτους, κοινωνίας και ιδιωτικού τομέα, με διαφάνεια, λογοδοσία και συμμετοχικότητα. Στην εποχή της ψηφιακής διακυβέρνησης και της άμεσης επικοινωνίας, οι πολίτες απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή και έλεγχο των δημόσιων πολιτικών, γεγονός που καθιστά το NPS μια λογική εξέλιξη της διοικητικής θεωρίας. Παρόλο που το NPS δεν έχει αντικαταστήσει πλήρως τα προηγούμενα μοντέλα, αποτελεί σήμερα το κυρίαρχο αφήγημα για τη μεταρρύθμιση του δημόσιου τομέα, ιδιαίτερα σε χώρες που επιδιώκουν να συνδυάσουν την αποτελεσματικότητα με τη δημοκρατική νομιμοποίηση και την κοινωνική ευθύνη, όπως η Σουηδία, ο Καναδάς και η Αυστραλία, όπου η δημόσια διοίκηση έχει στραφεί στη συνδιαμόρφωση πολιτικών με τους πολίτες μέσω μηχανισμών όπως οι ανοιχτές δημόσιες διαβουλεύσεις και οι συμπράξεις κοινωνικών φορέων με το κράτος.

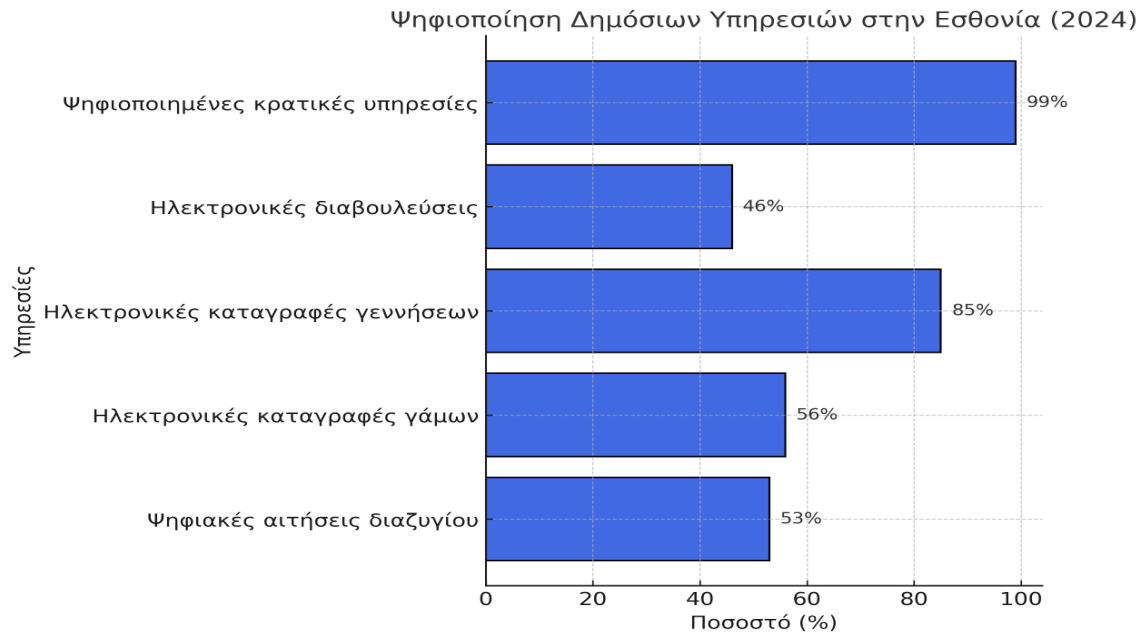
2.3. Επιτυχημένες Περιπτώσεις Συνεργατικής Διακυβέρνησης

Πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει συνεργατικά μοντέλα διακυβέρνησης, είτε μέσω συμμετοχικού προϋπολογισμού (πχ. Βραζιλία) είτε μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων (πχ. Εσθονία) για την προώθηση της διαφάνειας και της κοινωνικής λογοδοσίας.

Η περίπτωση της Εσθονίας

Στην Εσθονία, η ψηφιακή διακυβέρνηση αποτελεί βασικό στοιχείο της δημόσιας διοίκησης, επιτρέποντας στους πολίτες να έχουν άμεση πρόσβαση στις κυβερνητικές υπηρεσίες και να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Kotka, T., & Ives, L., 2017)

Ως πρωτεργάτης της ψηφιοποίησης, η Εσθονία έχει καταστήσει σχεδόν όλες τις δημόσιες υπηρεσίες πλήρως ψηφιοποιημένες, γεγονός που ενισχύει τη διαφάνεια και την προσβασιμότητα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (Πίνακας 1), το 99% των δημόσιων υπηρεσιών είναι προσβάσιμες ηλεκτρονικά, ενώ το 46% των πολιτών συμμετέχουν σε ψηφιακές διαβουλεύσεις, επιτρέποντας τσι στους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση πολιτικών με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων διακυβέρνησης (Commission, Digital Public Services in the EU, 2022) , (e-Estonia, 2024).

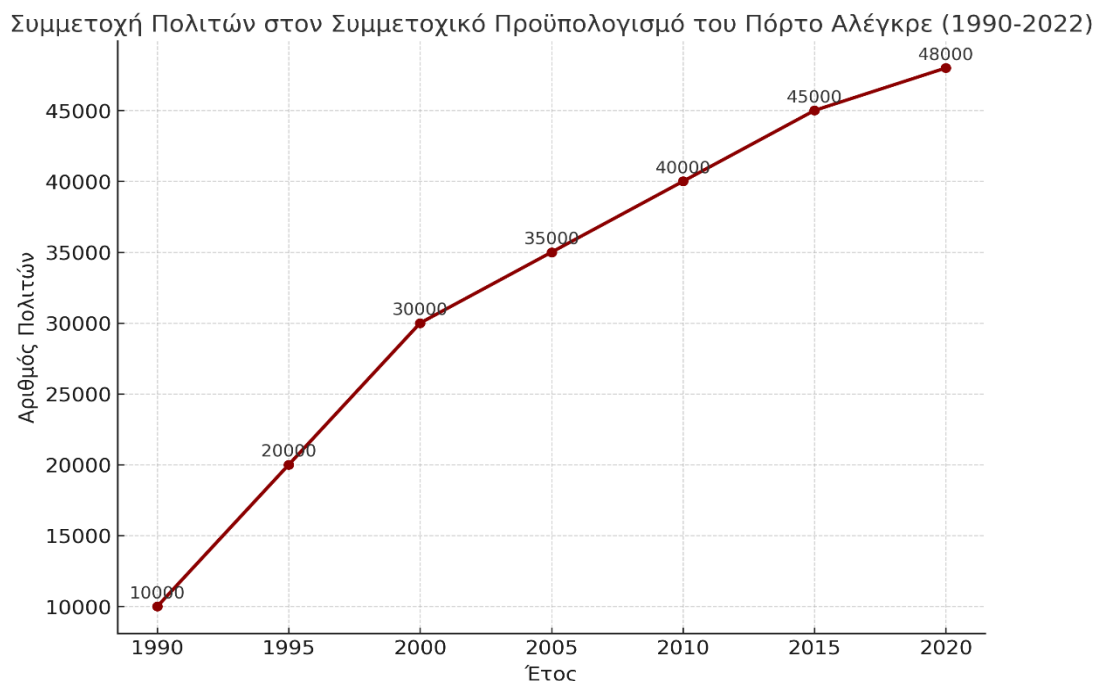


Πίνακας 1: Ψηφιοποίηση Δημόσιων Υπηρεσιών στην Εσθονία (2024) : Απεικονίζεται το ποσοστό ψηφιοποιημένων υπηρεσιών στην Εσθονία, με σχεδόν 99% των κρατικών υπηρεσιών να είναι διαθέσιμες ηλεκτρονικά και 46% των πολιτών να συμμετέχουν σε ψηφιακές διαβουλεύσεις.

Η περίπτωση της Βραζιλίας

Η Βραζιλία αποτελεί μια από τις πρώτες χώρες που υιοθέτησαν το μοντέλο του συμμετοχικού προϋπολογισμού, μια μορφή δημοκρατικής διακυβέρνησης όπου οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διάθεση των δημόσιων κονδυλίων, αποφασίζοντας το τρόπο και τα δημόσια έργα όπου αυτά θα διατεθούν, βάσει των προτεραιοτήτων και αναγκών του ίδιου του λαού. Αυτή η εγγενώς δημοκρατική προσέγγιση νοηματοδοτεί τη διαφάνεια και την αυξημένη λογοδοσία, καθώς όλες οι αποφάσεις είναι δημόσια προσβάσιμες και καθολικά συνδιαμορφωθείσες.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει για το Πόρτο Αλέγκρε, μια πόλη με περίπου 1,5 εκατομμύριο κατοίκους, που πρωτοστάτησε στη χρήση του συμμετοχικού προϋπολογισμού από το 1989. Οι πολίτες συναντώνται σε δημόσιες συνελεύσεις, όπου αποφασίζουν για την κατανομή μέρους των δημοτικών δαπανών. Η προσέγγιση αυτή έχει επηρεάσει παγκοσμίως περισσότερες από 1.500 πόλεις και 40 χώρες (Wampler, 2007). Το επόμενο γράφημα (Πίνακας 2) απεικονίζεται η συμμετοχή πολιτών στον συμμετοχικό προϋπολογισμό της πόλης Πόρτο Αλέγκρε από το 1990 έως το 2022. Παρατηρείται μια σταθερή αύξηση από 10.000 συμμετέχοντες το 1990 σε 50.000 συμμετέχοντες το 2022, γεγονός που αποδεικνύει την επιτυχία του μοντέλου στη δημοκρατική διακυβέρνηση. (Wampler, 2007), (Bank, 2022).



Πίνακας 2: Συμμετοχή Πολιτών στον Συμμετοχικό Προϋπολογισμό του Πόρτο Αλέγκρε (1990-2022)
Δείχνει την εξέλιξη της συμμετοχής των πολιτών στον συμμετοχικό προϋπολογισμό, από 10.000 το 1990 σε 50.000 το 2022

2.4 Η Χρήση του Blockchain και των DAOs στη Διακυβέρνηση

Η εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επιτρέψει την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων διακυβέρνησης, με το blockchain και τις Αποκεντρωμένες Αυτόνομες Οργανώσεις (DAOs) να αναδεικνύονται ως δύο από τις πλέον καινοτόμες λύσεις στη δημόσια διοίκηση. Η εφαρμογή τους μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τη συμμετοχικότητα, προσφέροντας ένα αποκεντρωμένο και αδιάβλητο σύστημα καταγραφής και ελέγχου των δημόσιων διαδικασιών (Atzori, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, το blockchain, ως σύστημα κατακεντρωμένης λογιστικής, διασφαλίζει μια ασφαλή βάση δεδομένων, η οποία επιτρέπει την ασφαλή καταγραφή δεδομένων, τα οποία δεν μπορούν να αλλοιωθούν ή να διαγραφούν εκ των υστέρων (European Blockchain Observatory & Forum, 2023), γεγονός που καθιστά κάθε δημόσια συναλλαγή ή απόφαση μόνιμη, διαφανής και ελέγξιμη από όλους, αποτρέποντας με αυτόν τον τρόπο τη διαφθορά και ευνοώντας τη δημοσιονομική διαφάνεια (Davidson, S., De Filippi, P. and Potts, J., 2018).

Χώρες όπως η Εσθονία, μέσω του συστήματος X-Road, έχουν ήδη ενσωματώσει το blockchain στη δημόσια διοίκηση για την ασφαλή ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ κρατικών υπηρεσιών διασφαλίζοντας τη διαλειτουργικότητα και την αδιάβλητη πρόσβαση σε δεδομένα πολιτών (Kotka, T., & Iives, L., 2017). Παρόμοιες πρωτοβουλίες έχουν υιοθετήσει η Ελβετία, που χρησιμοποιεί blockchain για την ηλεκτρονική καταγραφή των δημοτολογικών δεδομένων, και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, που εφαρμόζουν το UAE Blockchain Strategy 2021, επιδιώκοντας να μεταφέρουν το 50% των κυβερνητικών συναλλαγών σε blockchain για μείωση κόστους και ενίσχυση της διαφάνειας (UAE Government, 2021).

Ταυτόχρονα, η τεχνολογία blockchain ενισχύει την αποκεντρωμένη διακυβέρνηση μέσω των DAOs, που επιτρέπουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων χωρίς την ανάγκη κεντρικής διοίκησης (Buterin, 2014). Τα DAOs βασίζονται σε έξυπνα συμβόλαια (smart contracts), τα οποία αυτοματοποιούν διαδικασίες και εκτελούν αποφάσεις βάσει της ψήφου των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, σε μια πόλη που χρησιμοποιεί DAO για τη διαχείριση του προϋπολογισμού, οι πολίτες

μπορούν να ψηφίζουν ψηφιακά για την κατανομή των δημόσιων πόρων, με τα έξυπνα συμβόλαια να εκτελούν αυτόματα τις αποφάσεις χωρίς ανθρώπινη διαμεσολάβηση.

Παρότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αρχίσει να επενδύει σε blockchain υποδομές, με το 70% των κυβερνήσεων να μελετά την υιοθέτησή του, μόλις το 15% έχει υλοποιήσει πιλοτικά έργα, γεγονός που καταδεικνύει τις θεσμικές και τεχνικές προκλήσεις (European Blockchain Observatory & Forum, 2023). Οι βασικοί περιορισμοί αφορούν το υψηλό κόστος υλοποίησης, καθώς η δημιουργία αποκεντρωμένων δημόσιων μητρώων απαιτεί σημαντικές επενδύσεις σε υποδομές, ενέργεια και υπολογιστική ισχύ, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο για κυβερνήσεις με περιορισμένους πόρους (OECD, 2022). Επιπλέον, η έλλειψη κανονιστικού πλαισίου δημιουργεί ασάφεια σχετικά με τη νομική αναγνώριση των συναλλαγών blockchain, τη διακυβέρνηση των έξυπνων συμβολαίων και τη συμβατότητα με τους υπάρχοντες νόμους περί προστασίας δεδομένων (European Commission., 2022). Ένα από τα σημαντικότερα νομικά εμπόδια αφορά τη σύγκρουση μεταξύ της αμετάβλητης φύσης του blockchain και του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Δεδομένων (GDPR). Ο GDPR παρέχει στους πολίτες το δικαίωμα στη λήθη (Right to be Forgotten, Άρθρο 17), επιτρέποντάς τους να ζητούν τη διαγραφή προσωπικών δεδομένων από ψηφιακά αρχεία. Ωστόσο, στο blockchain, τα δεδομένα καταγράφονται μόνιμα και δεν μπορούν να τροποποιηθούν ή να διαγραφούν, δημιουργώντας έτσι νομική αβεβαιότητα για τη χρήση της τεχνολογίας στη δημόσια διοίκηση (Røhnebak, M. T., Fredriksson, M., & Andersson, A., 2024)

Παρά τις δυσκολίες, η αυξανόμενη χρήση blockchain και DAOs αναμένεται να ενισχύσει τη δημοκρατική συμμετοχή, τη λογοδοσία και την αποδοτικότητα στη λήψη αποφάσεων, καθώς οι πολίτες θα έχουν αμεσότερη και πιο διαφανή πρόσβαση στη διαδικασία χάραξης πολιτικών. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή του απαιτεί εξειδικευμένη νομοθεσία, τεχνολογικές προσαρμογές που θα συνδυάζουν αποκέντρωση με δυνατότητες ελέγχου των δεδομένων, καθώς και διακρατική συνεργασία για την επίλυση ρυθμιστικών και θεσμικών προκλήσεων.

2.5 Η Περίπτωση της Ελλάδας

Η Ελλάδα έχει υιοθετήσει ορισμένες πολιτικές και εργαλεία που προωθούν τη συμμετοχική διακυβέρνηση, αν και η εφαρμογή τους παραμένει αποσπασματική και περιορισμένη. Η πλατφόρμα OpenGov (Routzouni, A., & Gritzalis, S., 2018) εισήχθη ως μηχανισμός διαβούλευσης των πολιτών σε νομοθετικές πρωτοβουλίες, προσφέροντας τη δυνατότητα δημόσιας συζήτησης πριν από την ψήφιση νομοσχεδίων. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση, καθώς η ενσωμάτωση των σχολίων των πολιτών στις τελικές αποφάσεις είναι ελάχιστη και η συμμετοχή χαμηλή (Nassios, 2021). Ένα από τα πιο επιτυχημένα εργαλεία διαφάνειας είναι το σύστημα Διαύγεια, το οποίο υποχρεώνει τη δημοσιοποίηση όλων των κρατικών δαπανών και αποφάσεων, παρέχοντας ένα σημαντικό επίπεδο λογοδοσίας στη δημόσια διοίκηση (Fragouli, E., & Doulgerof, I., 2020). Παρόλα αυτά, η αξιοποίησή του από τους πολίτες είναι περιορισμένη λόγω του πολύπλοκου περιβάλλοντος χρήσης και της απουσίας φιλικών εργαλείων αναζήτησης (Yiannoukakou, 2015). Στον τομέα της τοπικής αυτοδιοίκησης, έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής συμμετοχικού προϋπολογισμού, κυρίως σε πιλοτικό επίπεδο, σε δήμους όπως η Αθήνα και η Θεσσαλονίκη, αλλά η θεσμική ενσωμάτωσή του σε εθνικό επίπεδο δεν έχει προχωρήσει (Roblek, V., Meško, M., & Bach, M. P., 2022). Επιπλέον, η Ελλάδα επενδύει στην ψηφιακή διακυβέρνηση μέσω της πλατφόρμας gov.gr, η οποία βελτίωσε την παροχή ηλεκτρονικών υπηρεσιών, όμως δεν αξιοποιείται για τη διαμόρφωση δημόσιων πολιτικών με τη συμμετοχή των πολιτών (Panayiotou, N., & Stavrou, V., 2019). Αντίστοιχα, η χρήση κοινωνικών μέσων από το κράτος, ενώ έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη διαδραστικότητα και τη δημοκρατική συμμετοχή, δεν αξιοποιείται πλήρως για σκοπούς ανοικτής διακυβέρνησης (Teta Stamati, Thanos Papadopoulos, Dimosthenis Anagnostopoulos, 2015). Οι διεθνείς πρακτικές δείχνουν ότι οι τεχνολογικές καινοτομίες, όπως η χρήση του blockchain, μπορούν να διασφαλίσουν τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη στις δημόσιες διαδικασίες, αλλά η Ελλάδα δεν έχει ακόμη προχωρήσει σε πιλοτικές εφαρμογές τέτοιων τεχνολογιών στη δημόσια διοίκηση (Ladi, 2014).

Για την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού μοντέλου συμμετοχικής διακυβέρνησης στην Ελλάδα, απαιτούνται ουσιαστικές νομοθετικές, διοικητικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που θα αντιμετωπίσουν τις εγγενείς παθογένειες του ελληνικού διοικητικού συστήματος και την περιορισμένη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά. Στη νομοθεσία, χρειάζεται θεσμοθέτηση του συμμετοχικού προϋπολογισμού ως υποχρεωτική διαδικασία για τους δήμους και τις περιφέρειες, καθώς και ενίσχυση του θεσμικού πλαισίου για τις δημόσιες διαβουλεύσεις, με μηχανισμούς που θα διασφαλίζουν ότι οι απόψεις των πολιτών λαμβάνονται υπόψη στη νομοθετική διαδικασία (Routzouni & Gritzalis, 2018). Σε διοικητικό επίπεδο, απαιτείται ψηφιοποίηση των δημόσιων διαδικασιών και διαλειτουργικότητα μεταξύ των κρατικών υπηρεσιών, ώστε να βελτιωθεί η διαφάνεια και η λογοδοσία (Panayiotou & Stavrou, 2019). Η χρήση blockchain μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια και να περιορίσει τη διαφθορά, καταγράφοντας τις κρατικές αποφάσεις και δαπάνες σε αποκεντρωμένα και αμετάβλητα συστήματα (Davidson, S., De Filippi, P. and Potts, J, 2018). Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια είναι η αποχή των πολιτών από τις διαδικασίες διακυβέρνησης, καθώς η εμπιστοσύνη στους θεσμούς είναι χαμηλή· σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο, μόλις το **22%** των Ελλήνων εμπιστεύεται την κυβέρνηση και η συμμετοχή στις δημόσιες διαβουλεύσεις και στις πρωτοβουλίες της συμμετοχικής διακυβέρνησης είναι κάτω του 5% (Standard Eurobarometer 97, 2022), γεγονός που οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης, στην αντίληψη της διαφθοράς και στην απουσία ουσιαστικών κινήτρων συμμετοχής.

Για την αντιμετώπιση της περιορισμένης συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, απαιτείται μια πολυεπίπεδη στρατηγική, η οποία να περιλαμβάνει θεσμικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καθώς και την ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογιών. Ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες είναι η ενδυνάμωση της πολιτικής παιδείας και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας ενεργού πολιτεότητας, που θα επιτρέπει στους πολίτες να κατανοούν τον ρόλο τους στις δημοκρατικές διαδικασίες και να αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής τους στις διαδικασίες χάραξης πολιτικής (Anthopoulos & Triantafyllou, 2012). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο στη βασική όσο και στη δια βίου εκπαίδευση, τα οποία θα επικεντρώνονται στη λειτουργία των θεσμών, τα δικαιώματα των πολιτών και τις σύγχρονες δυνατότητες συμμετοχής μέσω ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, η δημιουργία οικονομικών και ηθικών κινήτρων μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενίσχυσης της συμμετοχής, καθώς η έλλειψη άμεσου οφέλους συχνά αποτρέπει τους πολίτες από το να αφιερώσουν χρόνο στη δημόσια διαβούλευση. Οι πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς περιλαμβάνουν φορολογικές ελαφρύνσεις, παροχή πιστοποιήσεων ενεργού πολίτη, καθώς και τη σύνδεση της συμμετοχής με οφέλη στις τοπικές κοινωνίες, όπως προτεραιότητα στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών ή αυξημένη πρόσβαση σε δημόσιες υποδομές. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση κοινωνικών μέσων δικτύωσης, εργαλείων crowdsourcing και τεχνολογίας blockchain από τις κρατικές αρχές μπορεί να αποτελέσει έναν καινοτόμο τρόπο αύξησης της συμμετοχής, καθώς παρέχει στους πολίτες άμεση και διαδραστική πρόσβαση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, χωρίς τους περιορισμούς της φυσικής παρουσίας και με την παράλληλη διασφάλιση της διάφανης και αδιάβλητης λήψης αποφάσεων. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη συλλογή και ανάλυση της κοινής γνώμης, όπως πλατφόρμες ανοικτής διακυβέρνησης και διαβουλεύσεων, μπορεί να οδηγήσει σε πιο αντιπροσωπευτικές και συμμετοχικές διαδικασίες, μειώνοντας το δημοκρατικό έλλειμμα (Bertot, J. C., Jaeger, P. T., Munson, S., & Glaisyer, T., 2010). Συνολικά, η μετάβαση στη συμμετοχική διακυβέρνηση στην Ελλάδα δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ριζικές διοικητικές μεταρρυθμίσεις, ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων και εκπαίδευση των πολιτών στη δημοκρατική διαδικασία. Οι δομικές αδυναμίες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, όπως η γραφειοκρατία, η χαμηλή εμπιστοσύνη στους θεσμούς και η αδυναμία ενσωμάτωσης των απόψεων των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, απαιτούν ουσιαστικές αλλαγές στη νομοθεσία και τις πρακτικές διακυβέρνησης. Η ενίσχυση της συμμετοχής δεν είναι απλώς ζήτημα τεχνολογικής προόδου, αλλά απαιτεί μια συνολική αλλαγή στην πολιτική κουλτούρα, στην οποία η διακυβέρνηση δεν αντιμετωπίζεται ως μονοπώλιο

της κρατικής εξουσίας, αλλά ως μια συλλογική διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην οποία οι πολίτες έχουν ενεργό ρόλο και πραγματικό αντίκτυπο.

3 Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής

Η εξέλιξη της διακυβέρνησης από τη γραφειοκρατία στο New Public Management (NPM) και στη σύγχρονη συνεργατική διακυβέρνηση καταδεικνύει τη διαρκή ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή των πολιτών και βελτίωση της διαφάνειας. Οι διεθνείς πρακτικές, όπως η ψηφιακή διακυβέρνηση στην Εσθονία και ο συμμετοχικός προϋπολογισμός στη Βραζιλία, αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητα των συνεργατικών μοντέλων.

Στην Ελλάδα, παρότι υπάρχουν προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως το OpenGov και η Διαύγεια, η συμμετοχή των πολιτών στις δημόσιες διαβουλεύσεις παραμένει περιορισμένη. Η εφαρμογή σύγχρονων εργαλείων όπως το blockchain μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία, ενώ η θεσμοθέτηση του συμμετοχικού προϋπολογισμού και η αναβάθμιση των μηχανισμών διαβούλευσης είναι αναγκαίες προσαρμογές.

Η επιτυχής μετάβαση σε ένα πιο συμμετοχικό και συνεργατικό μοντέλο διακυβέρνησης απαιτεί θεσμικές μεταρρυθμίσεις, τεχνολογική αναβάθμιση και ενίσχυση της πολιτικής παιδείας των πολιτών. Μόνο μέσω αυτών των παρεμβάσεων μπορεί η Ελλάδα να συγκλίνει με τις διεθνείς καλές πρακτικές και να διαμορφώσει ένα αποτελεσματικό, διαφανές και συμμετοχικό σύστημα διακυβέρνησης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Anthopoulos, L., & Triantafyllou, D. (2012). E-Strategic management lessons from Greece. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 6(3), 280-294.
- Atzori, M. (2015). Blockchain technology and decentralized governance: Is the state still necessary? *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2709713
- Bertot, J. C., Jaeger, P. T., Munson, S., & Glaisyer, T. (2010). Engaging the public through social media: The impact of government use of social media on transparency and participation. *Government Information Quarterly*, 27(3), 291–299.
- Buterin, V. (2014, 6 Μαΐου). DAOs, DACs, DAs and more: An incomplete terminology guide. *Ethereum Blog*. Ανάκτηση 20 Μαΐου 2025, από <https://blog.ethereum.org/2014/05/06/daos-dacs-das-and-more-an-incomplete-terminology-guide>
- Davidson, S., De Filippi, P., & Potts, J. (2018). Blockchains and the economic institutions of capitalism. *Journal of Institutional Economics*, 14(4), 639–658.
- Denhardt, J. V., & Denhardt, R. B. (2015). *The new public service: Serving, not steering* (4η έκδ.). Routledge.
- Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J. (2006). New public management is dead—Long live digital-era governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), 467–494.
- e-Estonia. (2025, 30 Ιανουαρίου). Estonia: 100% digital government services, with divorce as the final step. Ανάκτηση 10 Ιουνίου 2025, από <https://e-estonia.com/estonia-100-digital-government-services/>
- European Blockchain Observatory & Forum. (2023). *Blockchain and public governance: Use cases and emerging trends*. European Commission.
- European Commission. (2022). *Digital public services in the EU*. Ανάκτηση 15 Μαΐου 2025, από <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-public-services>
- European Commission. (2022). *European blockchain services infrastructure: Overview and progress*. Ανάκτηση 15 Μαΐου 2025, από <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/blockchain-strategy>

- European Commission. (2022). *Standard Eurobarometer 97: Public opinion in the European Union – Greece*. Ανάκτηση 18 Μαΐου 2025, από <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2553>
- Fragouli, E., & Doulgerof, I. (2020). From e- to open-government in delivering European Union funds to beneficiaries: The case of Greece. *International Journal of Business and Management*, 15(6), 45–56.
- Hood, C. (1991). A Public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Kotka, T., & Ilves, L. (2017, 2 Οκτωβρίου). The digital republic of Estonia. *Harvard Business Review*. Ανάκτηση 20 Φεβρουαρίου 2025, από <https://hbr.org/2017/10/the-digital-republic-of-estonia>
- Ladi, S. (2014). Austerity politics and administrative reform: The Eurozone crisis and its impact upon Greek public administration. *Comparative European Politics*, 12(2), 184–208.
- Merton, R. K. (1975). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Nassios, G. (2021). An overview of the Greek public sector's administrative reforms: From bureaucracy to digital governance. *International Journal of Humanities Social Science and Management*, 6(1), 1–8.
- Ober, J. (2008). *Democracy and knowledge: Innovation and learning in classical Athens*. Princeton University Press.
- OECD. (2022). *Blockchain innovation in public administration*. OECD Public Governance Reviews.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Addison-Wesley.
- Panayiotou, N., & Stavrou, V. (2019). A proposed maturity assessment framework of the Greek local government web electronic services. *International Journal of Electronic Governance*, 11(2), 118–145.
- Peeters, R. (2017). Responsibilisation and the welfare state: The changing logics of administration in the Netherlands. *Social Policy and Administration*, 51(5), 666–682.
- Roblek, V., Meško, M., & Bach, M. P. (2022). Direct decision-making mechanisms and e-democracy tools: Cases of Austria, Croatia, Greece, Italy, and Slovenia. *Information*, 13(7), 324.
- Røhnebæk, M. T., Fredriksson, M., & Andersson, A. (2024). Blockchain technology in public administration: Challenges of transparency, accountability, and data protection. *Public Administration Review*, 84(2), 287–300.
- Routzouni, A., & Gritzalis, S. (2018). The civil society as an innovation partner in public policy making: Co-creating the Greek national action plan on open government. *Mediterranean Conference on Information Systems* (σσ. 1-15). Association for Information Systems.
- Stamati, T., Papadopoulos, T., & Anagnostopoulos, D. (2015). Social media for openness and accountability in the public sector: Cases in the Greek context. *Government Information Quarterly*, 32(1), 45–58.
- Tilly, C. (1992). *Coercion, capital, and European states: AD 990–1992*. Blackwell.
- UAE Government. (2018). *Emirates blockchain strategy 2021*. Ανάκτηση 8 Απριλίου 2025, από <https://u.ae/en/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/strategies-plans-and-visions/strategies-plans-and-visions-untill-2021/emirates-blockchain-strategy-2021>
- Wampler, B. (2007). *Participatory budgeting in Brazil: Contestation, cooperation, and accountability*. Pennsylvania State University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Επιμ.). University of California Press. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1922)
- World Bank. (2008). *Brazil: Toward a more inclusive and effective participatory budget in Porto Alegre*. World Bank.
- Yiannoukakou, A. (2015). Government information: Access and Greece's efforts for access. *Library Review*, 64(8/9), 566–582.

A06. Ενδυνάμωση και συμμετοχή των πολιτών μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗΣ ΠΛΑΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΒΛΗΤΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΧΕΣ

Κυριακίδης Γεώργιος
Med, ΠΕ70

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή αντιμετωπίζει ραγδαία τεχνολογική πρόοδο παράλληλα με οικονομικές και περιβαλλοντικές κρίσεις, με κοινό παρονομαστή την επιβάρυνση του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή. Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος είναι αναγκαία και απαιτεί παγκόσμιες και τοπικές πολιτικές, σε συλλογική και ατομική κλίμακα. Η διαχείριση των απορριμμάτων, ιδίως των πλαστικών, αποτελεί σημαντική πτυχή. Η εκτεταμένη χρήση πλαστικού έχει οδηγήσει σε μεγάλο όγκο ανθεκτικών αποβλήτων που χρήζουν ειδικής διαχείρισης. Ο περιορισμός της χρήσης και η ανακύκλωση πλαστικού αποτελούν παγκόσμιες προτεραιότητες πολιτικής και, αν και δεν είναι πανάκεια, είναι αναγκαίες για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης με περιβαλλοντικό, κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο.

Λέξεις- κλειδιά: πλαστικά μπουκάλια, πολιτικές, ανακύκλωση, βιώσιμη ανάπτυξη

1.Εισαγωγή

Η αυξανόμενη ανάγκη, σε παγκόσμιο επίπεδο, για διαχείριση των πλαστικών αποβλήτων έχει οδηγήσει τις χώρες στην κατεύθυνση της εφαρμογής γενικότερων πολιτικών για τα απόβλητα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται μέσα από διάφορες μελέτες που σχετίζονται με εθνικές πολιτικές και αντίστοιχα χρονοδιαγράμματα για το ζήτημα (Godfrey & Oelofse, 2017; Papineschi et al., 2019). Η εφαρμογή γενικών πολιτικών διαχείρισης αποβλήτων θεωρείται απαραίτητη (Jambeck et al., 2015), ενώ αυτές καθίστανται πιο αποτελεσματικές όταν συνδυάζονται με ειδικότερες για τα πλαστικά απόβλητα, καθώς συγκροτούν ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο επιλογών (Karasik et al., 2020).

Η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει πλήθος ερευνών που μελετούν τις εθνικές πολιτικές για τη διαχείριση των αποβλήτων, τόσο σε επίπεδο αναπτυσσόμενων χωρών εκτός Ευρώπης (Browning et al., 2021) όσο και ανεπτυγμένων ευρωπαϊκών χωρών (Papineschi et al., 2019). Οι πολιτικές αυτές αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικά με τη διαχείριση των αποβλήτων (Jambeck et al., 2015) και, συγκεκριμένα, τη διαχείριση των πλαστικών, τη βιώσιμη χρήση τους και την ανακύκλωσή τους, στο πλαίσιο μιας κυκλικής οικονομίας (Olatayo et al., 2022).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η ανακύκλωση είναι μια πολλά υποσχόμενη επιλογή για εξομάλυνση της ζήτησης για νέες πρώτες ύλες αλλά και τη μείωση των πλαστικών απορριμμάτων στις χωματερές (Vollmer et al., 2020).

Ερευνητικά Ερωτήματα και Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες πολιτικές διαχείρισης και ανακύκλωσης πλαστικών απορριμμάτων εφαρμόζονται διεθνώς;

Ποια είναι η αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια;

Πώς μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλει στη βελτίωση της διαχείρισης πλαστικών απορριμμάτων;

Η μεθοδολογία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση πρόσφατων επιστημονικών μελετών και ανάλυση πολιτικών που εφαρμόζονται σε επιλεγμένες χώρες (Νότια Αφρική, Γερμανία, Νορβηγία, Μαλαισία), με στόχο τη σύγκριση και εξαγωγή συμπερασμάτων για καλές πρακτικές και προκλήσεις.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία των πολιτικών για τη διαχείριση και ανακύκλωση πλαστικών απορριμμάτων, να παρουσιάσει ενδεικτικές πολιτικές που εφαρμόζονται από διάφορα κράτη και να τονίσει τη σημασία της ανακύκλωσης για την αναβάθμιση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής και του περιβάλλοντος. Επίσης, στο τέλος, προτείνεται μια συγκεκριμένη οικολογική εκπαιδευτική πρόταση.

2. Τα πλαστικά και η μη αποτελεσματική διαχείρισή τους

Τα πλαστικά υλικά και προϊόντα συνεχίζουν να κατέχουν κομβικό ρόλο παγκοσμίως, έχοντας ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022). Αρκετοί τομείς της οικονομίας χρησιμοποιούν πλαστικά στις δραστηριότητές τους, συμπεριλαμβανομένων των κατασκευών, της κλωστοϋφαντουργίας, των επίπλων, της υγείας, των αυτοκινήτων, των ηλεκτρονικών και της γεωργίας (Van Eygen et al., 2017). Βέβαια, το υψηλότερο ποσοστό κατανάλωσης πλαστικού κατέχει ο τομέας της συσκευασίας (Jambeck et al., 2015). Ο πολλαπλασιασμός της χρήσης του πλαστικού, σε συνδυασμό με την μη αποτελεσματική διαχείριση των πλαστικών απορριμμάτων στο τέλος του κύκλου της ζωής τους, έχει οδηγήσει σε εκτεταμένη ρύπανση, καθώς και σε άλλες αρνητικές επιπτώσεις, ανά την υφήλιο (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022). Ας σημειωθεί ότι τα κύρια πλαστικά σε ζήτηση, περιλαμβάνουν το χλωριούχο πολυβινύλιο (PVC), το πολυαιθυλένιο (PE), το τερεφθαλικό πολυαιθυλένιο (PET), το πολυπροπυλένιο (PP), την πολουρεθάνη (PUR) και το πολυστυρόλιο (PS) (Rodrigues et al., 2019).

Τα πρώτα πλαστικά κατασκευάστηκαν τη δεκαετία του 1860, αλλά μόλις τη δεκαετία του 1940 η κατασκευή πλαστικών έγινε μια από τις ταχύτερα αναπτυσσόμενες βιομηχανίες παγκοσμίως (Chen et al., 2021). Από τότε, δε, τα πλαστικά έχουν αντικαταστήσει σταδιακά τα παραδοσιακά υλικά, όπως το ξύλο, το μέταλλο και το δέρμα (Gourmelon, 2015). Υπολογίζεται ότι μεταξύ του 1950 έως και 2015, περίπου 6,3 δισεκατομμύρια τόνοι πλαστικών απορριμμάτων δημιουργήθηκαν παγκοσμίως, με σχεδόν 79% να υγειονομούνται σε χωματερές και σκουπιδότοπους, το 12% να αποτεφρώνεται και μόνο το 9% να ανακυκλώνεται (Geyer, Jambeck & Law, 2017). Εκτιμάται, μάλιστα, ότι μέχρι το 2050 τα πλαστικά απορρίμματα θα έχουν διπλασιαστεί (Rinasti et al., 2022). Για την ακρίβεια, οι Geyer, Jambeck & Law (2017) τονίζουν πως θα υπάρχουν 12.000 εκατομμύρια μετρικοί τόνοι πλαστικών απορριμμάτων στη γη μέχρι το 2050.

Σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες, η κακή διαχείριση των πλαστικών απορριμμάτων αποτελεί απειλή τόσο για το οικοσύστημα όσο και για την ανθρώπινη υγεία (Chen et al., 2021). Παρόλο, όμως, που οι επιπτώσεις του πλαστικού στην ανθρώπινη υγεία είναι ακόμη σε μεγάλο βαθμό άγνωστες (Bucci, Tulio & Rochman, 2020), το ζήτημα αυτό δε σταματά να προκαλεί αυξανόμενη ανησυχία. Αναμφισβήτητα, εξαιτίας της ευρείας χρήσης των πλαστικών σε πολλούς τομείς της ζωής, οι παράπλευρες ζημιές στα οικοσυστήματα και στην ανθρώπινη υγεία που προκαλούνται από τη χρήση τους είναι ανησυχητικές (Browning, Beymer-Farri & Seay, 2021). Για παράδειγμα, αποδεδειγμένος θεωρείται ο καταστροφικός οικολογικός αντίκτυπος των πλαστικών που καταλήγουν στους ωκεανούς από τα μη διαχειριζόμενα ή τα κακώς διαχειριζόμενα πλαστικά απορρίμματα (Dauvergne, 2018). Επιπρόσθετα, η ρύπανση από πλαστικά χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και για έναν ακόμη λόγο. Η μακροζωία των πλαστικών εκείνων που συσσωρεύονται στο φυσικό περιβάλλον, θα αποσυντεθούν ύστερα από εκατοντάδες ή ακόμα και χιλιάδες χρόνια, κατά τη διάρκεια των οποίων κατακερματίζονται σε μικρότερα βλαβερά μικροπλαστικά ή νανοπλαστικά (OECD, 2018).

Γενικά, μπορεί να τονιστεί ότι τα πλαστικά χρησιμοποιούνται καθημερινά από μεγάλη μερίδα ανθρώπων, αλλά η μη ενδεδειγμένη διαχείρισή τους έχει επιβλαβείς επιπτώσεις σε πολλούς τομείς (Envode et al., 2021). Για την ακρίβεια, διαταράσσει την ισορροπία στη γη, στο νερό, στον αέρα, στα ζώα και στη δημόσια υγεία. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι είναι αναγκαία η εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισης της προβληματικής και δυσχερούς αυτής οικολογικής ανισορροπίας.

3. Πολιτικές διαχείρισης ανακύκλωσης σε παγκόσμιο επίπεδο

Δεδομένο είναι πως η ανακύκλωση πλαστικών απορριμμάτων παραμένει σταθερά σε χαμηλά επίπεδα, τουλάχιστον στην Ευρώπη, σε σύγκριση με άλλα ανακυκλώσιμα υλικά όπως το γυαλί ή το μέταλλο (Milios et al., 2018). Επιβάλλεται, λοιπόν, η υλοποίηση πολιτικών για την ανακύκλωση πλαστικών απορριμμάτων και είναι το ζήτημα που αναπτύσσεται στις ακόλουθες γραμμές της παρούσας εργασίας. Να τονιστεί, βέβαια, σε αυτό το σημείο, πως σε παγκόσμιο επίπεδο οι πολιτικές για τα πλαστικά απόβλητα δεν στοχεύουν μόνο σε γενικά πλαστικά, αλλά όλο και περισσότερο σε πιο συγκεκριμένους τύπους, όπως οι πλαστικές σακούλες, τα μικροπλαστικά ή οι συσκευασίες (Olatayo Mativenga & Marnewick, 2022).

Η Νότια Αφρική στερείται δράσεων σχετικών με πολιτικές για τα πλαστικά ως προς τις συσκευασίες, την κυκλική οικονομία και τον φόρο συσκευασίας ποτών. Ωστόσο, για να καταστεί δυνατή η βιώσιμη διαχείριση των αποβλήτων και τα μέτρα κυκλικής οικονομίας, η κύρια νομοθεσία για την εθνική περιβαλλοντική διαχείριση (National Environmental Management: Waste Act, 2008) επεκτείνεται στις ευθύνες των παραγωγών για τα προϊόντα τους – Εκτεταμένη Ευθύνη Παραγωγού (Amendment to the Regulations and Notices regarding Extended Producer Responsibility, 2020) (στο DEFF, 2021) από το στάδιο της παραγωγής έως το τέλος του κύκλου ζωής τους (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022).

Στη Γερμανία εξάλλου εμφανίζονται κανονισμοί και γενικές πολιτικές (Recht, 2015) στα πλαίσια των οποίων προωθείται η έννοια της ιεραρχίας των αποβλήτων, της Εκτεταμένης Ευθύνης Παραγωγού και της κυκλικής οικονομίας αντίστοιχα, ενώ στη Νορβηγία εμφανίζονται κανονισμοί και γενικές πολιτικές για τα απόβλητα (Waste Management (Licensing) Regulations, 2004), όπου προβλέπεται η διαχείριση διαφορετικών ροών αποβλήτων, καθοδηγούνται δραστηριότητες για συλλογή, υγειονομική ταφή, διαλογή και ανακύκλωση και παρέχονται ενημερώσεις σχετικά με συστήματα επιστροφής (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022).

Τόσο για τη Νορβηγία όσο και για τη Γερμανία υλοποιούνται περιφερειακές γενικές πολιτικές που εφαρμόζονται στη διαχείριση πλαστικών αποβλήτων, οι οποίες επιβάλλονται από Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεσμευτικές για τα κράτη μέλη που απαιτείται να ενσωματωθούν μεμονωμένα στους εθνικούς κανονισμούς, με σημαντικότερη την οδηγία/κανονισμό πλαίσιο της ΕΕ για τα απόβλητα του 2008 (Gandenberger et al., 2014; Waste Framework Directive, 2008).

Σχετικά με τον προσδιορισμό των υφιστάμενων πολιτικών για τα πλαστικά, τη βιώσιμη διαχείριση και ανακύκλωσή τους, οι Olatayo, Mativenga & Marnewick, (2022) διαπιστώνουν ότι η Νότια Αφρική, η Νορβηγία και η Γερμανία έχουν υιοθετήσει πολιτικές οι οποίες εμπεριέχουν περισσότερο ρυθμιστικά παρά οικονομικά μέσα και αυξάνονται διαχρονικά, γεγονός που δείχνει ότι τα πλαστικά και τα απόβλητα συσκευασίας τυγχάνουν περισσότερης προσοχής. Οι χώρες αυτές έχουν υιοθετήσει τέσσερις πολιτικές πλαστικών και συσκευασιών η καθεμία, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εισάγει δύο πολιτικές για τα πλαστικά που επηρεάζουν άμεσα τη Νορβηγία και τη Γερμανία (Olatayo Mativenga & Marnewick, 2022).

Στη Νότια Αφρική έχουν υιοθετηθεί κανονισμοί σχετικά με πλαστικές σακούλες (Dikgang et al., 2012; Godfrey & Oelofse, 2017), στη Νορβηγία και στη Γερμανία κανονισμοί σχετικά με τον φόρο συσκευασίας ποτών και τα απόβλητα συσκευασίας (Milios et al., 2018), ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καθορίσει οδηγίες για τις συσκευασίες και τα απόβλητα συσκευασίας και τη μείωση της κατανάλωσης ελαφρών πλαστικών σακουλών μεταφοράς (Papineschi et al., 2019). Οι πολιτικές που εισήγαγαν η Νορβηγία και η Γερμανία στοχεύουν ιδίως στη διαχείριση αποβλήτων συσκευασίας και κυρίως της πλαστικής συσκευασίας, με τις πολιτικές της Γερμανίας να απευθύνονται άμεσα στα

πλαστικά μιας χρήσης, ενώ οι πολιτικές της Νότιας Αφρικής να στοχεύουν ειδικά στις πλαστικές σακούλες (Olatayo Mativenga & Marnewick, 2022).

Σε κράτη όπως η Μαλαισία, όπου οι ρυθμοί ανακύκλωσης είναι μικροί και γίνεται εισαγωγή πλαστικών αποβλήτων για την παραγωγή ανακυκλωμένων προϊόντων, εφαρμόζονται πολιτικές, όπως η μείωση των πλαστικών μιας χρήσης, μέσω της εκστρατείας «Ημέρα Χωρίς Πλαστική Σακούλα», με στόχο την ευαισθητοποίηση και τη μείωση της χρήσης πλαστικών μιας χρήσης, αλλά και την προσθήκη ενός τέλους ανά πλαστική σακούλα σε μια προσπάθεια αλλαγής της συμπεριφοράς των καταναλωτών (Chen et al., 2021). Στην ίδια κατεύθυνση, είναι και η εφαρμογή του Οδικού Χάρτη της Μαλαισίας προς τα Μηδενικά Πλαστικά Μίας Χρήσης 2018–2030, μέσω του οποίου τα τέλη ρύπανσης θα βαρύνουν τους καταναλωτές και τους κατασκευαστές πλαστικών μιας χρήσης και, επιπλέον, επρόκειτο να τεθεί σε εφαρμογή από το 2020 μια πανεθνική απαγόρευση της χρήσης πλαστικών καλαμακιών, χωρίς να έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα (Chen et al., 2021).

Μια επιπρόσθετη τακτική είναι η ευαισθητοποίηση για αύξηση του ποσοστού ανακύκλωσης που είναι χαμηλό, καθώς το κόστος για την ανακύκλωση πλαστικών είναι υψηλότερο από το κόστος αγοράς νεοκατασκευασμένων πλαστικών (Chen et al., 2021). Σημειωτέον, ο Chen et al. (2021) αναφέρουν και την πρωτοβουλία «απόβλητα σε ενέργεια» στο πλαίσιο της οποίας προωθείται η κατασκευή μονάδων αποτέφρωσης για τη μετατροπή των πλαστικών αποβλήτων σε «πράσινη ενέργεια». Δεδομένο θεωρείται, εξάλλου, πως η χρήση πλαστικών απορριμμάτων ως εναλλακτικού καυσίμου συμβάλλει στη μείωση του ενεργειακού κόστους (Singh & Sharma, 2016).

Χαρακτηριστικές πολιτικές, προς αυτή την κατεύθυνση, αποτελούν οι κανονισμοί, όπως η απαγόρευση και ο περιορισμός, τα οικονομικά μέσα, όπως οι φόροι και οι εισφορές, καθώς και οι πληροφορίες και η καθοδήγηση, όπως οι εκστρατείες ενημέρωσης, η εκπαίδευση και η έρευνα (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πολιτικές για τα πλαστικά και η εξέλιξή τους σε εθνικό επίπεδο, ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στα εθνικά συστήματα ροής των πλαστικών και πώς αυτές υποστηρίζουν επιλογές υψηλότερα στην κλίμακα των αποβλήτων, τόσο σε αναπτυσσόμενα όσο και ανεπτυγμένα συστήματα διαχείρισης, αλλά και σε χαμηλής απόδοσης και υψηλής απόδοσης σύστημα ανακύκλωσης, αντίστοιχα (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022).

Έχουν καταγραφεί διάφορες τεχνικές ή στρατηγικές διαχείρισης των πλαστικών αποβλήτων που συμβάλλουν στη μείωση της περιβαλλοντικής ρύπανσης (Envode et al., 2021; Gopinath et al., 2020), οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε έξι κατηγορίες, οι οποίες είναι: οι χωματερές, η ανακύκλωση, η πυρόλυση, η υγροποίηση, η οδοποιία και πίσσα και η παραγωγή σκυροδέματος (Gopinath et al., 2020). Σύμφωνα με τον Huang et al. (2022), η υγειονομική ταφή είναι η πιο ανεπιθύμητη στρατηγική, αφού επηρεάζει το περιβάλλον και την ανθρώπινη υγεία, η ανακύκλωση παρουσιάζει ισάριθμα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ενώ η πυρόλυση και η υγροποίηση έχουν πιο σημαντικά υποπροϊόντα (π.χ. καύσιμο και κάρβουνο), αλλά απαιτούν υψηλή ενέργεια.

Παράλληλα, η χρήση πλαστικών αποβλήτων για την κατασκευή δρόμων και την παραγωγή σκυροδέματος θεωρούνται πιο αποτελεσματικές μέθοδοι, ενώ η ανακύκλωση πλαστικών αποβλήτων για την παραγωγή διαφόρων προϊόντων οδηγεί σε βιώσιμες λύσεις, λόγω της πρόληψης της χρήσης φυσικών πόρων, της ελαχιστοποίησης των προβλημάτων διαχείρισης αποβλήτων, της μείωσης της περιβαλλοντικής ρύπανσης αλλά και της παραγωγής φιλικών προς το περιβάλλον υλικών με χαμηλότερο κόστος.

Μέσα από την ανασκόπηση των πολιτικών διαχείρισης αποβλήτων και τη ρύπανση, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει την υστέρηση που εμφανίζουν οι αναπτυσσόμενες χώρες σε σύγκριση με τις ανεπτυγμένες στο ζήτημα αυτό και στη μετάβαση από την υγειονομική ταφή στην ανακύκλωση (Godfrey & Oelofse, 2017). Στη βάση αυτή, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής πολιτικών για την αντιμετώπιση των πολλαπλών σταδίων του κύκλου ζωής των πλαστικών (Karasik et al., 2020), μελετώντας, ωστόσο, την επάρκεια των πολιτικών αυτών για την αντιμετώπιση της ρύπανσης που προκαλούν τα πλαστικά (Xanthos & Walker, 2017; Dauvergne, 2018).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επιπρόσθετα η μελέτη της επίδρασης των εθνικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί για τα πλαστικά και τα απόβλητα συσκευασίας στη βιώσιμη διαχείριση των ροών πλαστικών υλικών αλλά και της κορυφής της κλίμακας των αποβλήτων (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022). Η παραγωγή (πρωτογενές πλαστικό και προϊόν), το εμπόριο (εισαγωγή και εξαγωγή), η κατανάλωση, η παραγωγή αποβλήτων, η συλλογή, η διαλογή και η ανακύκλωση αποτελούν στάδια της ανάλυσης ροής υλικού (Olatayo, Mativenga & Marnewick, 2022).

Η σχετική βιβλιογραφία έχει αναδείξει διάφορα συστήματα ιεραρχίας των αποβλήτων που σχετίζονται με την κυκλική οικονομία, όπως το 3R (Ghisellini, Cialani & Ulgiati, 2016), το 6R (Yan & Feng, 2014) και το 9R (Potting et al., 2017). Ωστόσο, το 9R υποστηρίζεται ιδιαίτερα στη σχετική βιβλιογραφία (Kirchherr, Reike & Hekkert, 2017), καθώς παρουσιάζεται ως το πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο R και παρέχει τον μεγαλύτερο αριθμό επιλογών για κυκλικότητα των αποβλήτων. Το πλαίσιο αυτό χαρακτηρίζεται από 10 επιλογές, οι οποίες περιλαμβάνουν την απόρριψη, αναθεώρηση, μείωση, επαναχρησιμοποίηση, επιδιόρθωση, ανακατασκευή, ανακατασκευή, επαναχρησιμοποίηση, ανάκτηση και ανακύκλωση (Van Buren et al., 2016).

4.Μια οικολογική εκπαιδευτική πρόταση

Ο Νέλσον Μαντέλα - ο σπουδαίος Νοτιοαφρικανός πολιτικός, ακτιβιστής και φιλόanthropos - τόνισε πως η εκπαίδευση αποτελεί το πιο ισχυρό όπλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αλλάξει ο κόσμος (Mironenko & Mironenko, 2020). Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, όταν εκφράζεται από μια τέτοια εμβληματική ιστορική προσωπικότητα. Μάλιστα, μπορεί να έχει αναγωγή και σε όλες τις ανθρώπινες πτυχές και εκφάνσεις. Η εκπαίδευση, δίχως αμφιβολία, αποτελεί το «εργαλείο», το «όχημα» για να προοδεύσει η ανθρωπότητα σε κάθε τομέα. Ένας εξ αυτών είναι και ο περιβαλλοντικός τομέας.

Ένα από τα περιβαλλοντικά ζητήματα που προβληματίζουν έντονα τη διεθνή κοινότητα είναι το πρόβλημα διαχείρισης των πλαστικών απορριμμάτων, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες οξύνεται, εξαιτίας και του καταναλωτικού τρόπου ζωής, της αύξησης του πληθυσμού αλλά και της ανάπτυξης του τουρισμού. Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι η εκπαίδευση του κοινού με σωστές φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές σε σχέση με την ανακύκλωση πλαστικών απορριμμάτων, θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα των ανακυκλώσιμων προϊόντων (Cheang et al., 2019).

Αυτή η επισήμανση αγγίζει ιδιαίτερα τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων οι περιβαλλοντικές στάσεις και αντιλήψεις για το περιβάλλον διαρκώς εξελίσσονται και διαμορφώνονται (Evans et al., 2007). Για αυτόν τον λόγο, άλλωστε, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη θετικών περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών θα πρέπει να ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, στην οποία περιλαμβάνονται προγράμματα ανακύκλωσης μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση και μετάδοση φιλοπεριβαλλοντικής γνώσης, συνείδησης, στάσεων και συμπεριφορών (Aguilar-Jurado et al., 2019). Με τον τρόπο αυτό, αφενός τα σχολεία επωφελούνται από τα προγράμματα ανακύκλωσης, αυξάνοντας την ευαισθητοποίηση των μαθητών για βιωσιμότητα, αφετέρου, δε, επιτυγχάνονται οι τιθέμενοι σχετικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Cheang et al., 2019).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που προορίζονται για τους μαθητές, θα πρέπει να περιλαμβάνουν αίθουσες διδασκαλίας αλλά και εμπειρίες σε εξωτερικούς χώρους, για να αντιλαμβάνονται οι μαθητές πόσο πλαστικό χρησιμοποιούν καθημερινά, να επισημαίνονται οι επιπτώσεις των πλαστικών απορριμμάτων στο περιβάλλον, ιδιαίτερα σε θάλασσες και ποτάμια, αλλά και να τονίζεται η σημασία της μείωσης της χρήσης πλαστικού, της επαναχρησιμοποίησης και της ανακύκλωσής του (Sandu et al., 2020). Επιπλέον, πέραν της ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο, θα πρέπει να γίνεται εξερεύνηση του περιβάλλοντος από τους μαθητές συμπεριλαμβανόμενων των επισκέψεων πεδίου, των σχολικών δραστηριοτήτων στον χώρο του σχολείου και των σχετικών περιβαλλοντικών εργασιών και δράσεων (So & Chow, 2019). Οι καινοτόμες αυτές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης εμπλέκουν τους μαθητές στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών

ζητημάτων, όπως της διαχείρισης των πλαστικών απορριμμάτων, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την περιβαλλοντική τους συνείδηση (Stevenson, 2007).

Φυσικά, όλα τα παραπάνω δεν επαρκούν, εάν δεν αναλάβουν ενεργό δράση και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν πλήρη επίγνωση των πτυχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς μόνο τότε θα είναι σε θέση να ευαισθητοποιήσουν τις επόμενες γενιές για περιβαλλοντικά προβλήματα, για τις προκλήσεις τους και τις πιθανές λύσεις τους (Mbedzi et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί, ως πρότυπα μίμησης και ταύτισης, δεν πρέπει μόνο να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον, αλλά και να ασκούν και να αναδεικνύουν, στην πραγματικότητα, ανάλογες συμπεριφορές προστασίας του περιβάλλοντος (O'Brien & Thondhlana, 2019). Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, προτείνεται η υλοποίηση ενός προγράμματος με τίτλο «Ανακυκλώνω και Μαθαίνω». Το πρόγραμμα αυτό θα διαρκεί έναν μήνα και θα περιλαμβάνει τη συλλογή και καταγραφή των πλαστικών απορριμμάτων που παράγονται καθημερινά στο σχολείο ή στο σπίτι των μαθητών. Οι μαθητές, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, θα διαχωρίζουν τα απορρίμματα σε ανακυκλώσιμα και μη, τοποθετώντας τα σε κατάλληλους κάδους, ενώ παράλληλα θα καταγράφουν τις ποσότητες και τα είδη των πλαστικών που συγκεντρώνονται.

Στη συνέχεια, θα επεξεργάζονται τα αποτελέσματα και θα τα παρουσιάζουν στην τάξη, συζητώντας τις επιπτώσεις της πλαστικής ρύπανσης στο περιβάλλον και προτείνοντας λύσεις για τη μείωση της χρήσης πλαστικού και την ενίσχυση της ανακύκλωσης. Επιπλέον, οι μαθητές θα δημιουργήσουν ενημερωτικές αφίσες ή παρουσιάσεις, με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν την υπόλοιπη σχολική κοινότητα και τους γονείς σχετικά με το πρόβλημα των πλαστικών απορριμμάτων και τη σημασία της ανακύκλωσης. Προαιρετικά, μπορούν να αξιοποιήσουν καθαρά πλαστικά απορρίμματα για τη δημιουργία χρήσιμων αντικειμένων, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τη βιωματική μάθηση. Μέσα από τη δράση αυτή, οι μαθητές θα αναπτύξουν οικολογική συνείδηση και υπευθυνότητα, θα κατανοήσουν τη διαδικασία της ανακύκλωσης, θα αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας και παρατήρησης και θα λειτουργήσουν ως φορείς ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στη σχολική και τοπική κοινότητα. Η αξιολόγηση του προγράμματος μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω συζήτησης, ερωτηματολογίων, παρουσίασης των αποτελεσμάτων και αποτύπωσης της αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές.

5.Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Η παρούσα εργασία ανέδειξε emphatically την κομβική σημασία της ορθής διαχείρισης των πλαστικών απορριμμάτων και, ειδικότερα, της ανακύκλωσης, ως βασικού πυλώνα για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής ρύπανσης και την προστασία του οικοσυστήματος. Ξεκινώντας από την προφητική παρατήρηση του Ζαν-Υβ Κουστό για τον μετασχηματισμό των ζωτικών μας πόρων σε "παγκόσμιους σκουπιδοτενεκέδες" (Lim-Wayde & Kauffman, 2017), υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα της ευαισθητοποίησης ως προϋπόθεσης για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πολιτικών.

Οι βασικές διαπιστώσεις της εργασίας συνοψίζονται ως εξής:

- **Περιβαλλοντική Αναγκαιότητα:** Επιβεβαιώθηκε ο πολυδιάστατος αρνητικός αντίκτυπος της μη ελεγχόμενης χρήσης και απόρριψης πλαστικών στο περιβάλλον και την ανθρώπινη υγεία. Η ανακύκλωση αναδείχθηκε ως μια αποδοτική μέθοδος για την παράταση του "κύκλου ζωής" των πλαστικών και τη μείωση της ρύπανσης.
- **Οικονομικά Οφέλη:** Πέρα από την περιβαλλοντική διάσταση, τονίστηκε η σημαντική οικονομική συμβολή της ανακύκλωσης. Μειώνοντας το κόστος παραγωγής και ενισχύοντας την κυκλική οικονομία, η ανακύκλωση προσφέρει απτά οικονομικά οφέλη, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της οικονομικής ευρωστίας και στη μείωση των μολυσματικών ασθενειών.
- **Πολιτικές Διαχείρισης:** Η ανάλυση επικεντρώθηκε στην αναντικατάστατη συμβολή των πολιτικών που εφαρμόζονται σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο για την

αποτελεσματική διαχείριση και ανακύκλωση των πλαστικών. Τα κράτη και οι οργανισμοί φέρουν την ευθύνη και διαθέτουν τους πόρους για την εφαρμογή ορθών πρακτικών.

- Εκπαιδευτική και Ατομική Ευθύνη: Αναδείχθηκε η καίρια σημασία της περιβαλλοντικής παιδείας, η οποία πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία και να ενισχύεται μέσω της εκπαίδευσης και στοχευμένων επικοινωνιακών εκστρατειών. Η ατομική ενσυναίσθηση και η υιοθέτηση ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου τρόπου ζωής θεωρούνται συμπληρωματικά και εξίσου απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη ουσιαστικής αλλαγής.

Συνολικά, η εργασία αναδεικνύει την **πολυπαραγοντική φύση του προβλήματος της πλαστικής ρύπανσης** και την **ανάγκη για μια ολοκληρωμένη και συντονισμένη προσέγγιση**. Η συμβολή της έγκειται στην ενίσχυση του διαλόγου γύρω από την αναγκαιότητα εντατικοποίησης των πολιτικών ανακύκλωσης, αναδεικνύοντας παράλληλα τη συνέργεια μεταξύ κρατικών παρεμβάσεων, οικονομικών κινήτρων, εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και της ατομικής ευθύνης των πολιτών. Αυτή η ολιστική θεώρηση υπογραμμίζει ότι η μετάβαση σε μια βιώσιμη διαχείριση των πλαστικών απαιτεί τη συστράτευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, με απώτερο στόχο την προστασία του πλανήτη για τις μελλοντικές γενιές.

Βιβλιογραφία

- Aguilar-Jurado, M. Á., Gil-Madróna, P., Ortega-Dato, J. F., & Zamorano-García, D. (2019). Effects of an educational glass recycling program against environmental pollution in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5108.
- Browning, S., Beymer-Farris, B., & Seay, J. R. (2021). Addressing the challenges associated with plastic waste disposal and management in developing countries. *Current Opinion in Chemical Engineering*, 32, 100682. <https://doi.org/10.1016/j.coche.2021.100682>
- Bucci, K., Tulio, M., & Rochman, C. M. (2020). What is known and unknown about the effects of plastic pollution: A meta-analysis and systematic review. *Ecological Applications*, 30(2), e02044.
- Cheang, C. C., Cheung, T. Y., So, W. W. M., Cheng, I. N. Y., Fok, L., Yeung, C. H., & Chow, C. F. (2019). Enhancing pupils' pro-environmental knowledge, attitudes, and behaviours toward plastic recycling: A quasi-experimental study in primary schools. *Environmental Sustainability and Education for Waste Management: Implications for Policy and Practice*, 159-188.
- Chen, H. L., Nath, T. K., Chong, S., Foo, V., Gibbins, C., & Lechner, A. M. (2021). The plastic waste problem in Malaysia: management, recycling and disposal of local and global plastic waste. *SN Applied Sciences*, 3(4), 1-15.
- Dauvergne, P. (2018). Why is the global governance of plastic failing the oceans?. *Global Environmental Change*, 51, 22-31.
- Department of Environment, Forestry and Fisheries (DEFF) (2021). *Amendment to the Regulations and Notices Regarding Extended Producer Responsibility 2020. Government Notices*. Pretoria, South Africa, 2021.
- Dikgang, J., Leiman, A., & Visser, M. (2012). Analysis of the plastic-bag levy in South Africa. *Resources, Conservation and Recycling*, 66, 59-65.
- Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., & Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and behavior*, 39(5), 635-658.
- Evode, N., Qamar, S. A., Bilal, M., Barceló, D., & Iqbal, H. M. (2021). Plastic waste and its management strategies for environmental sustainability. *Case Studies in Chemical and Environmental Engineering*, 4, 100142.
- Gandenberger, C., Orzanna, R., Klingenuß, S., & Sartorius, C. (2014). *The impact of policy interactions on the recycling of plastic packaging waste in Germany* (No. S8/2014). Working Paper Sustainability and Innovation.

- Geyer, R., Jambeck, J. R., & Law, K. L. (2017). Production, use, and fate of all plastics ever made. *Science advances*, 3(7), e1700782.
- Ghisellini, P., Cialani, C., & Ulgiati, S. (2016). A review on circular economy: the expected transition to a balanced interplay of environmental and economic systems. *Journal of Cleaner production*, 114, 11-32.
- Godfrey, L., & Oelofse, S. (2017). Historical review of waste management and recycling in South Africa. *Resources*, 6(4), 57.
- Gopinath, K. P., Nagarajan, V. M., Krishnan, A., & Malolan, R. (2020). A critical review on the influence of energy, environmental and economic factors on various processes used to handle and recycle plastic wastes: Development of a comprehensive index. *Journal of Cleaner Production*, 274, 123031.
- Gourmelon, G. (2015). Global Plastic Production Rises. *Recycling Lags*, 7.
- Huang, S., Wang, H., Ahmad, W., Ahmad, A., Ivanovich Vatin, N., Mohamed, A. M., & Mehmood, I. (2022). Plastic Waste Management Strategies and Their Environmental Aspects: A Scientometric Analysis and Comprehensive Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4556.
- Jambeck, J. R., Geyer, R., Wilcox, C., Siegler, T. R., Perryman, M., Andrady, A., ... & Law, K. L. (2015). Plastic waste inputs from land into the ocean. *Science*, 347(6223), 768-771.
- Karasik, R., Vegh, T., Diana, Z., Bering, J., Caldas, J., Pickle, A., & Virdin, J. (2020). *20 years of government responses to the global plastic pollution problem: The plastics policy inventory*. NI X, 20-05. Duke University, Nicholas Institute for Environmental Policy Solutions. <https://nicholasinstitute.duke.edu/publications/20-years-government-responses-global-plastic-pollution-problem-plastics-policy-inventory>
- Kirchherr, J., Reike, D., & Hekkert, M. (2017). Conceptualizing the circular economy: An analysis of 114 definitions. *Resources, conservation and recycling*, 127, 221-232.
- Lim-Wavde, K., & Kauffman, R. J. (2017). Global garbage cans. *Asian Management Insights*, 4, (2), 38-43.
- Mbedzi, R., Dalu, T., Wasserman, R. J., Murungweni, F., & Cuthbert, R. N. (2020). Functional response quantifies microplastic uptake by a widespread African fish species. *Science of the Total Environment*, 700, 134522.
- Milios, L., Christensen, L. H., McKinnon, D., Christensen, C., Rasch, M. K., & Eriksen, M. H. (2018). Plastic recycling in the Nordics: A value chain market analysis. *Waste Management*, 76, 180-189.
- Mironenko, O. & Mironenko, E. (2020). Education against plastic pollution: current approaches and best practices. *Plastics in the Aquatic Environment-Part II: Stakeholders' Role Against Pollution*, 67-93.
- National Environmental Management: Waste Act (2008). No. 59 of 2008. *Government Gazette*, 10 March 2009, No. 32000. Republic of South Africa. Vol. 525. Cape Town.
- O'Brien, J., & Thondhlana, G. (2019). Plastic bag use in South Africa: Perceptions, practices and potential intervention strategies. *Waste Management*, 84, 320-328.
- Olatayo, K. I., Mativenga, P. T., & Marnewick, A. L. (2022). Does Policy on Plastic Waste Support Higher Waste Management Hierarchy Options?. *Recycling*, 7(3), 36.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *Improving Plastics Management: Trends, Policy, Responses, and the Role of International Co-operation and Trade*. OECD Publishing.
- Papineschi, J., Hogg, D., Chowdhury, T., Durrant, C., & Thomson, A. (2019). *Analysis of Nordic regulatory framework and its effect on waste prevention and recycling in the region*. Nordic Council of Ministers.
- Potting, J., Hekkert, M. P., Worrell, E., & Hanemaaijer, A. (2017). Circular economy: measuring innovation in the product chain. *Planbureau voor de Leefomgeving*, (2544). Available online:

- <http://www.pbl.nl/sites/default/files/cms/publicaties/pbl-2016-circular-economy-measuring-innovation-in-product-chains-2544.pdf> (accessed on 3 November 2022).
- Recht, G. (2015). *Kreislaufwirtschaftsgesetz KrWG*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Rinasti, A. N., Ibrahim, I. F., Gunasekara, K., Koottatep, T., & Winijkul, E. (2022). Fate identification and management strategies of non-recyclable plastic waste through the integration of material flow analysis and leakage hotspot modeling. *Scientific reports*, 12(1), 1-14.
- Rodrigues, M. O., Abrantes, N., Gonçalves, F. J. M., Nogueira, H., Marques, J. C., & Gonçalves, A. M. M. (2019). Impacts of plastic products used in daily life on the environment and human health: What is known? *Environmental toxicology and pharmacology*, 72, 103239.
- Sandu, C., Takacs, E., Suaria, G., Borgogno, F., Laforsch, C., Löder, M. M., ... & Florea, L. (2020). Society role in the reduction of plastic pollution. In *Plastics in the Aquatic Environment-Part II: Stakeholders' Role Against Pollution* (pp. 39-65). Cham: Springer International Publishing.
- Singh, P., & Sharma, V. P. (2016). Integrated plastic waste management: environmental and improved health approaches. *Procedia Environmental Sciences*, 35, 692-700.
- So, W. W. M., & Chow, S. C. F. (2019). Environmental education in primary schools: A case study with plastic resources and recycling. *Education 3-13*, 47(6), 652-663.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153.
- Van Buren, N., Demmers, M., Van der Heijden, R., & Witlox, F. (2016). Towards a circular economy: The role of Dutch logistics industries and governments. *Sustainability*, 8(7), 647.
- Van Eygen, E., Feketitsch, J., Laner, D., Rechberger, H., & Fellner, J. (2017). Comprehensive analysis and quantification of national plastic flows: The case of Austria. *Resources, Conservation and Recycling*, 117, 183-194.
- Vollmer, I., Jenks, M. J., Roelands, M. C., White, R. J., van Harmelen, T., de Wild, P., & Weckhuysen, B. M. (2020). Beyond mechanical recycling: Giving new life to plastic waste. *Angewandte Chemie International Edition*, 59(36), 15402-15423.
- Waste Framework Directive (2008). *Directive 2008/98/EC of the European Parliament and of the Council*. Official Journal of the European Union. The European Parliament and the Council of the European Union,
- Waste Management (Licensing) Regulations (2004). *S.I. No. 395 of 2004*. Ireland, FAO, FAOLEX.
- Xanthos, D., & Walker, T. R. (2017). International policies to reduce plastic marine pollution from single-use plastics (plastic bags and microbeads): A review. *Marine pollution bulletin*, 118(1-2), 17-26.
- Yan, J., & Feng, C. (2014). Sustainable design-oriented product modularity combined with 6R concept: a case study of rotor laboratory bench. *Clean Technologies and Environmental Policy*, 16(1), 95-109

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΩΝ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Βασιλειάδου Πολύμνια

Msc στην εκπαίδευση ενηλίκων

Msc στην Τοπική και Περιφερειακή Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση

Αναπληρώτρια Προϊσταμένη Δ/σης Προγραμματισμού, Πληροφορικής και Χρηματοδοτούμενων Προγραμμάτων Δήμου Κορδελιού-Ευόσμου

Περίληψη

Η εργασία εξέτασε τις απόψεις των κοινωνικών επιχειρηματιών όσον αφορά την εκπαίδευση και την ανάπτυξή τους στη Θεσσαλονίκη. Τα ερευνητικά ερωτήματα κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των κοινωνικών επιχειρηματιών νιώθει την ανάγκη να εκπαιδευτεί, επιθυμεί να λάβει κοινωνική επιχειρηματική επιμόρφωση και αποτιμώνται θετικά από το 1/3 των κοινωνικών επιχειρηματιών οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και η συνεργασία τους με τα δίκτυα Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας. Επιπλέον θεωρούν την επαγγελματική κατάρτιση και τη μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση ως τις καταλληλότερες για αυτούς.

Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κοινωνικός Επιχειρηματίας, Κοινωνική Επιχειρηματική Επιμόρφωση

1. Εισαγωγή

Για τον όρο κοινωνική επιχειρηματικότητα δεν υπάρχει καθολικός και ξεκάθαρος ορισμός (Γιάτσε,2020 Ξυδερή,2017 Shin,2018) και πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν (Brock,Steiner,2009). Για τον Dees και Anderson (2006) ο όρος κοινωνική επιχειρηματικότητα είναι ένα αναδυόμενο πεδίο/μορφή επιχειρηματικότητας, με κενά στην έρευνα και περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα (Alves,2015).

Στους ορισμούς της κοινωνικής επιχειρηματικότητας οι πιο συνηθισμένες έννοιες είναι: κοινωνικά προβλήματα/ανάγκες, αναγνώριση ευκαιριών, καινοτομία, επεκτασιμότητα, απόκτηση πόρων, μοντέλο βιώσιμης επιχείρησης, δεν περιορίζεται από πόρους και βασίζεται στα αποτελέσματα (Brock,Steiner,2009).

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα περιλαμβάνει μη κερδοσκοπικές επιχειρήσεις, κοινωνικές επιχειρήσεις, προσπάθειες κοινωνικού σκοπού, εταιρική κοινωνική ευθύνη και κοινωνική καινοτομία (Light,Wagner,2005).

Ο Alves (2015) συγκέντρωσε δεκατρείς (13) διαφορετικούς ορισμούς από γνωστούς οργανισμούς ή συγγραφείς για τον κοινωνικό επιχειρηματία. Όλοι οι κοινωνικοί επιχειρηματίες σύμφωνα με τους Kirby και Ibrahim (2011), προαναγγέλλουν την αλλαγή, σύμφωνα με τους Defourny και Nyssens(2010) Pache και Chowdhury(2012) είναι φορείς κοινωνικής αλλαγής, κοινωνικής αξίας, σύμφωνα με τον Wu et al.,(2013) είναι «επιχειρηματικά ενάρετοι», σύμφωνα με το Shin(2018) προάγουν την καινοτομία, σύμφωνα με τη Γιάτσε(2020) ο κοινωνικός σκοπός αποτελεί γι' αυτούς κεντρικό κίνητρο, διαθέτουν κοινωνική σκέψη, δρουν όπως τα άτομα που είναι γενικώς επιτυχημένα... και βοηθούν να αλλαχθεί η κοινωνία από το 'εγώ' στο 'εμείς'. Επιπλέον οι κοινωνικοί επιχειρηματίες, σύμφωνα με τις Brock και Steiner(2009) βλέπουν ευκαιρίες, κρατούν τα κλειδιά για την επιτυχία ή την αποτυχία της κοινωνικής επιχείρησης σύμφωνα με το Shin(2018), απαιτείται να αναγνωρίζουν, να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες της αγοράς και να χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς της αγοράς σύμφωνα με την Olympic Training and Consulting Ltd.,(2016), αναπτύσσουν προϊόντα και υπηρεσίες με κοινωνικούς σκοπούς σύμφωνα με τους Tracey και Philips(2007) και λειτουργούν πολύ διαφορετικά από τους 'παραδοσιακούς' επιχειρηματίες σύμφωνα με τους Pache και Chowdhury(2012). Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες ανήκουν σε μία

“ράτσα αρχηγού” (Light, Wagner, 2005 Pache, Chowdhury, 2012), πρέπει να είναι έμπειροι κι έτοιμοι να αρπάζουν ευκαιρίες (Wu et al., 2013) και να αναπτύσσουν ηγετικές δεξιότητες (McNally et al., 2020).

Στην Ελλάδα, οι κοινωνικοί επιχειρηματίες έχουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης μέσω ακαδημαϊκών και ερευνητικών ιδρυμάτων (Βαρβαρούσης κ.ά., 2017 EETAA, 2021 Olympic Training and Consulting Ltd., 2016). Τα Κέντρα Στήριξης της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (Κ.ΑΛ.Ο): α) προσφέρουν συμβουλές στους υφιστάμενους και υποψήφιους κοινωνικούς επιχειρηματίες, β) υποστηρίζουν να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν και άλλοι φορείς Κ.ΑΛ.Ο., γ) συνεργάζονται με αποτελεσματικό τρόπο με τις αρμόδιες υπηρεσίες, δ) πληροφορούν τους δυνητικούς και τους υφιστάμενους κοινωνικούς επιχειρηματίες στο χώρο της Κ.ΑΛ.Ο. για διοικητικές διαδικασίες, ε) με στοχευμένες ενέργειες δημοσιοποιούν και ενημερώνουν για θέματα Κ.ΑΛ.Ο., στ) υποστηρίζουν τη δημιουργία μελλοντικών επιχειρηματικών σχεδίων και ζ) υποστηρίζουν τη δημιουργία επιχειρησιακού σχεδίου (Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης, 2021 Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2020). Η επαγγελματική επιμόρφωση σε διάφορα θέματα λογίζεται ως το καταλληλότερο είδος επιμόρφωσης (Olympic Training and Consulting Ltd., 2016 Terziev, Arabska, 2017), ιδίως στο μη τυπικό και το άτυπο επίπεδο της επιχειρησιακής μάθησης (Nicklaus, 2011).

Προτιμητέα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι όσα εστιάζουν στις βασικές αρχές, το θεσμικό πλαίσιο, την ανάπτυξη των κοινωνικών επιχειρηματικών μοντέλων, τη μέτρηση του κοινωνικού αντίκτυπου και τις βασικές αρχές διοίκησης και δικτύωσης (Κώστας, 2019). Οι κοινωνικοί επιχειρηματίες προτιμούν τις κλασικές εκπαιδευτικές μεθόδους για να μάθουν βασικές αρχές κοινωνικής επιχειρηματικότητας, θεσμικό πλαίσιο, χρηματοοικονομικά, ηγεσία και πωλήσεις, ενώ για την πρακτική προτιμούν πιο σύγχρονες και δυναμικές τεχνικές όπως μελέτες περίπτωσης, βιωματική μάθηση κ.λπ. (Κώστας, 2019 Johnson et al., 2015 Tantawy et al., 2017). Οι Anwar και Abdullah (2021) και υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και της βιωσιμότητας, μέσω της βιωματικής μάθησης, είναι πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή μέθοδο μέσω διάλεξης.

Επιπροσθέτως, οι κοινωνικοί επιχειρηματίες έχουν ανάγκη από προσωπικό έμπειρο, με προσόντα και ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα επιχειρηματικού σχεδιασμού, ανταγωνισμού των παρεχόμενων υπηρεσιών και προϊόντων, δημιουργίας σχέσεων και συμμαχιών με άλλους κοινωνικούς εταίρους σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, γνώσεων και ικανοτήτων αξιολόγησης των πρωτοβουλιών, εξόδου από το τραπεζικό σύστημα εξαιτίας της αβέβαιης βιωσιμότητάς τους (Olympic Training and Consulting Ltd., 2016), χρηματοδότησης, νομικού πλαισίου, συμβουλευτικής-σε θέματα στρατηγικού management, επιδοτούμενων προγραμμάτων, προσβάσεων στις αγορές- και επιχειρηματικού προσανατολισμού. Γι’ αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη εκπαίδευση μέσω καταρχήν της επαγγελματικής εκπαίδευσης/κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης, δευτερευόντως της τυπικής-μέσω της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικών σχολών και κολλεγίων-και άτυπης μάθησης και επιμόρφωσης στο εργασιακό περιβάλλον (Terziev, Arabska, 2017).

2. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Αντικειμενικός σκοπός της εργασίας ήταν η εξέταση των απόψεων των κοινωνικών επιχειρηματιών, όσον αφορά την εκπαίδευση και την ανάπτυξή τους στο Νομό Θεσσαλονίκης.

Ειδικότερα ως επιμέρους στόχοι της έρευνας είχαν καθοριστεί οι εξής:

- Να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικών επιχειρηματιών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι,
- Να αποτιμηθεί η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι κοινωνικοί επιχειρηματίες σήμερα και
- Να διακριβωθεί ποια μορφή εκπαίδευσης θεωρούν οι κοινωνικοί επιχειρηματίες την καταλληλότερη για εκείνους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν σε σχέση με τους στόχους της έρευνας ήταν:

Ερευνητικό Ερώτημα 1 (EE1): Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών επιχειρηματιών;

Ερευνητικό Ερώτημα 2 (EE2): Πώς αποτιμάται η παρεχόμενη εκπαίδευση των κοινωνικών επιχειρηματιών;

Ερευνητικό Ερώτημα 3 (EE3): Ποια θεωρείται η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης των κοινωνικών επιχειρηματιών;

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική, που θεωρείται καταλληλότερη, καθώς συνάδει με τη 'συμβατότητα με άλλες περιπτώσεις' (Λάλλας,χ.η,) και την αναγνώριση του 'χαμένου κομματιού' του πλήρως ή εν μέρει άγνωστου (Nassazi,2013).

Η δυσκολία να γενικευτούν τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας αντιμετωπίστηκε με την επιλογή της να εξεταστούν οι απόψεις των κοινωνικών επιχειρηματιών όσον αφορά την εκπαίδευση και ανάπτυξή τους σε όλη την περιφερειακή ενότητα Θεσσαλονίκης. Με αυτόν τον τρόπο κατέστη εφικτή η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας τουλάχιστον στο σύνολο του Νομού.

Η μη δομημένη συνέντευξη που επιλέχθηκε ως τεχνική συγκέντρωσης πραγματολογικού υλικού είναι διαδραστική (Adhabi, Anozie,2017), έχει μακρά ιστορία στην ποιοτική έρευνα των κοινωνικών επιστημών (Frost et al.,2019), θεωρείται μια από τις μεθόδους επισκόπησης στην κοινωνική έρευνα (Cohen, Manion,1994) και μέσω αυτής διερευνώνται απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και κίνητρα (Γαλάνης,2018). Η τεχνική της μη δομημένης συνέντευξης είναι μια «ανοιχτή κατάσταση» (Cohen,Manion,1994), με ευελιξία (Adhadi, Anozie, 2017) και ελευθερία (Cohen,Manion,1994 Γιαννάκη,2019).

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε μια σύνθεση ήδη χρησιμοποιημένων εργαλείων και δοκιμάστηκε πιλοτικά με συνέντευξη με δύο (2) κοινωνικούς επιχειρηματίες Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.). Μετά τη δοκιμαστική έρευνα αποφασίστηκε να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις, εξαιτίας της πανδημίας, με τρεις (3) τρόπους: κατ' ιδίαν συναντήσεις, με skype και με τηλεφωνική επικοινωνία. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά είκοσι μία (21) συνεντεύξεις.

Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχθηκαν οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) του Νομού Θεσσαλονίκης καθώς: α) είναι από τους πιο ενεργούς φορείς Κ.ΑΛ.Ο. της χώρας, β) λειτουργούν αρκετοί τέτοιοι φορείς συγκριτικά με τους υπόλοιπους νομούς και γ) αντιπροσωπεύουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα της Κ.ΑΛ.Ο. πανελλαδικώς.

Υπάρχουν εκατό τριάντα (130) Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας (άρθρο 14 του Ν.4430/2016) στο Νομό Θεσσαλονίκης. Επελέγησαν τελικά είκοσι μία (21) Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) που έχουν παρουσία στο διαδίκτυο και πραγματοποιήθηκε συνέντευξη (ποσοστό 42,8%).

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα κύρια ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των κοινωνικών επιχειρηματιών στις Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) αποτυπώνονται παρακάτω:

- εκπροσωπούνται Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) που ιδρύθηκαν και με τους δύο νόμους (του 2011 και του 2016): δέκα (10) ιδρύθηκαν από το 2012 έως το 2016 και έντεκα (11) από το 2017 έως το 2020,
- υπάρχει ένα ελαφρύ προβάδισμα των γυναικών έναντι των ανδρών [δώδεκα (12) γυναίκες και εννέα (9) άντρες],
- το 1/3 των κοινωνικών επιχειρηματιών [εφτά (7) άτομα είναι 40-50 ετών], οκτώ (8) είναι 50-60 ετών και έξι (6) είναι 25-39 ετών,

- οι δεκατέσσερις (14) στους είκοσι ένα (21) έχουν τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση [δύο (2) με τίτλο M.Sc. σχετικό με τη δραστηριοποίησή τους στην Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.)],
- οι δεκαπέντε (15) στους είκοσι ένα (21) κοινωνικούς επιχειρηματίες θεωρούν σημαντικά για την έναρξη της κοινωνικής επιχείρησης τα κοινωνικά επιχειρηματικά μοντέλα, ενώ δεκατρείς (13) στους είκοσι ένα (21) θεωρούν σημαντικά: α) την αναγνώριση κοινωνικών αναγκών και επιχειρηματικών ευκαιριών και β) το οικονομικό management και τη λογιστική,
- οι κοινωνικοί επιχειρηματίες συνεργάστηκαν ή έλαβαν πληροφόρηση από το λογιστή, την ΕΡΓΑΝΗ και τις άλλες Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.),
- τα δίκτυα Κ.ΑΛ.Ο. είναι διαφόρων ειδών και πολλών μορφών, οι απαντήσεις ποικίλλουν και ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη από τα δίκτυα,
- ως περιεχόμενο εκπαιδευτικού προγράμματος οι κοινωνικοί επιχειρηματίες επιθυμούν: επιχειρηματικά σχέδια, οικονομικές ενισχύσεις/χρηματοδότηση/σχεδιασμός οικονομικών, νομικά/νομοθεσία, στρατηγική σκέψη, καλές πρακτικές από άλλες Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.),
- οι δέκα (10) στους είκοσι ένα (21) επιλέγουν εργαστήρια και σεμινάρια

Ανάγκη για επιμόρφωση

- υπάρχει ανάγκη, στη μεγάλη πλειοψηφία των κοινωνικών επιχειρηματιών, εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην κοινωνική επιχειρηματικότητα,
- κυρίαρχη τάση η επιθυμία για κοινωνική επιχειρηματική επιμόρφωση,
- έντεκα (11) κοινωνικοί επιχειρηματίες απάντησαν ΝΑΙ και δέκα (10) απάντησαν ΟΧΙ (στην παρακολούθηση κάποιου προγράμματος κοινωνικής επιχειρηματικής επιμόρφωσης),
- ίδιος αριθμός, δηλ. δώδεκα (12) στους είκοσι ένα (21), επιλέγει την επαγγελματική κατάρτιση και μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση,
- οι έντεκα (11) στους είκοσι ένα (21) προτιμούν part-time μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης.

Δεξιότητες

- τα δεκαέξι (16) στα είκοσι ένα (21) άτομα-το ανώτερο-επέλεξαν ως πιο σημαντική γνώση/δεξιότητα το νομικό πλαίσιο της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων,
- οι δεξιότητες που εμφανίζονται περισσότερο σε αυτή την ερώτηση είναι: συνεργασία, ομάδα, επικοινωνία, επιχειρείν,

Εκπαιδευτικές τεχνικές

- έντεκα (11) έως δεκαπέντε (15) άτομα στα είκοσι ένα (21) είχαν ως επιλογή εκπαιδευτικής τεχνικής τις ανοιχτές συζητήσεις, τις επιχειρηματικές προσομοιώσεις, την αυτομόρφωση, τις μελέτες περίπτωσης και τις βιωματικές ασκήσεις,
- οι δεκατρείς (13) στους είκοσι ένα (21) προτιμούν τις μελέτες περίπτωσης/project και τις βιωματικές ασκήσεις ως εκπαιδευτικές τεχνικές,

Για τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματά παρατηρούνται τα εξής:

ΕΕ1: α) Υφίσταται σε μεγάλη πλειονότητα κοινωνικών επιχειρηματιών η ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην κοινωνική επιχειρηματικότητα και η επιθυμία για κοινωνική επιχειρηματική επιμόρφωση και β) Είναι σημαντικό όποιος θέλει να ασχοληθεί με την κοινωνική επιχειρηματικότητα να έχει γνώσεις/δεξιότητες σχετικές με οικονομικά, νομικά, λήψη αποφάσεων, επιχειρείν, στρατηγική σκέψη, κοινωνικές ανάγκες.

ΕΕ2: Η πλειονότητα των κοινωνικών επιχειρηματιών έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής επιχειρηματικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης, αποτιμά θετικά το πρόγραμμα και έχει επωφεληθεί από τη συνεργασία με τα δίκτυα Κ.ΑΛ.Ο., άλλα παρόμοια δίκτυα, από το λογιστή, την

ΕΡΓΑΝΗ και την εδραίωση σχέσεων με άλλες Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.)

ΕΕ3: Ως καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης/επιμόρφωσης απαντάται η επαγγελματική κατάρτιση και η μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση με επιχειρηματικές προσομοιώσεις, ανοιχτές συζητήσεις, μελέτες περίπτωσης και βιωματικές ασκήσεις μέσω εργαστηρίων και σεμιναρίων με μορφή part-time, μεικτή μάθηση και κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Στη συνέχεια συζητώνται ορισμένες βασικές έρευνες σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η έρευνα σε πολλά σημεία επαληθεύει τις συναφείς έρευνες.

ΕΕ 1:

Οι Pache και Chowdhury (2012) ισχυρίζονται ότι οι μελλοντικοί επιχειρηματίες, απαιτείται να διαθέτουν διαχειριστικές (managerial) γνώσεις (αναφέρονται από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες), γνώσεις εύρεσης βιώσιμων λύσεων σε κοινωνικά προβλήματα (δεν αναδεικνύονται ιδιαίτερα από την έρευνά μας καθώς δεν ενδιέφεραν με βάση το θέμα), γνώσεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ευκαιρίες και εγχειρήματα (αναφέρεται αλλά όχι ως το πιο σημαντικό) που θα τους επιτρέψουν να ξεκινήσουν και να διοικήσουν έναν οργανισμό και να 'αρπάξουν' νέες ευκαιρίες στην αγορά. Οι επίδοξοι κοινωνικοί επιχειρηματίες είναι σημαντικό, να γνωρίζουν τις ποικίλες μορφές και ιδιαιτερότητες των κοινωνικών εγχειρημάτων (τι είναι οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.), πώς λειτουργούν). Επίσης είναι σημαντικό να αναπτύξουν τις δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές των κοινωνικών επιχειρηματιών. Για τον Alves (2015) μέσω της κατάλληλης κοινωνικής επιχειρηματικής επιμόρφωσης, την οποία θεωρεί απαραίτητη η πλειοψηφία των ερωτώμενων, βοηθούνται για να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες και να τολμήσουν νέα εγχειρήματα. Σύμφωνα με τους Light και Wagner (2005) οι επιχειρηματικές συμπεριφορές μπορούν να διδαχθούν (δεν αναδείχτηκαν από την έρευνά μας) αλλά θεωρούνται σημαντικές, όπως αποτυπώνονται από τα λεγόμενα των κοινωνικών επιχειρηματιών, οι επιχειρηματικές δεξιότητες, οι επιχειρηματικές γνώσεις και τα επιχειρηματικά μοντέλα.

Οι Κώστας (2019) Johnson et al.,(2015) υποστηρίζουν - και αναδεικνύεται από την έρευνα - ότι οι κοινωνικοί επιχειρηματίες προτιμούν για θεωρητικές ενότητες τις βασικές αρχές κοινωνικής επιχειρηματικότητας, το θεσμικό/νομικό πλαίσιο, τα χρηματοοικονομικά/χρηματοδότηση, ενώ για τις πρακτικές ενότητες προτιμούν τις μελέτες περίπτωσης, βιωματική μάθηση και έρευνα αγοράς (η τελευταία δεν ενδιέφερε την έρευνά μας). Ενώ για τους Olympic Training and Consulting Ltd., 2016 Terziev, Arabska, 2017) ο επιχειρηματικός σχεδιασμός, η ανάλυση της αγοράς, η συμμετοχή σε χρηματοδοτούμενα προγράμματα, η πρόσβαση στις αγορές και ο στρατηγικός σχεδιασμός θεωρούνται κατάλληλα για την επιμόρφωση των κοινωνικών επιχειρηματιών, στις απαντήσεις των συμμετεχόντων κοινωνικών επιχειρηματιών αποτυπώθηκε (από λίγους) η στρατηγική σκέψη.

Ο Κώστας (2019) θεωρεί ως πιο σημαντικές δεξιότητες τη διάγνωση κοινωνικών αναγκών, την προετοιμασία επιχειρηματικού σχεδίου, την αποτελεσματική στελέχωση και την ηγεσία, την ανάλυση αγοράς και το κοινωνικό marketing (μόνο το marketing αναφέρθηκε από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες της έρευνας).

Η ισχύς των νέων τεχνολογιών δεν υποστηρίζεται από τους κοινωνικούς επιχειρηματίες της έρευνας (πλην μίας εξαίρεσης) ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία τους από την Olympic Training and Consulting Ltd (2016).

ΕΕ 2:

Το θέμα της δικτύωσης, που τονίζεται στη βιβλιογραφία (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2020), είναι ένα θέμα που απασχολεί τους κοινωνικούς επιχειρηματίες και πρέπει να τύχει περαιτέρω διερεύνησης. Αναδείχτηκε η σημασία που έχουν για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες τα δίκτυα καθώς θεωρούν ότι μπορούν να αποτελέσουν καλή πηγή πληροφόρησης, δημιουργίας ιδεών και εμπειριών. Ίσως η συμμετοχή σε δίκτυα να αποτελεί την εναλλακτική, της συμμετοχής, σε επιμορφωτικά προγράμματα. Δηλαδή, εφόσον είναι δύσκολο να επιμορφωθούν ή δεν υπάρχουν επιμορφωτικοί φορείς που να γνωρίζουν το αντικείμενο δραστηριοποίησής, προτιμούν να συμμετέχουν στα δίκτυα. Δεν υπάρχει ένας επίσημος 'δικός τους' φορέας που θα αναλάβει είτε από

μόνος του, είτε σε συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου ή με πιστοποιημένους φορείς την επιμόρφωσή τους. Η σημασία των Κέντρων Στήριξης Κ.ΑΛ.Ο. αναδεικνύεται από έρευνα και βιβλιογραφία ταυτόχρονα (ΕΕΤΑΑ,2021 Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων,2020). Τα Κέντρα Στήριξης Κ.ΑΛ.Ο. είναι πράγματι μία καλή συμβουλευτική πηγή, η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί και να μην ‘κλείσουν’ επειδή έληξε η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Άλλωστε αποτελούν ‘κομμάτι’ μίας Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) και ήδη στο Νομό Θεσσαλονίκης τέσσερις (4) Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) έχουν ξεκινήσει-αναμένεται και πέμπτη - χάρη στο Κέντρο Στήριξης Κ.ΑΛ.Ο. του Νομού. Το πλεονέκτημα των Κέντρων Στήριξης είναι διπλό: είναι ‘μέσα’ σε μία Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) που γνωρίζει τις διοικητικές διαδικασίες και ο στόχος της είναι να βοηθήσει δυνητικούς κοινωνικούς επιχειρηματίες στις διοικητικές διαδικασίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν.

ΕΕ 3:

Η Nassazi (2013) υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιχειρηματιών για τη μη τυπική μάθηση αναδεικνύεται ως κυρίαρχο σε σχέση με την τυπική μάθηση κάτι που επιβεβαιώνεται από την έρευνα. Το γεγονός επίσης ότι η ενδοεπιχειρησιακή/επαγγελματική κατάρτιση ανήκει, βιβλιογραφικά υποστηριζόμενη (Nicklaus,2011), στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύει το θεσμό της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και ‘δικαιολογεί’ την προτίμηση των κοινωνικών επιχειρηματιών της έρευνας να είναι ο χαρακτήρας της κατάρτισης εξειδικευμένος, όπως υποστηρίζουν οι Pache, Chowdhury (2012) και να εξαρτάται από τις απαιτήσεις και της ανάγκες της κοινωνικής επιχείρησης. Οι βιωματικές ασκήσεις, αναφέρουν οι (Anwar,Abdullah, 2021 Tracey, Philips,2007 Wu et al.,2013) και οι ερωτώμενοι, υπερτερούν κατά πολύ των διαλέξεων. Το περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος έχει ιδιαίτερη σημασία για τους κοινωνικούς επιχειρηματίες καθώς, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα, αφορά αντιμετώπιση/επίλυση προβλημάτων, θέματα επικοινωνίας, σχεδιασμό, στρατηγική σκέψη, διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι συνεντεύξεις της έρευνας επιβεβαιώνουν τον Κώστα (2019) όταν αναφέρουν ότι προτιμάται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα όταν δίνει έμφαση στη δικτύωση, τα επιχειρηματικά μοντέλα, τα νομικά θέματα, τις αρχές διοίκησης-οργάνωσης, προγραμματισμό και το marketing. Ένα άλλο σημείο, το οποίο επισημάνθηκε στις συνεντεύξεις και αναφέρεται από την Olympic Training and Consulting Ltd. (2016) είναι η υποστήριξη που επιζητούν από τις τοπικές αρχές, τα πανεπιστήμια (Βαρβαρούσης κ.ά.,2017 Brock, Steiner,2009 ΕΕΤΑΑ, 2021 Olympic Training and Consulting Ltd.,2016), οι συνεργασίες που επιθυμούν να εδραιώσουν με την Εκκλησία, την Περιφέρεια, και γενικότερα με τους κοινωνικούς φορείς. Θεωρούν ότι αποτελούν και οι μεν και οι δε ευκαιρία ο ένας για τον άλλο που πρέπει ο καθένας να την ‘εκμεταλλευτεί’. Επιθυμούν την επιμόρφωση από επιστήμονες και όχι από ανθρώπους που δε γνωρίζουν το αντικείμενο. Δεν έχουν χρόνο για χάσιμο. Η πρόταση από δύο άτομα για ένταξη της κοινωνικής επιχειρηματικότητας στα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κακή, δεν είναι ουτοπική, πρέπει να εμφυτευτεί ο σπόρος της επιχειρηματικότητας στα παιδιά και ας αποφασίσουν μετά το δρόμο που θα ακολουθήσουν.

Για το Βαρβαρούση κ.ά. (2017) και για τους ερωτώμενους στην έρευνα, όπως συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο, τον Καναδά και την Ινδία, διαφορετικά επιμορφωτικά/εκπαιδευτικά προγράμματα ενδιαφέρουν όσους είναι στα αρχικά στάδια της επιχείρησής τους, όσοι έχουν ‘γίνει ήδη γνωστοί’ και όσοι επιθυμούν περαιτέρω ανάπτυξη. Δεν ωφελεί κάποιος που έχει ανοίξει ήδη την επιχείρησή του να διδαχθεί τι οφείλει να πράξει, το έχει πράξει-με ή χωρίς δυσκολίες, με ή χωρίς υποστήριξη. Το ίδιο συμβαίνει και με το τι απαιτείται να γνωρίζει κάποιος στο ξεκίνημα της κοινωνικής του επιχείρησης. Από τις συνεντεύξεις δεν επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία στο θέμα του είδους των μαθημάτων και της μορφής της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ίδιος αριθμός ατόμων επιθυμεί να επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια της εργασίας και μέσω βραχυχρόνιων προγραμμάτων (παρότι η ερώτηση ήταν διαφορετική).

Η έρευνα του 2021 επιβεβαιώνει τα στοιχεία του μητρώου του 2014 ότι δηλ. πολλά μέλη των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων διαθέτουν υψηλά μορφωτικά προσόντα (απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με μεταπτυχιακούς τίτλους).

Θα ήταν χρήσιμο στο μέλλον να διεξαχθεί μία συγκριτική έρευνα με Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝΣΕΠ) στο σύνολο της χώρας ώστε να εξακριβωθεί η σημασία της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών επιχειρηματιών. Μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα μπορεί να οδηγήσουν σε παρόμοια ή διαφορετικά πορίσματα. Επίσης θα άξιζε να διερευνηθεί η συμβολή των εθελοντών στη λειτουργία των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.), αν εκπαιδεύονται/επιμορφώνονται όπως τα υπόλοιπα μέλη και αν τελικά επιθυμούν οι εθελοντές να 'περάσουν στο επόμενο στάδιο' και να γίνουν μέλη των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.).

Συγκεφαλαιώνοντας, το ζήτημα της εκπαίδευσης επιμόρφωσης των κοινωνικών επιχειρηματιών και εν γένει του ανθρώπινου δυναμικού των Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚΟΙΝ.Σ.ΕΠ.) είναι πολύ σημαντικό. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου στην κοινωνική οικονομία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάδειξη του Τρίτου Τομέα σε δυναμικό και ανταγωνιστικό πυλώνα της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαρβαρούσης, Α., Γαλανός, Χ., Τσιτσιρίγκος, Γ. Μπεκριδάκη, Γ., Temple, N. (2017). Έκθεση για την Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 30-3-2021 από το δικτυακό τόπο https://kalo.gov.gr/wp-content/uploads/2018/03/social-solidarity-REPORT2017_GR_june18.pdf
- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35 (2), 268-277. Ανακτήθηκε στις 24-2-2021 από το δικτυακό τόπο <https://www.mednet.gr/archives/2018-2/pdf/268.pdf>
- Γιαννάκη, Α. (2019). Οι Αναπαραστάσεις της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την Κοινωνική Οικονομία μέσα από περίπτωση μελέτης Δήμου. Ανακτήθηκε στις 27-5-2021 από το δικτυακό τόπο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5635/834-2019%20%ce%93%ce%99%ce%91%ce%9d%ce%9d%ce%91%ce%9a%ce%97%20%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Γιάτσε, Χ., (2020). Αποδοτικότητα, βιωσιμότητα, φορολογική συμμόρφωση: εμπειρική διερεύνηση σε ευρωπαϊκές κοινωνικές επιχειρήσεις. Ανακτήθηκε στις 12-5-2021 από το δικτυακό τόπο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/47212#page/1/mode/2up>
- Cohen ,L., Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ). (2021). Τοπική Αυτοδιοίκηση και Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία (Κ.ΑΛ.Ο). Ανακτήθηκε στις 19-4-2021 από το δικτυακό τόπο https://www.eetaa.gr/odhgoi/25012021_odhgios_kalo.pdf
- Κώστας, Α. (2019). Έκθεση έρευνας για το προφίλ των κοινωνικών επιχειρήσεων στο ελληνικό τμήμα της διασυνοριακής περιοχής Ελλάδας–Βουλγαρίας. Social Cohesion and Development, 14 (1), 65-69.
- Λάλλας, Δ. (χ.η.). Μεθοδολογία και μέθοδοι κοινωνικής έρευνας: Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι. Ανακτήθηκε στις 19-4-2021 από το δικτυακό τόπο <https://eclass.aueb.gr/modules/document/file.php/OIK308/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%205%CE%BF.pdf>
- Νόμος 4430/2016 «Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 205/Α'/2016)

- Ξυδερή, Α. (2017). Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις: εμπειρία και προοπτική ανάπτυξης στην Ελλάδα της κρίσης. Μελέτη Περίπτωσης: «+συνεργάζομαι». Ανακτήθηκε στις 12-3-2021 από το δικτυακό τόπο <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3859/523-2017%20%ce%9e%ce%a5%ce%94%ce%95%ce%a1%ce%97%20%ce%91%ce%9c%ce%91%ce%9b%ce%99%ce%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Γενική Γραμματεία Εργασίας, Διεύθυνση Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (2020). Κ.ΑΛ.Ο. Έκθεση ετών 2019-2020. Ανακτήθηκε στις 19-4-2021 από το δικτυακό τόπο <https://kalo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/11/%CE%95%CE%A4%CE%97%CE%A3%CE%99%CE%91-%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97-%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9F-2019-2020-TELIKO-docx.pdf>

Ξενόγλωση

- Adhabi, E., Anozie, C.B. (2017). Literature Review for the Type of Interview in Qualitative Research. *International Journal of Education*, 9 (3), 1-59.
- Alves, F. (2015). Social Entrepreneurship - A European Needs Assessment. Technical Report, 1-20.
- Anwar, G., Abdullah, N. (2021). Inspiring future entrepreneurs: The effect of experiential learning on the entrepreneurial intention at higher education. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, (6) 2, 183-194.
- Brock, D., Steiner, S. (2009). Social Entrepreneurship Education: is it achieving the desired aims? *SSRN Electronic Journal*.
- Dees, G., Anderson, B. (2006). Framing a theory of social Entrepreneurship: building on two schools of practice and thought in Research on Social Entrepreneurship: Understanding and Contributing to an Emerging Field. *Occasional Paper Series*, 1 (3), 39-66.
- Defourny, J., Nyssens, M. (2010). Conceptions of social enterprises and social entrepreneurship in Europe and the United States convergence and divergence. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1 (1), 32-53.
- Frost, D. Hammack, P. Wilson, B. Russell, S. Lightfoot, A., Meyer, I. (2019). The qualitative interview in psychology and the study of social change: Sexual identity development, minority stress, and health in the generations study. *Qualitative Psychology*, 7 (3), 245–266.
- Johnson, T. Barco, S. Daniele, D. Lublinska, M., Spear, R. (2015). Policy meets practice-enabling the growth of social enterprises-Results of the social entrepreneurship network-an ESF learning network 2013-2014. Retrieved on 17-2-2021 from https://socialeconomy.pl/sites/default/files/files/Social%20Entrepreneurship%20Network_final_Publication.pdf
- Kirby, D., Ibrahim, N. (2011). The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities. *Education + Training*. 53 (5), 403 – 415.
- Light, P., Wagner, W. (2005). Searching for social entrepreneurs: who they might be, where they might be found, what they do. Retrieved on 20-3-2021 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=BE0DFF78FE2F6ABF457F8597584FD69E?doi=10.1.1.180.854&rep=rep1&type=pdf>
- McNally, J. Piperopoulos, P. Welsh, D. Mengel, T. Tantawy, M., Papageorgiadis, N. (2020), From pedagogy to andragogy: Assessing the impact of social entrepreneurship course syllabi on the Millennial learner. *Journal of Small Business Management*, 58 (5), 871-892.
- Nassazi, A. (2013). Effects of training on employee performance. Evidence from Uganda. Retrieved on 11-5-2021 from <https://core.ac.uk/download/pdf/38098025.pdf>
- Nicklaus, T. (2011). Learning Needs Assessment in Entrepreneurship Training: a Practical Approach of Competency-Based Assessment. Retrieved on 1-3-2021 from https://essay.utwente.nl/61634/1/Nicklaus%2C_T._-_s0111112_%28verslag%29.pdf

- Olympic Training and Consulting Ltd. (2016). SESBA: Social Enterprise Skills for Business Advisers: IO1: Research Report about the status and reinforcement of social entrepreneurship in Europe- Final Report. Retrieved on 30-3-2021 from https://www.academia.edu/41544774/Research_report_about_the_status_and_reinforcement_of_social_entrepreneurship_in_Europe
- Pache, A-C., Chowdhury, I., 2012. Social Entrepreneurs as Institutionally Embedded Entrepreneurs: Toward a New Model of Social Entrepreneurship Education. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (3), 494–510.
- Shin, C. (2018). How Social Entrepreneurs affect performance of social enterprises in Korea: the mediating effect of innovativeness. *Sustainability*, 10 (8), 1-14.
- Tantawy, M. McNally, J. Mengel, T. Welsh, D., Piperopoulos, P. (2017). Social entrepreneurship education on a global scale: where do we stand and what lies ahead? In Conference: 45th Administrative Sciences Association of Canada (ASAC). Retrieved on 18-3-2021 from https://www.researchgate.net/publication/319532260_Social_entrepreneurship_education_on_a_global_scale_where_do_we_stand_and_what_lies_ahead
- Terziev, V. and Arabska, E. (2017). Needs and Challenges of Social Entrepreneurs. Retrieved on 8-4-2021 from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3142890>
- Tracey, P., Philips, N. (2007). The Distinctive Challenge of Educating Social Entrepreneurs: A Postscript and Rejoinder to the Special Issue on Entrepreneurship Education. *Academy of Management Learning and Education*, 6 (2), 264-271.
- Wu, Y. Kuo, T., Shen, J. (2013). Exploring social entrepreneurship education from a Web-based pedagogical perspective. *Computers in Human Behavior*, 29 (2), 329–334.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ/ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ: ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

Τσούλη Μαρία Ιωάννα
Κοινωνική Λειτουργός
ΜΑ Κοινωνικά Δικαιώματα και Συνηγορία
στις Κοινωνικές Υπηρεσίες

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά ποιοτική έρευνα που διεξήχθη από τον Ιούνιο έως τον Νοέμβριο του 2024. Διερευνώνται οι εμπειρίες, οι προκλήσεις και οι προοπτικές ένταξης δέκα γυναικών μεταναστριών-προσφύγων στην χώρα υποδοχής, με έμφαση στον ρόλο της μετανάστευσης στην αναδιαμόρφωση των έμφυλων ρόλων και στην αυτοενδυνάμωσή τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρά τα εμπόδια, η μετανάστευση μπορεί να οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών-οικογενειακών ρόλων και σε μεγαλύτερη ενδυνάμωση και αυτονομία των μεταναστριών. Η συμμετοχή σε εργασία, μαθήματα γλώσσας και κοινωνικά δίκτυα συμβάλλει στην αυτονόμησή τους. Εντούτοις, ορισμένοι περιορισμοί σε αυτή τη διαδικασία απορρέουν από την αποκλειστική φροντίδα των παιδιών τους, την εξάρτηση από το σύζυγο, τα γλωσσικά εμπόδια και τον ρατσισμό. Υπό αυτό το πρίσμα, εντοπίζεται η ανάγκη για ενίσχυση των πολιτικών στήριξης των γυναικών μεταναστριών-προσφύγων μέσω μιας διαθεματικής οπτικής και με μέτρα βασισμένα στις πραγματικές τους ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: γυναίκες-πρόσφυγες, μετανάστριες, ένταξη, αυτονόμηση, ενδυνάμωση

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (IOM, 2024), το 2020 οι γυναίκες αποτελούσαν το 48,1% του μεταναστευτικού πληθυσμού διεθνώς. Ωστόσο, παρόλο που αυξάνονται τα ποσοστά των γυναικών που μεταναστεύουν στην Ευρώπη, ερευνητικά στοιχεία φανερώνουν ότι οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν προστατεύουν επαρκώς τις γυναίκες-μετανάστριες (Alam et al, 2019). Παράλληλα, μόνο το 4% των προγραμμάτων του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών απευθύνεται σε γυναίκες, γεγονός που μαρτυρά την προβληματική της κατάστασης (UN Women, n.d., as cited in Pliadi-Vagena, 2022), αν και έχει σημειωθεί προσπάθεια αντιμετώπισης έμφυλων ζητημάτων, μέσω της ενσωμάτωσης των γυναικών στην κοινωνία και της ανταπόκρισης σε ξεσπάσματα έμφυλης βίας (Pliadi-Vagena, 2022).

Η μετανάστευση συνδέεται άμεσα με το φύλο, επηρεάζοντας το ποιος θα μεταναστεύσει, γιατί, πώς και με ποιο προορισμό. Ακόμη, το φύλο καθορίζει τους κινδύνους στο ταξίδι αλλά και μετά την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής. Ταυτόχρονα, το φύλο επηρεάζει τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μετανάστριες ώστε να ξεπεράσουν τα πιθανά εμπόδια, αλλά και τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που διαθέτουν (UNICEF, 2020). Αν και οι γυναίκες πλήττονται δυσανάλογα από τις δυσκολίες του εκτοπισμού λόγω των υφιστάμενων ανισοτήτων και παραβιάσεων των δικαιωμάτων τους, νέες έρευνες αναδεικνύουν ότι, παρά τα προβλήματα, η μετανάστευση ενδέχεται να επιφέρει θετικές αλλαγές στους ρόλους των φύλων, ενδυναμώνοντας τις γυναίκες (Hughes & Tripp, 2015; Webster et al., 2019, 2020; Yalim & Critelli, 2023, as cited in Alhalawani & Al-Serhan, 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, η ενδυνάμωση των μεταναστριών μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι ίδιες αποκτούν έλεγχο και αυτονομία στη ζωή τους αξιοποιώντας δημιουργικά τους διαθέσιμους πόρους (Green et al., 2005, as cited in Vojtek, 2021).

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Μεταναστευτική πολιτική, ένταξη & διαθεματικότητα

Η μεταναστευτική πολιτική συνιστά ένα σύνολο ρυθμίσεων και κοινωνικών πρακτικών (Παπαδοπούλου, 2006), οι οποίες αποβλέπουν τόσο στη διαχείριση της εισόδου, παραμονής και απασχόλησης των μεταναστριών-μεταναστών όσο και στην ένταξη όσων ήδη διαβιούν στη χώρα υποδοχής (Schnapper, 1992, στο Παπαδοπούλου, 2006).

Η έννοια της ένταξης είναι συνδεδεμένη με την πρόσβαση στον νομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα (Vermeulen & Penninx, 2000; Baldwin-Edwards, 2005, στο Πετρονότη, 2014). Ο κοινωνικός αποκλεισμός, μέρος της ενταξιακής διαδικασίας, αφορά στη μειωμένη πρόσβαση σε στέγαση, υγεία, εκπαίδευση και εργασία (Μαρμάνη, 2018).

Λόγω των έμφυλων βιωμάτων τους καθ' όλη τη διαδικασία της μετανάστευσης, οι γυναίκες έχουν διαφορετικές ανάγκες από τους άνδρες-πρόσφυγες στην ένταξή τους (Deacon & Sullivan, 2009; Comas-Díaz & Jansen, 1995, as cited in Mangrio et al., 2019). Συνεπώς, κρίσιμη φαίνεται η θεωρητική προσέγγιση της διαθεματικότητας που αναπτύχθηκε από την Kimberlé Crenshaw το 1989 και βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση των διαφορετικών μορφών καταπίεσης που αλληλεπιδρούν, πλήττοντας τα άτομα (Carbado et al., 2013). Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις μετανάστριες, η διαθεματικότητα προάγει μια σφαιρική αντίληψη της κατάστασής τους καθώς οι ίδιες βιώνουν πολλαπλές διακρίσεις λόγω φύλου, φυλής, τάξης ή εθνικότητάς (Pittaway & Bartolomei, 2001).

Στην Ελλάδα, σημειώνονται περιορισμοί ως προς την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων προσφυγικού-μεταναστευτικού προφίλ. Οι ενέργειες για τη θέσπιση πολιτικών ένταξης συχνά μένουν στη θεωρία χωρίς ουσιαστική εφαρμογή (Μπουρούτης, 2020, στο Πότση, 2024) εμπεριέχοντας ελάχιστες έμφυλες διαστάσεις (Ζαραφώνιτου, Παπαμιχαήλ & Χαϊνάς, 2014). Στην πραγματικότητα, οι Οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών στην Ελλάδα καλύπτουν τις δυσλειτουργίες του κράτους, διαχειριζόμενες τις περισσότερες υπηρεσίες ένταξης (Bagavos & Kourachanis, 2022; Pliadi-Vagena, 2022) ωστόσο είναι βραχυπρόθεσμες και αποσπασματικές (Kourachanis, 2024).

2.2. Εμπόδια στην ένταξη

Η ένταξη των μεταναστριών και γυναικών προσφύγων αντιμετωπίζει πληθώρα προκλήσεων που σχετίζονται με την γλώσσα και την εκπαίδευση, την εργασία, τη στέγαση και την υγεία.

Γλώσσα και εκπαίδευση: Οι πολιτικές επικεντρώνονται στην εκπαίδευση ανηλίκων (Skleparis, 2018) ενώ, συγχρόνως, παρατηρούνται κωλύματα στην αναγνώριση διπλωμάτων των μεταναστών-τριών και εντοπίζονται περιορισμένα μαθήματα Ελληνικών (Asylum Information Database [AIDA], 2023). Επιπροσθέτως, οι γυναίκες όντας επιφορτισμένες με τη φροντίδα των παιδιών τους, τα οποία συχνά δεν γίνονται δεκτά σε παιδικούς σταθμούς, δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Βαλεντίνη Ρήγα, 2007; Bernard & Bernard, as cited in Kosyakova et al., 2023).

Εργασία: Την ένταξη των μεταναστριών στην εργασία παρεμποδίζουν οι οικογενειακές ευθύνες, οι έμφυλοι ρόλοι (Fendel & Kosyakova, 2023; Salikutluk & Menke, 2021, as cited in Kosyakova et al., 2023), η αδυναμία πρόσβασης σε παιδικούς σταθμούς (Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 1992, στο Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 2001) και πολιτισμικοί-θρησκευτικοί λόγοι, όπως απαγόρευση εργασίας λόγω θρησκείας (Βαλεντίνη Ρήγα, 2007). Τέλος, όσες εργάζονται αδυνατούν να αξιοποιήσουν τα επαγγελματικά προσόντα τους και εργάζονται κυρίως στον κλάδο των υπηρεσιών (Καβουνίδη, 2003β, στο Βαλεντίνη Ρήγα, 2007).

Στέγαση: Στις δομές υποδοχής καταγράφονται ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης (AIDA, 2023) καθώς συχνά φιλοξενούν άτομα για μεγάλο διάστημα, παρόλο που δεν προορίζονταν για τέτοια χρήση (Pliadi-Vagena, 2022) και οι γυναίκες εκτίθενται σε έμφυλη βία (Human Rights Watch, 2019). Παράλληλα, το 2019 ξεκίνησε από τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης το πρόγραμμα HELIOS και περιελάμβανε μαθήματα γλώσσας, πολιτισμού, εργασιακών δεξιοτήτων και υποστήριξη σχετικά με τη στέγαση και την εργασία, στοχεύοντας στην ένταξη των ατόμων που δικαιούνται

διεθνή προστασία και διαμένουν σε προγράμματα προσωρινής στέγασης. Ωστόσο, προβλήματα όπως έλλειψη πληροφόρησης, δυσκολία πρόσβασης στο πρόγραμμα, μικρή διάρκεια κλπ επιδεινώνουν την κατάσταση και λίγα άτομα επωφελούνται των παροχών (International Rescue Committee Hellas, 2020). Ακολούθως, η λήξη του στεγαστικού προγράμματος ESTIA το 2022, το οποίο παρείχε ενοικιαζόμενη στέγαση σε άτομα διεθνούς προστασίας, οδήγησε το ελληνικό σύστημα υποδοχής να βασίζεται κυρίως σε καταυλισμούς, των οποίων η χωρητικότητα παραμένει άγνωστη (AIDA, 2023). Έτσι, πλήθος ατόμων μεταναστευτικού-προσφυγικού προφίλ είναι άστεγο και ζει σε ακατάλληλες συνθήκες, βιώνει ρατσισμό από ιδιοκτήτες ακινήτων (Βαλεντίνη Ρήγα, 2007) και δυσκολεύεται λόγω των υψηλών ενοικίων (European Commission, 2016, as cited in Kapsalis, 2022).

Υγεία: Η πρόσβαση των μεταναστριών σε υπηρεσίες υγείας περιορίζεται λόγω νομικού καθεστώτος, ελάχιστων γλωσσικών δεξιοτήτων, άγνοιας διαδικασιών, περιορισμένων πόρων και έλλειψη νομικής βοήθειας (Amnesty International, 2020 & UNHCR, n.d., as cited in AIDA, 2023). Ακόμη, ο δημόσιος τομέας υγείας στην Ελλάδα δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες είτε γηγενών είτε μεταναστών-τριών, καθώς αντιμετωπίζει προβλήματα (Amnesty International, 2020, as cited in AIDA, 2023; Actionaid et al, n.d., as cited in Skleparis, 2018). Συγχρόνως, διαπιστώνονται θρησκευτικές διακρίσεις, όπως για τις μουσουλμάνες γυναίκες που επιθυμούν να εξετάζονται από γυναίκες γιατρούς (Μαγγανάρα, 1992, στο Βαλεντίνη Ρήγα, 2007; Μαρμάνη, 2018).

3. Η έρευνα

3.1 Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογία ώστε να ερμηνευτούν οι υποκειμενικές και βιωμένες εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων (Μαντζούκας, 2007). Χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός σκόπιμης δειγματοληψίας και χιονοστιβάδας και συμμετείχαν 10 γυναίκες μεταναστευτικού-προσφυγικού προφίλ.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Συν/νες	Καταγωγή	Ηλικία	Οικ. κατ.	Νομικό καθεστώς	Εκπ/ση	Ετη στην Ελλάδα
Συν1	Βόρεια Αφρική	41	Έγγαμη	Διεθνή προστασία (οικ. επαν/ση)	Γ' βάθμια	7
Συν2	N/A Ασία	22	Άγαμη	Άδεια διαμονής για εργασία	Β' βάθμια	2
Συν3	N/A Ασία	29	Άγαμη	Διεθνή προστασία	Β' βάθμια	5
Συν4	Μέση Ανατολή	23	Άγαμη	Άδεια εργασίας	Β' βάθμια	2
Συν5	Βόρεια Αφρική	36	Έγγαμη	Άδεια διαμονής	Γ' βάθμια	2,5
Συν6	Βόρεια Αφρική	30	Έγγαμη	Διεθνή προστασία (οικ. επαν/ση)	Β' βάθμια	10
Συν7	Μέση Ανατολή	32	Άγαμη	Διεθνή Προστασία	Γ' βάθμια	5
Συν8	Κεντρική Αφρική	32	Μονογονέας	Διεθνή Προστασία	Γ' βάθμια	1,5

Συν9	N/A Ασία	34	Έγγαμη	Άδεια εργασίας	B' βάρδια	10
Συν10	Μέση Ανατολή	37	Χήρα	Διεθνή Προστασία	B' βάρδια	8,5

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Αγγλικά-Ελληνικά) με ευέλικτη δομή, αποφεύγοντας τις κατευθυντικές απαντήσεις. Ωστόσο υπήρχαν προκαθορισμένα ερωτήματα που προσδοκούνταν να απαντηθούν (Μαντζούκας, 2007). Τέλος, για την διαχείριση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης και το λογισμικό ATLAS.ti. Ειδικότερα, έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων και στη συνέχεια προέκυψαν οι θεματικές (Γαλάνης, 2018).

3.2 Συνοπτικά αποτελέσματα

Από την ανάλυση προέκυψαν 4 θεματικές: Βίωμα από τη μετανάστευση, Εμπόδια στην ένταξη, Πηγές ενδυνάμωσης-υποστήριξης και Διαφοροποίηση ρόλων-αυτονόμηση / ενδυνάμωση. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, εξετάζεται και αναπτύσσεται η θεματική της διαφοροποίησης ρόλων και της αυτονόμησης-ενδυνάμωσης.

Πίνακας 2: Ευρήματα σχετικά με την διαφοροποίηση ρόλων και ενδυνάμωση

Θεματική ενότητα	Κωδικοί
Διαφοροποίηση ρόλων και αυτονόμηση-ενδυνάμωση	A) Νέοι ρόλοι στην οικογένεια B) Ανάπτυξη ανεξαρτησίας και αυτονομίας Γ) Περιορισμοί στην αυτονομία

Κωδικός A: Νέοι ρόλοι στην οικογένεια

Οι έμφυλοι και οικογενειακοί ρόλοι υφίστανται αλλαγές στο πλαίσιο της μετανάστευσης ώστε να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ζωής (Mahdi, 1999). Στην νέα κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, οι μετανάστριες αναλαμβάνουν ανδρικά καθιερωμένους ρόλους (Yalim & Critelli, 2023). Με τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας, ανασυγκροτούνται οι οικογενειακοί ρόλοι, αυξάνεται η αυτονομία τους καθώς αποκτούν πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα και εντάσσονται σταδιακά στην κοινωνία (Terrón-Caro et al., 2022; United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2008). Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις συνεντευξιαζόμενες. Ορισμένες συμμετέχουσες (Συν2, Συν3, Συν4, Συν9) επιφορτίστηκαν με αυξημένες οικογενειακές ευθύνες μετά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Ενδεικτικά:

«Εντάξει, όταν ήρθαμε εδώ, είχα περισσότερες ευθύνες επειδή ήξερα τη γλώσσα. Οπότε πήγαινα μαζί τους στην υπηρεσία ασύλου, πήγαινα σε ένα κατάστημα, [...] έκανα όλα τα πράγματα για την οικογένειά μου επειδή ήμουν η μόνη που ήξερε ήδη αγγλικά. Οπότε, ήταν πάνω μου. Γι' αυτό πήρα τη δουλειά. Αφού πήρα τη δουλειά, τους βοηθούσα και οικονομικά, τους έστελνα συνέχεια χρήματα και κάλυπτα τις ανάγκες τους» (Συν3).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Alhalawani & Al-Serhan (2024) η μετανάστευση αναδιαμορφώνει τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους καθώς οι γυναίκες συνιστούν πλέον την κύρια πηγή χρηματοδότησης της οικογένειας.

Παράλληλα ορισμένες συνεντευξιαζόμενες (Συν3, Συν10) δήλωσαν ότι κατόπιν της μετανάστευσής τους αποστασιοποιήθηκαν από τις οικογένειές τους καθώς τις καταπίεζαν:

«Τώρα δεν έχω χώρο σε αυτή την οικογένεια, γιατί δεν τα πάω καλά μαζί τους. Δεν με σέβονται. Οπότε καλύτερα να φύγω από αυτή την πλευρά. Έτσι τώρα, είμαι απλά μια κακή κόρη που επέλεξε να ζήσει μόνη της» (Συν3).

Κωδικός Β: Ανάπτυξη ανεξαρτησίας και αυτονομίας

Όταν οι γυναίκες χειραφετούνται από πρότερους περιοριστικούς ρόλους οδηγούνται σε αίσθηση αυτονομίας (Alhalawani & Al-Serhan, 2024). Μια συνεντευξιαζόμενη αναφέρει ότι στην πατρίδα της ήταν επιφορτισμένη με τη φροντίδα των μελών της οικογένειας όμως μετά τη μετανάστευσή της αυτό άλλαξε. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Φυσικά, φροντίζω (στην πατρίδα) κάθε φορά τα αδέρφια μου, τη μητέρα μου. Και ξέρεις, είναι όπως λένε, είμαι η δεύτερη μητέρα στην οικογένεια. Βέβαια, όταν έφυγα από τη χώρα μου, όλα άλλαξαν. Η μητέρα μου μένει μόνη της» (Συν7).

Μερικές γυναίκες (Συν2, Συν3, Συν4, Συν6, Συν7) αφού απομακρύνθηκαν από την οικογένεια καταγωγής, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτονομία, το οποίο ενίσχυσε την ικανότητά τους στη λήψη αποφάσεων. Ενδεικτικά:

«Είμαι πιο δυνατή από πριν. [...] αν μετακομίσω εδώ, δεν έχω οικογένεια, σωστά; [...] οπότε αυτή είναι η πρώτη φορά που αισθάνομαι τόσο δυνατή σαν να μην... δεν μπορώ να φοβηθώ με τίποτα. Πρέπει να κάνω τα πάντα. Είμαι ο καλύτερος που μπορώ» (Συν4).

«Το γεγονός ότι είμαι εδώ, δεν τους χαροποιεί (τους γονείς της). Θέλουν να είμαι στη Γερμανία. Το γεγονός ότι δεν φοράω χιτζάμπ στην αρχή δεν τους άρεσε, αλλά αργότερα έπρεπε να το δεχτούν. Το γεγονός ότι είμαι σε σχέση χωρίς να παντρευτώ, δεν είναι κάτι που θέλουν» (Συν3).

Παρά τις διαρθρωτικές ανισότητες στην αγορά εργασίας, οι γυναίκες μέσω της πρόσβασης σε οικονομικούς πόρους αποκτούν ισχύ και μεγαλύτερο έλεγχο στη διαχείριση του οικογενειακού προϋπολογισμού, στη λήψη αποφάσεων αλλά και διαπραγματευτική ικανότητα (Yalim & Critelli, 2023). Ως αποτέλεσμα, μέσω της οικονομικής τους συμβολής ενισχύεται η προσωπική τους αυτονομία και αυτοπεποίθηση, ενδυναμώνοντάς τις (Zentgraf, 2002, as cited in Alhalawani & Al-Serhan, 2024). Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις συμμετέχουσες στην έρευνα (Συν2, Συν3, Συν4, Συν7, Συν9), συνάδουν με τα ευρήματα των προαναφερόμενων σχετικών ερευνών. Αντιπροσωπευτική είναι η παρακάτω θέση:

«Τώρα [...] είμαι πιο ανεξάρτητη [...] Πριν στην (χώρα) ήμουν ακόμα με τη μαμά μου, με τον μπαμπά μου [...] Ζούσα με τα χρήματά τους και τώρα [...] βγάζω τα δικά μου λεφτά και έτσι απλά [...] Δεν μπορούσα... να πάρω τις δικές μου αποφάσεις, [...] επειδή οι γονείς μου [...] μερικές φορές με περιόριζαν» (Συν2).

Επιπλέον, τα μαθήματα γλώσσας διαφαίνονται υψίστης σημασίας για την υποστήριξη των μεταναστριών (Jiménez-Lasserrotte et al., 2024) ενώ παράλληλα η εκπαίδευσή τους, προωθεί την επαγγελματική τους ανέλιξη και τις ενδυναμώνει (Mishra & Tripathi, 2011). Όπως φάνηκε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας πολλές συνεντευξιαζόμενες μαθαίνουν ελληνικά (Συν1, Συν2, Συν3, Συν5, Συν6, Συν7, Συν9, Συν10) και αρκετές συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε παρακολουθούν προγράμματα για να εξελίξουν επαγγελματικές δεξιότητες (Συν1, Συν3, Συν4, Συν7, Συν10). Χαρακτηριστικά επισημάνθηκε:

«Αλλά πηγαίνω [...]για να μάθω την ελληνική γλώσσα, [...] σε άλλους οργανισμούς για να μάθω κάποιες δεξιότητες που μπορεί να βοηθήσουν κάποια στιγμή για να βρω δουλειά» (Συν 1).

Σύμφωνα με έρευνες, αποδεικνύεται ότι η μετανάστευση μπορεί να προσφέρει στις γυναίκες ελευθερία σε διάφορους τομείς. Ενδέχεται να τις απελευθερώσει από επιβεβλημένους θρησκευτικούς περιορισμούς και παραδόσεις της πατρίδας τους, από προσδοκίες και συνεχή επίβλεψη των γονιών, αλλά και από τον φόβο της απόρριψης από την κοινωνία, (Mahdi, 1999; Jiménez-Lasserrotte et al., 2024). Κάποιες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι αισθάνονται περισσότερη ελευθερία στις ενδυματολογικές τους επιλογές (Συν2, Συν3, Συν4, Συν6, Συν9) αλλά και στην ατομική τους έκφραση (Συν5, Συν10). Όπως αναφέρθηκε:

«Τώρα είναι ...μυαλό μου είναι παραπάνω, Μεγάλο. Και καταλαβαίνουν όταν κάτσω μαζί σου, καταλαβαίνω τι θέλεις. Όταν εγώ στην (πατρίδα) μόνο «εντάξει, ό,τι θέλεις», Έτσι (κάνει κίνηση υποταγής). Αλλά τώρα είναι... ξέρω μιλάω, όχι ελληνικά, αλλά, Το ξέρουν όταν λέω κάτι, το ξέρω τι, τι είναι αυτό. Και στην (χώρα)... Όταν μιλάω μαζί μαμά, μπαμπά, αδερφό μου, «εντάξει, εντάξει, εντάξει», έτσι (έκανε ότι ήθελαν)» (Συν6).

«Είμαι δυνατή, [...] να μη φοβάμαι να πω τη γνώμη μου με επηρέασε...» (Συν5).

«Εδώ στην Ελλάδα, ελευθερία για τη γυναίκα και όταν φοράω κάτι δεν ρωτάω και δεν λέω κάτι «α γιατί φοράς έτσι, γιατί χωρίς ρούχα, γιατί άλλαξες μαλλιά, χρώμα, γιατί μιλάς έτσι, γιατί δουλεύει έτσι; γιατί έτσι;». Στην (χώρα) ρωτάω πάρα πολύ αυτό» (Συν6).

Όπως διαπιστώνεται βιβλιογραφικά, ο εκτοπισμός συχνά ωθεί τις γυναίκες να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες και δυνατότητες, διευρύνοντας την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά και νομικά θέματα (Levine et al., 2019, as cited in Alhalawani & Al-Serhan 2024). Μερικές συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν ότι μετά την μετανάστευσή τους άλλαξε η αντίληψή τους για τον κόσμο και τον δικό τους ρόλο (Συν3, Συν7, Συν9, Συν10). Ενδεικτικά:

«Εδώ προστατεύουν τις γυναίκες, σέβονται τις γυναίκες. Η χώρα μου, ανάποδο. [...] Αισθάνομαι ότι είμαι άνθρωπος. Αισθάνομαι ότι δεν είμαι ζώο. [...] Δεν είμαι σκλάβο. [...] Ναι, φυσικά και αλλάζω» (Συν10).

«(Αλλάξα) ως φεμινίστρια, απέκτησα την ελευθερία να επιλέξω για τον εαυτό μου, να ψάξω [...] να μάθω. Όπως και να μην είμαι αναγκασμένη να ακολουθήσω μια θρησκεία που μου δίδαξαν οι γονείς μου και η κοινωνία. Και πάνω απ' όλα ως ανθρωπιστής [...], γιατί όλες οι εμπειρίες που έχω λάβει, όπως ως μετανάστρια, με βοήθησαν να δω τι είναι φασιστικό, τι ρατσιστικό, τι ανθρωπιστικό και σε ποια πλευρά θέλω να είμαι» (Συν3).

«[...] καταλαβαίνω ότι οι γυναίκες είναι τόσο δυνατές. Έχουμε πολλά πράγματα για να αγωνιστούμε [...] για να δώσουμε (μας δώσουν) τα δικαιώματά μας» (Συν7).

Παράλληλα, πολλές συμμετέχουσες φαίνεται να έχουν αναπτύξει κοινωνικούς δεσμούς με ομοεθνείς τους (Συν2, Συν3, Συν4, Συν5, Συν6, Συν7, Συν8, Συν9), με άτομα άλλων εθνικοτήτων και με γηγενείς (Συν1, Συν2, Συν3, Συν4, Συν5, Συν6, Συν7, Συν8, Συν10). Όπως αναδεικνύει και η έρευνα των Mahajan et al. (2021) τα κοινωνικά δίκτυα στη χώρα υποδοχής ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτονόμηση των μεταναστριών.

Κωδικός Γ: Περιορισμοί στην αυτονομία

Εντούτοις, μερικές συμμετέχουσες στην έρευνα φάνηκε να δυσκολεύονται να αναπτύξουν την αυτονομία τους ή να αναλάβουν νέους ρόλους στην οικογένεια, αφού έχουν επιφορτιστεί με την ευθύνη φροντίδας των παιδιών (Συν1, Συν5, Συν6) ή εξαρτώνται από άλλους για την επιβίωσή τους λόγω μονογονεϊκότητας (Συν8). Ταυτόχρονα, η ελευθερία επιλογής και δράσης φαίνεται να περιορίζεται για ορισμένες καθώς εξαρτώνται από τον σύζυγο για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους (Συν5, Συν6). Σύμφωνα με μαρτυρία:

«Να ρωτάω. Και ξέρει (ο σύζυγος). [...] Αλλά πριν με το μπαμπά και μαμά αλλά τώρα είναι άντρας μου. Μέχρι όταν εγώ τώρα παντρεμένο, μετά άντρας μου, ρωτάω άντρας μου» (Συν6).

Όμως, όπως φαίνεται υπάρχει συνειδητοποίηση αυτής της κατάστασης: «Όλα είναι δύσκολα, ξέρετε. Το να μην μπορείς να έχεις την ελευθερία για την οποία αγωνιζόσουν, το να ζεις κάτω από τις δυνατότητές σου. Είναι τελείως διαφορετική από τη ζωή που είχα πριν [...] Εξαρτώμαι από κάποιον άλλο (από την αδερφή της οικονομικά)» (Συν8).

Αρκετές τόνισαν την δυσκολία εύρεσης εργασίας (Συν1, Συν5, Συν6, Συν7, Συν8, Συν10) είτε λόγω αποκλειστικής μέριμνας των παιδιών (Συν1, Συν8) είτε εξαιτίας δυσχέρειών αναγνώρισης των πτυχίων τους (Συν1, Συν3, Συν7) είτε λόγω περιορισμού από τους συζύγους τους (Συν5, Συν6).

Ταυτόχρονα, σημαντικό εμπόδιο στην ένταξη των μεταναστριών και κατ'επέκταση στην αυτονομία τους συνιστά η ελλιπής γνώση της γλώσσας (Συν1, Συν2, Συν3, Συν4, Συν5, Συν6, Συν7, Συν8, Συν9, Συν10). Όπως αναφέρθηκε:

«Αν ξέρω πολύ καλά ελληνικά, μπορώ να σπουδάσω. Αλλά αυτό είναι το μεγάλο μου πρόβλημα, δεν ξέρω πολύ καλά ελληνικά. [...] γιατί χωρίς γλώσσα, χωρίς μάθημα, είναι πολύ πολύ δύσκολο. Δεν μπορώ να μιλήσω, δεν μπορώ να εξηγήσω τα συναισθήματά μου, δεν μπορώ να βρω μια καλύτερη δουλειά, δεν μπορώ να καταλάβω» (Συν10).

Τέλος, σύμφωνα με τους Crawford et al. (2023), οι γυναίκες μετανάστριες βιώνουν αυξημένο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού λόγω ρατσισμού και διακρίσεων. Αυτό μπορεί να περιορίσει την

ικανότητά τους για αυτονομία όπως επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (Συν2, Συν3, Συν4, Συν5, Συν6, Συν7, Συν8, Συν9). Ενδεικτικά:

«Αλλά μερικές φορές έχει να κάνει με το ότι είμαι (χώρα) [...] γιατί όταν οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ότι είμαι (χώρα), μερικές φορές για κάτι είναι πολύ δύσκολο για μένα. [...] για παράδειγμα, για το ενοίκιο, για κάποιο μέρος για τη δουλειά ή δεν ξέρω» (Συν7).

4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την UNHCR (2008), ανάλογα με τις περιστάσεις οι γυναίκες ενδέχεται να ενδυναμωθούν ή να αποδυναμωθούν από τη μετανάστευση. Συχνά, οι μετανάστριες εξαρτώνται από άνδρες συγγενείς, επιφορτίζονται με έμφυλους ρόλους φροντίδας και παραγκωνίζονται από τη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως, η εστίασή τους στην κάλυψη βασικών αναγκών και στην προστασία των παιδιών τους μπορεί να περιορίσει την προσωπική τους εξέλιξη. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν αυτές τις διαπιστώσεις ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν και τα προβλήματα γλώσσας και ρατσισμού ως περιοριστικοί παράγοντες στην αυτονομία των μεταναστριών.

Συγχρόνως, η παρούσα έρευνα συνάδει με τη βιβλιογραφία που ορίζει την ενδυνάμωση ως τη μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη (Kabeer 2001, Rowlands 1995, Oxaal & Baden 1997, as cited in Mishra & Tripathi, 2011) με τις γυναίκες να είναι ενεργοί φορείς αλλαγής και όχι απλοί αποδέκτες (G Sen 1993; Mehra 1997, as cited in Mishra & Tripathi, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτονομία έπεται της ενδυνάμωσης (Mishra & Tripathi, 2011), ενώ η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, οι οποίες συνδέονται με την ανεξαρτησία, είναι βασικές για την ενδυνάμωση των γυναικών (Jiménez-Lasserrotte et al., 2024).

Οι τρεις εκφάνσεις της ενδυνάμωσης που περιγράφει η Kabeer (2002) επιβεβαιώνονται και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας:

- Πρόσβαση σε πόρους: Οι περισσότερες συμμετέχουσες είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση και δημιούργησαν νέο κοινωνικό δίκτυο.
- Αυτονομία-λήψη αποφάσεων: Πολλές έθεσαν στόχους βελτίωσης της ζωής τους και αφήφισαν τις κοινωνικές επιταγές.
- Επιτεύγματα προς την ευημερία: Οι περισσότερες νιώθουν αυτοπεποίθηση, αυτονομία και ελευθερία.

5. Προτάσεις

Η ένταξη των γυναικών μεταναστριών και προσφύγων, συνιστά δυναμικό κοινωνικό κεφάλαιο για κάθε χώρα υποδοχής. Με αυτό το δεδομένο, προτείνονται τα εξής:

- Υποστήριξη επαγγελματικής ένταξης μέσω της αναγνώρισης πτυχίων και της παροχή υπηρεσιών φύλαξης παιδιών για διευκόλυνση της εργασίας.
- Δημιουργία περισσότερων προγραμμάτων κατάρτισης και γλώσσας.
- Νομική ενημέρωση και εκπαιδευτικά προγράμματα για τα δικαιώματά των μεταναστριών για να ενισχυθεί η αυτονομία τους.
- Δημιουργία συλλόγων μεταναστριών-peer support groups, ώστε να προκύψουν ομάδες αυτοσυνηγορίας-συλλογικής συνηγορίας και ανάπτυξη της συμμετοχής (Dalrymple & Boylan, 2013).
- Πραγματοποίηση δράσεων για την κουλτούρα των μεταναστριών ώστε να μειωθεί ο ρατσισμός (Erden, 2016).
- Ενίσχυση κρατικών προγραμμάτων για μετανάστριες και συνεκτίμηση των πραγματικών αναγκών τους μέσω της ενσωμάτωσης της διαθεματικής προσέγγισης στις πολιτικές στήριξής τους (Khatib et al., 2024).

Σημείωση

Το άρθρο αυτό βασίζεται στη διπλωματική εργασία της συγγραφέως με τίτλο «Γυναίκες με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ: η πορεία προς την αυτό-ενδυνάμωση», που εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ Κοινωνικά Δικαιώματα και Συνηγορία στις Κοινωνικές Υπηρεσίες, του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2024-2025 (διαθέσιμη στο: <https://pandemos.panteion.gr/handle/123456789/12742>).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαλεντίνη Ρήγα, Α. (2007). Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα: Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση. Εκδόσεις GUTENBERG.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35 (3), 416-421. https://www.mednet.gr/archives/2018-1003/pdf/416.pdf?fbclid=IwY2xjawGtub5leHRuA2FlbQIxMAABHex5HKhUWYh2ONsAdpVq3K6ur63EtA4sVb4hqA95qv7Alp5mDmnZY4s0tw_aem_8AN5IBz2-1PSP8bGyy0e6w
- Ζαραφονίτου, Χ., Παπαμιχαήλ, Σ., & Χαϊνιάς, Ε. Ι. (2014). *Η κοινωνική ένταξη των μεταναστριών στην ελληνική κοινωνία. Η συμβολή της βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Στο Ι. Τσίγκανου & Α. Μαρατού-Αλιπράντη (Επιμ.), *Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα: Οδικός χάρτης πολιτικών κοινωνικής ένταξης* (σσ. 243-286). ΕΚΚΕ.
- Human Rights Watch. (2019). *Ελλάδα: οι συνθήκες στους καταυλισμούς θέτουν σε κίνδυνο τις γυναίκες και τα κορίτσια. Οι αιτούσες άσυλο δεν έχουν ασφαλή πρόσβαση σε τρόφιμα, νερό, υγειονομική περίθαλψη*. <https://www.hrw.org/el/news/2019/12/04/336301>
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). (2001). *Φύλο και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών ερευνών & Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. <https://hjn.gr/index.php/hjn/article/view/61/55>
- Μαρμάνη, Φ. Κ. (2018). *Το προσφυγικό πρόβλημα: η διάσταση του φύλου*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών: Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο Χ. Μπάγκαβος & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 291-351). Gutenberg.
- Πετρονότη, Μ. (2014). Η ένταξη των μεταναστριών: Σκέψεις γύρω από μια ατελή διαδικασία. Στο Μ. Λιάπη & Μ. Κοντού (Επιμ.), *Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα: Ποιοτικοί δείκτες και δυναμικές κοινωνικής ένταξης* (σσ. 147-1688). ΕΚΚΕ.
- Πότση, Ε. Π. (2024). *Γυναίκα-πρόσφυγας και διακρίσεις: η βιωμένη εμπειρία στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής* [Διπλωματική εργασία]. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <https://pandemos.panteion.gr/handle/123456789/12292>

Ξενόγλωσση

- Alam, A., Bauer, T., Delille, F., Djouadi, C., Hovhannisyan, G., Inthavong, E., ... & Wies, L. (2019). *Migrant, refugee and asylum-seeking women and girls in Europe*. Institute of Political Studies. <https://rm.coe.int/report-migrant-women-scpo-jan-2019/168092d8cd>
- Alhalawani, S., & Al-Serhan, A. (2024). Reshaping gender norms: Exploring the ripple effect of refugeeism on women's empowerment. *Development Policy Review*, 42 (6). <https://doi.org/10.1111/dpr.12805>

- Asylum Information Database (AIDA). (2023). *Country report: Greece - 2023 update*. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2024/06/AIDA-GR_2023-Update.pdf
- Bagavos, C., & Kourachanis, N. (2022). Civil society organizations and labour market integration for refugees and asylum seekers in Greece. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 33(5), 886–896. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00333-x>
- Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the movements of a theory. *Du Bois review: social science research on race*, 10(2), 303-312. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>
- Crawford, J., Kapisavanhu, N., Moore, J., Crawford, C., & Lundy, T. (2023). A Critical Review of Social Exclusion and Inclusion among Immigrant and Refugee Women. *Advances in Public Health*, 2023(1), 8889358.
- Dalrymple, J. & Boylan, J. (2013). *Effective advocacy in Social Work*. SAGE
- Erden, O. (2016). Building bridges for refugee empowerment. *Journal of International Migration and Integration*, 18(1), 249–265. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-016-0476-y>
- 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-e31685. <https://doi.org/10.12681/npse.31685>
- International Organization for Migration (IOM). (2024). *World migration report 2024*. <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/>
- International Rescue Committee Hellas. (2020). *The time is now: A plan to realise the potential of refugees in Greece. An analysis of the benefits of integration support from the reception stage*. https://eu.rescue.org/sites/default/files/2020-09/IRC_TheTimeisNow_Greece_ENG_final.pdf
- Jiménez-Lasserrotte, M. D. M., Sánchez-Ojeda, M. A., Vázquez-González, G., RuizFernández, M. D., Peña-Rodríguez, A., Fernández-Medina, I. M., & GraneroMolina, J. (2024). Understanding resilience among migrant women in a humanitarian reception center: a qualitative study. *Frontiers in Public Health*, 12, 1372900. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1372900>
- Kabeer, N. (2002). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435–464. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Kapsalis, A. (2022). *Mobility and employment of refugee populations in the Greek region*. International Organization of Migration. https://greece.iom.int/sites/g/files/tmzbd11086/files/documents/MOBILITY%20AND%20EMPLOYMENT_EN_online.pdf
- Khatib, M., Purwar, T., Shah, R., Vizcaino, M., & Castillo, L. (2024). Empowerment and integration of refugee women: a transdisciplinary approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03723-w>
- Kosyakova, Y., Salikutluk, Z., Hartmann, J. (2023). Gender employment gap at arrival and its dynamics: The case of refugees in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100842>
- Kourachanis, N. (2024). The impact of the refugee management crisis on the role of humanitarian NGOs in Greece. *International Journal of Emergency Management*, 19(1), 51-67. <https://doi.org/10.1504/IJEM.2024.143322>
- Mahdi, A. A. (1999). Trading places: Changes in gender roles within the Iranian immigrant family. *Critique: Critical Middle Eastern Studies*, 8(15), 51-75. <https://doi.org/10.1080/10669929908720150>
- Mahajan, S., Meyer, S. B., & Neiterman, E. (2021). Identifying the impact of social networks on mental and emotional health seeking behaviours amongst women who are refugees from Syria

- living in Canada. *Global Public Health*, 17(5), 700–716. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1872679>
- Mangrio, E., Zdravkovic, S., & Carlson, E. (2019). Refugee women's experience of the resettlement process: a qualitative study. *BMC Women's Health*, 19, 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12905-019-0843-x>
- Mishra, N. K., & Tripathi, T. (2011). Conceptualising women's agency, autonomy and empowerment. *Economic and Political Weekly*, 46(11), 58–65. <http://www.jstor.org/stable/41151972>
- Pittaway, E., & Bartolomei, L. (2001). Refugees, race, and gender: The multiple discrimination against refugee women. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 19(6), 21–32. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.21236>
- Skleparis, D. (2018). *Refugee Integration in Mainland Greece: Prospects and Challenges*. Yasar University, UNESCO Chair on International Migration. <https://www.eliamep.gr/wpcontent/uploads/2018/03/Skleparis-Policy-Brief-GREECE.pdf>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Aleksic, K., Bajt, V., Bergano, S., Biligha, P., Chiappelli, T., Di Grigoli, A. R., Fouskas, T., Frelih, M., Giron, T., Guo, W., Lapov, Z., Lyberopoulou, L., Macias Gómez-Esther, B., Mancaniello, M. R., Martins, C., Moreira, B., Ortega-de-Mora, F., & Selim, M. (2022). *Migrations, gender and inclusion in the European context: An interdisciplinary approach. E-learning package*. Voices of Immigrant Women. https://doi.org/10.46661/rio.20220728_1
- UNICEF. (2020). *MAKING THE INVISIBLE VISIBLE: The identification of unaccompanied and separated girls in Bulgaria, Greece, Italy and Serbia*. <https://www.unicef.org/greece/en/reports/making-invisible-visible>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2008). *UNHCR Handbook for the Protection of Women and Girls*. UNHCR. <https://emergency.unhcr.org/sites/default/files/UNHCR%20Handbook%20for%20the%20Protection%20of%20Women%20and%20Girls%2C%202008.pdf>
- Vojtek, I. (2021). All that is wrong with the term empowerment. In I. Koncz & I. Szoca (Eds.), *PEME XX. (E/2.) PhD – On-line Konferencia. II. kötet* (pp. 170–177). ISBN 978-615-5709-12-8. https://www.researchgate.net/publication/348327600_All_that_is_wrong_with_the_term_empowerment
- Yalim, A. C., & Critelli, F. (2023). Gender roles among Syrian refugees in resettlement contexts: Revisiting empowerment of refugee women and needs of refugee men. *Women's Studies International Forum*, 96, 102670. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102670>

Α07. Ρόλος της τέχνης και του πολιτισμού στην ενίσχυση των δημιουργικών κοινοτήτων

ΠΑΙΔΙ, ΠΕΝΘΟΣ, ΤΕΧΝΗ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΠΩΛΕΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Δρ. Αθανασέκου Μαρία
Ιστορικός Τέχνης ΠΕ02

Περίληψη

Αντικείμενο της ανακοίνωσης αποτελεί η συζήτηση της πιο δύσκολης και πολυδιάστατης εμπειρίας για κάθε παιδί, της απώλειας, η οποία το οδηγεί στη διαδικασία πένθους. Η τέχνη μπορεί να βοηθήσει το παιδί να διαχειριστεί και να εκφράσει το πένθος, είτε την δημιουργεί, είτε εκτίθεται σε αυτή μέσα από έργα τέχνης άλλων.

Τα παιδιά είναι συχνά «ξεχασμένοι πενθούντες». Μπορεί να συγκρατούνται ή να μην μιλούν για τα συναισθήματά τους, επειδή αναπτυξιακά, δεν είναι ακόμη εξοπλισμένα για να διαχειριστούν τόσο δυνατά συναισθήματα.

Η τέχνη τους παρέχει ένα μέσο για να εξωτερικεύσουν αυτά τα συναισθήματα με τρόπο δημιουργικό και μη λεκτικό. Μέσω της ζωγραφικής, του σχεδίου, της γλυπτικής ή άλλων καλλιτεχνικών εκφάνσεων, τα παιδιά μπορούν να απεικονίσουν τη θλίψη, τον θυμό, την σύγχυση και άλλες συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν.

Λέξεις κλειδιά: παιδί, πένθος, τέχνη, θεραπεία, δημιουργικότητα.

1. Εισαγωγή

«Θάνατος: Μια μόνο λέξη που έχει την ικανότητα να σωπαίνει ένα δωμάτιο και να προκαλεί βαθύ άγχος, τόσο πολύ που σε ορισμένους πολιτισμούς έχει γίνει θέμα ταμπού» (Kübler-Ross, 1969).

Η τέχνη είναι η πλέον μη παρεμβατική οδός προς τον εαυτό. Σε περιόδους πένθους, μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να νιώσει καλύτερα, να ανακουφιστεί και να βγάλει στο φως ό,τι σκιάζει το φως του (Αθανασέκου, Λεβέντη, 2022).

Από πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ποικιλία απωλειών, συμπεριλαμβανομένου του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου. Έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 4–7% των παιδιών θα βιώσουν το θάνατο ενός συγγενή μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Ο θάνατος παραμένει ένα από τα τελευταία ταμπού στην κοινωνία μας. Η ιατρικοποίηση του θανάτου, η αφαίρεσή του από τελετουργικά και η κοινωνική δυσανεξία στο πένθος καθιστούν δύσκολη την έκφραση και την αποδοχή της απώλειας, ειδικά για τα παιδιά (Αθανασέκου, Λεβέντη, 2022).

Η λέξη «πένθος» προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «πάσχω» που σημαίνει «παθαίνω», παράλληλος τύπος του πάθος (βλέπε τον παρακείμενο πέ-πονθ-α του «πάσχω»). «Ο θάνατος είναι μια ανθρώπινη διαδικασία, όπως και εκείνη της γέννησης, είναι μια φυσιολογική πανανθρώπινη διαδικασία» (Kübler-Ross, 1969). Πολλές θεωρίες και ορισμοί υπάρχουν για το πένθος (Freud, Parkes, Worden, Kübler-Ross κ.α.) και ακόμα δεν υπάρχει ο επικρατέστερος. Απασχολεί, επίσης, αν υπάρχει μία τυπική ή μία παθολογική διεργασία και συγκεκριμένος τρόπος για να πενήσει κάποιος, ενώ αυτό βρίσκεται σε συνάρτηση με τις προσωπικές, θρησκευτικές ή κοινωνικές πεποιθήσεις του ατόμου, οι οποίες διαμορφώνονται απλό το περιβάλλον του και εκφράζονται διαφορετικά σε κάθε πολιτισμό ή χρονική περίοδο (Αθανασέκου et al., 2022).

Το πένθος και η θλίψη είναι μια φυσική, φυσιολογική και απαραίτητη απάντηση στο θάνατο. Αποτελείται από πολλά διαφορετικά συναισθήματα – από τη λύπη, τον θυμό μέχρι την ενοχή και τα πάντα ενδιάμεσα. Επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές μας με πολλούς τρόπους. Η προσαρμογή στην απώλεια είναι μια χρονοβόρα διαδικασία και είναι μοναδική για κάθε άτομο. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν το ίδιο συννοθύλευμα συγκεχυμένων συναισθημάτων, αλλά θρηγνούν διαφορετικά από τους ενήλικες. Σε αντίθεση με τους μεγάλους, τα παιδιά συνήθως δεν έχουν τις λέξεις για να εκφράσουν το πένθος τους, έτσι τείνει να εμφανίζεται στη διάθεση, το παιχνίδι και τη συμπεριφορά τους. Ακόμα κι αν φαίνονται ικανοποιημένα εξωτερικά, εσωτερικά μπορεί να βιώνουν πολλά συναισθήματα που δεν ξέρουν πώς να αναγνωρίσουν ή να μιλήσουν για αυτά. Η απώλεια μπορεί να τα επηρεάσει με πολλούς τρόπους—μπορεί να είναι λυπημένα γιατί κάποιος σημαντικός για αυτά δεν είναι πλέον μαζί τους και μπορεί, επίσης, να χάσουν την αίσθηση ασφάλειας και άνεσης που τους έδωσε το άτομο. Τα παιδιά δεν «ξεπερνούν» ούτε «αναρρώνουν» από έναν θάνατο, αλλά αντίθετα, βρίσκουν νέους τρόπους να αντιμετωπίσουν και να ζήσουν με αυτήν την απώλεια (Αθανασέκου et al., 2022).

Ο καθένας επεξεργάζεται διαφορετικά την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, ειδικά τα παιδιά. Είναι συχνά «ξεχασμένοι πενθούντες». Μπορεί να συγκρατούνται ή να μην μιλούν για τα συναισθήματά τους, επειδή αναπτυξιακά, δεν είναι ακόμη εξοπλισμένα για να διαχειριστούν τόσο δυνατά συναισθήματα. Επειδή τα παιδιά εκφράζονται πιο άνετα μέσω της συμπεριφοράς και του παιχνιδιού τους παρά με λόγια, η επαφή τους με την τέχνη μπορεί να είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να βοηθηθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα που πυροδοτούνται με την απώλεια. Όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν, κάνουν κατασκευές ή δημιουργούν με πηλό, δεν χρειάζονται λέξεις. Υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του μυαλού/εγκεφάλου, της καρδιάς και του χεριού που τα βοηθά να εκφράσουν πολλά συναισθήματα, τα οποία είχαν παγιδευτεί στο παρελθόν μέσα τους (Winnicott, 1971). Η δημιουργικότητα βοηθά τα παιδιά να εξωτερικεύσουν αυτά τα συναισθήματα, ώστε να μπορούν να δουν την εμπειρία τους από διαφορετική οπτική γωνία, κάνοντας τα πράγματα πιο ξεκάθαρα και δίνοντάς τους απόσταση. Η δημιουργικότητα δίνει στα παιδιά μια αίσθηση ελέγχου και τους επιτρέπει να πουν την ιστορία τους ξανά και ξανά, ώστε να μπορούν, σταδιακά, να την απελευθερώσουν και να την κατανοήσουν. Είναι μια σημαντική ικανότητα αντιμετώπισης και ψυχικής ανθεκτικότητας που μπορεί να τους χρησιμεύσει για το υπόλοιπο της ζωής τους (Αθανασέκου, 2023).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παιδί και πένθος

Τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εκφράσουν τα περίπλοκα συναισθήματα που συνοδεύουν την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Μέσω της ζωγραφικής, του σχεδίου, της γλυπτικής ή άλλων καλλιτεχνικών μορφών, τα παιδιά μπορούν να απεικονίσουν τη θλίψη, τον θυμό, την σύγχυση και άλλες συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν (Αθανασέκου, 2024). Η τέχνη βοηθά τα παιδιά να επεξεργαστούν την έννοια της απώλειας και να την κατανοήσουν. Μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, μπορούν να αναπαραστήσουν το αγαπημένο πρόσωπο που έχασαν, να δημιουργήσουν αναμνήσεις και να αρχίσουν να αποδέχονται την νέα πραγματικότητα. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στο παιδί να δουλέψει πάνω στα συναισθήματά του με έναν τρόπο που δεν είναι καταπιεστικός ή απαιτητικός. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για να κρατήσει ζωντανή τη μνήμη του αγαπημένου προσώπου. Αυτό μπορεί να τα βοηθήσει να διατηρήσουν μια αίσθηση σύνδεσης με το άτομο, ενώ ταυτόχρονα τους επιτρέπει να διατηρήσουν την ανάμνηση ζωντανή με θετικό τρόπο.

Όταν ένα παιδί βιώνει την απώλεια, μπορεί να αισθάνεται ότι έχει χάσει τον έλεγχο της ζωής του. Η τέχνη μπορεί να του εμφυσήσει την έννοια της ενδυνάμωσης, καθώς έχει την ελευθερία να δημιουργήσει και να εκφραστεί όπως επιθυμεί. Ως συνέπεια, ανακτάται η αίσθηση αυτοπεποίθησης και ελέγχου, η οποία είναι κρίσιμη για την ψυχική του ανθεκτικότητα. Σε συνεργασία με θεραπευτές,

δασκάλους και γονείς, η τέχνη μπορεί να παίξει κεντρικό ρόλο στη θεραπεία και την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας των παιδιών που πενθούν (Affifi, Christie, 2019).

2.2. Παιδί και κατανόηση του θανάτου

Το πένθος αποτελεί το αντικείμενο πολλών μελετών και ερευνών προκειμένου να δοθούν τρόποι ώστε να γεφυρωθεί το αντιληπτικό χάσμα που δημιουργείται στο νου του παιδιού και να επουλωθεί το ψυχικό τραύμα. Ο θάνατος περιγράφεται συχνά ως παύση της φυσικής λειτουργικότητας, όπου το σώμα αποδομείται και η αίσθηση του αγγίγματος και των βλεμμάτων εξαφανίζεται. Η ιδέα ότι το σώμα είναι απλά το μέσο της ψυχικής και ενεργειακής ζωής υπογραμμίζει τη διάκριση μεταξύ υλικής ύπαρξης και πνευματικότητας, ένα θέμα που αναφέρεται συχνά στη φιλοσοφία και τη θρησκεία (Akerman, Statham, 2014).

Η θλίψη του πένθους μπορεί να βιωθεί κατά τη διάρκεια απωλειών, χωρισμών, σημαντικών ή μικρών αλλαγών στη ζωή. Η αγωνία της απώλειας κάτι/κάποιου οικείου σηματοδοτεί την έναρξη μιας μεταβατικής φάσης που κορυφώνεται στην εμπειρία του προσωπικού πένθους και χαρακτηρίζεται από συναισθήματα, σκέψεις και τρόπο. Η ικανότητα αναγνώρισης της απώλειας, επικοινωνίας των συναισθημάτων που εμφανίζονται και αναζήτησης βοήθειας είναι όλα απαραίτητα για να διαχειριστεί κάποιος το πένθος του. Είναι απαραίτητο οι γονείς, οι δάσκαλοι και άλλοι σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή κάποιου να υποστηρίξουν το ξετύλιγμα της διαδικασίας του πένθους για να μπορέσουν να τα αναγνωρίσουν. Το να ξέρει κανείς πώς να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του είναι μια περίπλοκη δεξιότητα που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Για να θρηνήσουν πλήρως τα παιδιά, οι οικογένειες και τα σχολεία τους πρέπει να τους παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη. Μια μελέτη του 1997 (Harvard Childhood Bereavement Study) από τον Worden (1997) και τους συνεργάτες του σχετικά με τη διαδικασία πένθους σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, αποκάλυψε ότι ο θάνατος είναι κάτι περισσότερο από ένα τραυματικό γεγονός. Ακολουθεί το παιδί, τεκμηριώνεται στην προσωπική του ιστορία και περιλαμβάνει μια σειρά γεγονότων τόσο πριν όσο και μετά την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου.

2.3. Ο ρόλος του σχολείου

Το πένθος αντιμετωπίζεται καλύτερα όταν εξωτερικεύεται και τα παιδιά το αντιμετωπίζουν ηπιότερα αν ζουν σε ένα ζεστό, υποστηρικτικό περιβάλλον όπου μπορούν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους. Ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα ενός παιδιού να διαχειριστεί το πένθος είναι η υποστήριξη των ενηλίκων γύρω του. Το σχολείο έχει την ευθύνη να το προετοιμάσει για την κοινωνία, αλλά συχνά αγνοεί τη βασική ανάγκη εκπαίδευσης στην προσέγγιση και τη διαχείριση της απώλειας. Ο θάνατος είναι αναπόφευκτο γεγονός και δεν μπορεί να παραβλέπεται από την εκπαιδευτική διαδικασία, αν και συνήθως απουσιάζει από το αναλυτικό πρόγραμμα (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 2010).

Το τέλος της ζωής ενός ατόμου συνιστά μια «κοινωνική απώλεια» που αγγίζει το σύνολο του κοινωνικού δικτύου του. Η θλίψη εκδηλώνεται σωματικά, συμπεριφορικά, ψυχολογικά, κοινωνικά και πνευματικά, επηρεάζοντας την ευημερία του ατόμου συνολικά (Ραιμπό, 1996). Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να ενσωματώσει αυτήν την πτυχή της ζωής, χρησιμοποιώντας την τέχνη και το παιχνίδι ως εργαλεία για τη διαχείριση της απώλειας και την εκπαίδευση στην ψυχική ανθεκτικότητα (Holland, 2008). Ο δάσκαλος παίζει ρόλο στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αποδοχής, στη δημιουργία ενός σταθερού πλαισίου και στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης, προκειμένου να ηρεμήσει τα αρνητικά συναισθήματα και να βοηθήσει το παιδί να επιστρέψει στη σχολική ζωή μέσα στην τάξη. Είναι η γέφυρα που φέρνει το παιδί πίσω στην τάξη. Η τρυφερή στάση του/της, το ενσυναισθητικό βλέμμα και η παρουσία του/της λειτουργούν θεραπευτικά και το παιδί επαναπροσδιορίζει σταδιακά τον εαυτό του/της και την ύπαρξή του/της στον κόσμο μετά την απώλεια (Παπαδάτου et al., 1999). Είναι σαν να πρέπει να ξαναχτίσουν τη ζωή τους αποδεχόμενοι τη νέα τους πραγματικότητα. Αυτό είναι ένα μονοπάτι που πρέπει να διανύσουν προκειμένου να εντοπίσουν το αγαπημένο τους πρόσωπο μέσα τους σε μακροπρόθεσμη, συναισθηματική βάση (Αθανασέκου, Λεβέντη, 2022).

Το πένθος και οι κρίσεις που προκύπτουν από απώλειες μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον μέσα από προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες που προάγουν την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για την έκφραση και επεξεργασία των συναισθημάτων τους (Λουμάκου, Μπρουσκέλη, 2010).

Η ενσωμάτωση θεματικών σχετικών με τον θάνατο και η εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης στο σχολικό πλαίσιο προσφέρουν στους μαθητές τα απαραίτητα εργαλεία για να προετοιμαστούν για τις προκλήσεις της ζωής. Μέσα από συζητήσεις, βιωματικές δραστηριότητες και ενημέρωση, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τον θάνατο ως μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας (Αθανασέκου, Λεβέντη, 2022). Έτσι, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην ακαδημαϊκή γνώση, αλλά επεκτείνεται στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, εξοπλίζοντάς τους για να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις με ανθεκτικότητα και κατανόηση.

2.4. Ο ρόλος της τέχνης στη διαχείριση του πένθους

Οι εκφραστικές θεραπείες χρησιμοποιούν δημιουργικές διεξόδους ως έναν μη απειλητικό τρόπο για να προωθήσουν τον αυθορμητισμό, την αυτονομία, την έκφραση και τα αισθήματα αυτοεκτίμησης (Αθανασέκου, 2023). Όπου οι λέξεις αποτυγχάνουν, επιτρέπουν την επικοινωνία, αυξάνοντας τη σωματική, συναισθηματική, γνωστική ή κοινωνική λειτουργικότητα. Εστιάζουν σε πτυχές της δημιουργικής έκφρασης που επιτρέπουν την επικοινωνία της θλίψης όταν δεν υπάρχουν λόγια. Η θεραπεία εκφραστικών τεχνών ορίζεται «ως η χρήση της τέχνης, της μουσικής, χορού/κίνησης, του δράματος, της ποίησης/δημιουργικής γραφής, του παιχνιδιού και της άμμου στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, συμβουλευτικής, αποκατάστασης ή υγειονομικής περίθαλψης» (Malchiodi, 2005). Η χρήση πολλαπλών τρόπων επιτρέπει βαθύτερη και ευρύτερη έκφραση.

Η τέχνη και η Εικαστική Θεραπεία μπορούν να παρηγορήσουν και να βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα της απώλειας (American Art Therapy Association, 2023). Συνδυάζουν την καλλιτεχνική δημιουργία, τη δημιουργική διαδικασία και την ψυχολογική θεραπεία για να εμπλουτίσουν τη ζωή των ατόμων και των κοινοτήτων. Οι έφηβοι αντλούν δύναμη δημιουργώντας έργα που κατέχουν προσωπικό νόημα, ενώ η λεκτική έκφραση τους δυσκολεύει (Bolton, 2008).

Η εικαστική θεραπεία είναι μορφή ψυχοθεραπείας που χρησιμοποιεί την τέχνη για έκφραση και επικοινωνία. Τα παιδιά που πενθούν βρίσκουν ένα ασφαλές μέσο για να επεξεργαστούν την απώλεια (Malchiodi, 2005). Συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά τον πόνο τους: μέσω σχεδίου ή γλυπτικής εξωτερικεύουν συναισθήματα όπως θλίψη, θυμό ή ενοχή (Dyregrov et al., 2013). Δραστηριότητες όπως το «ζωγράφισμα της ιστορίας» ή τα «βιβλία μνήμης» βοηθούν στην ανάκληση αναμνήσεων και τη σταδιακή αποδοχή της απώλειας. Η δημιουργική διαδικασία μειώνει το άγχος και ενισχύει το αίσθημα ελέγχου (Rubin, 1978).

Το πένθος μπορεί να διαρκέσει περισσότερο από το αναμενόμενο, και η παρέμβαση ειδικού είναι συχνά απαραίτητη. Στόχος είναι η ομαλή κοινωνική επανένταξη του παιδιού. Η τέχνη συμβάλλει ουσιαστικά, λειτουργώντας ως ασφαλής και δημιουργική διεξόδος (Λεονταρή, 2006).

3. Προτάσεις έργων και δραστηριοτήτων

3.1. Η Έναστρη νύχτα

Υπάρχουν πολλά έργα που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν το πένθος και την απώλεια. Αυτά μπορεί να είναι βιβλία, εικονογραφημένα βιβλία, ταινίες, ή ακόμα και διαδραστικά έργα που ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά στη δημιουργία. Ωστόσο, μέσα από έργα τέχνης, τα οποία συνδιαλέγονται με μεγάλα πανανθρώπινα ερωτήματα και θέματα, τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν να σκεφτούν και να αντλήσουν στήριξη σε περιόδους πένθους και απώλειας. Απολαμβάνοντας τις δημιουργίες των καλλιτεχνών, παράλληλα λαμβάνουν μηνύματα

ψυχικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας. Πίνακες ζωγραφικής που απεικονίζουν θέματα όπως η ελπίδα, η αναγέννηση, η αγάπη και η συναισθηματική θεραπεία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που πενθούν να βρουν παρηγοριά και κατανόηση (Αθανασέκου, 2023).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα για την προσέγγιση των έργων τέχνης. Ενδεικτικά, το μοντέλο του Perkins (1994) περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: αυθόρμητη παρατήρηση, πιο ανοιχτή και εξερευνητική παρατήρηση, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση, καθώς και μια συνολική ανασκόπηση της διαδικασίας. Κοινό χαρακτηριστικό της παραπάνω και άλλων προσεγγίσεων είναι ότι ξεκινούν από την περιγραφή όσων αναπαριστώνται στην ζωγραφική επιφάνεια και σταδιακά οδηγούν στην αποκάλυψη βαθύτερων νοημάτων, προσφέροντας στον θεατή ένα ερέθισμα για προβληματισμό. Ωστόσο, οι ερωτήσεις που τίθενται μπορεί να είναι απλές και συνοπτικές, διευκολύνοντας την κριτική παρατήρηση. Το Visible Thinking (Ορατή Σκέψη) είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από το Project Zero του Harvard Graduate School of Education (2021). Στόχος της είναι να προωθήσει την κριτική σκέψη, τη βαθύτερη κατανόηση και τη δημιουργικότητα μέσω οπτικών στρατηγικών μάθησης. Η μέθοδος στηρίζεται σε ένα σύνολο από ρουτίνες σκέψης (thinking routines), δηλαδή απλές και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να αναπτύξουν ερωτήματα και να εμβαθύνουν στην κατανόηση ενός θέματος ή αντικειμένου—συμπεριλαμβανομένης της τέχνης, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους (Αθανασέκου, 2023).

Ο πίνακας "Starry Night" (Η Έναστρη Νύχτα) του Vincent van Gogh είναι ένα από τα πιο διάσημα έργα τέχνης παγκοσμίως. Αν και ο ίδιος ο van Gogh ζωγράφισε αυτό το έργο ενώ βρισκόταν σε ένα άσυλο, και η δημιουργία του αποτυπώνει συναισθήματα ταραχής και απομόνωσης, ο πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ψυχικής ενδυνάμωσης για παιδιά που βιώνουν πένθος. Μιλώντας με το παιδί, θα μπορούσατε να εστιάσετε σε κάποια από τα ακόλουθα σημεία:

Το τοπίο της νύχτας με τα φωτεινά αστέρια μπορεί να προκαλέσει αίσθημα ηρεμίας. Η γαλήνη του νυχτερινού ουρανού, σε αντίθεση με τις εξάρσεις των συναισθημάτων, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ένα συμβολικό περιβάλλον όπου μπορούν να αναλογιστούν τα δικά τους συναισθήματα. Η συνεχής ροή και κίνηση στον ουρανό μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να καταλάβουν ότι τα συναισθήματα του πένθους είναι επίσης μια ροή που συνεχώς μεταμορφώνεται μέχρι ο πόνος να δώσει τη θέση του στη συμφιλίωση με την νέα πραγματικότητα.

Τα λαμπερά αστέρια στον πίνακα είναι σύμβολα φωτός μέσα στο σκοτάδι. Για τα παιδιά που πενθούν, αυτή η εικόνα μπορεί να τους δώσει μια αίσθηση ελπίδας, δείχνοντας ότι ακόμα και στη σκοτεινή περίοδο της απώλειας, υπάρχουν στοιχεία φωτός και καλού που μπορούν να τα στηρίξουν. Η ταραγμένη φύση των σπειροειδών γραμμών του ουρανού μπορεί να εκφράζει την εσωτερική ένταση ή ταραχή που μπορεί να νιώθουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του πένθους. Ωστόσο, ο τρόπος που ο van Gogh ενσωματώνει αυτές τις γραμμές δείχνει ότι τα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά και να οδηγήσουν σε μια μορφή αρμονίας.

Στο κάτω μέρος του πίνακα, η μικρή και σκοτεινή πόλη προσδίδει μια αίσθηση μοναξιάς και απομόνωσης, κάτι που πολλά παιδιά μπορεί να νιώθουν στο πένθος. Αυτό το στοιχείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ταυτιστούν με την αίσθηση της μοναξιάς και να την εξωτερικεύσουν, αλλά παράλληλα να εντοπίσουν τρόπους να διαχειριστούν αυτά τα συναισθήματα μέσα από την ελπίδα που προσφέρει ο ουρανός. Το κυρίαρχο μπλε στον πίνακα συνδέεται συχνά με τη μελαγχολία και τη θλίψη, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποπνέει μια αίσθηση ηρεμίας. Αυτό βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η θλίψη είναι ένα φυσικό συναίσθημα που μπορεί να ενσωματωθεί και να γίνει μέρος μιας πιο σύνθετης συναισθηματικής εμπειρίας.

3.2. Προτεινόμενες δραστηριότητες

Οι χειροτεχνίες και οι δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να είναι εξαιρετικά χρήσιμες για τα παιδιά που βιώνουν πένθος. Αυτές οι δραστηριότητες παρέχουν έναν ασφαλή και εκφραστικό τρόπο για να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους και να βρουν παρηγοριά (Αθανασέκου, 2023).

Δημιουργία Αναμνηστικών Κουτιών: Δημιουργήστε ένα κουτί αναμνήσεων για να αποθηκεύσετε αντικείμενα που σχετίζονται με το αγαπημένο πρόσωπο που χάθηκε. Μπορεί να περιλαμβάνει φωτογραφίες, γράμματα, και μικρά αντικείμενα που έχουν συναισθηματική αξία. Βοηθά τα παιδιά να συνδεθούν με τις αναμνήσεις του αγαπημένου προσώπου και να βρουν τρόπους να τιμήσουν τη ζωή του.

Ζωγραφική και Καλλιτεχνικές Δημιουργίες: Ενθαρρύνετε τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή να δημιουργήσουν καλλιτεχνικά έργα που απεικονίζουν τα συναισθήματά τους ή τις αναμνήσεις τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφιές, κολλάζ, ή ακόμα και γλυπτά. Η καλλιτεχνική έκφραση βοηθά τα παιδιά να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους με δημιουργικό και μη λεκτικό τρόπο.

Ημερολόγιο Συναισθημάτων: Δημιουργήστε ένα ημερολόγιο όπου το παιδί μπορεί να γράφει ή να σχεδιάζει καθημερινά τα συναισθήματά του. Μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικά χρώματα ή εικόνες για να εκφράσει πώς νιώθει κάθε μέρα. Παρέχει ένα ασφαλές μέρος για να εκφράσει τα συναισθήματα του παιδιού και να παρακολουθήσει την πρόοδό του στην επεξεργασία του πένθους.

Κατασκευή Στεφανιών Μνήμης: Δημιουργήστε ένα στεφάνι ή μια γιρλάντα χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά όπως λουλούδια, κορδέλες και πολύχρωμα χαρτιά. Το στεφάνι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διακοσμήσει έναν ειδικό χώρο μνήμης. Συμβολίζει τη ζωή του αγαπημένου προσώπου και δημιουργεί έναν οπτικό και φυσικό χώρο που βοηθά το παιδί να συνδεθεί με τις αναμνήσεις του.

4. Συμπεράσματα

Η τέχνη αποτελεί ένα ανεκτίμητο εργαλείο που βοηθά τα παιδιά να διαχειριστούν το πένθος τους με υγιή και δημιουργικό τρόπο. Προσφέρει μια διέξοδο έκφρασης, μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, διευκολύνει την κοινωνική σύνδεση και επιτρέπει την επεξεργασία αναμνήσεων. Η ενσωμάτωση της τέχνης στη διαδικασία πένθους μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα προς την ψυχική ανθεκτικότητα, επιτρέποντας στα παιδιά να βρουν νέες ισορροπίες στη ζωή τους μετά την απώλεια (Athanasakou, 2024).

Το ταξίδι μέσα από την τέχνη και το πένθος είναι μια βαθιά και μοναδική διαδρομή για κάθε παιδί. Όπως έχουμε δει, η δημιουργική έκφραση δεν είναι απλώς ένα εργαλείο αντιμετώπισης της απώλειας, αλλά μια γέφυρα που συνδέει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού με τον εξωτερικό, επιτρέποντάς του να κατανοήσει, να επικοινωνήσει και να επουλώσει τις πληγές του (Akerman, Statham, 2014).

Η τέχνη προσφέρει στα παιδιά έναν ασφαλή χώρο όπου μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα που ίσως δεν μπορούν να διατυπώσουν με λόγια. Μέσα από τα χρώματα, τις γραμμές, τις μελωδίες και την κίνηση, τα παιδιά αποκτούν μια φωνή που δεν γνωρίζει περιορισμούς. Ο πόνος του πένθους, που συχνά είναι άρρητος, αποκτά σχήμα και μορφή, διευκολύνοντας έτσι τη διαχείρισή του.

Ας προσφέρουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν, να ζωγραφίσουν, να τραγουδήσουν, να χορέψουν και να αφηγηθούν τις ιστορίες τους. Ας τους δώσουμε χώρο να θρηνησουν μέσα από την τέχνη και να ξαναβρουν το φως μέσα από τη δημιουργία. Γιατί, στο τέλος, η τέχνη δεν είναι απλώς μια διέξοδος – είναι ένας τρόπος να κρατήσουμε ζωντανές τις αναμνήσεις, να μεταμορφώσουμε τη θλίψη σε κάτι όμορφο και να συνεχίσουμε να προχωρούμε μπροστά, με καρδιά γεμάτη αγάπη και ελπίδα (Αθανασέκου, 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασέκου, Μ. (2023). «Εικαστική Αγωγή - Δημιουργική έκφραση και τέχνη: Εφαρμογές, στοιχεία και τεχνικές των εικαστικών τεχνών στην προσχολική εκπαίδευση, την κοινωνική εργασία και τη θεραπεία». Εκδόσεις Ηδυέπεια, ISBN: 9786185675552.

Αθανασέκου, Μ. (2020). *Γιατί με αφορά η τέχνη. Οι πολλές της διαστάσεις και πως αξιοποιούνται στη ζωή μας*. Αθήνα: Ηδυέπεια.

- Αθανασέκου, Μ., Λεβέντη, Ε. (2022). «Προσέγγιση του θανάτου μέσα από την τέχνη και το παιχνίδι στην εκπαίδευση». Προφορική ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό», που διοργανώνεται από το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, το Εργαστήριο Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή, Laboratory for Research on Early Childhood Psychopedagogy του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, το Greek Cultural Institute και το Μητροπολιτικό Κολλέγιο, 5-6 Νοεμβρίου. Δημοσιευμένο στα πρακτικά του συνεδρίου. Σελ. 69-76.
- Αθανασέκου, Μ., Μερτζάνη, Α., Λεβέντη, Ε. (2022). «Πένθος και τρόποι διαχείρισής του: Παιδί, τέχνη, κοινωνία». Προφορική ανακοίνωση στο 7ο πανελλήνιο συνέδριο διοργανωμένο από το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος σε συνεργασία με το Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού του Πανεπιστημίου Πατρών και το Greek Cultural Institute του INTERNATIONAL ACTION ART και του Ομίλου για την UNESCO Πειραιώς και νήσων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με θέμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21ο αιώνα», 15-17 Απριλίου, Αθήνα. Δημοσιευμένο στα πρακτικά του συνεδρίου. Σελ.161-167
- Λεονταρή, Α. (2006). Παιδιά και πένθος. (Δ' ΤΟΜΟΣ) (Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη Επίμ.). Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 282-299.
- Λουμάκου, Μ. & Μπρουσκέλη, Β. (2010). Παιδί και γεγονότα ζωής (2624η έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Παπαδάτου, Δ., Μαμαντάκη, Ε., Παπαζόγλου, Ε., Ράλλη, Ε., & Νίλσεν, Μ. (1999). Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί το θάνατο αγαπημένου προσώπου. Αθήνα: Εκδόσεις Μέριμνα.
- Παπαδάκη-Μιχαλίδη, Ε. (2012). Ο δεσμός της αγάπης. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ραιμπό, Ζ. (1996). Το παιδί και ο θάνατος. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ξενόγλωσση

- Athanasekou, M. (2024). «Nurturing children's mental resilience through art and creativity». *Κεφάλαιο στον συλλογικό τόμο με τίτλο "Building Mental Resilience in Children: Positive Psychology, Emotional Intelligence, and Play"*, επιμ. Dr. Louiza Ioannidou, Dr. Agathi Argyriadi. Εκδόσεις IGI Global. **Scopus indexed.**
- Affifi, R., Christie, B. (2019). Facing loss: Pedagogy of death. *Environmental Education Research*, 25(8), 1143-1157.
- Akerman, R. & Statham, J. (2014). *Bereavement in childhood: the impact on psychological and educational outcomes and the effectiveness of support services. Working paper n.25*. London, UK: Child Wellbeing Research Centre.
- American Art Therapy Association. (2023, September 10). Art therapy and mental health: What the research says. <https://arttherapy.org/art-therapy-research-summary/>
- Bolton, G. (2008). *Dying, Bereavement and the Healing Arts*. London: Jessica Kingsley.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.
- Freud, S. (1917). *Mourning and melancholia*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 237-258). London: Hogarth Press.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 411-424.
- Kubler-Ross E. (1969). *On death and dying*. Simon and Schuster.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press.
- Parkes, C. M. (1972). *Bereavement: Studies of grief in adult life*. London: Tavistock.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.

Project Zero. (2021). *Visible Thinking*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

Rubin, J. A. (1978). *Child Art Therapy: Understanding and Helping Children Grow through Art*. Litton Educational Publishing, Inc.

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock: London.

Worden, J.W., (1997). *Children and Grief: When a parent dies*. New York, The Guilford Press.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χωλίδου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π70, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Περιβάλλοντος του Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή της τέχνης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, εστιάζοντας στη δύναμη της καλλιτεχνικής δημιουργίας ως μέσου ευαισθητοποίησης των μαθητών για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Πινέλο και Φύση», το οποίο υλοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αφορμή το έργο και την καλλιτεχνική φιλοσοφία του Πωλ Σεζάν. Μέσα από βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες, οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν τον φυσικό κόσμο, να αναπτύξουν αισθητική καλλιέργεια και να συνδέσουν την τέχνη με την περιβαλλοντική ευθύνη (Φλογαΐτη, 2006; Andrews, 2006).

Η μεθοδολογία στηρίχθηκε σε διαθεματική και παιδοκεντρική προσέγγιση, ενσωματώνοντας στοιχεία παρατήρησης, πειραματισμού και εικαστικής έκφρασης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια στάσεων σεβασμού προς τη φύση, την ενίσχυση της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (Bertling, 2015; Bradshaw, 2016). Συμπερασματικά, η εργασία αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της τέχνης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες που ενισχύουν τη συνειδητοποίηση και τη δράση υπέρ της αειφορίας.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, περιβαλλοντική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Το μονοπάτι της τέχνης και της περιβαλλοντικής επιστήμης συναντώνται σε έναν αέναο διάλογο, γεμάτο δημιουργικότητα και έμπνευση (Bonyhady, 2000). Πολλοί σύγχρονοι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν τα έργα τους για να αναδείξουν τη διασύνδεση ανθρώπου και περιβάλλοντος και να προωθήσουν την ευαισθητοποίηση για τη φύση (Araeen, 2009). Η καλλιτεχνική δραστηριότητα λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης της ανάγκης προστασίας του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2009).

Οι καλλιτέχνες, με τα διαφορετικά τους μέσα, υψώνουν τη φωνή τους ως έκφραση ευαισθησίας για την περιβαλλοντική κρίση (Andrews, 2006; Belfore & Bennett, 2006). Μέσα από έργα που αγγίζουν την κοινωνία, αναδεικνύουν θέματα βιωσιμότητας, σεβασμού στη φύση και αειφορίας (Bradshaw, 2016). Έτσι, η τέχνη γίνεται φάρος που εμπνέει δράση και συνεργασία, ενώ παράλληλα ενισχύει τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών (Bertling, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τη σύνδεση της τέχνης με περιβαλλοντικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη οικολογικής ευαισθησίας μέσω δημιουργικών και βιωματικών δραστηριοτήτων. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και διεθνή περιοδικά, αξιοποιώντας πηγές

που περιλαμβάνουν βιβλία, άρθρα και μελέτες σχετικά με την τέχνη, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τις διαθεματικές προσεγγίσεις (Φλογαΐτη, 2006; Andrews, 2006; Araeen, 2009).

2.2 Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα: "Πινέλο και Φύση"

Διάρκεια: 3 μήνες (Φεβρουάριος - Απρίλιος)

Συμμετέχοντες: Μαθητές Γ' τάξης Δημοτικού (περίπου 25 μαθητές)

Περιγραφή: Το πρόγραμμα "Πινέλο και Φύση" στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού σε περιβαλλοντικά ζητήματα, αξιοποιώντας τη δύναμη της τέχνης ως μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές εργασίες, οι μαθητές θα εμπνευστούν από τη φύση, θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και θα εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το περιβάλλον.

Οι πίνακες που επιλέχθηκαν είναι ανήκουν στον ζωγράφο Πωλ Σεζάν. Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της άρρηκτης σχέσης μεταξύ τέχνης και φύσης, μιάς φύσης υγιούς, ζωντανής, λουσμένης στα αρχέγονα χρώματά της, χωρίς ίχνος μόλυνσης. Για τον λόγο αυτόν επιλέχθηκαν πίνακες που αντιπροσωπεύουν το περιβάλλον αυτό καθαυτό, τονίζοντας την ζωντάνια που νιώθει ο θεατής όταν αντικρίζει έναν πίνακα τοπίου, την γαλήνη που αισθάνεται ερχόμενος σε μιά ουσιαστική επαφή με την φύση, συνειδητοποιώντας την απόλυτη ανάγκη προστασίας της. Η τέχνη εξάλλου, σαν ένας καθρέφτης, αντανακλά την ομορφιά του κόσμου, υπενθυμίζοντάς μας τη δύναμη της φύσης και την αέναη ελπίδα που κρύβεται σε κάθε ακτίνα του ήλιου.

Ο Σεζάν γεννήθηκε στην ειδυλλιακή πόλη της Αιξ-αν-Προβάνς, μια γωνιά της Γαλλίας που τον περιέβαλε με την αρμονία και τη γαλήνη της φύσης. Εκεί πέρασε τα πρώτα μαθητικά του χρόνια, υπό την προστασία του πατέρα του, ενός επιτυχημένου τραπεζίτη. Η οικονομική ασφάλεια που του προσέφερε ο πατέρας του, χάρισε στον Σεζάν μια σπάνια ελευθερία για τους περισσότερους καλλιτέχνες της εποχής του και του εξασφάλισε μια σημαντική κληρονομιά.

Από το 1859 έως το 1861, ο Σεζάν σπούδαζε νομικά, αλλά η καρδιά του ανήκε στη ζωγραφική. Παρά την αντίθεση του πατέρα του, αποφάσισε να ακολουθήσει το καλλιτεχνικό μονοπάτι. Το 1861, με τον στενό του φίλο, τον συγγραφέα Εμίλ Ζολά, κατευθύνθηκε στο Παρίσι, την πρωτεύουσα της τέχνης και της έμπνευσης.

Στο Παρίσι, ο Σεζάν συνάντησε τον Καμίλ Πισαρό και άλλους καλλιτέχνες του ιμπρεσιονιστικού κινήματος. Η επιρροή των ιμπρεσιονιστών στους πίνακές του ήταν καταλυτική, όμως ο ίδιος πρόσθεσε τις δικές του πινελιές, διαμορφώνοντας έναν μοναδικό, προσωπικό χαρακτήρα. Όπως είχε πει ο ίδιος, επιθυμούσε να μετατρέψει τον ιμπρεσιονισμό "σε κάτι στέρεο, που διαρκεί όσο η τέχνη που εκτίθεται στα μουσεία". Η μεγαλύτερη συνεισφορά του στον ιμπρεσιονισμό ήταν η προσθήκη καθαρών γεωμετρικών στοιχείων, τα οποία έμελλαν να επηρεάσουν καθοριστικά το κίνημα του κυβισμού. Παρόλο που συμμετείχε σε λίγες εκθέσεις – μεταξύ των οποίων και οι συλλογικές εκθέσεις των ιμπρεσιονιστών – ο Σεζάν επέλεξε να ζήσει απομονωμένος στην Προβηγκία της νότιας Γαλλίας, μακριά από το καλλιτεχνικό κέντρο του Παρισιού. Τα έργα του, λιτά στη θεματολογία τους, εστιάζουν στη νεκρή φύση, στα τοπία και στις προσωπογραφίες, αποτυπώνοντας την ουσία της ζωής και της τέχνης με τρόπο που αιχμαλωτίζει το βλέμμα και τη φαντασία.

Η σχέση φύσης και ανθρώπου μπαίνει στο μικροσκόπιο της τέχνης. Εφήμερες κατασκευές, λες και φωνάζουν για την ευθραυστότητα του περιβάλλοντος, αγγίζουν τις συνειδήσεις των θεατών. Ο καλλιτέχνης γίνεται πρεσβευτής της αλλαγής, καλεί σε επαναξιολόγηση του τρόπου ζωής μας. Και η τέχνη, σαν άγγελος σωτηρίας, αγγίζει και την επιστήμη. Τεχνικές λύσεις, συνδυασμός τέχνης και τεχνολογίας, έρχονται να δώσουν απαντήσεις σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Η τέχνη γίνεται εργαλείο δράσης, όπλο ενάντια στην καταστροφή.

Κάθε έργο τέχνης, μια κραυγή αφυπνιστική, μια πρόταση για έναν βιώσιμο τρόπο ζωής. Η τέχνη ξανασκεύεται, ξαναγεννιέται, αγκαλιάζει το μέλλον, υψώνει τη φωνή της για έναν κόσμο πιο πράσινο, πιο δίκαιο, πιο ανθρώπινο.

Οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος θα περιλαμβάνουν:

- Ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τη σημασία της διατήρησης της φύσης και του βιώσιμου ανάπτυξης.
- Κατανόηση των ανθρωπογενών επιπτώσεων στο περιβάλλον και τις πιθανές λύσεις.
- Ενθάρρυνση της δράσης και της συμμετοχής των μαθητών σε περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων βιωσιμότητας και πράσινης σκέψης.
- Ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης
- Καλλιέργεια δημιουργικής έκφρασης στους μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού μέσω της τέχνης.
- Ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης απέναντι στο περιβάλλον.
- Ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.
- Δημιουργία αισθήματος ευθύνης για την προστασία του πλανήτη.
- Σύνδεση της τέχνης με το περιβάλλον.

Φάσεις του Προγράμματος:

1. Εισαγωγή (Φεβρουάριος):

- Συζήτηση για την έννοια του περιβάλλοντος και τη σημασία του για τη ζωή.
- Γνωριμία με τα βασικά περιβαλλοντικά προβλήματα (π.χ. ρύπανση, κλιματική αλλαγή, αποψίλωση δασών).
- Προβολή βίντεο και παρουσιάσεις σχετικά με το περιβάλλον.
- Εισαγωγή της σχέσης τέχνη και περιβάλλον.
- Παρουσίαση της πορείας της τέχνης μέσω των αιώνων.
- Αναζήτηση στο διαδύκτιο έργων τέχνης που έχουν σχέση με το περιβάλλον.
- Ανάλυση των έργων του Πωλ Σεζάν, συζήτηση, σχολιασμός και ενημέρωση σχετικά με την ζωή του και το ρεύμα της ζωγραφικής που ακολουθούσε. Οι μαθητές θα παρατηρήσουν τα έργα του και θα συζητήσουν τα στοιχεία που απεικονίζονται.

Δράση (Μάρτιος):

- Δημιουργία λαχανόκηπου στο σχολείο: Οι μαθητές θα επιλέξουν τα λαχανικά που θέλουν να φυτέψουν, θα μάθουν για τις καλλιεργητικές τεχνικές και θα φροντίζουν τον κήπο τους.
- Καθαρισμός του σχολικού περιβάλλοντος: Οι μαθητές θα οργανώσουν μια δράση καθαρισμού του σχολείου και του περιβάλλοντος γύρω από αυτό.
- Δημιουργία αφισών και φυλλαδίων για την ευαισθητοποίηση του κοινού: Οι μαθητές θα δημιουργήσουν αφίσες και φυλλάδια με μηνύματα για την προστασία του περιβάλλοντος, τα οποία θα μοιραστούν στους συμμαθητές τους, στους γονείς τους και στην τοπική κοινότητα.

Αξιολόγηση (Απρίλιος):

- Δημιουργική γραφή: Οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν δικές τους ιστορίες ή ποιήματα εμπνευσμένα από τα δέντρα και το περιβάλλον, έτσι όπως απεικονίζονται στους πίνακες του Πωλ Σεζάν.

- Εκδρομές: Μια εκδρομή σε ένα τοπικό δάσος ή μία προστατευόμενη περιοχή, που βρίσκεται κοντά στο σχολείο θα μπορούσε να συμπληρώσει την εμπειρία των μαθητών και να τους βοηθήσει να συνδέσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με τον πραγματικό κόσμο.
- Κατασκευές: Οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν δικά τους μικρά γλυπτά από υλικά που βρίσκουν στο φυσικό περιβάλλον τους, όπως κλαδιά, φύλλα, κλπ. ή να ζωγραφίσουν ένα έργο με θέμα το περιβάλλον, εφορμώντας από τους πίνακες του Πωλ Σεζάν που παρουσιάστηκαν στην πρώτη φάση του προγράμματος.
- Στη συνέχεια, θα ακολουθούσε μία δημιουργία παρουσίασης για την ενημέρωση των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου, ώστε να γίνει διάχυση των αποτελεσμάτων.
- Επίσης, οι μαθητές προβαίνουν σε μία έκθεση ζωγραφικής με δικά τους έργα τέχνης, διαχέοντας ταυτόχρονα τα αποτελέσματα της δράσης τους και στην τοπική κοινωνία, προσκαλώντας την τοπική πολιτική εξουσία και φυσικά τους γονείς, κηδεμόνες και τους υπόλοιπους συμπολίτες.
- Τέλος, θα συζητήσουν για τις δράσεις που υλοποιήθηκαν και τα αποτελέσματά τους και θα καταλήξουν στα συμπεράσματά τους.

Το πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί σε συνεργασία με τοπικούς περιβαλλοντικούς οργανισμούς, το δασαρχείο, κάποια γκαλερί ή τμήμα ανωτάτου εκπαιδευτικού ιδρύματος σχετικό με την τέχνη ή άλλους φορείς. Οι γονείς των μαθητών μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του προγράμματος.

2.3 Συμπεράσματα

Σε μια εποχή όπου η περιβαλλοντική κρίση χτυπάει κόκκινο, η τέχνη ξανασκέφτεται τον εαυτό της. Οι καλλιτέχνες, πλέον, δεν αρκούνται στο να ονειρεύονται και να δημιουργούν ομορφιά. Γίνονται φωνές αφυπνιστικές, σκαπανείς ιδεών, υπερασπιστές του περιβάλλοντος. Εκεί που η τέχνη συναντά τη φύση, γεννιέται ένα χορογραφημένο έργο, μια ωδή στην αιώνια συνύπαρξή τους. Τα έργα τέχνης, αντί για κλειστά μουσεία και ψυχρούς τοίχους, αφήνονται στην αγκαλιά της φύσης, υιοθετώντας μια ριζικά διαφορετική σχέση με το περιβάλλον τους. Ουσιαστικά λοιπόν οι μαθητές καλούνται να βιώσουν αυτή την αλλαγή, να γίνουν συμμετοχοί αυτής της εξελικτικής διαδικασίας μέσω του παραπάνω περιβαλλοντικού προγράμματος.

Η φύση, με την αέναη σοφία της, γίνεται μέρος του έργου τέχνης. Ο χρόνος, σαν γλύπτης αόρατος, χαράζει τα δικά του σημάδια, αφήνοντας το έργο να εξελίσσεται, να ωριμάζει, να γίνεται ένα με το τοπίο. Η βροχή, ο άνεμος, ο ήλιος, όλοι συνθέτουν μια ορχήστρα, προσθέτοντας τις δικές τους πινελιές στο έργο, διαμορφώνοντας την ύπαρξή του.

Πλέον, η τέχνη δεν είναι απλώς ένα θέαμα, ένα τεχνητό δημιούργημα. Γίνεται ζωντανή παρουσία, αναπόσπαστο κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος. Οι καλλιτέχνες, σαν σκαπανείς ιδεών, αμφισβητούν τα όρια, θρυμματίζουν στερεότυπα. Το «φυσικό» και το «τεχνητό» χορεύουν μαζί, σε μια αρμονική συνύπαρξη, αφήνοντας πίσω τους ξεπερασμένες διακρίσεις. Τα παιδιά κατανοούν το αδιάλειπτο δέσιμο του ανθρώπου με την φύση, νιώθουν την καταναγκαστική ανάγκη για επαφή με το φυσικό περιβάλλον προκειμένου να έχουν συναισθηματική, νοητική και ψυχική πληρότητα.

Η τέχνη, στην αγκαλιά της φύσης, υψώνει τη φωνή της για ένα βιώσιμο μέλλον. Προτάσεις ξεπηδούν από τα έργα, οραματίζονται ένα αστικό περιβάλλον σεβαστό προς το φυσικό τοπίο, όπου η τέχνη και η φύση αγκαλιάζονται, δημιουργώντας μια αρμονική οντότητα.

Ας αφεθούμε λοιπόν στο χορό αυτό, ας αγγίξουμε με τα μάτια μας την αιώνια ομορφιά, ας νιώσουμε την αγκαλιά της φύσης γύρω από την τέχνη. Ας αφεθούμε λοιπόν σε αυτή τη δημιουργική περιπέτεια. Ας αγγίξουμε με τα μάτια μας την τέχνη που γεννιέται από τα χέρια και τις ψυχές των πολιτών. Ας ακούσουμε τις ιστορίες που αφηγούνται τα έργα τους, ας νιώσουμε τον παλμό της αλλαγής που φέρνει η τέχνη, όταν αγκαλιάζει την κοινωνία. Γιατί σε αυτή την άυλη συνύπαρξη, κρύβεται η μαγεία της δημιουργίας, η ελπίδα για ένα μέλλον γεμάτο αρμονία και ομορφιά.

Στα χέρια τους, τα υλικά αποκτούν νέα μορφή. Ανακυκλωμένα αντικείμενα, λες και αναγεννιούνται, μεταμορφώνονται σε έργα τέχνης.

Είτε κοίταζε την ύπαιθρο είτε μια νεκρή φύση σε εσωτερικό χώρο, ο Πωλ Σεζαν, αυτός ο εραστής της πειθαρχίας, που σχεδίαζε αδιάκοπα για να μάθει «να βλέπει καλά» το θαύμα του φυσικού κόσμου, τα όρια του χρώματος, τη διαφάνεια του φωτός, την τολμηρή προσέγγιση στην ανθρώπινη φιγούρα, είναι ο «πατέρας της μοντέρνας τέχνης». Οι μαθητές ανακαλύπτουν νέα πρότυπα, νέες μορφές, κατακτούν ένα πιο υψηλό επίπεδο γνώσης και εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν στην καθημερινότητά τους.

Ίσως η οικουμενικότητα, η σύνδεση του τοπικού με το υπερτοπικό, να είναι η νέα πηγή έμπνευσης για την τέχνη. Ίσως η τέχνη να γίνει γέφυρα, να ενώσει λαούς και πολιτισμούς, να μας υπενθυμίσει ότι η φύση ανήκει σε όλους μας, ανεξάρτητα από τα σύνορα και τις διαφορές. Ήδη, σύγχρονοι καλλιτέχνες σηματοδοτούν τον δρόμο. Με έργα γεμάτα δύναμη και αισιοδοξία, υψώνουν τη φωνή τους για ένα μέλλον πιο πράσινο, πιο δίκαιο, πιο ανθρώπινο.

Η ουσία είναι πως η φύση αποτέλεσε ένα πεδίο σπουδής για τους καλλιτέχνες και ειδικά στην φάση του ιμπρεσιονισμού αυτό που επεξεργάζονταν περισσότερο ήταν οι διαφορετικές εκφάνσεις της φύσης με το πέρασμα του χρόνου μέσα σε μία φυσιολογική, μοναδικά επαναληπτική αλληλουχία, συνυφασμένη πλήρως με την φύση του ίδιου του ανθρώπου. Ο άνθρωπος είναι κομμάτι του περιβάλλοντος, αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης. Μόνο μέσα στην φύση ο άνθρωπος νιώθει υγιής και ολοκληρωμένος. Ο άνθρωπος-καλλιτέχνης πάντα νοιαζόταν για την φύση, προσπαθούσε να την αναπαραστήσει, να την καταλάβει, να την κατανοήσει και να την ερμηνεύσει, αλλά κυρίως ένιωθε την ακατάλυτη επιθυμία να εμπνευστεί από αυτήν, να μετουσιωθεί πνευματικά και συναισθηματικά, προβάλλοντας ακριβώς την φύση όπως είναι, χωρίς μόλυνση, ρύπανση, καταστροφή. Αυτή η ουσία χρειάζεται να μεταλαμπαδευτεί στους μαθητές μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, να γίνει βίωμα η ξεχωριστή αλήθεια της φύσης, η εγγενής τάξη που επικρατεί στην φύση, σαν ένα καλοκουρδισμένο ρολόι.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Θεοδούλου, Ι., Πλάκα, Β., Σκαναβή, Κ., (2021). Το θέατρο ως μέσο ανάπτυξης οικολογικής συνείδησης στην κοινωνία του αύριο.
- Σκαναβή Κ. Σακελάρη Μ., (2002). Η γένεση, η εξέλιξη και η δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Γέφυρες, τ.4. σ. 32-59
- Σκαναβή, Κ., (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2009). Διερευνώντας εμπειρικά μια γόνιμη σχέση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τέχνη. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 29-31 Μαΐου 2009

Ξενόγλωσση

- Andrews M., (2006). Land, Art: A Cultural Ecology Handbook. London.
- Araeen, R., (2009). "Ecoaesthetics: A Manifesto for the Twenty-First Century", Third Text: Critical perspectives on contemporary art & culture, 23(5), pp. 679-684.
- Bradshaw, R. D. (2016). Art integration fosters empathy in the middle school classroom, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 89(4-5), 109-117.
- Ξενόγλωσση

- Andrews M., (2006). *Land, Art: A Cultural Ecology Handbook*. London.
- Araeen, R., (2009). "Ecoaesthetics: A Manifesto for the Twenty-First Century", *Third Text: Critical perspectives on contemporary art & culture*, 23 (5), pp. 679-684.
- Bertling, J. G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program.
- *International Journal of Education & the Arts*, 16(13). Retrieved from <http://www.ijea.org/v16n13/>.
- Belfore, E., and O. Bennett. (2006). Rethinking the social impact of the arts: a critical-historical review. Centre of Cultural Policy, University of Warwick, Coventry, UK.
- Bonyhady, T. (2000). *The colonial earth*. Melbourne University Press, Carlton South, Victoria, Australia.
- Bradshaw, R. D. (2016). Art integration fosters empathy in the middle school classroom, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4-5), 109- 117, DOI: 10.1080/00098655.2016.1170441
- Εθνική Βιβλιοθήκη της Γαλλίας: (Γαλλικά) καθιερωμένοι όροι της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Γαλλίας. data.bnf.fr/ark:/12148/cb118958019. CONOR.SI. 17587043.
- The Fine Art Archive. cs.isabart.org/person/7746. Ανακτήθηκε στις 1 Απριλίου 2021.
- vocab.getty.edu/page/ulan/500004793.
- Leo van de Pas: (Αγγλικά) *Genealogics*. 2003.
- «britannica.com/biography/Paul-Cezanne».
- «biography.com/artist/paul-cezanne».

ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΡΓΟΧΕΙΡΩΝ: ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΙΟΔΟΤΗΣΗ

Μπονάρου Άννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ81-Αρχιτέκτονας, M.A.Ed., PhD

Περίληψη

Οι χειροτεχνίες, όπως το κέντημα, το πλέξιμο και η υφαντική, έχουν γνωρίσει τα τελευταία χρόνια σημαντική αναβίωση, έπειτα από μια μακρά περίοδο εγκατάλειψης. Η αναζωπύρωση αυτή συνδέεται με ευρύτερους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, οι οποίοι έχουν επηρεάσει τους τρόπους εκμάθησης αυτών των δεξιοτήτων. Παραδοσιακά, η γνώση μεταδιδόταν διαγενεακά, με τις μεγαλύτερες γυναίκες της οικογένειας να την μεταβιβάζουν στις νεότερες. Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, ωστόσο, οι παραδοσιακές μέθοδοι εκμάθησης έχουν σε μεγάλο βαθμό εκλείψει. Σήμερα, οι δεξιότητες στο κέντημα, το πλέξιμο και την υφαντική αποκτώνται μέσω σύγχρονων διαύλων, όπως τα διαδικτυακά βίντεο και τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση των κινήτρων συμμετοχής γυναικών μετά τη συνταξιοδότηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικών χειροτεχνιών. Η έρευνα αναδεικνύει ότι τα κίνητρα περιλαμβάνουν όχι μόνο το ενδιαφέρον για τις χειροτεχνίες, αλλά και την αναζήτηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και την ανάγκη για δημιουργική αξιοποίηση και οργάνωση του προσωπικού χρόνου μετά τη συνταξιοδότηση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενήλικων, μη τυπική εκπαίδευση, κίνητρα, συνταξιοδότηση, χειροτεχνία.

Χειροτεχνίες παραγωγής εργοχείρων: Από την οικιακή παράδοση στις δημιουργικές κοινότητες μη τυπικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με εθνογραφικές μελέτες που εξετάζουν πτυχές της ελληνικής κοινωνίας κατά την περίοδο από τη δεκαετία του 1950 έως τη δεκαετία του 1980, η χειροποίητη παραγωγή εργοχείρων συνιστά χαρακτηριστική μορφή γυναικείας εργασίας, η οποία πραγματοποιείται κυρίως εντός των ορίων του οικιακού χώρου (Campbell, 1964; Dubish, 1986; Friedl, 1962; Hirschon, 1993; Pavlides & Hesser, 1986; Salamone & Stanton, 1986). Όσον αφορά τους τρόπους εκμάθησης του κεντήματος, του πλεξίματος και της υφαντικής, η ελληνική εθνογραφία καταδεικνύει ότι μέχρι και πριν από λίγες δεκαετίες, η μεταβίβαση της σχετικής γνώσης αποτελούσε μια άτυπη διαδικασία, που λάμβανε χώρα στο πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων και των καθημερινών γυναικείων δραστηριοτήτων (Campbell, 1964, σ.156; Du Boulay, 1983, σ.245; Salamone & Stanton, 1986, σσ.107-109). Παράλληλα, οργανωμένες δομές της γυναικείας εκπαίδευσης, όπως τα παρθεναγωγεία, τα φιλανθρωπικά σωματεία και οι οικοκυρικές σχολές, παρείχαν μαθήματα στις λεγόμενες «γυναικείες τέχνες». Τα μαθήματα αυτά, στενά συνδεδεμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία των φύλων και τις κοινωνικές προσδοκίες για τον ρόλο των γυναικών, θεωρούνταν αναγκαίο κομμάτι της προετοιμασίας των κοριτσιών στα οικιακά καθήκοντα και στον ρόλο τους ως οικοδέσποινες (Μπακαλάκη & Ελεγκίτου, 1987).

Ωστόσο, σημαντικές κοινωνικοϊστορικές αλλαγές, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον ευρύτερο αναπτυγμένο κόσμο, όπως η βιομηχανοποίηση, η αστικοποίηση και η ένταξη των γυναικών στην εργασία και την εκπαίδευση, προκάλεσαν ριζικές μεταβολές σε διάφορες πτυχές της παραγωγής εργοχείρων. Για παράδειγμα, ο περιορισμός της γυναικείας παραγωγής εργοχείρων στο σπίτι έχει ανατραπεί. Πλέον, ομάδες γυναικών συγκεντρώνονται σε μη οικιακούς χώρους, όπως καφετέριες, ξενοδοχεία, εμπορικά καταστήματα, μουσεία και βιβλιοθήκες, ή ακόμα και πάρκα και πλατείες

προκειμένου να πλέξουν, να κεντήσουν ή ακόμη και να υφάνουν ομαδικά (Μπονάρου, 2023; Buszek, 2011; Minahan & Wolfram Cox, 2007; Pentney, 2008; Robertson, 2011; Stannard & Sanders, 2014). Επιπλέον, οι παραδοσιακές μέθοδοι μεταβίβασης της γνώσης, όπως η εκμάθηση στο πλαίσιο των γυναικείων καθηκόντων ή η διδασκαλία σε οργανωμένες δομές γυναικείας εκπαίδευσης έχουν σε μεγάλο βαθμό εκλείψει. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, οι γυναίκες αποκτούν δεξιότητες στο κέντημα, το πλέξιμο και την υφαντική μέσω νέων διαύλων, όπως τα βίντεο στο διαδίκτυο και τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το παρόν άρθρο διερευνά πτυχές της σύγχρονης παραγωγής εργοχείρων, εστιάζοντας τόσο στην ενασχόληση των γυναικών με το εργόχειρο σε εξωοικιακούς χώρους, όσο και στους σύγχρονους τρόπους εκμάθησης σχετικών χειροτεχνιών. Ειδικότερα, εξετάζονται τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων σε χειροτεχνίες, όπως το κέντημα, το πλέξιμο και η υφαντική, τα οποία υλοποιούνται από φορείς όπως μουσεία, πολιτιστικά ιδρύματα, συλλόγους και άλλες συναφείς δομές. Μέσω εθνογραφικής έρευνας, διερευνώνται τα κίνητρα συμμετοχής καθώς και οι παράγοντες που ωθούν τις γυναίκες μετά τη συνταξιοδότηση να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Στη βιβλιογραφία αναδεικνύονται τα οφέλη της ενασχόλησης με χειροτεχνικές δραστηριότητες στην ποιότητα ζωής, την υγεία και την ευεξία. Έρευνες από τους τομείς της ψυχολογίας, της θεραπείας μέσω τέχνης και της εργοθεραπείας υπογραμμίζουν τη θετική τους επίδραση τόσο στον γενικό πληθυσμό, όσο και σε ευάλωτες ομάδες, όπως οι ηλικιωμένοι ή τα άτομα με ψυχολογικές ή νευρολογικές παθήσεις (Corkhill et al., 2014; Doric-Henry, 1997; Horghagen et al., 2009; Johnson & Wilson, 2005; Liddle et al., 2013; Prigoda & McKenzie, 2007; Stannard & Sanders, 2014). Τα οφέλη περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη βελτίωση της διάθεσης, την ενίσχυση της δημιουργικότητας, τη μείωση του άγχους, καθώς και την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης αυτονομίας. Επιπλέον, η ομαδική ενασχόληση με κάποια χειροτεχνία, συμπεριλαμβανομένης και της συμμετοχής σε προγράμματα εκμάθησης χειροτεχνιών (βλ. Doric-Henry, 1997; Kouhia, 2015; Pearce, 2016; Schofield-Tomschin & Littrell, 2001), προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος του ανήκειν, συμβάλλοντας γενικότερα στη βελτίωση της ψυχολογικής ευημερίας.

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειψη ερευνών σχετικά με τα κίνητρα που ωθούν τις γυναίκες, ιδιαίτερα μετά τη συνταξιοδότηση, να εγγράφονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα χειροτεχνιών, όπως το κέντημα και το πλέξιμο. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, διερευνώντας τους παράγοντες που τις παρακινούν να συμμετάσχουν, ακόμη και όταν δεν γνωρίζουν προκαταβολικά τις ωφέλειες που μπορεί να προκύψουν από αυτή τη συμμετοχή.

Μεθοδολογία

Το άρθρο βασίζεται σε εθνογραφικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας στον τομέα του Υλικού Πολιτισμού και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Η έρευνα διεξήχθη στο Τμήμα Ιστορίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου με πλήρη υποτροφία. Το αντικείμενο της μελέτης εστιάζει στη σύγχρονη χειροτεχνία στην ελληνική κοινωνία, με έμφαση στις χειροτεχνίες παραγωγής εργοχείρων, όπως το κέντημα, το πλέξιμο και η υφαντική. Η επιτόπια έρευνα διήρκεσε περίπου 16 μήνες, από τον Σεπτέμβριο του 2018 έως τον Φεβρουάριο του 2020. Ανάμεσα στις χειροτεχνικές δραστηριότητες που μελετήθηκαν εθνογραφικά, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις εκπαιδευτικές δράσεις που διοργανώνονται σε μουσεία, σχολές, συλλόγους, βιβλιοθήκες κλπ. Η συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε μέσω του ρόλου της μαθητευόμενης, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες και την απόκτηση βιωματικής γνώσης των χειροτεχνιών.

Η έρευνα συνεχίζεται έως σήμερα, εμπλουτιζόμενη με νέα δεδομένα. Κατά την περίοδο Νοεμβρίου - Δεκεμβρίου 2024, η ερευνήτρια σχεδίασε και υλοποίησε ένα εργαστηριακό σεμινάριο κεντήματος στο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Το σεμινάριο επικεντρώθηκε στην τεχνική κεντήματος Μολά της κοινωνικής ομάδας Kunas και είχε συνολική διάρκεια 12 ωρών, οργανωμένο σε έξι δίωρες συναντήσεις. Συμμετείχαν δέκα

γυναίκες, εκ των οποίων οι επτά ήταν συνταξιούχες. Με στόχο τη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευομένων, ειδικότερα των γυναικών μετά τη συνταξιοδότηση, πραγματοποιήθηκαν μη δομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις με πέντε συμμετέχουσες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

Συμπερασματικά, το άρθρο στηρίζεται σε εθνογραφικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, ενσωματώνοντας νεότερα ευρήματα από συνεντεύξεις.

Κίνητρα συμμετοχής γυναικών μετά τη συνταξιοδότηση σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης στις χειροτεχνίες παραγωγής εργοχείρων

Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοϊστορικές αλλαγές, όπως η βιομηχανοποίηση, η αστικοποίηση, η είσοδος των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία, ανακύπτουν ερωτήματα σχετικά με τους σύγχρονους τρόπους απόκτησης δεξιοτήτων στις χειροτεχνίες παραγωγής εργοχείρων. Η επιτομία έρευνα υποδεικνύει ότι, σήμερα, οι σχετικές γνώσεις αποκτώνται μέσω ποικίλων μεθόδων, όπως η αυτοδίδακτη μάθηση μέσω διαδικτυακών βίντεο ή εγχειριδίων, καθώς και η συμμετοχή σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης. Φορείς που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα στο κέντημα, το πλέξιμο και την υφαντική περιλαμβάνουν συλλόγους, πολιτιστικά κέντρα, μουσεία, κέντρα διά βίου μάθησης, δημοτικές επιχειρήσεις, ακόμη και καταστήματα με είδη εργοχείρου.

Τα μαθήματα διεξάγονται σε τακτική βάση, σύμφωνα με προκαθορισμένο πρόγραμμα, συνήθως μία ή δύο φορές την εβδομάδα, με διάρκεια από μία έως δύο ώρες. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι άτυπη ή περιστασιακή, αλλά συνιστά μια οργανωμένη δραστηριότητα με σαφείς στόχους και μεθοδική προσέγγιση, γεγονός που σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σ.33) την εντάσσει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεδομένου ότι τα μαθήματα παρέχονται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, εντάσσονται στη μη τυπική εκπαίδευση. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, συνιστούν παραδείγματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων αποτελείται από γυναίκες μέσης και τρίτης ηλικίας, με λίγες εξαιρέσεις νεότερων γυναικών. Η κυριαρχία των γυναικών μπορεί να αποδοθεί, μεταξύ άλλων, στην εξοικείωσή τους με το κέντημα, το πλέξιμο και άλλες συναφείς χειροτεχνίες, συχνά από την παιδική τους ηλικία. Αυτή η προϋπάρχουσα γνώση καθιστά την εκπαίδευση εφικτό στόχο, ακόμη και όταν προκύπτουν ηλικιακές προκλήσεις, όπως η ελαφρά μείωση σωματικών ή νοητικών ικανοτήτων (Schofield-Tomschin & Littrell, 2001, σ.43).

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχουσών στα εν λόγω προγράμματα δεν αποσκοπεί στην επαγγελματική αποκατάσταση μέσω αυτών. Συνεπώς, η εκμάθηση κάποιας χειροτεχνίας, όπως το κέντημα ή το πλέξιμο, δεν αντιμετωπίζεται ως πιθανή πηγή εισοδήματος. Αντίθετα, προσεγγίζεται ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου (χόμπι), με τα τεχνήματα να προορίζονται κυρίως για προσωπική χρήση ή ως δώρα.

Όσον αφορά τις εκπαιδύτριες, δηλαδή τις δασκάλες πλεξίματος, κεντήματος και υφαντικής, στην πλειονότητά τους δεν διαθέτουν κάποια επαγγελματική πιστοποίηση. Άλλωστε, στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα συγκεκριμένα αντικείμενα δεν εντάσσονται σε κάποιο πρόγραμμα ή βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, η επάρκεια των εκπαιδευτριών τεκμηριώνεται στην πράξη, κυρίως μέσω της χειροτεχνικής δεξιοτεχνίας που επιδεικνύουν, καθώς και της ποιότητας των εργοχείρων που παράγουν.

Η διδασκαλία πραγματοποιείται συνήθως με τη μέθοδο της επίδειξης. Οι εκπαιδύτριες καθοδηγούν τις εκπαιδευόμενες βήμα προς βήμα, επιδεικνύοντας τις κινήσεις των χεριών καθώς και τον χειρισμό των νημάτων και των εργαλείων. Συχνά, επίσης, παρέχουν υποστηρικτικό υλικό, όπως έντυπες οδηγίες, σκίτσα βελονιών, σχέδια μοτίβων κ.λπ.



Σκιτσογραφική απεικόνιση της συνήθους εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, όπως διαπιστώθηκε εθνογραφικά, οι εκπαιδευόμενες δεν αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία ως αυστηρή, απαιτητική ή δύσκολη, αλλά ως ευκαιρία για χαλάρωση, δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Ειδικότερα για το πλέξιμο, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι, λόγω των επαναλαμβανόμενων κινήσεων που περιλαμβάνει, μπορεί να εκτελείται αυτόματα ή ακόμη και «στα τυφλά» μετά από κάποια εξάσκηση (Μπονάρου, 2023; Corkhill et al., 2014). Στο πλαίσιο της ομαδικής ενασχόλησης, η ρυθμική και αυτοματοποιημένη σωματική εμπειρία, δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για αλληλεπίδραση, επιτρέποντας στις συμμετέχουσες να συζητούν μεταξύ τους ενώ παράλληλα πλέκουν (Μπονάρου, 2023). Ακόμη και το τραπέζι, γύρω από το οποίο κάθονται συνήθως οι πλέκτριες όταν πλέκουν συντροφικά, με τα βλέμματά τους στραμμένα προς την ομήγυρη, ενισχύει τη διαπροσωπική επικοινωνία (Μπονάρου, 2023).

Αυτές οι παρατηρήσεις δεν περιορίζονται αποκλειστικά στο πλέξιμο, αλλά επεκτείνονται και σε άλλες χειροτεχνικές δραστηριότητες, όπως το κέντημα ή η υφαντική σε τελάρο, οι οποίες μπορούν επίσης να ασκούνται ομαδικά. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στις συγκεκριμένες χειροτεχνίες, που διοργανώνονται σε μουσεία, συλλόγους, πολιτιστικά ιδρύματα ή ακόμη και σε καφετέριες από ανεξάρτητες δασκάλες, αποτελούν περιπτώσεις ομαδικής ενασχόλησης με τη χειροτεχνία. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση δεν περιορίζεται στη μετάδοση τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά ενσωματώνει διαστάσεις κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.

Διαφαίνεται, μάλιστα, ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση εκλαμβάνεται από τις εκπαιδευόμενες ως μια ιδιαίτερα θετική εμπειρία. Χαρακτηριστικά, μια εκπαιδευόμενη, η Φαίη (62 ετών), πρώην τραπεζική υπάλληλος, όταν ρωτήθηκε γιατί συνεχίζει να παρακολουθεί μαθήματα ταπισερί, παρόλο που έχει αποκτήσει επαρκείς γνώσεις, απάντησε:

«Έχουμε γνωριστεί καλά μεταξύ μας. Είμαστε σαν καφενείο. Συζητάμε όχι μόνο για τα υφαντά, αλλά και για σινεμά, για θέατρο, για βιβλία.»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολλές γυναίκες συντροφικές πλεξίματος, δηλαδή ομάδες γυναικών που συναντιούνται σε κοινό χώρο, συνήθως σε καφετέριες, για να πλέξουν μαζί, έχουν προκύψει από γνωριμίες που αναπτύχθηκαν μέσα από σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η διατήρηση αυτών των γνωριμιών οφείλεται τόσο στο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη χειροτεχνία, όσο και στη συνειδητοποίηση ότι η συντροφική ενασχόληση με το εργόχειρο προσφέρει σημαντικά κοινωνικά οφέλη.

Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής στα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα, η συμμετοχική παρατήρηση (έρευνα 2018-2020), σε συνδυασμό με πρόσφατες συνεντεύξεις (έρευνα 2025), ανέδειξαν ότι ένα από τα βασικά κίνητρα των εκπαιδευομένων — και για ορισμένες το σημαντικότερο — είναι η ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνικοποίηση. Με άλλα λόγια, πολλές συμμετέχουσες εγγράφονται σε αυτά τα προγράμματα με σκοπό την ένταξη σε μια κοινότητα και τη διεύρυνση του κοινωνικού τους κύκλου. Συχνά, αυτή η ανάγκη προκύπτει από συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες, όπως ένα διαζύγιο ή η απώλεια του συντρόφου, που οδηγούν σε συναισθήματα μοναξιάς ή κοινωνικής απομόνωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Χαράς (55 ετών), η οποία εγγράφηκε σε μαθήματα πλεξίματος για να ενισχύσει τον κοινωνικό της κύκλο μετά το διαζυγίό της. Όπως ανέφερε:

«Ήρθα για την παρέα. Δεν είναι ότι δεν έχω φίλους. Έχω φίλους. Αλλά είναι κοινοί φίλοι με τον άντρα μου και δεν μπορώ να βγαίνω με αυτούς.»

Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Φωτεινής (63 ετών) η οποία αποφάσισε να παρακολουθήσει μαθήματα κεντήματος, τα οποία της πρόσφερε ως δώρο μια φίλη της. Στόχος της φίλης της ήταν να βοηθήσει τη Φωτεινή να αντιμετωπίσει την απώλειά του συζύγου της και τις συνακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις. Όπως ανέφερε η εκπαιδευόμενη:

«Δεν είχα όρεξη να δω άνθρωπο, να βγω από το σπίτι. Είπα να έρθω στα μαθήματα για να μου φτιάξει η διάθεση, να ξεχαστώ.»

Μια ακόμη συνθήκη που φάνηκε από την έρευνα να κινητοποιεί τη συμμετοχή στα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα, και να σχετίζεται με την ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνικοποίηση, είναι η συνταξιοδότηση. Παρότι η συνταξιοδότηση θεωρείται γενικά επιθυμητό γεγονός, μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες, όπως κατάρρευση των κοινωνικών σχέσεων, αίσθηση ότι ο χρόνος είναι κενός και μονότονος, καθώς και μείωση της δραστηριοποίησης εκτός σπιτιού. Συχνά, μάλιστα, συμπίπτει με άλλες μεταβατικές καταστάσεις, όπως η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών ή η απώλεια του συζύγου, εντείνοντας περαιτέρω το βίωμα της μοναξιάς και της κοινωνικής απομόνωσης. Για πολλές εκπαιδευόμενες, λοιπόν, που βρίσκονται στη φάση της συνταξιοδότησης, η συμμετοχή σε προγράμματα εκμάθησης κεντήματος, πλεξίματος ή υφαντικής, αποτελεί έναν τρόπο διαχείρισης αυτών των προκλήσεων. Όπως σημείωσε χαρακτηριστικά η Βάγια (66 ετών), συνταξιούχος φιλόλογος, όταν ρωτήθηκε για την απόφασή της να παρακολουθήσει μαθήματα κεντήματος:

«Μετά τη σύνταξη έχω πολύ ελεύθερο χρόνο. Για να καλύψω τον ελεύθερο χρόνο, που είναι μια τρομακτική κατάσταση, κάτι το τρομακτικό.»

Όταν της ζητήθηκε να εξηγήσει γιατί βιώνει την συνταξιοδότηση ως κάτι τρομακτικό, επισήμανε:

«Εκεί που είχα συνηθίσει να τρέχω πρωί-βράδυ, ξαφνικά βρίσκεσαι χωρίς καμία απολύτως δουλειά. Και χωρίς ανθρώπους. Δεν είναι μόνο ότι δεν έχεις δουλειά, δεν έχεις και ανθρώπους.»

Σε ερώτησή σχετικά με την εξέλιξη των κοινωνικών της σχέσεων μετά την συνταξιοδότηση, απάντησε:

«Πολλές φίλες έλεγαν ότι δεν θα χαθούμε. Ουουουου (επιφώνημα). Υποσχέσεις. Χαθήκαμε τελικά. Πριν τη σύνταξη, σε ήξεραν ένα σωρό άνθρωποι. Μετά, δεν σε ξέρει κανένας.»

Η Φαίη στην ερώτηση «γιατί ξεκίνησες μαθήματα κεντήματος;», αναφέρθηκε στη συνταξιοδότηση, τονίζοντας τη μείωση των κοινωνικών σχέσεων που αυτή επέφερε.

«Η σύνταξη είναι κάτι βαρετό. Σου λένε πήγαινε για καφέδες. Με ποιόν να πάω. Όλες οι φίλες μου δουλεύουν ακόμα.»

Περαιτέρω, τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης στις χειροτεχνίες, διενεργούνται συνήθως σε έξωοικιακούς χώρους: σε μουσεία, συλλόγους, βιβλιοθήκες ή ακόμη και σε καφετέριες. Συνεπώς, προσλαμβάνονται από τις συμμετέχουσες ως ευκαιρία να βγουν από το σπίτι. Όπως εξήγησε η Νίκη (65 ετών), συνταξιούχος ιδιωτική υπάλληλος, που παρακολουθούσε μαθήματα πλεξίματος με τσιγκελάκι σε ένα πολιτιστικό σύλλογο:

«Το σπίτι είναι κάτι τραγικό. Πλέκω στο σπίτι αλλά προτιμώ εδώ. Να βγω από το σπίτι, να ντυθώ, να χτενιστώ, να στολιστώ.»

Συνοψίζοντας, η έρευνα αναδεικνύει ότι ένα από τα πιο σημαντικά κίνητρα για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις χειροτεχνίες – για κάποιες, το σημαντικότερο – είναι τα κοινωνικά οφέλη που αποκομίζουν. Η δυνατότητα δημιουργίας νέων γνωριμιών ή φιλικών σχέσεων, η έξοδος από το σπίτι και η ένταξη σε μια συντροφιά αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους. Όπως τόνισε emphaticά η Βάγια, κλείνοντας τη συνέντευξη:

«Το κοινωνικό είναι το βασικό. Αυτό πρέπει να λύσεις και ύστερα έρχονται τα υπόλοιπα.»

Περαιτέρω, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στις εν λόγω χειροτεχνίες, ακόμη και εκείνα που διενεργούνται σε μη τυπικούς χώρους εκπαίδευσης, όπως καφετέριες ή εμπορικά καταστήματα, χαρακτηρίζονται από οργάνωση και τακτικότητα. Συνήθως, τα μαθήματα διεξάγονται μία φορά την εβδομάδα – σπανιότερα δύο – σε συγκεκριμένες ημέρες και ώρες. Αυτή η τακτικότητα προσφέρει στην καθημερινότητα πολλών εκπαιδευομένων μια ρουτίνα, που θεωρείται πολύτιμη μετά τη συνταξιοδότηση. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η Βάγια:

«Ειδικά αν δεν έχεις παιδιά και εγγόνια πρέπει να βάλεις ένα πρόγραμμα. Αν δεν βάλεις πρόγραμμα την έβαψες, την πάτησες.»

Στην προτροπή να περιγράψει το πρόγραμμα της μετά τη συνταξιοδότηση ανέφερε:

«Κάθε μέρα έχω κάτι. Τη Δευτέρα έχω χορωδία. Την Τρίτη είναι η μόνη ελεύθερη μέρα. Κακώς, πρέπει να βάλω κάτι και την Τρίτη. Την Τετάρτη Tai chi, την Πέμπτη γιόγκα, την Παρασκευή πάλι Tai chi και μετά έρχομαι στο κέντημα. Όταν τελειώσει το κέντημα, θα ξεκινήσω υφαντική.»

Μια ακόμη εκπαιδευόμενη, η Ελίνα, συνταξιούχος εκπαιδευτικός, αναφέρθηκε στο ίδιο ζήτημα:

«Ξέρω ότι κάθε Πέμπτη έχω υφαντική. Αν δεν έβαζα πράγματα να κάνω, δεν θα ξεχώριζα ποια είναι η Δευτέρα και ποια η Κυριακή.»

Εξηγώντας, μάλιστα, ότι η υφαντική, και ειδικότερα ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση ενός υφαντού, συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη οργάνωση του προσωπικού της χρόνου, πρόσθεσε:

«Έχω ένα πρόγραμμα. Θα τελειώσω το ένα εργόχειρο θα αρχίσω το άλλο.»

Αντίστοιχα, η Φαίη επισημαίνοντας το ζήτημα του κενού χρόνου μετά τη συνταξιοδότηση και συζητώντας τα κίνητρα παρακολούθησης ενός προγράμματος εκμάθησης κεντήματος ανέφερε:

«Στη σύνταξη πρέπει να οπωσδήποτε να γεμίσεις τη μέρα σου. Είναι πολλές ώρες κενές. Οι δουλειές του σπιτιού τελειώνουν αμέσως, σε μία ώρα έχουν τελειώσει. Σου λένε να ξεκουραστείς. Σε δέκα μέρες έχεις ξεκουραστεί και πρέπει να δεις τι θα κάνεις. Πως θα οργανωθείς.»

Επεσήμανε, επίσης, ότι η αντιμετώπιση των συνεπειών της συνταξιοδότησης πρέπει να προγραμματίζεται εκ των προτέρων, τονίζοντας:

«Πρέπει να μεθοδεύσεις το μετά, πριν βγεις στην σύνταξη. Να αρχίσεις να το κτίζεις.»

Συνεπώς, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα χειροτεχνιών μετά τη συνταξιοδότηση δεν αποτελεί απλώς έναν τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, αλλά συμβάλλει στην οργάνωση και διαφοροποίηση της καθημερινότητας, περιορίζοντας την αίσθηση κενού και μονοτονίας.

Αναφορικά με τις ιστορικοκοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν στο εργόχειρο στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, οι παραπάνω διαπιστώσεις αποκαλύπτουν μια ανατροπή. Στις εθνογραφίες της μετεμφυλιακής Ελλάδας, η παραγωγή εργοχείρων καταγράφεται ως μια πρακτική σε φθίνουσα πορεία (Bialor 1976; Friedl 1962; Pavlides & Hesser 1986; Salamone & Stanton 1986). Μεταξύ των παραγόντων που συνέβαλαν σε αυτή την υποβάθμιση είναι η εκτεταμένη είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η σημερινή γενιά των συνταξιούχων γυναικών που επιστρέφει στο εργόχειρο και στην εκμάθηση σχετικών τεχνικών ανήκει στην ίδια γενιά με εκείνες που το εγκατέλειψαν ή που είδαν τις μητέρες τους να το εγκαταλείπουν. Ωστόσο, οι σύγχρονες συνθήκες ενασχόλησης με το εργόχειρο, καθώς και οι εμπειρίες των γυναικών, είναι διαφορετικές. Οι γυναίκες που παρακολουθούν προγράμματα κεντήματος, πλεξίματος ή υφαντικής έχουν βιώσει έναν διαφορετικό τρόπο ζωής μέσω της εργασίας. Όπως επισήμανε η Φαίη:

«Δουλεύω από φοιτήτρια. Δέκα, έντεκα ώρες την μέρα. Τι κάνεις μετά τη σύνταξη; Η δουλειά μου ήταν απαιτητική. Είχε ταξίδια. Όλη την ημέρα έτρεχα.»

Αν, λοιπόν, υποθέσουμε ότι η γυναικεία εργασία συνέβαλε, μεταξύ άλλων παραγόντων, στην εγκατάλειψη των χειροτεχνιών του εργόχειρου, στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι ακριβώς η εμπειρία της εργασίας που οδηγεί τις γυναίκες να επιστρέψουν στα εργόχειρα και να αναζητήσουν την εκμάθηση σχετικών τεχνικών. Ωστόσο, η επιστροφή αυτή δεν αποτελεί μια απλή αναβίωση, αλλά μια ανατρεπτική μεταβολή. Το εργόχειρο, το οποίο παλαιότερα καταγραφόταν εθνογραφικά ως μια δραστηριότητα που περιόριζε τις γυναίκες στον οικιακό χώρο ή, στην καλύτερη περίπτωση, στη γειτονιά πλέον αξιοποιείται στρατηγικά και σκόπιμα ως ένας τρόπος κοινωνικής εξόδου και δημιουργίας νέων κοινωνικών δικτύων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα κίνητρα συμμετοχής γυναικών μετά τη συνταξιοδότηση σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης σε χειροτεχνίες, όπως το πλέξιμο, το κέντημα και η υφαντική. Τα ευρήματα αναδεικνύουν σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο που βιώνεται η συνταξιοδότηση. Τα κίνητρα συνδέονται κυρίως με την ανάγκη κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, καθώς η συνταξιοδότηση συχνά συνεπάγεται αποδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων και κοινωνική απομόνωση. Επομένως, τα εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργούν όχι μόνο ως μέσο εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, αλλά και ως μηχανισμός ενσωμάτωσης σε ομάδες κοινωνικής συναναστροφής και

επικοινωνίας. Επιπλέον, τα κίνητρα σχετίζονται με την ανάγκη οργάνωσης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου μετά τη συνταξιοδότηση. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλει στη δόμηση και διαφοροποίηση της καθημερινότητας, προσφέροντας ένα σταθερό πλαίσιο δραστηριοτήτων.

Τα συμπεράσματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση των κινήτρων συμμετοχής ενήλικων γυναικών μετά τη συνταξιοδότηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα χειροτεχνιών, με έμφαση στις χειροτεχνίες παραγωγής εργοχείρων. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελούν αλληλένδετες διαδικασίες. Οι εκπαιδευόμενες δεν είναι απλοί δέκτες γνώσης, αλλά στρατηγικοί αυτοσχεδιαστές, οι οποίοι αξιοποιούν ενεργά τις ευκαιρίες που προσφέρουν τα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα, χρησιμοποιώντας το ενδιαφέρον τους για το εργόχειρο ως μέσο επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων.

Ζητήματα δεοντολογίας

Οι πληροφορήτριες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας καθώς και ότι τα στοιχεία μπορεί να παρουσιαστούν σε συνέδρια και να δημοσιευτούν σε επιστημονικές εκδόσεις. Για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων όλες οι πληροφορήτριες αναφέρονται με ψευδώνυμα

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακαλάκη, Α., Ελεγκίτου, Ε. (1987). *Η εκπαίδευση "εις τα του οίκου" και τα γυναικεία καθήκοντα – Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Μπονάρου, Α. (2023). Σύγχρονες μορφές μαθητείας στις τέχνες του εργόχειρου: Χειροτεχνία και γυναικεία κοινωνικότητα. *Νέες Έρευνες – Περιοδική Έκδοση του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου*, 2, 1-12.

Ξενόγλωσσες

- Bialor, P. (1976). The northwestern corner of the Peloponnesos: Mavrikion and its region. Στο M. Dimen, E. Friedl (Επιμ.), *Regional variation in modern Greece and Cyprus: Toward a perspective on the ethnography of Greece*. Νέα Υόρκη: Annals of the New York Academy of Sciences, 222–231.
- Buszek, M. (2011). Introduction: The Ordinary Made Extra/Ordinary. Στο M. Buszek (Επιμ.), *Extra/Ordinary: Craft and Contemporary Art*. Ντάραμ και Λονδίνο: Duke University Press, 1-19.
- Campbell, J. (1964). *Honour, Family and Patronage: A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Οξφόρδη: Clarendon Press.
- Corkhill, B., Hemmings, J., Maddock, A., Riley, J. (2014). Knitting and well-being. *Textile: The Journal of Cloth and Culture*, 12(1), 34-57. <https://doi.org/10.2752/175183514x13916051793433>
- Doric-Henry, L. (1997). Pottery as Art Therapy with Elderly Nursing Home Residents. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 14(3), 163-171. <https://doi.org/10.1080/07421656.1987.10759277>
- Du Bulay, J. (1983). The meaning of Dowry: Changing Values in Rural Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 1(1), 243-270.
- Dubish, J. (1986). Culture Enters Through the Kitchen: Women, Food and Social Boundaries in Rural Greece. Στο J. Dubish (Επιμ.), *Gender & Power in Rural Greece*. Πρίνστον: Princeton University Press, 195-214.

- Friedl, E. (1962). *Vasilika: A Village in Modern Greece*. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart and Winston.
- Herzfeld, M. (1991). Silence, Submission and Subversion: Toward a Poetics of Womanhood. Στο P. Loizos, E. Papataxiarchis (Επιμ.), *Contested Identities: Gender and Kinship in Modern Greece*. Νέο Τζέρσεϊ: Princeton University Press, 79-97.
- Hirschon, R. (1993). Open body/closed space: The transformation of female sexuality. Στο S. Ardener (Επιμ.), *Defining Females: The Nature of Women in Society*. Λονδίνο: Croom Helm, 51-72.
- Horghagen, S., Fostvedt, B., Alsaker, S. (2014). Craft activities in groups at meeting places: Supporting mental health users' everyday occupations. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21(2), 145-152. <https://doi.org/10.3109/11038128.2013.86>
- Johnson, J. S., Wilson, L. E. (2005). "It Says You Really Care": Motivational Factors of Contemporary Female Handcrafters. *Clothing and Textiles Research Journal*, 23(2), 115-130. <https://doi.org/10.1177/0887302X0502300205>
- Kouhia, A. (2015). Crafting the collective sense: A descriptive case study on recreational textile craft-making in Finnish adult education. *International Journal of Education through Art*, 11(1), 7-20. https://doi.org/10.1386/eta.11.1.7_1
- Liddle, J. L. M., Parkinson, L., Sibbritt, D. W. (2013). Purpose and pleasure in late life: Conceptualising older women's participation in art and craft activities. *Journal of Aging Studies*, 27, 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2013.08.002>
- Minahan, S., Wolfram Cox, J. (2007). Stitch'nBitch: Cyberfeminism, a Third Place and the New Materiality. *Journal of Material Culture*, 12(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/1359183507074559>
- Pavlidis, E., Hesser, J. (1986). Women's Roles and House Form and Decoration in Eressos, Greece. Στο J. Dubish (Επιμ.), *Gender & Power in Rural Greece*. Πρίνστον: Princeton University Press, 68-96.
- Pearce, E. (2016). Participants' perspectives on the social bonding and well-being effects of creative arts adult education classes. *Arts & Health*, 9(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/17533015.2016.1193550>
- Pentney, A. (2008). Feminism, Activism, and Knitting: Are the Fibre Arts a Viable Mode for Feminist Political Action? *Thirdspace: A Journal of Feminist Theory & Culture*, 8(1).
- Prigoda, E., McKenzie, J. P. (2007). Purls of wisdom: A collectivist study of human information behaviour in a public library knitting group. *Journal of Documentation*, 63(1), 90-114.
- Robertson, K. (2011). Rebellious Doilies and Subversive Stitches. Στο M. Buszek, *Extra/Ordinary: Craft and Contemporary Art*. Ντάραμ, Λονδίνο: Duke University Press, 184-203.
- Salamone, S., Stanton, J. (1986). Introducing the Nikokyra: Ideality and Reality in Social Process. Στο J. Dubish (Επιμ.), *Gender & Power in Rural Greece*. Πρίνστον: Princeton University Press, 97-120.
- Schofield-Tomschin, S., Littrell, A. (2001). Textile Handcraft Guild Participation: A Conduit to Successful Aging. *Clothing and Textiles Research Journal*, 19(2), 41-51. <https://doi.org/10.1177/0887302X0101900201>
- Stannard, C., Sanders, E. (2014). Motivation for Participation in Knitting among Young Women. *Clothing and Textiles*, 33(2), 99-114. <https://doi.org/10.1177/0887302X14564619>

Η ΕΓΧΩΡΙΑ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΓΛΥΠΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ (1923-1940), ΣΤΟΝ ΑΠΟΗΧΟ ΤΟΥ «ΗΘΙΚΟΠΛΑΣΤΙΚΟΥ» ΑΚΑΔΗΜΑΪΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στειακάκης Χρυσοβαλάντης

Δρ. στις «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» (ΑΠΚΥ) – Ιστορικός Τέχνης – Μόνιμος Εκπαιδευτικός ΠΕ02 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αποσπασμένος Εκπαιδευτικός στο ΙΕΠ (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.)

Περίληψη

Με μεθοδολογικό εργαλείο την κοινωνικοϊστορική προσέγγιση στην Τέχνη, η παρούσα εργασία επιχειρεί να σκιαγραφήσει τη διαμόρφωση της ελληνική γλυπτικής στη βάση των εθνοκεντρικών πολιτισμικών συμφραζόμενων, παρακολουθώντας και αποτυπώνοντας συνάμα τη συντηρητική ιδεολογική πραγματικότητα, η οποία κυριαρχούσε στην Ελλάδα από τη Μικρασιατική καταστροφή (1922) έως το 1940, με εμφανείς επιδράσεις στο δημιουργικό-εικαστικό σκηνικό της σύγχρονης εγχώριας κοινωνίας

Λέξεις κλειδιά: Γλυπτική, Μεσοπόλεμος, Ακαδημαϊσμός, Εθνοκεντρισμός, Μοντερνισμός.

1. Εισαγωγή

Στην ελληνική Τέχνη του Μεσοπολέμου (1923-1940), όπου το «παλιό» συνυπάρχει με το «νέο», το εικαστικό κληροδότημα του προηγούμενου αιώνα εξακολουθεί να λειτουργεί ρυθμιστικά στην εγχώρια γλυπτική. Πέρα από το πρόγραμμα του εξευρωπαϊσμού - εκσυγχρονισμού που προήγαγαν οι Φιλελεύθεροι, με στόχο την εξάλειψη της απειλής μιας εθνικής απομόνωσης -όπως προκύπτει μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και την αμφισβήτηση του μεγαλοϊδεατικού οράματος- χωρίς την ταυτόχρονη διακύβευση της ιθαγένειας, τα εθνοκεντρικά ιδεώδη του 19^{ου} αιώνα συνέχισαν να καθορίζουν την αισθητική ιδεολογία του τόπου. Καθότι πιο ανελαστικό από εκείνο της ζωγραφικής, το πεδίο της ελληνικής μεσοπολεμικής γλυπτικής διατηρεί ζωντανά τα οικεία πρότυπα του ρομαντικού εθνικισμού τα οποία αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πρόσληψη των προτάσεων του Μοντερνισμού (Γεωργιάδου-Κούντουρα, 2003. Γιοφύλλης, 1962 τόμ. Β'. Εὐαγγελίδης, 1969. Καραϊσκού, 2001. Καραϊσκού, 2011. Λαμπράκη-Πλάκα - Γιαννουδάκη, 2006. Λυδάκης, 1981. Λυδάκης, 2011. Manolidakis, 1966. Ματθιόπουλος, 2003. Μυκονιάτης, 1995. Ξύδης, 1976α, τόμ. Α'. Ξύδης, 1976α, τόμ. Β'. Παπανικολάου, 1999. Παυλόπουλος, 1998. Προκοπίου, 1967, τόμ. Γ'. Σπητέρης, 1979α, τόμ. β'. Στειακάκης, 2018. Στεφανίδης, 1984. Χρήστου - Κουμβακάλη-Αναστασιάδη, 1982). Στη διαιώνιση αυτής της κατάστασης σημαντική υπήρξε η συμβολή τόσο των συγκρατημένων ιδεολογικά-αισθητικά στελεχών του Λαϊκού Κόμματος όσο και των εκπροσώπων των απολυταρχικών καθεστώτων του Θεόδωρου Πάγκαλου και του Ιωάννη Μεταξά οι οποίοι, στηρίζοντας τον στρατευμένο ρόλο της γλυπτικής μέσα από τον θεσμό των δημόσιων παραγγελιών, ενδυνάμωναν τη δική τους παρουσία.

2. Κυρίως μέρος

Μέσα από την παρεμβατική πολιτική των δεξιών και των δικτατορικών δυνάμεων εξουσίας, το ελληνικό μεσοπολεμικό εικαστικό και δη γλυπτικό τοπίο έμενε προσκολλημένο στις κλασικιστικές, φορμαλιστικές νόρμες του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα (Καραϊσκού, 2001. Καραϊσκού, 2011), προκειμένου «να φανεί η πίστη της πολιτείας στον ηθικοπλαστικό ρόλο της τέχνης και να ευνοηθούν οι συνθήκες για το ανθοβόλημά της» (Ματσάκης, 1936). Ευθυγραμμισμένη «με το πνεύμα των παλιών [...] απατηλών θρύλων του κατεστημένου» (Ηλιάδης, 1978), η Αθήνα αυτών των χρόνων ζούσε υπό την «επίδραση του ενδημικού ακαδημαϊσμού» (Ηλιάδης, 1978), καθιστώντας καλλιτέχνες, κοινό και

κριτικούς επιφυλακτικούς απέναντι σε όποια παρέκκλιση από τα κατανοητά, υψηλά, ηθικά γνωρίσματα του Νεοκλασικισμού και από τον κοινωνικό ρόλο της Τέχνης (Καραϊσκού, 2001. Καραϊσκού, 2011. Καφέτση, 1992. Ματθιόπουλος, 1996). Έτσι, στον απόηχο της αναζήτησης του «αισθήματος του καλού» (Πολέμης, 1900-1902) και της «απολύτου ωραιότητας και αληθείας» (Μιχαηλίδης, 1902-1903) -ακόμη και όταν ο δημιουργός πρέπει να «διορθώσει τα σφάλματα της φύσης» (Μιχαηλίδης, 1903-1904)- προκρίνεται στη διάρκεια του Μεσοπολέμου η ιδέα ότι «η τέχνη ως τέχνη είναι μία, με ποικίλας κατά εποχές και σχολές εκδηλώσεις, αλλά ως βάσιν έχει το ωραίο και το νοητό» (Ανώνυμος, 1919-1920). Συντασσόμενοι με αυτή την άποψη, όπου το κλασικά ωραίο ως «έκφραση του ηθικού ιδεώδους» (Taine, 1878. Τάιν, χ.χ.) επιτρέπει στην ελληνική γλυπτική να καθορίσει «διά παντός τα ανώτατα φυσιολογικά πρότυπα της τέχνης και της αρμονίας» (Ανώνυμος, 1913), οι Έλληνες γλύπτες της περιόδου που έπεται της Μικρασιατικής Καταστροφής έρχονται σε επαφή με το παρελθόν τους και ξαναβρίσκουν -όπως οι προκάτοχοί τους- «εις τα αρχαία μνημεία, που μιλούν τόσον εύγλωττα το μεγαλείον της κλασσικής εποχής, [...] τον φυσικόν και τον πιο σοφόν δάσκαλον» (Μιχαηλίδης, 1908). Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται εκ νέου το χρέος της γλυπτικής «ν' αποτυπώνει ολίγας μόνο στιγμάς της ζωής σπανίας και απολύτως ωραίας» (Μακρής, 1905), με συνέπεια να ισχυροποιείται η αντίληψη ότι «κάθε κίνησις επάνω εις το μάρμαρον, η οποία δεν είναι θαυμασία, είναι [...] διαρκές έγκλημα» (Μακρής, 1905), εφόσον «περισσότερο ημπορεί να βλάψει το άσχημο παρά το ανήθικον» (Μακρής, 1907-1908).

Βασιζόμενος σε αυτόν τον ορίζοντα προσδοκίας που επιβιώνει στη μεσοπολεμική Ελλάδα, ο Νίκος Βέλμος προσπαθεί να ερμηνεύσει μέσα από τις σελίδες του *Φραγγελίου* το 1927 την αρνητική αντιμετώπιση που δέχτηκε ο Ιωάννης Βιτσάρης για το έργο του *Χρήστος ο Αράρης*, όταν εκτέθηκε στα τρίτα «Όλύμπια» του 1875. Πιο συγκεκριμένα, αποδίδει την αιτία αυτής της απαξίωσης στο γεγονός ότι «δεν ακολουθούσε (ο Βιτσάρης) την κλασική τέχνη που μαφτή θαρρούσαν τότες οι Έλληνες πως εξυπηρετιόταν το Ρωμέικο» (Δρίβας, 1927), καθώς το νεωτερικό στοιχείο που εισάγει ο γλύπτης στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ξεφεύγει «της αληθείας και της ηθικής, της καλής εννοουμένης» και έτσι «εκτρέπεται σε κτηνώδη ρεαλισμό» (Δ.Κ.Ι., 1904). Υπό αυτή την οπτική και ο καινοφανής Ρεαλισμός του Δημητρίου Φιλιππότη -ο οποίος στις αρχές του 20^{ου} αιώνα παρουσιάζεται ως αντιπρόταση στον Νεοκλασικισμό- δεν μπορεί να γίνει εύκολα δεκτός, δεδομένης της σταθερής κυριαρχίας των καλλιτεχνικά αναχρονιστικών λύσεων των προηγούμενων χρόνων. Χαρακτηριστικά, στο *Φραγγέλιο* του Βέλμου παρατίθεται το 1929: «Ο γλύπτης Βρούτος είναι πασίγνωστος στην Ελλάδα. Έπαιξε μεγάλο ρόλο σα γλύπτης [...] έδωσε ένα σεμνό, ένα συμμετρικό έργο. Πράγμα που αρχιτεκτονικά δεν τώκαμε, ούτε ο Βιτσάρης ο εκφραστικότερός του, ούτε ο ακαλαίσθητος Φιλιππότης, που δυστυχώς έχει παρεξηγηθεί, προς ντροπήν όσων τον παινέβουνε» (Ανώνυμος, 1929α).

Απηχώντας ξεκάθαρα τα διδάγματα του Ακαδημαϊσμού, οι εγχώριοι θεωρητικοί της Τέχνης οι οποίοι δυσκολεύονται να δεχτούν τις αισθητικές μεταρρυθμίσεις, ορμώμενοι από την έκθεση της «Ομάδος Τέχνη» το 1931, διαπιστώνουν με ανακούφιση ότι σε αντίθεση με τα ζωγραφικά έργα, τα εκφραστικά μέσα της πρωτοπορίας -απλοποίηση της φόρμας, διάσπαση της μορφής- δεν μπορούν να γίνουν εμφανή στα γλυπτά, λόγω της πλαστικότητας που διέπει τη γλυπτική. Όπως επεξηγεί και ο αρθρογράφος της *Νέας Έστίας*, «ποτέ δεν ήταν δυνατό ν' απομακρυνθή (η γλυπτική) από την πλαστικότητα, αφού αυτή είναι το θεμελιώδες μέσον, με το οποίο μπορούν να εκφραστούν οι προθέσεις του γλύπτου» (Κόκκινος, 1931). Έτσι, οι «μάταιες αναζητήσεις (του Μοντερνισμού) που καταλήγουν σε αυθαίρετα παιχνίδια» (Κόκκινος, 1931), δεν εντοπίζονται στο πεδίο της γλυπτικής το οποίο παραμένει προσανατολισμένο στα κλασικιστικά ιδεώδη. Παρόμοιες απόψεις ενστερνίζεται και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου, ο οποίος με αφορμή την έκθεση της «Ομάδος Τέχνη» στη «Λέσχη Καλλιτεχνών» το 1934 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εγχώρια γλυπτική διαφοροποιείται από τις ιδεαλιστικές ζωγραφικές απόπειρες της εποχής αυτής, επισημαίνοντας ότι «εργάστηκε με υπομονή για να εξοικειωθεί με το πλαστικό νόημα» (Παπαντωνίου, 1934). Πέντε χρόνια μετά, ο Δημήτρης Κόκκινος κάνει λόγο για τα εξήντα τέσσερα έργα που το κοινό είχε την ευκαιρία να δει στη δεύτερη «Πανελλήνια Έκθεση» και υποστηρίζει με τη σειρά του πως «δεν υπάρχουν στην αναλογία τους τόσες

δυσάρεστες εκπλήξεις», αφού η γλυπτική βαδίζει στα χνάρια του αρχαιοελληνικού παρελθόντος (Κόκκινος, 1939).

Σε αυτά τα «ηθικά» συμφραζόμενα, οι περισσότερες μεσοπολεμικές ιδιωτικές και δημόσιες γλυπτικές παραγγελίες -προτομές και ηρώα- διακρίνονται για τη συμβατική τους τεχνοτροπία η οποία, αντικατοπτρίζοντας την πολιτισμική ταυτότητα αναθετών-αποδεκτών, αποσκοπεί στην εξιδανίκευση του εικονιζόμενου, ώστε να προβληθεί το ήθος και η προσωπικότητά του με όρους του αρχαίου ελληνικού καλού-αγαθού ιδανικού. Ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της τάσης αποτελεί η προτομή του Κωστή Παλαμά, η οποία -όπως αναφέρει ο Δημήτρης Κόκκινος το 1938 στη *Νέα Έστία*- «προκαλεί ζωνρότατο ενδιαφέρον», καθώς ο Κώστας Δημητριάδης, μέσα από τη γλυπτική του γλώσσα κατάφερε να «*συλλάβει τη μορφή του ποιητού σκυφτή από το βάρος και τον κόπο τόσης σκέψεως*» (Κόκκινος, 1938). Στο ίδιο πνεύμα, ο Δημήτρης Καλογερόπουλος, υπέρμαχος της ακαδημαϊκής παράδοσης, επαινεί το 1929 την τεχνική του Μιχάλη Τόμπρου, καθώς διαβλέπει σε αυτή επιρροές από την κίνηση του Νεοκλασικισμού (Καλογερόπουλος, 1929).

Σε αυτό το συντηρητικό περιβάλλον, όπου οι αντιλήψεις του Hippolyte Taine για την καλλιτεχνική δημιουργία ως «*προϊόν του συνόλου της πνευματικής και ηθικής του έθνους καταστάσεως*» (Taine, 1878. Τάιν, χ.χ.) βρίσκονται στην επικαιρότητα, εξαίροντας τον κοινωνικό και παιδευτικό προορισμό της Τέχνης με τα έργα να θεωρούνται «*προσφορά εις την διαπαιδαγώγησιν του λαού [...]* ο υπέρτατος διδάσκαλος των λαών» (Ανώνυμος, 1905), η γλυπτική εξακολουθεί να συνδέεται με τα «*υψηλά θέματα της ελευθερίας και της ιστορίας του τόπου*» (Μιχαηλίδης, 1902. Ευστρατιάδης, 1911. Καραϊσκού, 2001. Καραϊσκού, 2011). Ως συνέπεια, στο ταραγμένο πολιτικά-κοινωνικά διάστημα που μεσολαβεί των δύο πολέμων, η γλυπτική εκπληρώνει αδιαλείπτως την αποστολή με την οποία έχει επιφορτιστεί από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, αποτελώντας φορέα «*εθνικής συνείδησης*» (Θωμόπουλος, 1903). Προάγοντας τη σημασία του «υψηλού» αυτού χαρακτήρα της Τέχνης, ο Κώστας Δημητριάδης δήλωνε το 1940 στη *Νέα Έστία* ότι «*η Τέχνη είναι το απαύγασμα κάθε βαθιάς σκέψης και κάθε ηρωικής πράξεως*» (Δημητριάδης, 1940). Αντίστοιχα, ο Μιχάλης Τόμπρος -η γλυπτική του οποίου ξεχώρισε για την «*προ παντός ελληνικότερη*» κατεύθυνσή της (Κατσιμπαλής, 1928)- προέβαλε την Τέχνη ως μέσο επιβεβαίωσης της εθνικής ταυτότητας κατά τα πρότυπα της «*Γενιάς του 1930*» και διακήρυττε το 1940 στη *Νέα Έστία* πως «*η τέχνη από τους πολέμους πάντοτε κερδίζει και υμνεί με τη σειρά της, και υψώνεται η καθαρή μορφή της και γίνεται η ίδια μια εποποιία της πνευματικής διαδρομής ενός λαού*» (Τόμπρος, 1940). Σε αυτό το πλαίσιο, η ανέγερση ηρώων, μνημείων -τα οποία αποκτούν συμβολική υπόσταση με στόχο την τόνωση των αισθημάτων του λαού- κρίνεται αναγκαία ως «*έκφραση ευγνωμοσύνης στους αγωνιστές της ελευθερίας και υπενθύμιση στους νεότερους του χρέους που έχουν απέναντι στην πατρίδα*» (Μυκονιάτης, 1995. Μυκονιάτης, 1996). Έτσι δικαιολογείται και η θετική αντιμετώπιση η οποία επιφυλάχτηκε από τη σύγχρονη τεχνοκριτική στο μνημείο του Πιρότ που έκανε ο Αντώνης Σώχος το 1931 -στη μνήμη των Ελλήνων πεσόντων στη Γιουγκοσλαβία κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1918)- ως «*ένα ανάγλυφο που βγαίνει κατευθείαν από την Ελλάδα*» (Κόκκινος, 1931).

Στη γραμμή των ελληνοκεντρικών αξιώσεων αυτών των χρόνων πρέπει να τοποθετηθεί και η ιδέα της δημιουργίας του *Πανελληνίου Ηρώου της Εκατονταετηρίδος της Εθνικής Παλιγγενεσίας*, που συλλαμβάνεται το 1918, αλλά λόγω των πολιτικών γεγονότων και της συνακόλουθης Μικρασιατικής Καταστροφής αρχίζει να υλοποιείται στις 30 Μαρτίου το 1930 και ολοκληρώνεται από το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου, με τα αποκαλυπτήρια να λαμβάνουν χώρα στο Πεδίο του Άρεως, στην επέτειο της Εθνεγερσίας, την 25^η Μαρτίου του 1937 (Μαρκάτου, 1995. Παυλόπουλος, 1991. Παυλόπουλος, 1996. Παυλόπουλος, 1998. Παυλόπουλος, 2002). Ο πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αλέξανδρος Ζαΐμης, σε ομιλία του το 1930 σημείωνε τον μεγαλοϊδεατικό χαρακτήρα του μνημείου, το οποίο θεματολογικά και μόνο συνιστούσε δείγμα σεβασμού της «ηθικής» κοινωνίας του Μεσοπολέμου στο τρίπτυχο θρησκεία-πατρίδα-οικογένεια (Μαρκάτου, 1995). Στην ίδια λογική και ο Ιωάννης Μεταξάς, πιστός στην πολιτιστική πολιτική που προωθούσε μέσα από το ιδεολόγημα του «*Γ' Ελληνικού Πολιτισμού*», τόνιζε την ανάγκη να δοθούν «*μορφές γνησίως ελληνικές*» (Σπητέρης, 1979, τόμ. β'). Ακολουθώντας αυτές τις επιταγές, οι καλλιτέχνες-μέλη του «*Σωματείου τῶν Ἑλλήνων*

Γλυπτῶν» (Ἀνώνυμος, 1929γ. - *Καταστατικὸν Σωματείου Ἑλλήνων Γλυπτῶν*, 1940. Παυλόπουλος, 1996. Παυλόπουλος, 2002), φιλοτέχνησαν το 1936-1937 στο Πεδίο του Ἀρεῶς δέκα ἑξι προτομές αγωνιστῶν της ελληνικῆς Επανάστασης (Παυλόπουλος, 1991. Παυλόπουλος, 1996. Παυλόπουλος, 1998. Παυλόπουλος, 2002) σε λευκὸ πεντελικὸ μάρμαρο, σύμφωνα με τὸ νατουραλιστικὸ λεξιλόγιο τοῦ Κλασικισμοῦ της «μόνης ισορροπημένης καὶ νομοταγούς τέχνης» (Παυλόπουλος, 1998) που συνάδει με τὸ πνεῦμα τοῦ ρομαντικοῦ εθνικισμοῦ με τὸ ὁποῖο εἶναι ἐξοικειωμένο ἄλλωστε τὸ ἐλληνικὸ μεσοπολεμικὸ κοινό.

Σε ἀνάλογο ἐθνοκεντρικὸ ἄξονα, τὸ καθεστῶς τοῦ Θεόδωρου Πάγκαλου παραγγέλλει τὸ 1926 τὸ μνημεῖο τοῦ *Ἀγνώστου Στρατιώτη* τὸ ὁποῖο στήθηκε τελικὰ ἀπὸ τὴν κυβέρνηση τοῦ Ελευθερίου Βενιζέλου τὸ 1931 κάτω ἀπὸ τὴν εἴσοδο της Βουλῆς, ὡς ἐνδείξει ευγνωμοσύνης τοῦ ἔθνους στους ἀνώνυμους στρατιώτες που θυσιάστηκαν στὸν Ἀγῶνα τοῦ 1821 (Ματθιόπουλος, 2002. Ματθιόπουλος, 2003). Ἀρχικὰ τὸν διαγωνισμὸ γιὰ τὴ δημιουργία τοῦ μνημείου εἶχε κερδίσει ὁ Θωμᾶς Θωμόπουλος. Ὡστόσο, τὸ 1929 ἡ κριτικὴ ἐπιτροπὴ, ἀπαρτιζόμενη ἀπὸ τὸν ζωγράφο Γεώργιο Ἰακωβίδη, τὸν ἀρχιτέκτονα Ἀλέξανδρο Νικολοῦδη καὶ δύο υπαλλήλους της Πολεοδομικῆς Υπηρεσίας (Ἀνάργυρο Δημητρακόπουλο καὶ Ἀνδρέα Βουγιούκα), διατεινόταν πὼς τὸ προτεινόμενο ἔργο τοῦ Θωμόπουλου εἶχε «κίνησιν καὶ σύνθεσιν φεύγουσαν», ἡ ὁποία δὲν ταίριαζε με τὴ «συμμετρικὴ» σύνθεση της μελέτης που εἶχε ἀνάγκη ἀπὸ μιὰ παράσταση με «αδράνεια» (Ματθιόπουλος, 2002). Μέσα ἀπὸ αὐτὰ τὰ λόγια τεκμηριώνεται γιὰ μιὰ ἀκόμη φορὰ ἡ παρωχημένη αισθητικὴ που ἐπικρατοῦσε στὴν Ἀθῆνα τοῦ Μεσοπολέμου, ἡ ὁποία παρέμενε προσδεμένη στὸ ἄρμα τοῦ Νεοκλασικισμοῦ. Δεδομένης της ἀπόφασης της ἐπιτροπῆς, ἡ ἀναζήτησις μιᾶς καινούργιας γλυπτικῆς λύσης κρίθηκε ἀναγκαία καὶ ὁ ὑπουργὸς Παιδείας, Γεώργιος Παπανδρέου, ἐπέβαλε ἡ νέα πρόταση νὰ γίνῃ δεκτὴ ἀπὸ τὸν καθηγητὴ γλυπτικῆς Κώστα Δημητριάδη ὁ ὁποῖος εἶχε τὴν ἀπόλυτη στήριξη τῶν Φιλελευθέρων. Ἐτσι, στὴ θέση τοῦ ἀρχικοῦ γλυπτοῦ τοῦ Θωμόπουλου προκρίνεται ὁ *Νεκρὸς Οπλίτης* που εἶχε εισηγηθεῖ ὁ ἴδιος ὁ Δημητριάδης, με τὸν Φωκίωνα Ρωκ (Λυδάκης, 1981. Χρήστου - Κουμβακάλη-Ἀναστασιάδη, 1982) νὰ ἐμφανίζεται ὡς ὁ τυπικὸς κατασκευαστὴς τοῦ ἔργου, ἐνῶ τὴν ἐποπτεία της ἐκτέλεσής του εἶχε ὁ Δημητριάδης λαμβάνοντας μιὰ συμπληρωματικὴ πίστωση 400.000 δραχμῶν (1.173,88€). Στὴν προσπάθειά τους νὰ ἐπενδύσουν τὸ ἡρώ με μιὰ συμβολικὴ διάσταση της συνέχειας ἀνάμεσα στὸ παρελθόν καὶ τὸ παρόν -ὅπως ἀρμόζει στὴ νεοκλασικὴ ἀρχιτεκτονικὴ τοῦ κτηρίου-, οἱ Δημητριάδης καὶ Ρωκ ἀπέδωσαν σε ἀφαιρετικὸ ὕφος ἕνα ἀρχαιοπρεπὲς γλυπτὸ ὅπου ὁ νεκρὸς στρατιώτης θυμίζει περισσότερο νεκρὸ Μαραθωνοδρόμο ἢ Σπαρτιάτη με περικεφαλαία καὶ ἀσπίδα παρὰ ἕνα παλικάρι τοῦ 1821 ἢ χριστιανὸ φαντάρο (Ματθιόπουλος, 2002. Ματθιόπουλος, 2003). Ἡ πρωτοποριακὴ-μινιμαλιστικὴ τεχνοτροπία ὁμως τοῦ ἐν λόγω μνημείου, τὸ ὁποῖο ἐπιχειρεῖ νὰ ἐνσωματωθεῖ σε ἕνα πρόγραμμα ἐθνικιστικῶν ἀποχρώσεων, προκάλεσε ἀντιδράσεις. Χαρακτηριστικὰ, ὁ Ζαχαρίας Παπαντωνίου -διστακτικὸς ἀπέναντι στὴ Μοντέρνα Τέχνη καὶ στα ξενόφερτα ευρωπαϊκὰ πρότυπα- κατακεραυνώνει τὸ ἔργο αὐτὸ ἀπὸ τὴ στήλη τοῦ στο *Ἐλεύθερο Βῆμα*, γράφοντας ὅτι τὸ ἔργο «χωρὶς αισθητικὴν ἀξία δὲν μπορεῖ νὰ κινήσῃ τὸν ψυχικὸν κόσμον κανενός» (Ματθιόπουλος, 2002). Στὴ συγκεκριμένη γλυπτικὴ δημιουργία ἐναντιώνονται καὶ οἱ *Νέοι Πρωτοπόροι*, καταδεικνύοντάς τὴν ὡς μιὰ «παρὰ φύσιν ἀσέλγεια τέχνης καὶ σωβινισμοῦ» στὸ ὄνομα τοῦ Σοσιαλιστικοῦ Ρεαλισμοῦ τὸν ὁποῖο ἀντιτείνουν στα ἀνανεωτικὰ εἰκαστικὰ κινήματα της Δύσης (Ματθιόπουλος, 2002).

Απὸ τὰ παραπάνω γίνεται εὐκόλα ἀντιληπτὸ ὅτι ὁ ρόλος τοῦ θεσμοῦ τῶν παραγγελιῶν ἦταν καταλυτικῆς σημασίας γιὰ τὴ διαιώνισις τῶν ἠθικοπλαστικῶν, ἐθνικιστικῶν, ἀκαδημαϊκῶν τάσεων τοῦ 19^{ου} καὶ τῶν ἀρχῶν τοῦ 20^{ου} αἰῶνα. Σε αὐτὸ πρέπει νὰ συνυπολογιστεῖ καὶ τὸ γεγονὸς ὅτι πολλὰ ἀπὸ τὰ άτομα τὰ ὁποῖα καλοῦνταν νὰ ἐπιλέξουν καὶ νὰ παρουσιάσουν τὰ ἔργα Τέχνης, εἴτε ἀδυνατοῦσαν, εἴτε δὲν ἠθέλανε νὰ ἀμφισβητήσουν τὴν κοινωνικὴ «ἀποστολὴ» της Τέχνης, με ἀποτέλεσμα νὰ δρουν σύμφωνα με τὶς συγκρατημένες ἰδεολογικῆς-αισθητικῆς νόρμες που ἐπέβαλε ἡ θέση καὶ ἡ κοινωνικὴ τους τάξις, ἀφήνοντας τὸν καλλιτέχνη σε δεύτερη θέση. Σχετικὰ με τὴ διαδικασία ἀποκαλυπτηρίων τῶν ἀνδριάντων καὶ τῶν προτομῶν, ὁ ἀνώνυμος ἀρθρογράφος διευκρινίζει στὰ *Ἐλεύθερα Γράμματα* τὸ 1929 ὅτι «πρῶτα πρῶτα, ὁσάκις πρόκειται νὰ γίνῃ ἕνα τέτοιο πρᾶγμα, δημοσιεύονται τὰ ὀνόματα τῶν ρητόρων που θὰ προσφωνήσουν τὸν παριστάμενον καὶ θὰ

επαινέσουν τον δωρητήν του έργου, ιδιώτην ή κράτος, ποτέ όμως, ή σπανίως, αναφέρεται το όνομα του τεχνίτου που το έγλυψε. Με άλλα λόγια αυτό είναι δευτερεύον ή ολότελα αδιάφορον» (Ανώνυμος, 1929β). Στηριζόμενος σε αντίστοιχες απόψεις, ο Φώτης Γιοφύλλης παρατηρεί εύστοχα πως «οι κριτές στα μεγάλα ηρώα ήσαν οι περισσότεροι αναρμόδιοι, προπάντων στρατιωτικοί, που δεν είχαν ιδέα από την τέχνη που βάλθηκαν να κρίνουν. [...] Εξάλλου οι αξιωματικοί κριτές επροτιμούσαν πάντα κι εβράβευαν τα έργα που είχαν μέσα στη σύνθεσή τους στρατιώτες, ντουφέκια, κανόνια και βόμβες, ενώ αυτά ήσαν τα χειρότερα. Το ίδιο γίνηκε σε πολλές περιπτώσεις και για τα ηρώα των δήμων και των κοινοτήτων» (Γιοφύλλης, 1962, τόμ. Β'). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η επιτροπή που συστήθηκε το 1927 για το Ηρώο του Συνδέσμου Εφέδρων Αξιωματικών του Νομού Ηρακλείου της Κρήτης, η οποία περιελάμβανε τον νομάρχη, τον διοικητή του Συντάγματος, τον δήμαρχο, τον έφορο αρχαιοτήτων Κρήτης, τον πρόεδρο του Εμπορικού Επιμελητηρίου Νομού Ηρακλείου, τον πρόεδρο του Συνδέσμου Εφέδρων Αξιωματικών Νομού Ηρακλείου και έναν καθηγητή Μέσης Εκπαίδευσης. Η συγκρότηση της παρούσας επιτροπής καθιστά φανερό ότι η γνώση σε θέματα αισθητικής δεν ήταν πάντα το κύριο ζητούμενο για την επιλογή των ατόμων που θα έκριναν ένα μνημείο-δημόσια παραγγελία (Παυλόπουλος, 1996). Την απουσία εξειδικευμένων κριτών αποδοκίμαζαν το 1925 οι Κώστας Ρούμπος, Χριστόφορος Νάτσιος, Ευάγγελος Βρεττός, Γιώργος Μαλτέζος, Κώστας Φώσκολος, Πέτρος Ρούμπος, Γιώργος Ζογγολόπουλος, Δημήτρης Περάκης, Ευάγγελος Ρουσόπουλος, Νικόλαος Μητσάκης, Κωνσταντίνος Λάσκαρης και Πέτρος Μαυρομαράς με αφορμή το Ηρώο της Μποέμιτσα της Πέλλας. Απευθυνόμενοι στον πρόεδρο του υπουργικού συμβουλίου, Θεόδωρο Πάγκαλο, επισήμαιναν πως «η σύστασις της κριτικής επιτροπής του διαγωνισμού αυτού, εκ πέντε (5) αξιωματικών και δύο (2) μόνον καλλιτεχνών, είναι πρωτοφανής, διότι ουδαμού του κόσμου κρίνονται καλλιτεχνικά έργα τοιαύτης μάλιστα ουσίας υπό όλως αναρμοδίων ως εν προκειμένω είναι οι κ.κ. αξιωματικοί» (Παυλόπουλος, 1996).

Άμεση συνέπεια αυτής της πραγματικότητας ήταν να προκύπτουν έργα χαμηλής ποιότητας και εικαστικής αξίας, όπως διαπιστώνει κανείς από τα δημοσιεύματα του εγχώριου περιοδικού και ημερήσιου τύπου που κάνουν λόγο για «ακαλαίσθητα κοτρώνια, [...] αληθινά ξόανα» (Ανώνυμος, 1929β). Την κατάσταση αυτή, που επικρατεί στο μεσοπολεμικό εικαστικό σκηνικό της χώρας, καυτηριάζει το 1930 και ο Αναστάσιος Δρίβας ο οποίος μιλάει για «έργα ρητορικά και απαίσια» (Δρίβας, 1930). Ο θεσμός των παραγγελιών αναπόφευκτα ενίσχυσε τον μηχανικό τρόπο παραγωγής γλυπτών, ο οποίος απορρίπτεται έντονα από εκφραστές του πνεύματος όπως ο Νίκος Βέλμος. Κατηγορώντας τους Έλληνες καλλιτέχνες που εκτελούν άκριτα όλα όσα τους επιβάλλονται με μοναδικό στόχο το κέρδος και την εφήμερη αναγνώριση, ο Βέλμος τούς περιγράφει στο *Φραγγέλιο* το 1927 ως «ένα συνάφι που ζει για την επίδειξη, πούχει ιδανικό του τον παρά, είν' ένα συνάφι που περιφρονάει τον αφανή και τα χάνη μπρος στον τραπεζίτη, και δεν έχει γνώμη» (Ανώνυμος, 1927). Και αλλού τονίζεται πως «η ανάγκη, η αμορφωσιά κι η έλλειψη θυσίας, [...] έκανε (τους σύγχρονους γλύπτες) να πάρουνε το εμπόριο για τέχνη» (Ανώνυμος, 1928). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η σκέψη του Μίκη Ματσάκη ο οποίος προβληματίζεται το 1936 για τη σύγχρονη ελληνική Τέχνη και την εξάρτησή της από τον θεσμό των παραγγελιών, θέτοντας το ερώτημα από το βήμα του στη *Νέα Έστία* «πώς φαίνεται λοιπόν η καλλιτεχνική παραγωγή της Τέχνης στον τόπο μας; Με τα 50-100 πορτραίτα και προτομές ζωντανών και πεθαμένων που κάνουν οι ζωγράφοι και οι γλύπτες (κι αυτό τις περισσότερες φορές, με την απαραίτητη προϋπόθεση πως το έργο "θ' αρέσει" σ' όλο το συγγενολόι, έτσι που στο τέλος να διερωτάται ο τεχνίτης αν μπορεί να βάλει την υπογραφή του σε έργο που κατάντησε να μην είναι δικό του) [...] ο τόπος μας βρονοφωνεί ότι η Τέχνη είναι είδος πολυτελείας» (Ματσάκης, 1936).

3. Συμπεράσματα

Η ελληνική γλυπτική στην Ελλάδα, από τη Μικρασιατική Καταστροφή έως το 1940, κινείται σταθερά στον δρόμο του Ακαδημαϊσμού με τον θεσμό των παραγγελιών να συνεπικουρεί στην αναπαραγωγή των ηθικοπλαστικών, εθνοκεντρικών, φορμαλιστικών αισθητικών προτύπων. Σε αυτό το συντηρητικό πολιτισμικό μεσοπολεμικό τοπίο, που αντιδάσεται στο αίτημα της μεταρρύθμισης

και του εκσυγχρονισμού της αισθητικής ιδεολογίας των Ελλήνων, χωρίς την ταυτόχρονη απώλεια της ελληνικής ταυτότητας, αρκετοί εγχώριοι στοχαστές -πιστοί στις απαξιωτικές τους απόψεις για την πρωτοπορία- καταδικάζουν το νέο στοιχείο και στον χώρο της γλυπτικής. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οτιδήποτε απομακρύνεται από τον «κατανοητό», «υψηλό», «ηθικό» χαρακτήρα του Κλασικισμού και από την κοινωνική, εθνική αποστολή της γλυπτικής να επικρίνεται και να αποκηρύσσεται. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυσχερής η γόνιμη πρόσληψη του Μοντερνισμού στην ελληνική πραγματικότητα αυτών των ετών, που επιχειρεί να εισέλθει μέσα από τις προτάσεις της Γενιάς του 1930, στη βάση του δίπολου «Μοντερνισμός – Παράδοση», με το αίτημα του Μοντερνισμού να προβάλλει ως άλλοθι της εντοπιότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανώνυμος. (1905 [Δεκέμβριος 1905]). Τέχνη και πολιτισμός. *Πινακοθήκη Δ'-Ε'*, τχ. 58, 189.
- Ανώνυμος. (1913 [Ιούνιος – Ιούλιος 1913]). Έλληνική γλυπτική και σύγχρονος τέχνη. *Πινακοθήκη Δ'*, τχ. 148-149, 68-69.
- Ανώνυμος. (1919-1920 [Φεβρουάριος 1919-1920]). Καλλιτεχνικά έκθεσεις. *Πινακοθήκη ΚΘ'*, τχ. 228, 106-108.
- Ανώνυμος. (1927). *Τὸ Φραγγέλιο* 5, 2.
- Ανώνυμος. (1928 [Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 1928]). *Τὸ Φραγγέλιο*, 98-101.
- Ανώνυμος. (1929α [Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1929]). *Τὸ Φραγγέλιο*, 10.
- Ανώνυμος. (1929β [Φεβρουάριος 1929]). Ανδριάντες και προτομές. *Έλληνικά Γράμματα Δ'*, τχ. 41, 210-211.
- Ανώνυμος. (1929γ [20.6.1929]). Ίδρυσις Σωματείου τῶν Ἑλλήνων Γλυπτῶν. *Ἐλεύθερον Βῆμα*.
- Γεωργιάδου-Κούντουρα, Ε. (2003). Ελληνική τέχνη 1922-1940. Ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο. Στο: Β. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1700-2000. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940. Από την αβασίλευτη δημοκρατία στη Δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου*, τόμ. 7^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 301-322.
- Γιοφύλλης, Φ. (1962). *Ιστορία τῆς νεοελληνικῆς τέχνης (ζωγραφικῆς, γλυπτικῆς, χαρακτικῆς καὶ διακοσμητικῆς) 1821-1941*, τόμ. Α'-Β', Αθήνα: Τὸ ἑλληνικὸ βιβλίο.
- Δημητριάδης, Κ. (1940 [15.11.1940]). Ἡρωισμὸς καὶ τέχνη. *Νέα Ἑστία ΚΗ'*, τχ. 334, 1387.
- Δ.Ι.Κ. (Καλογερόπουλος, Δημήτριος Ί.). (1904 [Απρίλιος 1904]). Ἡ Νέα Τέχνη. *Πινακοθήκη Δ'*, τχ. 38, 26-27.
- Δρίβας, Α. (1927) *Τὸ Φραγγέλιο* 13, 2.
- Δρίβας, Α. (1930 [Μάιος 1930]). Ἡ γλυπτικὴ στὰ ἑκατὸ χρόνια (1830-1930). *Πρωτοπορία*, τχ. 5, 147.
- Εὐαγγελίδης, Δ. Ξ. (1969). *Ἡ ἑλληνικὴ τέχνη*. Αθήνα: χ.ἔ.
- Εὐστρατιάδης, Ξ. (1911 [Μάρτιος 1911]). *Ὁ Καλλιτέχνης* 12, 397.
- Ἡλιάδης, Κ. (1978). *Ὁ κόσμος τῆς τέχνης στὸ Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Πελασγός.
- Θωμόπουλος, Θ. (1903). Ἐχομεν βιοτεχνία, *Κριτική*, 348-353.
- Καλογερόπουλος, Δ. Ί. (1929). Μιχαὴλ Τόμπρος. *Ἀνδριακὸν Ἡμερολόγιον*. χ.τ.: χ.ἔ., 183.
- Καραϊσκού, Β. (2001). *Τέχνη και κοινωνία. Η ανθρώπινη μορφή στη μεταπολεμική ελληνική γλυπτική 1945-1975* (διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών.
- Καραϊσκού, Β. (2011). *Ματιές και αναγνώσεις της νεοελληνικής γλυπτικής*, Αθήνα: Gudenberg.
- Καταστατικὸν Σωματείου τῶν Ἑλλήνων Γλυπτῶν*. (1940). Αθήνα: χ.ἔ.
- Κατσίμπαλης, Γ. Κ. (1928 [Νοέμβριος 1928]). Ὁ γλύπτης Μ. Τόμπρος. *Έλληνικά Γράμματα* 35, 542-543.
- Καφέτση, Α. (Επιμ.). (1992). *Μεταμορφώσεις του Μοντέρνου / Η ελληνική εμπειρία* (Κατάλογος Ἐκθεσης τῆς Εθνικῆς Πινακοθήκης καὶ Μουσείου Ἀλεξάνδρου Σούτζου, Αθήνα, 14 Μαΐου – 13 Σεπτεμβρίου 1992). Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου.

- Κόκκινος, Δ. Α. (1931 [(1-15.12.1931)]). Ἡ ἔκθεσις τῆς Ὀμάδος Τέχνη. *Νέα Ἑστία* 119-120, 1282-1283.
- Κόκκινος, Δ. Α. (1938 [15.4.1938]). Ἐτήσια Πανελλήνιος Καλλιτεχνική Ἐκθεσις 1938. *Νέα Ἑστία* 272, 563-567.
- Κόκκινος, Δ. Α. (1939 [1.5.1939]). Ἡ Β' Πανελλήνιος Ἐκθεσις. *Νέα Ἑστία* 297, 648-650.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. – Γιαννουδάκη, Τ. (2006). Γιαννούλης Χαλεπά. Στο: Μ. Λαμπράκη-Πλάκα – Τ. Γιαννουδάκη (Επιμ.), *Εθνική Γλυπτοθήκη. Μόνιμη Συλλογή*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου, 48-53, 90-113.
- Λυδάκης, Σ. (1981). *Οἱ Ἕλληνες γλύπτες. Ἡ νεοελληνική γλυπτική. Ἱστορία – Τυπολογία. Λεξικὸ γλυπτῶν*, τόμ. πέμπτος. Αθήνα: Εκδοτικός Οἶκος «Μέλισσα».
- Λυδάκης, Σ. (2011). *Ἡ νεοελληνική γλυπτική. Ἱστορία – Τυπολογία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οἶκος «Μέλισσα».
- Μακρῆς, Κ. (1905 [Ἀπρίλιος 1905 – Σεπτέμβριος 1905]). *Παναθήναια* Γ', τχ. 117, 254.
- Μακρῆς, Κ. (1907-1908 [Οκτώβριος 1907 – Μάρτιος 1908]). Καλλιτεχνία. Ἡ Ἐκθεσις τοῦ Παρνασσοῦ. *Παναθήναια* ΙΕ', τχ. 174, 191.
- Μαρκάτου, Θ. (1995). *Οἱ προτάσεις για Πανελλήνιο Ἡρώο του Εικοσιένα (1830-1930)*. Μνήμων 17, 56-59.
- Ματθιόπουλος, Ε. Δ. (1996 [Ἰανουάριος – Φεβρουάριος 1996]). Το χρονικό μιας σκιαμαχίας. *Ουτοπία* 19, 109-124.
- Ματθιόπουλος, Ε. Δ. (2002). Το μνημεῖο του Αγνώστου... γλύπτη. Στο: Δ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Νεοελληνική τέχνη*, τόμ. ΝΑ'. Αθήνα: *Ἡ Καθημερινή. Ἐπτὰ Ἡμέρες*, 105-109.
- Ματθιόπουλος, Ε. Δ. (2003). Εικαστικές τέχνες. Στο Χ. Χατζηιωσήφ (Επιμ.), *Ἱστορία της Ελλάδας του 20^{οῦ} αἰῶνα. Ὁ Μεσοπόλεμος 1922-1940*, τόμ. Β' 2, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 401-459.
- Ματσάκης, Μ. (1936 [15.10.1936]). Ἡ τέχνη, ἡ ἑλληνικὴ κοινωνία καὶ τὸ κράτος. *Νέα Ἑστία* Λ' 236, 1446-1448.
- Μιχαηλίδης, Κ. (1902 [Ἀπρίλιος – Σεπτέμβριος 1902]). *Παναθήναια* Δ', 35.
- Μιχαηλίδης, Κ. (1902-1903 [Οκτώβριος 1902 – Μάρτιος 1903]). *Παναθήναια* Ε', 89.
- Μιχαηλίδης, Κ. (1903-1904 [Οκτώβριος 1903 – Μάρτιος 1904]). *Παναθήναια* Ζ', 116-118.
- Μιχαηλίδης, Κ. (1908 [Ἀπρίλιος – Σεπτέμβριος 1908]). *Παναθήναια* ΙΣΤ', 295-296.
- Μυκονιάτης, Η. (1995). *Ἑλληνικὴ τέχνη. Νεοελληνική γλυπτική*. Αθήνα: Εκδοτικὴ Αθηνῶν.
- Μυκονιάτης, Η. (1996 [Ἀπρίλιος – Ἰούνιος 1996]). Τα ἠρώα των Βαλκανικῶν Πολέμων. Εθνικισμός καὶ πολιτιστικὴ ἐνότητα. *Αρχαιολογία & Τέχνες* 59, 75-82.
- Ξύδης, Α. (1976α). *Προτάσεις γιὰ τὴν ἱστορία τῆς νεοελληνικῆς τέχνης*, τόμ. Α'-Β', Αθήνα: Ὀλκός.
- Ξύδης, Α. (1976β). Ἑλληνικὴ ζωγραφικὴ καὶ γλυπτικὴ: 1974-1975. *Θέματα Χώρου + Τεχνῶν* 7, 132-140.
- Παπανικολάου, Μ. (1999). *Ἱστορία της τέχνης στην Ελλάδα. Ζωγραφικὴ καὶ γλυπτικὴ του 20^{οῦ} αἰῶνα*, τόμ. 1. Αθήνα: Αδάμ – Πέργαμος.
- Παπαντωνίου, Ζ. Α. (1934). Ἡ ἔκθεσις τῆς “Ὀμάδος Τέχνης” στὴ Λέσχη τῶν Καλλιτεχνῶν. *20^{ος} Αἰῶνας* 3, 45.
- Παυλόπουλος, Δ. (1991 [Μάιος – Ἰούνιος 1991]). Ὁ κήπος των Ἡρώων στο Πεδίον του Ἀρεως. *Ἑλληνικὸ Μάρμαρο* 89, 102-103.
- Παυλόπουλος, Δ. (1996). *Ὁ γλύπτης Μιχάλης Τόμπρος (1889-1974)* (διδασκαρικὴ διατριβή). Αθήνα: Εθνικὸν καὶ Καποδιστριακὸν Πανεπιστήμιον Αθηνῶν, Φιλοσοφικὴ Σχολή, Τμήμα Ἱστορίας καὶ Αρχαιολογίας.
- Παυλόπουλος, Δ. (1998). *Ζητήματα νεοελληνικῆς γλυπτικῆς*. Αθήνα: Δ. Παυλόπουλος.
- Παυλόπουλος, Δ. (2002). Το Σωματεῖον Ἑλλήνων Γλυπτῶν. Παραγγελίες που ἐκτελοῦν μέλη του σε Πλατεία Ὀμονοίας καὶ Πεδίον του Ἀρεως. Στο: Δ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Νεοελληνική τέχνη*, τόμ. ΝΑ'. Αθήνα: *Ἡ Καθημερινή. Ἐπτὰ Ἡμέρες*, 102-104.
- Πολέμης, Ἰ. (1900-1902 [Οκτώβριος 1900 – Μάρτιος 1902]), *Παναθήναια* Α', 366.
- Προκοπίου, Ἀ. (1967). *Ἱστορία τῆς τέχνης 1750-1950*, τόμ. Α'-Β'-Γ', Αθήνα: Μ. Πεχλιβανίδης.

- Σπητέρης, Τ. (1979). *Τρεις αιώνες νεοελληνικής τέχνης 1660-1967*, τόμ. α'-β'-γ', Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- 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).
- Στεφανίδης, Μ. (1984). *Εισαγωγή στην ελληνική γλυπτική από την αρχαιότητα ως σήμερα*, Αθήνα: Εκδόσεις Φιλιππότη.
- Τάιν, Ί. (χ.χ.). *Φιλοσοφία της τέχνης* (Μτφρ. Α. Χουρμούζιος). Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.
- Taine, H. (1878). Φιλοσοφία της τέχνης. Μέρος Β'. *Παρνασσός Γ'*, τχ. 7, 546-574.
- Τόμπρος, Μ. (1940 [15.11.1940]). Πόλεμος καὶ τέχνη. *Νέα Ἑστία* ΛΗ', τχ. 334, 1391-1392.
- Χρήστου, Χ. – Κουμβακάλη-Αναστασιάδη, Μ. (1982). *Νεοελληνική γλυπτική 1800-1940*, Αθήνα: Ἐκδοση τῆς Ἐμπορικῆς Τράπεζας τῆς Ἑλλάδος.

Ξενόγλωσση

- Manolikakis, J. G. (1966). *The Sculpture of Modern Athens 1800-1966*. Athens: s.n.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΒΟΡΕΙΟ ΠΕΔΙΟ ΕΝΑΣ ΠΥΡΗΝΑΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

Κερτεμελίδου Παρασκευή

Επίκουρη Καθηγήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Περίληψη

Από τα τέλη της δεκαετίας 1960 έγινε φανερό η δυνατότητα συμμετοχής της πολιτιστικής βιομηχανίας στην αναγέννηση των ευρωπαϊκών πόλεων, όχι μόνο των μητροπόλεων αλλά κυρίως των περιφερειακών πόλεων που είχαν πληγεί περισσότερο από την οικονομική κρίση ως αποτέλεσμα της σταδιακής αποβιομηχάνισης, της απώλειας των θέσεων εργασίας που αυτή επέφερε και του οικονομικού μαρασμού με ευρείες κοινωνικές επιπτώσεις στη ζωή των πολιτών. Ο πολιτισμός έγινε το μέσο για να ενδυναμωθεί η εικόνα της πόλης, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των κατοίκων, να βελτιωθεί η καθημερινότητα τους και να γίνει η πόλη τους ελκυστική στους επισκέπτες. Η έρευνα θα εστιάσει στην ταυτότητα, τον σκοπό και τις δράσεις που πραγματοποιούνται στην περιοχή της Πτολεμαΐδας από το *Βόρειο Πεδίο*, ένα δίκτυο πολιτών της τοπικής κοινωνίας. Σκοπός της έρευνας είναι να διατυπωθούν οι θετικές επιπτώσεις που προκύπτουν από την επένδυση από την πλευρά των δημιουργικών κοινοτήτων στον πολιτισμό μέσα από το πρίσμα της βιώσιμης ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργικές κοινότητες, πολιτιστική πολιτική, βιώσιμη ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Ετυμολογικά η έννοια του πολιτισμού συνδέεται με τον πολίτη και την ενασχόλησή του με τα κοινά. Σύμφωνα με τον ορισμό του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, εφεξής UNESCO), όπως υιοθετήθηκε παγκοσμίως στην 43η Διεθνή Συνδιάσκεψη της UNESCO για την Παιδεία και τον Πολιτισμό. Πολιτισμός «είναι ολόκληρο το πλέγμα των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα και αποτελούν τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητάς της. Σε αυτά περιλαμβάνονται τόσο υλικά μνημεία όσο και τρόποι επιβίωσης, παραδόσεις, αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα...» (Uscatescu, 1986).

Τις τελευταίες δεκαετίες η πολιτιστική πολιτική έγινε πλέον ένας ισχυρός παράγοντας στον σχεδιασμό και την στρατηγική για την ανάπτυξη και την αναζωογόνηση των πόλεων. Μια πόλη χαρακτηρίζεται μητροπολιτικό κέντρο όχι μόνο για την έκταση ή για τον πληθυσμό της αλλά και για την ανάπτυξη του πολιτισμού της. Στη λίστα με τις βιώσιμες και ποιοτικές πόλεις στον κόσμο, τις οποίες προτείνουν διάφορα περιοδικά και τουριστικές ιστοσελίδες, πέρα από τις γνωστές ευρωπαϊκές πόλεις όπως Παρίσι, Βερολίνο κ.ά., βρίσκουμε πια και πόλεις του ευρωπαϊκού Νότου που πλήττεται ιδιαίτερα από την οικονομική κρίση, οι οποίες αποκτούν ένα νέο πρόσωπο βασιζόμενο κυρίως στο πολιτιστικό τους απόθεμα. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση πολιτιστικής αναζωογόνησης των τελευταίων ετών είναι το Μπιλμπάο της Ισπανίας. Τη δεκαετία του '90, με τη δημιουργία της Εταιρείας Ειδικού Σκοπού Bilbao Ria 2000, ξεκινά το έργο ανάπλασης της παράκτιας ζώνης της πόλης, με σκοπό την αστική αναζωογόνηση –η πόλη αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα ανεργίας λόγω της αποβιομηχάνισης. Το έργο που σηματοδότησε την προσπάθεια ήταν το Μουσείο Guggenheim σε σχέδια του αρχιτέκτονα Frank Gehry, το οποίο αποτέλεσε και το σύμβολο της αλλαγής της εικόνας της πόλης, προσελκύοντας χιλιάδες επισκέπτες, και το οποίο αποτελεί παράδειγμα που προσπαθούν να αντιγράψουν και άλλες πόλεις, τάση η οποία χαρακτηρίζεται ως «Bilbao effect». Σήμερα η επένδυση σε ακριβά έργα αυτού του τύπου αμφισβητείται έντονα αλλά ο πολιτισμός παραμένει στο επίκεντρο των περισσότερων προσπαθειών προβολής μιας πόλης (Καραχάλης, 2015).

Η σύγχρονη πολιτιστική δημιουργία έχει πλέον άμεση διασύνδεση με τη βιώσιμη ανάπτυξη ενός καλλιτεχνικού οργανισμού ή ομάδας, στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας. Ειδικά οι λεγόμενες πολιτιστικές και δημιουργικές βιομηχανίες, μεταξύ των οποίων ο κινηματογράφος, το θέατρο, η μουσική, η τηλεόραση, οι εικαστικές και οι παραστατικές τέχνες, συχνά βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής ενός τόπου. Μεγάλο μέρος των βιομηχανιών αυτών εξυπηρετεί την παραγωγή καλλιτεχνικού έργου ποικίλης μορφής μέσω της δημιουργικής εργασίας καλλιτεχνών, αλλά και ενεργών πολιτών με καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα. Επιπλέον, η παραγωγή του καλλιτεχνικού έργου διαμορφώνει αναμφίβολα μια ταυτότητα στην κοινωνία που τη φιλοξενεί και την υποστηρίζει (Προσύλης, 2015).

Μια πόλη ή μια τοπική κοινωνία που αποτελεί κατά βάση το πεδίο διεξαγωγής της πολιτισμικής δραστηριότητας, δεν είναι πλέον αποκλειστικά και μόνο σε διάδραση με τις πολιτιστικές δραστηριότητες εν γένει, αλλά είναι ταυτόχρονα ανοικτή για εκείνους που δραστηριοποιούνται σε πολύ μικρές ή μικρές κοινότητες εντός του πλαισίου της. Μπορούμε να δούμε με τον τρόπο αυτόν την εμφάνιση δράσεων από νέες δημιουργικές κοινότητες, οι οποίες ήταν κατά μια έννοια κρυμμένες μέχρι σήμερα. Η πόλη, επομένως, και ιδιαιτέρως οι περιοχές που μέχρι πρόσφατα ήταν στο περιθώριο, αποτελούν το πλέον πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν ιδέες, καλλιτεχνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες (Προσύλης, ο.π.).

2. Πολιτιστική πολιτική και βιώσιμη ανάπτυξη

Η συμβολή του πολιτισμού στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική δραστηριότητα μιας περιφέρειας, ακόμη και απομακρυσμένης, μπορεί να αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της βιώσιμης ανάπτυξής της. Αυτό μεταφράζεται με την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την αύξηση των εισοδημάτων από τη φορολογία, την εισροή χρημάτων από το εξωτερικό, την προώθηση των επενδύσεων, την ενίσχυση των υποδομών. Ο Schuster (2002) αναφέρει ως επιπλέον θετικό οικονομικό αποτέλεσμα τη διεκδίκηση μεγαλύτερων χρηματοδοτικών πόρων. Άλλοι λόγοι που αποδεικνύουν τη χρησιμότητα της περιφερειακής πολιτισμικής ανάπτυξης είναι η δυνατότητα σε όλους για πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά, η συμμετοχή του τοπικού πληθυσμού στις πολιτιστικές δράσεις, η ανάπτυξη της πολιτισμικής υποδομής ισομερώς στις περιφέρειες για δημιουργία βιβλιοθηκών, πολιτιστικών κέντρων, θεάτρων, κινηματογράφων κ.ά., η καλλιέργεια της παιδείας του κοινού αλλά και των δυνάμει καλλιτεχνών, η κατάλληλη αισθητική παρέμβαση στις περιφέρειες ώστε να καταστούν ελκυστικές ως τόπος προορισμού και μόνιμης διαμονής και τέλος η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους πολιτιστικούς τομείς των δήμων (Μπιζάνη, 2004).

Τα αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς σύμφωνα με την UNESCO κατηγοριοποιούνται σε υλικά και άυλα. Εκτός από την αρχιτεκτονική κληρονομιά, περιλαμβάνονται αρχαιολογικοί χώροι και μνημεία (εθνικά, ιστορικά και παγκόσμια). Επίσης περιλαμβάνονται η λογοτεχνία, οι τέχνες και η λαογραφία, ενώ τα μουσεία, τα θέατρα, οι συλλογές έργων τέχνης, οι βιβλιοθήκες, τα πολιτιστικά κέντρα συμπεριλαμβάνονται στην αμιγώς πολιτιστική κληρονομιά (Csapo, 2012). Όλες αυτές οι εκφάνσεις του πολιτισμού μπορούν να αποτελέσουν πόλους έλξης επισκεπτών ακόμη και σε μια πολύ απομακρυσμένη περιφέρεια και να συμβάλουν στη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξή της (Μητούλα, 2023).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, μέσω της πολιτιστικής ανάπτυξης προσελκύονται επισκέπτες, αυξάνονται τα καλλιτεχνικά δρώμενα, ευαισθητοποιούνται οι πολίτες για συμμετοχή τους σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, διαπιστώνοντας τη σημαντικότητα των πολιτισμικών και παραδοσιακών στοιχείων, αυξάνεται η φήμη του τόπου, και τέλος βελτιώνεται η ποιότητα ζωής των κατοίκων και επαναπροσδιορίζεται η τοπική πολιτιστική φυσιογνωμία του τόπου (Μητούλα, 1999).

3. Δημιουργικές πόλεις και δημιουργικές κοινότητες.

Ο Charles Landry (2008) ανακάλυψε, την έννοια της *δημιουργικής πόλης* στα τέλη της δεκαετίας του '80. Η σκέψη του είναι πώς οι πόλεις μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν στους ανθρώπους να σκέφτονται, να σχεδιάζουν και να ενεργούν με φαντασία για να

λύσουν προβλήματα και να αναπτύξουν ευκαιρίες. Η ιδέα έχει γίνει ένα παγκόσμιο κίνημα και άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι πόλεις σκέφτονταν τις δυνατότητές τους και τους πόρους τους. Για τον Landry δημιουργική πόλη, είναι η βιώσιμη και ζωντανή πόλη που αξιοποιεί την ανθρώπινη φαντασία και ταλέντο, που επιτρέπει στους ανθρώπους να σχεδιάζουν να καινοτομούν και να ζουν δημιουργικά μέσα σε αυτήν.

Ο Richard Florida (2005) υποστηρίζει πως τον σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει το ανθρώπινο δυναμικό της κάθε πόλης. Γι αυτό το λόγο, προσπαθεί να ομαδοποιήσει και να μας εισάγει μια νέα κοινότητα, τη δημιουργική. Η δημιουργική κοινότητα και κατά συνέπεια όσοι ανήκουν σε αυτή επιδιώκουν να ζουν και να εργάζονται σε μέρη και πόλεις όπου ευδοκιμεί η δημιουργικότητά τους, υπάρχει ποικιλομορφία, ευρείες αντιλήψεις αλλά και καινοτομία. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες και στρατηγικές, να λυθούν προβλήματα με καινοτόμες λύσεις και να αναπτυχθούν προϊόντα για ευρεία χρήση. Σύμφωνα με τον Florida, όλοι οι άνθρωποι είναι εν δυνάμει μέλη μιας δημιουργικής τάξης, καθώς πιστεύει ότι η δημιουργικότητα είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό των ανθρώπων. Οι δημιουργικές κοινότητες την τελευταία δεκαετία παρουσιάζουν μεγάλη άνθιση σε όλο τον κόσμο. Η οικονομική κρίση και η ανάγκη για αναζήτηση νέων τρόπων έκφρασης βοήθησαν και προλείαναν το έδαφος για συσπείρωση και στήριξη μεταξύ, εικαστικών, μουσικών, ηθοποιών, δημιουργών, σχεδιαστών κι άλλων καλλιτεχνών αλλά και ανθρώπων με πολιτιστικά ενδιαφέροντα και πρωτότυπες ιδέες. Μια τέτοια δημιουργική κοινότητα θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, το *Βόρειο Πεδίο* στην Πτολεμαΐδα, μια δημιουργική πόλη στη Δυτική Μακεδονία.

3.1. Η Πτολεμαΐδα και το ΒΟΡΕΙΟ ΠΕΔΙΟ

Η Δυτική Μακεδονία είναι η Περιφέρεια της Ελλάδας που βρίσκεται αρκετά μακριά από την Αθήνα και είναι η μόνη Περιφέρεια που καμία από τις τέσσερις Περιφερειακές Ενότητες της δεν έχει πρόσβαση στη θάλασσα. Σε συνδυασμό με την έλλειψη – για πολλά χρόνια – επαρκούς οδικού δικτύου κατέστησαν την περιοχή ως μία από τις δυσκολότερες και περισσότερες απομονωμένες στον ελλαδικό χώρο, ενώ ταυτόχρονα η ποιότητα ζωής και ο δείκτης των εισοδημάτων των κατοίκων της ήταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Η περιοχή ήταν κυρίως αγροτική και κατά δεύτερο λόγο κτηνοτροφική και υπήρχαν ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. με την γούνα στην Καστοριά) που οι κάτοικοι απολάμβαναν καλύτερη ποιότητα ζωής.

Η Πτολεμαΐδα ανήκει στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης και είναι η δεύτερη πόλη του νομού. Η Πτολεμαΐδα είναι μια από τις πιο ιδιόμορφες πόλεις της Ελλάδας. Για πολλά χρόνια, από την μετοίκηση των προσφύγων μέχρι περίπου την δεκαετία του 1960, ακολουθούσε την μοίρα των άλλων πόλεων, παράγοντας αγροτικά προϊόντα (σιτάρι, κριθάρι, τριφύλλι, λίγα λαχανικά και φρούτα και κυρίως καπνά) και κτηνοτροφικά προϊόντα στα ορεινά χωριά της. Ήταν μια μικρή πόλη, με ελάχιστες προοπτικές ανάπτυξης. Η ανακάλυψη των κοιτασμάτων λιγνίτη στην ευρύτερη περιοχή άλλαξε απότομα, βίαια, και σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τη φυσιογνωμία της πόλης. Η δημιουργία των εργοστασίων απαίτησε έμφυχο δυναμικό το οποίο (είτε από την γύρω περιοχή είτε από άλλες περιοχές όλης της Ελλάδας), δημιούργησε μια νέα, σύγχρονη και κυρίως πλούσια πόλη, η οποία από 15.000 κατοίκους την δεκαετία του '70 εκτοξεύθηκε την δεκαετία του '80 και του '90 κοντά στους 50.000 κατοίκους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, δειλά – δειλά βεβαίως, και την πνευματική αναζήτηση των κατοίκων της, πέρα από την υλική τους ευημερία. Έτσι, ανάμεσα στις άλλες κινήσεις που αφορούσαν στα γράμματα αλλά και στις υπόλοιπες τέχνες, εμφανίστηκε και το θέατρο, με την ύπαρξη μιας θεατρικής ομάδας, στην ανατολή της δεκαετίας του 1990.

Η ομάδα αυτή παρουσίασε σημαντικό έργο και αγκαλιάστηκε από το κοινό της πόλης, το οποίο διψούσε για θεάματα. Στην πορεία της, μετεξελίχτηκε, άλλαξε σχήματα, ανθρώπους και νομικά πρόσωπα και μετονομάστηκε αργότερα σε ΒΟΡΕΙΟ ΠΕΔΙΟ. Από το αρχικό σχήμα της δεκαετίας του 1990 υπάρχουν κάποιοι πολύ βασικοί συντελεστές οι οποίοι συνεχίζουν και σήμερα στο Βόρειο Πεδίο, και στην πορεία, τόσο στην δεκαετία του 2000 αλλά κυρίως στην προηγούμενη δεκαετία

(2010), προστέθηκαν κι άλλα πολύ σημαντικά μέλη τα οποία αποτελούν σήμερα τον βασικό κορμό της ομάδας.

3.2.ΒΟΡΕΙΟ ΠΕΔΙΟ: Στόχοι και δράσεις

Το Βόρειο Πεδίο ιδρύθηκε τυπικά αρχές του 2014, αλλά από το 2013 ήδη είχε αρχίσει να αναπτύσσει δράση. Ιδρύθηκε με την μορφή Πολιτιστικού Συλλόγου και διοικείται από Διοικητικό Συμβούλιο (Ε. Ιορδανίδης, Χ. Νίτσα, Μ. Ζιώγου, Β. Γκαργκάλα, Κ. Φίλιος, Ε. Μπαμπίλα και Μ. Σαρηγιαννίδου) και Καλλιτεχνικός Διευθυντής είναι ο Κωνσταντίνος Μπαμπίλας. Το όνομα του οφείλεται στο πρώτο ορυχείο της περιοχής το οποίο έχει κλείσει εδώ και χρόνια, και ταυτόχρονα, η λέξη ΒΟΡΕΙΟ παραπέμπει στο στίγμα της πόλης και την θέση της στον ελλαδικό χώρο.

Σύμφωνα με τον κ. Μπαμπίλα (προσωπική συνέντευξη, 25 Ιανουαρίου 2025) κύριος στόχος του συλλόγου είναι να συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη του τόπου μέσω κυρίως της προώθησης του θεάτρου. Για να επιτευχθεί αυτό, το Βόρειο Πεδίο προέβη στην ενοικίαση ενός αρκετά μεγάλου και λειτουργικού χώρου, ο οποίος στο παρελθόν ήταν πάλι θεατρικός χώρος. Ο χώρος αυτός διαθέτει, γραφείο – φουαγιέ, αίθουσα θεάτρου με σκηνή Ιταλικού τύπου, και κερκίδα 60 θέσεων. Επίσης, υπάρχουν καμαρίνια αλλά και χώρος που λειτουργεί ως βεστιάριο και μια κουζίνα και χώροι υγιεινής. Στο χώρο αυτό πραγματοποιούνται πλήθος δραστηριοτήτων του Βόρειου Πεδίου και πολλές παραστάσεις του βασικού σχήματος. Γι' αυτό το λόγο η Αίθουσα Τέχνης του Βόρειου Πεδίου είναι πλήρως εξοπλισμένη τεχνολογικά τόσο στο φωτισμό με κονσόλες, ντίμερ και πάνω από 25 προβολείς διαφόρων ειδών, όσο και στον ήχο με εγκατεστημένο ηχητικό σύστημα υψηλού επιπέδου.

Στον χώρο αυτό δρα το βασικό θεατρικό σχήμα και προετοιμάζει τις παραστάσεις. Πολλές από αυτές τις παραστάσεις παίζονται στον ίδιο χώρο για αρκετό χρονικό διάστημα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του κοινού. Στον χώρο αυτό έχουν φιλοξενηθεί κατά καιρούς πολλές παραστάσεις από άλλα σχήματα από διάφορα μέρη της Ελλάδας. (Κοζάνη, Ιωάννινα, Πάτρα, Θεσσαλονίκη, Αθήνα κλπ). Για τρία χρόνια (2017 – 2019) στην Πτολεμαΐδα, τον Μάρτιο, ο σύλλογος Υψικάμινος διοργάνωσε ένα δεκαπενθήμερο Φεστιβάλ στο οποίο το Βόρειο Πεδίο συμμετείχε ενεργά, τόσο με το έμπυχο δυναμικό του όσο και με την παραχώρηση του χώρου του για την δημιουργία σεμιναρίων αλλά και με το ανέβασμα παραστάσεων.

Επίσης, το Βόρειο Πεδίο ανέπτυξε και παράλληλες δράσεις. Για τέσσερα (4) έτη λειτούργησε στον χώρο του κινηματογραφικό εργαστήριο. Επίσης, το Βόρειο Πεδίο κάθε χρόνο, οργανώνει το φεστιβάλ NO WORDS με ταινίες μικρού μήκους από όλη την Ελλάδα. Στο παρελθόν, στο χώρο του λειτούργησαν Τμήμα Χορού και Τμήμα Επικοινωνίας και Δημοσιογραφίας.

Αυτό όμως που κάνει το Βόρειο Πεδίο να ξεχωρίζει από όλες τις θεατρικές ομάδες της Δυτικής Μακεδονίας είναι η δημιουργία και δράση των θεατρικών εργαστηρίων. Τα θεατρικά εργαστήρια άρχισαν οργανωμένα την δράση τους στον ίδιο χώρο από το προηγούμενο σχήμα, με την εποπτεία του σημερινού Καλλιτεχνικού διευθυντή του Βόρειου Πεδίου Κ. Μπαμπίλα. Απευθυνόταν από το 2005 σε παιδιά Νηπιαγωγείου – Δημοτικού – Γυμνασίου – Λυκείου και από το 2006 και στους ενήλικες.

Σήμερα, τα εργαστήρια συνεχίζουν με μεγάλη επιτυχία την δράση τους. Εκατοντάδες παιδιά αλλά και ενήλικες έχουν γευτεί την μαγεία του θεάτρου κι έχουν πάρει εφόδια χρήσιμα για την προσωπική τους ζωή. Αρκετοί από τους ενήλικες, με την περάτωση της τριχρόνης εκπαίδευσης τους στα εργαστήρια, πλαισιώνουν το βασικό σχήμα της ομάδας. Ακόμα, αρκετοί μαθητές που μεγάλωσαν και γαλουχήθηκαν στα εργαστήρια, ακολούθησαν επαγγελματικά το θέατρο σπουδάζοντας είτε στα τμήματα θεάτρου είτε σε δραματικές σχολές.

3.3. Οι δράσεις του Βόρειου Πεδίου αναλυτικά

- Θεατρικές Παραστάσεις

Από την άνοιξη του 2014 μέχρι και σήμερα έχουν δοθεί από το Βόρειο Πεδίο 25 παραστάσεις. Οι παραστάσεις του Βόρειου Πεδίου δίνονται είτε στο ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ

ΠΤΟΛΕΜΑΪΔΑΣ, είτε στην Αίθουσα Τέχνης του Βόρειου Πεδίου είτε στην Αίθουσα Τέχνης στην Κοζάνη. Πολλές από τις παραστάσεις έχουν ταξιδέψει και σε άλλες πόλεις της δυτικής Μακεδονίας.

Ενδεικτικά την τελευταία πενταετία έχουν δοθεί οι παραστάσεις:

Hyperspace ή αλλιώς..., της Δ. Λιοδάκη / σκηνοθεσία Κ.Μπαμπίλα (2021)

Μπαμπάδες με ρούμι, των Ρέππα – Παπαθανασίου / σκηνοθεσία Κ. Μπαμπίλα (2022)

Ο γιος, του Φλοριάν Ζελλέρ / σκηνοθεσία Μ. Αυγερινού (2022)

Η απολυμένη, του Α. Τσιπιανίτη / σκηνοθεσία Κ. Μπαμπίλα (2023)

Η πόρνη από πάνω, του Α. Τσιπιανίτη / σκηνοθεσία Κ. Μπαμπίλα, (2023),

Ο μήνας του μέλιτος, του Κ. Μπαμπίλα (θέατρο ντοκουμέντο) / σκηνοθεσία Κ. Μπαμπίλα (2023)

Τα Χριστούγεννα του Γατόνου Φον Νιάου, της Σ. Παράσχου, (παράσταση για παιδιά) / σκηνοθεσία Ε. Μπαμπίλα (2023)

Παραμύθια για να σπάτε κέφι, του Τ.Ροντάρι, (παράσταση για παιδιά) / σκηνοθεσία Ε. Μπαμπίλα (2024)

12 Ένορκοι, του Ρ.Ρόουζ / σκηνοθεσία Κ. Μπαμπίλα (2024)

Κωνσταντής, του Ά.Τσανάκα (πρώτο βραβείο θεατρικού μονολόγου) / σκηνοθεσία Β.Παμπόρη

Σύνδεση, της Ν.Σιώμου (πρώτο βραβείο θεατρικού μονόπρακτου) / σκηνοθεσία Ε.Μπαμπίλα (2024)

Ποιος τολμά να πει τα κάλαντα στην μάγισσα Φρικαντέλα;, του Ε.Τριβιζά σε διασκευή Ε.Μπαμπίλα, (παράσταση για παιδιά) / σκηνοθεσία Ε.Μπαμπίλα (2024) και

Λακωνία, του Κ.Μπαμπίλα / Σκηνοθεσία Μ. Αυγερινού (2025).



Εικόνα 1: *12 Ένορκοι*, του Ρ.Ρόουζ / σκηνοθεσία Κ. Μπαμπίλα (2024)

- Θεατρικά εργαστήρια παιδιών

Τα θεατρικά εργαστήρια του Βόρειου Πεδίου είναι γνωστά για τη δράση τους σε όλη τη Δυτική Μακεδονία. Υπάρχει μια μακρά παράδοση αυτών των θεατρικών εργαστηρίων από την προηγούμενη θεατρική ομάδα – προάγγελο του Βόρειου Πεδίου, στην οποία συμμετείχαν τα πιο σημαντικά μέλη του παρόντος σχήματος.

Τα θεατρικά εργαστήρια είναι χωρισμένα σε κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Έτσι, αυτή τη στιγμή λειτουργούν:

Δύο (2) τμήματα μαθητών νηπιαγωγείου και μαθητών δημοτικού των πρώτων τάξεων

Δύο (2) τμήματα μαθητών Δημοτικού μεγαλύτερων τάξεων

Ένα (1) τμήμα μαθητών Γυμνασίου

και Ένα (1) τμήμα μαθητών Λυκείου.

Όλα τα τμήματα είναι πλήρη μαθητών και εργάζονται πάνω σε συγκεκριμένα προγράμματα που έχουν οργανωθεί από τον Καλλιτεχνικό Διευθυντή και τους εκάστοτε θεατρολόγους ή ηθοποιούς που εμπνυχώνουν τα τμήματα. Τα προγράμματα αποσκοπούν στην σωματική, ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των παιδιών, στην ανάδειξη σημαντικών κατηγοριών (φωνή, αναπνοή, σώμα, συνεργασία, επικοινωνία, αυτοεκτίμηση, ρυθμός, συντονισμός, κλπ) Το βασικότερο χαρακτηριστικό των εργαστηρίων δεν είναι η ανάδειξη ταλαντούχων μαθητών οι οποίοι θα μπορούσαν να ακολουθήσουν την υποκριτική αλλά η δουλειά πάνω στις αδυναμίες και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ο στόχος των εργαστηρίων είναι να φέρνουν τα παιδιά κοντά στο θέατρο ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους και βελτιώνοντας τα ατομικά τους στοιχεία, κάτι που θα τους είναι πολύτιμο στην ενηλικίωσή τους.

Η δράση των θεατρικών εργαστηρίων των μαθητών ξεκινάει από τον Οκτώβριο και ολοκληρώνεται με το κλείσιμο των σχολείων τον Ιούνιο. Στο τέλος του σχολικού έτους κάθε τμήμα οργανώνει μια μικρή παράσταση βασισμένη σε σημαντικά έργα του θεατρικού ρεπερτορίου και την παρουσιάζει στο κοινό που αποτελείται από συγγενείς και φίλους των μαθητών. Κάποια τμήματα, κυρίως των παιδιών του Λυκείου, κατά καιρούς προετοιμάζουν και δικά τους κείμενα με θέματα που τους απασχολούν και τα παρουσιάζουν στην τελετή λήξης των συναντήσεων.

Στα θεατρικά εργαστήρια παιδιών όλων των ηλικιών έχουν πάρει μέρος μέχρι σήμερα πάνω από 1.000 μαθητές.

- Θεατρικά εργαστήρια ενηλίκων

Στα εργαστήρια ενηλίκων έχουν πάρει μέρος μέχρι τώρα στα χρόνια λειτουργίας του πάνω από 500 σπουδαστές/ στριες. Το 2016 οργανώθηκε ένα μονοετές τμήμα σκηνοθεσίας με τη συμμετοχή δέκα απόφοιτων σπουδαστών την εργαστηρίων του Βόρειου Πεδίου ενώ το 2019 οργανώθηκε ένα Τέταρτο έτος (Δ) έτος με περίπου 15 απόφοιτους των τριετών εργαστηρίων. Το τμήμα αυτό διέκοψε την λειτουργία του τον Μάρτιο του 2020, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, αλλά στα προσεχή σχέδια βρίσκεται η επαναλειτουργία αυτού του τμήματος.

Από το καλοκαίρι του 2018 έχουν δημιουργηθεί τα «Καλοκαιρινά Σχολεία» με τμήματα παιδιών αλλά κυρίως ενηλίκων, διάρκειας ενός μηνός. Επιπλέον, το Βόρειο Πεδίο έχει ξεκινήσει ένα νέο θεσμό εδώ και δύο χρόνια το ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΦΥΣΗ, με θεατρικά σεμινάρια εκτός Πτολεμαΐδας. Συγκεκριμένα, έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα δύο τριήμερα σεμινάρια, το πρώτο σε ορεινή τοποθεσία και το δεύτερο σε παραθαλάσσια. Στα σεμινάρια συμμετείχαν πολλοί σπουδαστές και πρώην σπουδαστές του Βόρειου Πεδίου και το περιεχόμενο τους ήταν για προχωρημένους σπουδαστές.

- Θεατρικά σεμινάρια

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους του Βόρειου Πεδίου είναι να επιμορφώνει διαρκώς τα μέλη του. Έτσι, πέρα από τα οργανωμένα θεατρικά του εργαστήρια κατά καιρούς έχει οργανώσει θεατρικά σεμινάρια στα οποία προσκλήθηκαν σημαντικοί άνθρωποι του θεάτρου (ηθοποιοί, σκηνοθέτες, θεατρολόγοι, κινησιολόγοι κ.λ.π.) Μέχρι τώρα έχουν πραγματοποιηθεί πάνω από δέκα τέτοιου είδους σεμινάρια είτε διήμερα είτε τριήμερα.

- Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους NO WORDS

Ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς τους οποίους έχει εισάγει στην περιοχή το Βόρειο Πεδίο είναι το NO WORDS. Το NO WORDS είναι ένα Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους. Ξεκίνησε με μικρά βήματα το 2018 και η πρώτη του παρουσίαση πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Βόρειου Πεδίου. Η ανταπόκριση του κοινού ήταν τεράστια και από την αμέσως επόμενη χρονιά επιλέχτηκε ο χώρος του Πνευματικού Κέντρου Πτολεμαΐδας για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Έκτοτε, ο θεσμός συνεχίζεται και διαρκώς αναμορφώνεται και τα τελευταία χρόνια, κατά τη διάρκεια του διήμερου ή τριήμερου που διαρκεί το Φεστιβάλ, οργανώνονται πλήθος εκδηλώσεων που αφορούν στον Κινηματογράφο αλλά και σε όλες τις παρεμφερείς με το θέατρο τέχνες.



Εικόνα 2: Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους 2024

- Διαγωνισμοί Συγγραφής Θεατρικού Μονόλογου και Μονόπρακτου

Τον Φεβρουάριο του 2024 το Βόρειο Πεδίο προκήρυξε δύο διαγωνισμούς. Τον 1^ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Συγγραφής Θεατρικού Μονόλογου και τον 1^ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Συγγραφής Θεατρικού Μονόπρακτου. Οι διαγωνισμοί συνοδεύονταν με έπαθλα και χρηματικά βραβεία για τους τρεις πρώτους. Η προκήρυξη αναρτήθηκε σε όλα τα μέσα και η συμμετοχή ξεπέρασε τα αναμενόμενα. Στα γραφεία του Βόρειου Πεδίου κατατέθηκαν περίπου 100 συμμετοχές από όλη την Ελλάδα, την Κύπρο ακόμα και από το εξωτερικό.

Ακολουθώντας, το φθινόπωρο οι επιτροπές που ορίστηκαν επέλεξαν τους βραβευθέντες μέσα από αδιάβλητες διαδικασίες και στις 15 Δεκεμβρίου 2024, παρουσία των νικητών αλλά και πολλών φίλων του Βόρειου Πεδίου, πραγματοποιήθηκε η τελετή βράβεισής τους. Στην τελετή, πέρα από την απονομή των βραβείων το κοινό παρακολούθησε και δύο παραστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, από μέλη του Βόρειου Πεδίου παρουσιάστηκαν τα θεατρικά έργα που απέσπασαν το πρώτο βραβείο από κάθε Διαγωνισμό. Οι Διαγωνισμοί στέφθηκαν με απόλυτη επιτυχία και θα επαναληφθούν με περιοδικότητα στο μέλλον.

- Άλλες δράσεις

Το Βόρειο Πεδίο διοργανώνει θεατρικές εκδρομές για την παρακολούθηση αξιόλογων θεατρικών παραστάσεων σε άλλες πόλεις της Ελλάδας (κυρίως Κοζάνη και Θεσσαλονίκη). Μετά την παρακολούθηση των παραστάσεων ακολουθεί συζήτηση ανάμεσα στα μέλη. Φιλοξενεί παραστάσεις από άλλα σχήματα, κυρίως επαγγελματικά και έχει φιλοξενήσει στο χώρο του πολλές από τις δράσεις που οργανώνει ο Πολιτιστικός Σύλλογος ΥΨΙΚΑΜΙΝΟΣ, σεμινάρια και παραστάσεις. Παράλληλα το Βόρειο Πεδίο έχει ενεργό συμμετοχή με δικές του δράσεις στο φεστιβάλ του παραπάνω Συλλόγου.

Στο παρελθόν, το Βόρειο Πεδίο έχει οργανώσει και μη θεατρικά εργαστήρια στο χώρο του. Σημαντικότερα από αυτά ήταν τα τμήματα Κινηματογράφου, Επικοινωνίας και Δημοσιογραφίας, Χορού και Φωτογραφίας. Μάλιστα, το τμήμα Φωτογραφίας εξακολουθεί να στεγάζεται στο χώρο του Βόρειου Πεδίου και συνεχίζει τη δράση του. Στα παραπάνω τμήματα συμμετείχαν αρκετοί ενδιαφερόμενοι και λειτούργησαν με μεγάλη επιτυχία.

4. Συμπεράσματα

Η πολιτιστική κληρονομιά, ο σύγχρονος πολιτισμός και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου συχνά έχουν τον ρόλο του ακρογωνιού λίθου στην τοπική ανάπτυξη αφού συνδέονται περισσότερο από κάθε άλλον τομέα με την κυρίαρχη εικόνα ενός τόπου και την ποιότητα ζωής. Αφενός τα μνημεία, τα μουσεία και το δομημένο περιβάλλον και αφετέρου τα φεστιβάλ μουσικής και κινηματογράφου, οι εικαστικές εκθέσεις, οι θεατρικές παραστάσεις έχουν τη δύναμη να χαρακτηρίζουν μια πόλη και να συμβάλλουν στην αναζωογόνησή της. Η Πτολεμαΐδα, μια πόλη που χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εικόνα των λιγνιτορυχείων της Δημόσιας Επιχείρησης

Ηλεκτρισμού (ΔΕΗ), αναζητεί ένα νέο προφίλ. Τα πολιτιστικά στοιχεία που ξεχωρίζουν και σχετίζονται με την νέα εικόνα της πόλης είναι οι εκδηλώσεις και οι δράσεις του Βόρειου Πεδίου.

Όλα αυτά τα χρόνια παρουσίας του, το Βόρειο Πεδίο με τις παραστάσεις του για παιδιά και ενήλικες και κυρίως με τα θεατρικά του εργαστήρια που απευθύνονται σε όλους, αποτελεί μια σταθερά που εμπιστεύονται οι γονείς για τα παιδιά τους και οι ενήλικες οι οποίοι βρίσκουν μια ποιότητα στις συνολικά στις δράσεις του. Γι' αυτό και οποιαδήποτε εκδήλωση ή δράση του Βόρειου Πεδίου αγκαλιάζεται με αγάπη από το κοινό της πόλης, το οποίο εκτιμά την καλή δουλειά που γίνεται και ανταποκρίνεται σε κάθε κάλεσμα. Η επαρχία της Εορδαίας, η πόλη της Πτολεμαΐδας, έχουν αποκτήσει πλέον μια κουλτούρα και μια θεατρική συνείδηση και σ' αυτό έχει συμβάλει η ευαισθησία και η πολύχρονη διαρκής παρουσία των μελών του Βόρειου Πεδίου. Το παράδειγμα του Διεθνούς Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους NO WORDS αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτιστικής δράσης η οποία, ενώ βασίζεται σε ένα διεθνές πολυπολιτισμικό περιβάλλον, προάγει μια ελληνική πολιτιστική βιομηχανία η οποία εδράζεται σε μια μικρή πόλη. Η επιτυχία του Φεστιβάλ που ξεκίνησε το 2018 και συνεχίζεται σταθερά κάθε χρόνο, παρά τις όποιες ενδεχόμενες αντιξοότητες στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής τοπικής κοινωνίας, στηρίζεται στο γεγονός ότι ήταν και παραμένει ένα διεθνές σημείο συνάντησης, έχει αυτοδιαχείριση και αυτάρκεια, είναι πλήρως προσαρμοσμένο στις συνθήκες της πόλης της Πτολεμαΐδας, παρακολουθώντας παράλληλα την ανάπτυξη της ελληνικής πολιτιστικής βιομηχανίας.

Η Πτολεμαΐδα μπήκε πλέον σε μια άλλη εποχή. Η εποχή της ευημερίας τελείωσε, απ' ό,τι φαίνεται ανεπιστρεπτί. Η απολιγνιτοποίηση και η αποβιομηχάνιση της περιοχής ανέδειξαν οικονομικά προβλήματα και η ανεργία έχει αυξηθεί πάρα πολύ. Ήδη, στην τελευταία απογραφή απεικονίζεται ξεκάθαρα ο μαρασμός της πόλης με την μείωση του πληθυσμού. Αν συνδυάσουμε μάλιστα και την ύπαρξη του κορονοϊού με τα προηγούμενα, διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια ένα απολύτως δυστοπικό τοπίο. Παρ' όλα αυτά, οι άνθρωποι του Βόρειου Πεδίου συνεχίζουν ανεπηρέαστοι τον δρόμο του Δον Κιχώτη, όπως λένε οι ίδιοι, με το ίδιο χαμόγελο, την ίδια αισιοδοξία και την πίστη πως η τέχνη θεραπεύει και παρηγορεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καραχάλης, Ν. (2015). Στρατηγικές διαχείρισης της εικόνας και της προβολής των πόλεων (city branding) και πολιτιστική αναζωογόνηση στο Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., & Τουλούπα, Σ. 2015. *Πολιτισμική Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/2391>
- Μητούλα, Ρ. (1999). Η προστασία της Αρχιτεκτονικής Κληρονομιάς ως παράγοντας διατήρησης της φυσιογνωμίας των πόλεων. *Αρχαιολογία*, 72, 67-71
- Μητούλα, Ρ. (2023). *Βιώσιμη οικονομική περιφερειακή ανάπτυξη*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Μπιζάνη, Ευ. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη: Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.
- Προσύλης, Μ. (2015). Σύγχρονη Πολιτισμική – Καλλιτεχνική Δημιουργία (Cultural-Creative Industries), Τοπική Κοινωνία Και Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., & Τουλούπα, Σ. *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/2391>
- Uscatescu G. (1986). *Συνοπτική θεωρία και ιστορία του πολιτισμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενογλώσσα

- Csapo, J. (2012). The Role and Importance of Cultural Tourism in Modern Tourism Industry, Strategies for Tourism Industry. In M. Kasimoglu (Ed.), *Strategies for Tourism Industry, Micro and Macro Perspectives. InTech*. <http://www.intechopen.com/books/strategies-for-tourism-industry-micro-and-macroperspectives/the-role-and-importance-of-cultural-tourism-in-modern-tourism-industry> [Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου 2025].
- Florida, R. (2005). *Cities and the Creative Class*. New York: Routledge
- Laundry, C. (2008). *The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators*. 2nd ed. London: Earthscan.
- Schuster, J. (2002). Sub-National Cultural Policy-Where the Action is: Mapping State Cultural Policy in the United State, *Internation Journal of Culture Policy*, 8 (2) [Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου 2025].

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΝΤΟΚΟΥΜΕΝΤΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Σταμάτη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί η συνοπτική παρουσίαση μιας παράστασης Θεάτρου Ντοκουμέντο. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στην αλληλεπίδραση μιας ομάδας εφήβων με την τοπική κοινότητα που είχε σαν αποτέλεσμα την ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» και του «νοιιάζεσθαι». Η δράση αυτή αποτέλεσε την παρέμβαση της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας με τίτλο «Το Θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο» στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών στο Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. Στόχος είναι η περιγραφή των σταδίων δημιουργίας αυτής της παράστασης με τη χρήση τεχνικών όχι μόνο του θεάτρου Ντοκουμέντο, αλλά και του Εκπαιδευτικού Δράματος, καθώς και του μεθοδολογικού πλαισίου, της Έρευνας Δράσης.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο Ντοκουμέντο, Εκπαιδευτικό Δράμα, Κοινότητα, Τοπική Ιστορία

1. Εισαγωγή

Το φθινόπωρο του 2017, παρουσιάστηκε στο Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσσαλονίκης το ντοκιμαντέρ του Ηλία Γιαννακάκη «Μία ολονυχτία για τον Σαίξπηρ». Επρόκειτο για την κινηματογράφηση της συνάντησης πολλών από τους επιφανέστερους ηθοποιούς, σκηνοθέτες, μουσικούς, λυρικούς καλλιτέχνες και γενικότερα ανθρώπους της τέχνης με αφορμή τη συμπλήρωση 400 χρόνων από το θάνατο του ελισαβετιανού δραματουργού. Η ολονυχτία έλαβε χώρα στις 17 Δεκεμβρίου του 2016, στο Υπόγειο του Θεάτρου Τέχνης. Ξεκίνησε τα μεσάνυχτα του Σαββάτου και ολοκληρώθηκε τις πρώτες πρωινές ώρες της Κυριακής, με τις πόρτες ανοιχτές για το κοινό. Σ' αυτό το διάστημα όλοι αυτοί οι άνθρωποι απήγγειλαν, έπαιξαν και διάβασαν Σαίξπηρ. Ο σκηνοθέτης, αφού συγκέντρωσε το υλικό του από την εκδήλωση αυτή, είχε την ιδέα να τραβήξει πλάνα από το κέντρο της Αθήνας και να τα παρεμβάλλει στο υπάρχον υλικό. Στα πλάνα αυτά εμφανίζονται άνθρωποι της διπλανής πόρτας, μετανάστες, άστεγοι, πλανόδιοι μικροπωλητές. Άνθρωποι που πιθανόν να μην είδαν ποτέ τους θέατρο, που, ίσως, να μην είχαν ακούσει καν το όνομα του Σαίξπηρ. Το ντοκιμαντέρ αυτό αποτέλεσε την αφορμή της διατύπωσης μιας σειράς αναστοχασμών, όπως: πόσο μπορούσε να αφορά αυτούς τους ανθρώπους αυτό που συνέβη στο Θέατρο Τέχνης εκείνο το βράδυ; Μπορεί τελικά το θέατρο να απευθύνεται όχι σε λίγους προνομιούχους αλλά να ανακτήσει τον λαϊκό χαρακτήρα του; Να λειτουργεί συμπεριληπτικά προς όλους τους θεατές μετατρέποντας τους παράλληλα σε ενεργά κριτικά μέλη που στοχάζονται και δρουν μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες; Εκεί υπήρξε η συνάντηση με το Θέατρο Ντοκουμέντο. Ένα θέατρο, πολιτικό επί της ουσίας, που μιλάει για τη δική μας ζωή, για την απτή καθημερινότητα κι αυτό γιατί δίνει βήμα σε όλους μας και μας επιτρέπει να αρθρώσουμε τον δικό μας, αληθινό λόγο. Στη δική μας εποχή, και μάλιστα στην πολύ συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία που βιώνουμε τώρα, χρειαζόμαστε, προκειμένου να αλλάξουμε αυτό τον κόσμο, αυτογνωσία -μέσα από την αυτοπαρατήρηση-, ελπίδα και συμπόνια- μέσα από την ενσυναίσθηση. Το Θέατρο Ντοκουμέντο και ο τρόπος που διαχειρίζεται την πραγματικότητα και την προσωπική αλήθεια του καθενός ίσως είναι μια τέτοια καλλιτεχνική πρόταση.

2. Το Θέατρο Ντοκουμέντο

«Για ένα μακρύ χρονικό διάστημα...η τέχνη και η πολιτική ήταν δύο δρόμοι που κυλούσαν παράλληλα». Ο Erwin Piscator ορίζει αυτό το διάστημα ως το 1919. Με το πέρας, λοιπόν, του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, δημιουργείται η ανάγκη της συνάντησης αυτών των δρόμων. Κάτω και από την επίδραση του Νταντά, από τούδε και στο εξής για κάποιους δημιουργούς η τέχνη θα αποτελέσει «μέσο για την εκπλήρωση ενός σκοπού. Ένα πολιτικό μέσο. Ένα μέσο προπαγανδιστικό. Μορφωτικό» (Piscator, 1965, σ. 14-17). Έτσι γεννιέται το Θέατρο Ντοκουμέντο. «Το Θέατρο Ντοκουμέντο (ή ντοκιμαντέρ θέατρο) είναι ένα είδος θεάτρου που βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα, ιστορικά στοιχεία, αρχειακό υλικό, συνεντεύξεις και μαρτυρίες. Σκοπός του είναι να παρουσιάσει, να ερμηνεύσει ή να σχολιάσει την πραγματικότητα με καλλιτεχνικούς όρους, χωρίς να καταφεύγει στη μυθοπλασία. Οι δημιουργοί του χρησιμοποιούν πρωτογενές υλικό –όπως δικαστικά πρακτικά, άρθρα εφημερίδων, ντοκουμέντα, επιστολές ή μαρτυρίες– το οποίο συχνά αποδίδεται αυτούσιο ή με ελάχιστη δραματουργική επεξεργασία. Το είδος αυτό συνδέεται στενά με την κοινωνική και πολιτική επικαιρότητα και χρησιμοποιείται συχνά για να δώσει φωνή σε περιθωριοποιημένες ομάδες, να φωτίσει αθέατες πτυχές γεγονότων ή να θέσει ερωτήματα για τη συλλογική μνήμη και αλήθεια» (Forsyth και Megson, 2009, σ.3). Ταυτόχρονα, πρόκειται για ένα είδος θεάτρου που επιτρέπει ένα ευρύτατο πεδίο επιλογών στον καλλιτέχνη, αναφορικά με το αισθητικό αποτέλεσμα, τη σκηνική παρουσίαση, τον τρόπο συλλογής του υλικού, τον ρόλο του ηθοποιού, την επιδιωκόμενη σχέση με το κοινό, τη διαχείριση του αυθεντικού υλικού, τη χρήση άλλων κειμένων, την ηθική στάση απέναντι στο υλικό και στην κοινότητα, τη μετατροπή του υλικού αυτού σε θεατρικό κείμενο. Αυτό που πρέπει κυρίως να σημειωθεί είναι πως η προσέγγιση του Θεάτρου Ντοκουμέντο αποτελεί τον νέο τρόπο διατύπωσης του πολιτικού θεάτρου, εφόσον με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επιχειρεί μια κοινωνική παρέμβαση. Στόχος της παρέμβασης αυτής είναι η εγκαθίδρυση ή διεύρυνση της έννοιας της πολιτότητας (Βερβεροπούλου, 2018, σ. 167) καθώς καλεί σε δημόσια εξέταση πλευρές της πραγματικότητας, σ' ένα πνεύμα κριτικής συλλογιστικής. Επιπλέον, το Θέατρο Ντοκουμέντο, εντρυφώντας στο το πεδίο της πραγματικότητας, αποδεικνύει το κλισέ πως η ζωή ξεπερνά τη φαντασία. «Κατά μίαν έννοια όλα τα έργα αυτού του είδους αποδεικνύουν πως ο κόσμος είναι πολύ πιο ενδιαφέρων απ' ό,τι νομίζεις, οι άνθρωποι πιο παράξενοι/ξένοι απ' ό,τι νομίζεις, ο κόσμος πολύ πιο ποικίλος, ο τρόπος που οι άνθρωποι τον βλέπουν πολύ ευρύτερος και αναπάντεχος» (Hammond και Steward, 2008, σ.52). Η πολλαπλότητα των τρόπων και η ίδια η φύση του Θεάτρου Ντοκουμέντο το καθιστούν διαφορετικό σε κάθε περίπτωση. Η πραγματικότητα και η αλήθεια των ανθρώπων συνδέεται απολύτως με την καθημερινότητά τους, την ταυτότητα, το φύλο, τη φυλή, την τάξη στην οποία ανήκουν, την κουλτούρα, την παράδοση, το πολιτικό καθεστώς κοκ. Και το πλέγμα όλων αυτών των παραμέτρων είναι η εκάστοτε πραγματικότητα με την οποία καλείται να συνδιαλλαγεί το συγκεκριμένο είδος. Επιχειρεί, μέσα από τη συμπερίληψη ενός ευρύτερου φάσματος «αποδεικτικών στοιχείων» όπως η μαρτυρία, τα ανέκδοτα, η προφορική αφήγηση, και τη χρήση μιας πληθώρας θεατρικών τεχνικών, να αναδείξει την περιπλοκότητα της πραγματικότητας σε βάρος μια μονοδιάστατης αλήθειας (Forsyth και Megson, 2009, σ. 3). Προβάλλει αφενός τον προβληματισμό για τη σχέση ανάμεσα στα γεγονότα και την αλήθεια κι αφετέρου τις πολλές, εξίσου αληθινές αλήθειες. Θα στερούσαμε, ωστόσο από το Θέατρο Ντοκουμέντο μια βασική του ποιότητα, αν το παρουσιάζαμε σαν ένα εγκεφαλικό είδος θεάτρου. Ο σκηνοθέτης καλείται κι εδώ να παράξει ένα καλλιτεχνικό έργο. Ζητούμενα είναι και η πολιτική στόχευση και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Ο καλλιτέχνης πρέπει να ισορροπήσει και να τα υπηρετήσει εξίσου. Ακόμα, το Θέατρο ντοκουμέντο διαφοροποιείται από το «συμβατικό» θέατρο ως προς τη σχέση του ηθοποιού με το κείμενο και ως προς τη σχέση που δημιουργεί με το κοινό. Όσον αφορά στον ηθοποιό σημαντική είναι η ευθύνη του απέναντι στα πραγματικά πρόσωπα. Η ηθική δέσμευση, τόσο να φανεί αντάξιος της εμπιστοσύνης τους, σε σχέση με αυτά που μοιράστηκαν μαζί του, όσο και να μην τους απογοητεύσει ως προς την αναπαράστασή τους. Προκειμένου να υποδυθούν ικανοποιητικά τα αληθινά πρόσωπα οι ηθοποιοί, συνήθως έρχονται σε επαφή μαζί τους, είτε παίρννοντάς τους συνέντευξη, είτε συναντώντας τους μετά, αν δεν ήταν παρόντες στις συνεντεύξεις (Cantrell, 2013, σ. 1). Συχνά επίσης συμμετέχουν στη

διαδικασία της παραγωγής και το γεγονός αυτό κάνει την εργασία της ομάδας πιο συλλογική. Η συμμετοχή αυτή αφενός δημιουργεί έναν κύκλο άμεσης διάδρασης με την κοινότητα κι αφετέρου επιτρέπει στους ηθοποιούς να γίνουν συν-δημιουργοί (Paget, 1987, σ. 327). Ακόμα, η σχέση που αναπτύσσουν με το υλικό τους, τους κάνει προστατευτικούς απέναντι σ' αυτό και, κατά συνέπεια, και στα πρόσωπα που τους εμπιστεύτηκαν. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η χρήση της γλώσσας. Αποτελεί κοινό τόπο στους δημιουργούς των έργων αυτών πως ο αυθεντικός λόγος είναι αναντικατάστατος. Διατηρεί την πολιτική θέση του είδους που δίνει χώρο στη γλώσσα του συνηθισμένου ανθρώπου, που, υπό κανονικές συνθήκες δεν θα μπορούσε να αποτελέσει υλικό για τη σκηνή και φέρει μια φυσική ποιητικότητα, πολύ διαφορετική από αυτή των αστών (Paget, 1987, σ.326). Το κοινό είναι, μ' έναν τρόπο, συνδημιουργός και αποδέκτης του καλλιτεχνικού γεγονότος. Κατά συνέπεια και ο ρόλος του απομακρύνεται από αυτόν του συμβατικού θεατή. Το Θέατρο Ντοκουμέντο διεκδικεί την ενεργό συμμετοχή του θεατή προτάσσοντας ως θέμα την πραγματικότητα του και ως κείμενο τα λόγια του. Οι προσωπικές μαρτυρίες, οι μικρές λεπτομέρειες στον λόγο των προσώπων, αυτές το κάνουν αυτό που πραγματικά είναι, ένα θέατρο κοινωνικό, ανθρωπιστικό. Οι μικρές λεπτομέρειες της ανθρώπινης ζωής δίνουν στον λόγο την αλήθεια του και δημιουργούν έναν δεσμό με το κοινό (Hammond και Steward, 2008 , σ. 39). Το κοινό συνδέεται συναισθηματικά με τα πρόσωπα του έργου, νοιάζεται γι' αυτά γιατί του μοιάζουν.

2.1. Η παρέμβαση

Το Δασοχώρι είναι ένα μικρό ορεινό χωριό των Γρεβενών. Οι μόνιμοι κάτοικοι του είναι περίπου 100 άτομα, οι περισσότεροι εκ των οποίων είναι πάνω από 70 χρόνων, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους απόφοιτοι του Δημοτικού. Ο συνολικός αριθμός των Δασοχωριτών ανέρχεται τουλάχιστον σε 400 άτομα, αλλά οι περισσότεροι έχουν μεταναστεύσει εντός και εκτός Ελλάδας, είτε για σπουδές, είτε για εργασία. Τα ελάχιστα παιδιά μετακινούνται καθημερινά στη διπλανή κωμόπολη, προκειμένου να πάνε σχολείο. Οι βασικές ασχολίες των κατοίκων είναι η γεωργία και η κτηνοτροφία. Το καλοκαίρι, ωστόσο, το χωριό ξαναζωντανεύει. Το 2015 δημιουργήθηκε στο Δασοχώρι, από την ερευνήτρια, μια θεατρική ομάδα παιδιών και εφήβων, οι «Θεάτρελλοι». Έκτοτε κάθε καλοκαίρι δημιουργείται και παρουσιάζεται μία παράσταση, κλασικών κειμένων συνήθως (Αριστοφάνης, Σαίξπηρ, Γκόγκολ κ.α.) στην πλατεία του χωριού με κοινό όλους τους κατοίκους, όλων των ηλικιών. Το όλο εγχείρημα υπήρξε μια καταπληκτική εμπειρία, καταφέρνοντας να ανταποκριθεί σε όλους τους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής: τη δημιουργία μιας δεμένης ομάδας, τη δημιουργία μιας νέας, κάθε χρονιά, παράστασης, τη συνάθροιση σύσσωμου του χωριού στην πλατεία, τη συμμετοχή πολλών ανθρώπων σε όλα τα στάδια της παράστασης. Θα λέγαμε πως λειτούργησε ευεργετικά στον καθένα από μας ξεχωριστά αλλά και, τελικά, σε συλλογικό επίπεδο.

Με αυτή την ομάδα επιχειρήθηκε, για το καλοκαίρι του 2019, η δημιουργία μιας παράστασης Θεάτρου Ντοκουμέντο. Στόχοι της παρέμβασης υπήρξαν οι εξής:

- Σύνδεση με την κοινότητα, σύσφιξη των σχέσεων των μελών της.
- Εκ του σύνεγγυς επαφή με τα μέλη της κοινότητας.
- Ανάδειξη θεμάτων που απασχολούν την κοινότητα (λ.χ. οικονομική κρίση).
- Απόκτηση γνώσεων για την ιστορία του τόπου.
- Η σημασία του τόπου, της ταυτότητας και της ιστορικής μνήμης
- Εντοπισμός και κατανόηση των διαγενεακών διαφορών.
- Η εξέλιξη των ανθρώπων και της κοινότητας ιστορικά.
- Η ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν» και του «νοιάζεσθαι».

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ανάλυση και δημιουργική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τους κατοίκους του χωριού, είτε με τη μορφή συνέντευξης, είτε γραπτώς. Χρησιμοποιήθηκαν ακόμα τα κείμενα των παιδιών που

διεξήγαγαν την έρευνα, οι φωτογραφίες και τα ιστορικά στοιχεία που συνέλλεξε η ομάδα (Herbert Altrichter, Peter Posch, και Bridget Somekh, 2001, σ. 31–56).

Η διαδικασία ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2018. Οι συναντήσεις της ομάδας πραγματοποιούνταν τα Σαββατοκύριακα, περίπου μία ή δύο φορές το μήνα, από τον Σεπτέμβριο του 2018 μέχρι τον Ιούλιο του 2019. Αρχικά τέθηκε το πλαίσιο της εργασίας, στην οποία καλούνταν να συμμετέχουν τα παιδιά: στόχος μία θεατρική παράσταση με την τεχνική του Θεάτρου Ντοκουμέντο με γενικό θέμα το χωριό μας. Εξηγήθηκε στα παιδιά η διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθήσουν: έπρεπε να πραγματοποιήσουν συνεντεύξεις με τους συγχωριανούς μας, να κρατούν κάποιου τύπου ημερολόγιο, να πραγματοποιήσουν έρευνα σε ιστορικά αρχεία της περιοχής και να είναι διαθέσιμοι για τις συναντήσεις με την ομάδα. Ειπώθηκε επίσης πως το ακριβές θέμα της παράστασης δεν ήταν ακόμα σαφές αλλά θα προκύπτε μέσα από τις συνεντεύξεις, το ιστορικό υλικό και τις συζητήσεις μας. Το κείμενο της παράστασης θα γραφόταν επίσης από την ομάδα, μετά τη συγκέντρωση του υλικού και τις συζητήσεις μας πάνω σ' αυτό. Ακόμα, τα ίδια τα παιδιά θα ήταν οι ηθοποιοί της τελικής παράστασης.

Όλες οι φάσεις της δράσης μας στηρίχτηκαν μεθοδολογικά στο μοντέλο της Έρευνας Δράσης: σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-αναστοχασμός.

Η ερευνήτρια σχεδίασε τη δράση με βάση το εξής μοντέλο:

- Έρευνα και συλλογή ντοκουμέντων.
- Ανάλυση των δεδομένων από τα ντοκουμέντα.
- Δημιουργική επεξεργασία: κείμενα και δημιουργία δραματουργίας για την παράσταση Θεάτρου Ντοκουμέντο.
- Σχεδιασμός και πρόβες για μια παράσταση Θεάτρου Ντοκουμέντο.

Προκειμένου να βρεθεί ένα κεντρικό θέμα αποφασίστηκε η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να ελαχιστοποιείται το περιθώριο για διφορούμενες απαντήσεις, αλλά και ανοικτού τύπου, ώστε ο ερωτώμενος να νιώθει ελεύθερος να εκφραστεί όπως θέλει. Στόχος της ομάδας ήταν να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο από όσο το δυνατόν περισσότερους χωριανούς μας, μόνιμους ή εγκατεστημένους αλλού, όλων των ηλικιακών ομάδων, από έφηβους μέχρι ηλικιωμένους, όλων των μορφωτικών επιπέδων. Η ομάδα πραγματοποίησε περίπου 50 συνεντεύξεις σε κατοίκους του χωριού αλλά και συγχωριανούς μας που ζουν σε άλλα μέρη. Από αυτές οι περισσότερες ήταν προφορικές και είτε βιντεοσκοπήθηκαν, είτε ηχογραφήθηκαν και οι υπόλοιπες δόθηκαν γραπτώς μέσω διαδικτύου. Το ερωτηματολόγιο υπήρξε ένα εργαλείο που αναδιαμορφωνόταν διαρκώς, καθώς, κατά την πορεία της διαδικασίας, προκύπταν νέα ζητούμενα. Ακόμα, μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, ειπώθηκαν αυθόρμητα κάποια πράγματα, τα οποία η ομάδα δεν είχε σκεφτεί αρχικά και προστέθηκαν με τη μορφή ερωτήσεων.

Σε όλη τη διαδικασία των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν διάφορα ζητήματα που έπρεπε να επιλυθούν: το άγχος των ανθρώπων μπροστά στην κάμερα, η καχυποψία, ακόμα και η άρνηση. Εδώ η ομάδα συναντήθηκε με μια άλλη διάσταση του Θεάτρου Ντοκουμέντο, αυτή της ηθικής. Ο αναστοχασμός της ομάδας πάνω στον αρχικό σχεδιασμό, όταν διαπιστώθηκαν αυτά τα προβλήματα της δράσης, οδήγησε αβίαστα στη συζήτηση περί ηθικής: οι άνθρωποι έπρεπε να ενημερωθούν ακριβώς περί τίνος επρόκειτο. Έπρεπε να υπάρξει η διαβεβαίωση πως τίποτα από αυτά που θα μοιραστούν μαζί μας δεν θα χρησιμοποιηθεί χωρίς τη συγκατάθεσή τους. Κρίθηκε λοιπόν από την πλευρά μας απαραίτητο να προσκληθούν και να παρακολουθήσουν τις πρόβες της ομάδας όταν αυτές θα πραγματοποιούνταν. Στο πλαίσιο της έρευνας της ομάδας εντάχθηκαν και οι ιστορικές πηγές, μετά από αίτημα της ομάδας «να μάθουμε την ιστορία του τόπου μας» αλλά και ως ζητούμενο μιας έρευνας Θεάτρου Ντοκουμέντου. Η ομάδα απευθύνθηκε αρχικά στον πρόεδρο του Πολιτιστικού Συλλόγου Δασοχωρίου και στην πρώην γραμματέα της κοινότητας. Μέσω αυτών εντόπισε έναν ιστορικό της περιοχής μας και με τη δική του καθοδήγηση, εντόπισε τις ιστορικές πηγές και μοιράστηκε την έρευνα.

Ως προς την ανάλυση των δεδομένων από τα ντοκουμέντα, όταν η ομάδα συγκέντρωσε αρκετό υλικό άρχισε η αναζήτηση του κεντρικού θέματος. Αρχικά έγινε μια πρώτη κατηγοριοποίηση: τα θέματα που προκύπταν από το ερωτηματολόγιο αφορούσαν στα εξής ζητήματα: τη ζωή στο χωριό και τη ζωή στην πόλη, την οικονομική κρίση, τις σχέσεις των ανθρώπων, την εργασία, το χωριό την περίοδο των διακοπών κ.α. Όλα αυτά τα θέματα αλληλοδιαπλέκονταν. Σε αυτά προστέθηκε και το υλικό που προέκυψε από την έρευνα στα ιστορικά αρχεία, το οποίο ήταν σχετικά περιορισμένο και αφορούσε ιστορικά γεγονότα του 20ου αιώνα, όπως η απελευθέρωση της περιοχής το 1912, στοιχεία για τη λειτουργία των σχολείων και καταγραφές που αφορούσαν στην οικονομική δυσπραγία του τόπου. Ως προς τη δημιουργική επεξεργασία με στόχο τη δημιουργία δραματουργίας η ομάδα έπρεπε να διαχειριστεί τα δύο «είδη» υλικού. Επιχειρήθηκε μια σύνδεση ανάμεσά τους. Έντοπίστηκαν εκείνα τα σημεία της ιστορίας του χωριού που αφορούσαν στις δύσκολες οικονομικές συνθήκες ενός φτωχού, ορεινού χωριού. Από τις συνεντεύξεις επιλέχθηκαν οι πιο ζωντανές ιστορίες, εκείνες που είχαν χρώμα, συγκίνηση και θεατρικότητα. Οι επιλογές από τα ιστορικά αρχεία, τοποθετήθηκαν στο κείμενο έτσι ώστε να υπάρχει εναλλαγή «ψυχρών» και «θερμών» ντοκουμέντων- από τη μία οι ιστορικές καταγραφές, από την άλλη οι προσωπικές μαρτυρίες.

Οι πιο συγκινητικές και ωραίες ιστορίες ήταν αυτές που προέκυψαν από την ερώτηση «τι ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις, τι συνέβη τελικά και γιατί». Ιδιαίτερα στην ομάδα των ηλικιωμένων διαπιστώθηκε πως τα όνειρά τους στάθηκε αδύνατο να πραγματοποιηθούν λόγω οικονομικών και, στην περίπτωση των γυναικών, κοινωνικών συνθηκών. Άλλη μια παράμετρος του Θεάτρου Ντοκουμέντο είχε εμφανιστεί: η σύνδεση της πολιτικής με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Το κεντρικό θέμα είχε βρεθεί: κατά πόσο ο οικονομικός και κοινωνικός παράγοντας αποτελεί εμπόδιο στα όνειρα των ανθρώπων.

2.2. Η δράση

Στις πρώτες πρόβες με αυτό το υλικό τα μέλη της ομάδας διαπίστωσαν πως δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν ηθοποιοί, υποδύομενοι τα πρόσωπα. Ο βασικός λόγος ήταν η ντοπιολαλιά. Όλη η δύναμη του προφορικού αυτού λόγου χάθηκε, όταν τα παιδιά επιχείρησαν να τη μεταφέρουν. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού πάνω στη σχεδιασμένη δράση, τα παιδιά αποφάσισαν να παίζουν στη σκηνή τον εαυτό τους, τους ερευνητές, και να χρησιμοποιήσουν την τεχνική των επιστολών και την παρουσίαση μαγνητοσκοπημένων αποσπασμάτων από συνεντεύξεις.

Στη συνέχεια, η ομάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με ένα βασικό ζήτημα του Θεάτρου Ντοκουμέντο: τον καλλιτεχνικό χαρακτήρα του εγχειρήματος. Έπρεπε το υλικό μας να μετουσιωθεί σε θεατρική παράσταση. Εδώ επιστρατεύτηκαν οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στόχος ήταν τα παιδιά να παίζουν τον εαυτό τους, αλλά και να μεταφέρουν τον αληθινό λόγο των προσώπων, χωρίς αυτό να είναι μια ξερή αφήγηση. Η βασική συνθήκη του Εκπαιδευτικού Δράματος, η διαρκής εναλλαγή ρόλου-εαυτού, αποτέλεσε το πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η ομάδα. Σε όλη τη διάρκεια της δράσης ακολουθήθηκε το μοντέλο της Έρευνας Δράσης, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της ομάδας. Το συνεχές συζήτηση/σχεδιασμός-δράση/παρατήρηση-αναστοχασμός-ανασχεδιασμός τηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, η οποία υπήρξε ευεργετική ως προς τα παιδιά και ως προς την κοινότητα. Η εμπλοκή όλων, στο βαθμό που ο καθένας μπορούσε να συνεισφέρει, υπήρξε όχι απλώς λειτουργική και καθοριστική ως προς το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς τους αρχικούς μας στόχους.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο Θέατρο Ντοκουμέντο, η ομάδα εργάστηκε με γνώμονα τις μεθόδους και τις τεχνικές του είδους: Συλλογή ντοκουμέντων (ιστορικές πηγές, φωτογραφίες) και προσωπικών μαρτυριών (συνεντεύξεις, κείμενα)/ Σύνδεση με την πραγματικότητα και η διαπραγμάτευση της αλήθειας/ Συμμετοχή όλων των παιδιών στην έρευνα και συμμετοχή τους στο παραστασιακό γεγονός/ Ολοκλήρωση του μοντάζ και της συγγραφής του έργου από την ομάδα/ Διαμεσολάβηση των λόγων της κοινότητας από τα παιδιά- ηθοποιούς/ Επιλογή θέματος και τρόπος παρουσιάσής του με αποτέλεσμα τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, αφήνοντας ανοιχτά πολλά ερωτήματα και προκαλώντας με τον τρόπο αυτό μια δημόσια συζήτηση/ Η σχέση που

προέκυψε με το κοινό μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία ήταν αμφίδρομη, επιχείρησε και, τελικά, πέτυχε την επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης σκηνής-πλατείας/ Ενδυνάμωση της αίσθησης του «ανήκειν» και του «νοιιάζεσθαι» ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας. Τα παιδιά ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις προσωπικές τους σχέσεις, συνεργάστηκαν, δημιουργώντας σχέσεις αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής. Εργάστηκαν συλλογικά, σε ζευγάρια και κατά μόνας. Η εμπλοκή του καθενός έγινε στο μέτρο των δυνατοτήτων του κι αυτό έγινε σεβαστό από όλα τα μέλη της ομάδας/ Ανέλαβαν ευθύνες τις οποίες έφεραν σε πέρας.

Κάθε φορά που δυσκολεύονταν, αναζητούσαμε εναλλακτικές λύσεις. Βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες συνδιαλεγόμενοι με τόσους ανθρώπους και όχι μόνο με αυτούς από τους οποίους πήραν συνεντεύξεις. Χρειάστηκε να συνδιαλλαγούν και με πιο «επίσημους» φορείς σε ένα άλλο επίπεδο, όπως λ.χ. με τον πρόεδρο του χωριού και του Πολιτιστικού Συλλόγου. Η γλωσσική τους ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε, όχι μόνο στη χρήση του δικού τους προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και σ' ένα θεωρητικό επίπεδο. Έγιναν πολλές συζητήσεις για την αξία της προφορικότητας, το ιδίωμα του τόπου μας, την επιλογή της γλώσσας της παράστασης. Η πραγματοποίηση των ζωντανών συνεντεύξεων, τους έφερε κοντά με τους συγχωριανούς μας, κυρίως ανθρώπους μεγάλης ηλικίας, τους οποίους μέχρι τότε αντιμετώπιζαν αδιάφορα και, όχι σπάνια, απαξιωτικά. Μετά από αυτή την εμπειρία καλλιεργήθηκε απέναντί τους η συμπάθεια και η συμπόνια.

Κατά τη διάρκεια της δράσης ένιωσαν μεγάλη έκπληξη όταν ανακάλυψαν πως οι παππούδες τους και οι γονείς τους υπήρξαν κάποτε τόσο νέοι, με τόσα όνειρα. Η έννοια του «νοιιάζεσθαι» αναπτύχθηκε κατακόρυφα μετά από αυτό. Ανέπτυξαν την κριτική σκέψη, τόσο στο στενό πλαίσιο της ομάδας, όπου έπρεπε να διατυπώσουν και να στηρίξουν την άποψή τους, όσο και σε σχέση με την κοινότητα, όταν, σε κάποιες περιπτώσεις βρέθηκαν αντιμέτωποι με την καχυποψία ή χρειάστηκε να στηρίξουν τη θέση τους. Ταυτόχρονα, ανέπτυξαν και την πολιτική σκέψη και αντιλήφθηκαν τη στενή σχέση της πολιτικής και του κοινωνικού πλαισίου με την καθημερινότητα των ανθρώπων, ιδιαίτερα μετά την επιλογή του κεντρικού μας θέματος για την απόλυτη συνάρτηση ανάμεσα στην οικονομική κατάσταση και την επαγγελματική επιλογή.

Στην ανάπτυξη της πολιτικής και κριτικής σκέψης συνέβαλλε επίσης η έρευνα στις ιστορικές πηγές. Οι καταγραφές αναφέρουν συχνά την οικονομική δυσπραγία της περιοχής μας, τη χρόνια φτώχεια αυτού του άγονου και ορεινού τόπου και τις συχνές καταστροφές τόσο από φυσικά φαινόμενα, όσο και από ληστρικές επιδρομές, αφού το χωριό μας αποτελούσε το τελευταίο σύνορο της τουρκοκρατούμενης Ελλάδας, μέχρι το 1912.

Η ομάδα έκανε τη σύνδεση ανάμεσα στη φτώχεια και τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες και αντιλήφθηκε τελικά πως η ιστορία του τόπου μας είναι μια ιστορία συνεχούς προσπάθειας για επιβίωση. Ακόμα, τα παιδιά απέκτησαν μια κοινωνική ευαισθησία απέναντι στους αδύναμους γιατί, μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, ανακάλυψαν μια πτυχή της κοινωνίας που, ως επί το πλείστον, αγνοούσαν: αυτή της διαφοράς και της ανισότητας των δύο φύλων. Θεωρητικά γνώριζαν πως κάποτε οι γυναίκες θεωρούνταν προορισμένες να κάνουν οικογένεια με αυτόν που θα διάλεγε η οικογένειά τους. Αυτό, που το αντιμετώπιζαν ως κάτι παρωχημένο και σχεδόν αστείο, απέκτησε άλλη υπόσταση, όταν το άκουσαν από τα στόματα αυτών των ίδιων γυναικών, που στην ηλικία των 70 και 80 χρονών έχουν ακόμα το παράπονο ότι «δεν μ' άφησαν να γίνω δασκάλα».

Η δημιουργία της παράστασης, με την άμεση εμπλοκή των παιδιών σε όλα τα στάδια, από τη συγγραφή του κειμένου, την επιλογή της μουσικής, τη σκηνογραφία, την υποκριτική, τη σκηνοθεσία υπήρξε πολύ παραγωγική. Μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου εκφράστηκαν με το σώμα τους αλλά και με το λόγο (προφορικό και γραπτό). Χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους προκειμένου να επιτύχουν τη θεατρικότητα των σκηνών. Λειτουργήσαν δημιουργικά τόσο ως προς τη συγγραφή του κειμένου, όσο και ως προς τη θεατρική του απόδοση. Ανέπτυξαν την αισθητική τους, όταν ενεπλάκησαν με το σκηνογραφικό κομμάτι. Η δράση τους συντέλεσε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησής και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Παράλληλα μέσα από τον αναστοχασμό καλλιεργήθηκε το αίσθημα της προσφοράς στην κοινότητα, της αλληλοκατανόησης και της αξίας της ενσυναίσθησης.

Η δράση ολοκληρώθηκε ένα βράδυ του Αυγούστου του 2019, στην πλατεία του χωριού. Η παράσταση που παρουσιάστηκε είχε τίτλο «Είμαι από το Δασοχώρι». Ήταν μια συγκλονιστική εμπειρία. Η χαρά και η συγκίνηση ήταν πολύ μεγάλες. Οι αγκαλιές και τα δάκρυα στο τέλος, των ανθρώπων που είχαν μοιραστεί τις ιστορίες τους με τα παιδιά τους και τα εγγόνια τους που τις παρουσίασαν, ήταν η μεγαλύτερη ανταμοιβή. Όλοι όσοι ήταν παρόντες εκείνο το βράδυ ένιωσαν ενεργά μέλη μιας ομάδας που συμμετείχε από κοινού, αλληλεπίδρασε και έδρασε ισότιμα σε μια διαφορετική θεατρική παράσταση που όμοια της δεν είχε ξαναδεί το συγκεκριμένο χωριό.

3. Συμπεράσματα

Σε σχέση με την κοινότητα, η ανταπόκριση των ανθρώπων υπήρξε τουλάχιστον συγκινητική. Άνθρωποι όλων των ηλικιών μας άνοιξαν τα σπίτια τους, μας υποδέχτηκαν και μοιράστηκαν μαζί μας τις ιστορίες τους. Όλους αυτούς τους μήνες ανακινούνταν διαρκώς συζητήσεις στα καφενεία και τις γειτονιές γι' αυτό το θέμα. Πολλοί δήλωσαν έκπληκτοι μαθαίνοντας για πρώτη φορά γεγονότα της ζωής της οικογένειάς τους που φωτίζουν διαφορετικά πια τα πρόσωπα. Πολλοί ήταν αυτοί που μας έψαξαν «για να μας πουν μια ιστορία». Πολλοί, επίσης, ξεπέρασαν την καχυποψία τους κι αυτό το προσμετράμε ως κέρδος. Από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση των παιδιών, πώς βίωσαν αυτή την εμπειρία, προκύπτει πως από όλους το εγχείρημα αντιμετωπίστηκε θετικά, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Αφενός βίωσαν τη συνέντευξη ως μια απελευθερωτική διαδικασία και αφετέρου όλοι είπαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πως χαίρονται γι' αυτό που γίνεται «για το χωριό μας». Το μεγαλύτερο κέρδος, ωστόσο, είναι ότι δώσαμε βήμα στους ανθρώπους αυτούς να αρθρώσουν λόγο, να ακουστεί η φωνή τους. Κι αυτό μας πηγαίνει στην αρχή αυτού του ταξιδιού: στο Θέατρο Ντοκουμέντο.

Κρίνοντας, λοιπόν, από την όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε, καταλήγουμε, με μεγάλη βεβαιότητα, πως το Θέατρο Ντοκουμέντο μπορεί να αποτελέσει εκτός από εκπαιδευτικό εργαλείο κι ένα εξαιρετικό μέσο ενίσχυσης της κοινότητας.

Ελληνόγλωσση

Βερβεροπούλου Ζ. (2018). Διαδικασίες και δοκιμές πολιτότητας στο νέο θέατρο-ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτουβά & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Θέατρο και Δημοκρατία», ΕΚΠΑ 5-8/11/2014, τ. Α'. Αθήνα

Piscator E. (1965). Από την τέχνη στην πολιτική. Ο στόχος σε βάρος της αισθητικής. (Πέτρος Μάρκαρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Θέατρο.

Shor I. και Freire P. (2001). Απελευθερωτική Παιδαγωγική. (Αλέξης Κόκκος, Επιμ. Γιώργος Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Cantrell Tom (2013). Acting in Documentary Theatre. Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke

Javeau C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (Τζαννόνε-Τζώρτζη, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Forsyth A. και Megson C. (2011). Get real: Documentary Theatre Past and Present. Hampshire [England]; New York: Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke.

Hammond W. και Steward D. (2008). Verbatim, Verbatim: Contemporary Documentary Theatre. London: Oberon Books.

ΛΕΣΧΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ: ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Κελεπούρη Μαρία

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια M.Ed.

Περίληψη

Οι λέσχες ανάγνωσης αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος κοινοτήτων δημιουργίας στο πλαίσιο των οποίων η ανάγνωση μετουσιώνεται από ατομική δραστηριότητα σε συλλογική εμπειρία. Η παρούσα εργασία συνιστά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, με σκοπό να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι λέσχες ανάγνωσης λειτουργούν ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και τη δημιουργική έκφραση. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας έδειξαν πως πρακτικές που εστιάζουν στη δυναμική της ομάδας και την απόδοση ενός ενεργού ρόλου σε κάθε μέλος μπορούν να ενισχύσουν την αίσθηση της κοινότητας. Παρομοίως, τα ψηφιακά δίκτυα ανάγνωσης λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης και ως ενισχυτές της συμμετοχής. Συνεπώς, η παρούσα εργασία καταλήγει πως οι λέσχες ανάγνωσης ενισχύουν την επικοινωνία, την κοινωνική ενσωμάτωση και τη συμμετοχή σε πολιτιστικά δίκτυα, συνδέοντας τις τοπικές πρωτοβουλίες με τις σύγχρονες τάσεις της πολιτιστικής συμμετοχής.

Λέξεις κλειδιά: λέσχες ανάγνωσης, λογοτεχνία, άτυπη εκπαίδευση, συμμετοχική μάθηση, φιλαναγνωσία

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, η ανάγκη για δημιουργία κοινοτήτων που προάγουν τη συμμετοχή, τη μάθηση και την έκφραση καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτική. Οι λέσχες ανάγνωσης αναδύονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο ως δυναμικές μορφές άτυπης εκπαίδευσης (Grenier et al., 2022) και πολιτιστικής πρακτικής, που υπερβαίνουν τη λογική της ατομικής πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου και επενδύουν στην κοινωνική, διαλογική και δημιουργική διάσταση της ανάγνωσης. Πρόκειται για κοινότητες ανθρώπων που συναντώνται με κοινό σημείο αναφοράς τη λογοτεχνία, όχι μόνο για να ανταλλάξουν ερμηνείες, αλλά και για να συν-διαμορφώσουν νοήματα, εμπειρίες και πολιτισμικές αφηγήσεις. Η συλλογική ανάγνωση και η συζήτηση γύρω από το κείμενο λειτουργούν ως εφαλτήριο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της δημιουργικής έκφρασης (Rusiana et al., 2024).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι λέσχες ανάγνωσης μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινότητες δημιουργίας, φωτίζοντας τις αναδυόμενες πρακτικές συνεργατικής μάθησης που αναπτύσσονται εντός τους, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην ενίσχυση της πολιτιστικής εμπλοκής των συμμετεχόντων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων της συνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, την ενεργή συμμετοχή και την κοινή προσπάθεια των μελών μιας ομάδας για την οικοδόμηση γνώσης. Σε αντίθεση με παραδοσιακές μετωπικές μεθόδους διδασκαλίας, όπου η μάθηση αντιμετωπίζεται ως ατομική διαδικασία απορρόφησης πληροφορίας, η συνεργατική μάθηση τονίζει τη δυναμική της ομάδας ως πεδίο καλλιέργειας δεξιοτήτων, στάσεων και νοημάτων (Jaques, 2004; Νιάρη, 2020).

Οι θεωρίες συνεργατικής μάθησης επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται μαζί, ανταλλάσσοντας ιδέες, εμπειρίες και δεξιότητες. Πρόκειται για μια προσέγγιση που βασίζεται στη διάδραση, την ενεργή συμμετοχή και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης. Ένα βασικό θεωρητικό πλαίσιο, που συνιστά μεταξύ άλλων θεμέλιο της συνεργατικής μάθησης είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, εισηγητής του οποίου υπήρξε ο Lev Vygotsky. Κεντρική θέση στη θεωρία αυτή διαδραματίζει η διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία εννοιολογείται μέσα από τη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης, όπως την όρισε ο Vygotsky. Το άτομο μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδρασή του με έναν/μία εμπειρότερο/η εμπλεκόμενο/η. Η διαδικασία αυτή βασίζεται σε μία σχέση σεβασμού και πολυφωνίας, στοιχεία, τα οποία λειτουργούν ως ερείσματα της συνεργατικής μάθησης. Ο Salmons (2011) σημειώνει ότι στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού οι εκπαιδευόμενοι/ες συν-κατασκευάζουν τη γνώση μέσω κοινωνικών διαδικασιών, καθιστώντας έτσι σαφές πως η θεωρία αυτή δεν αναφέρεται ούτε περιορίζεται μόνο σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά αφορά εξίσου ενήλικους/ες μαθητευόμενους/ες στη μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση.

Ο Lev Vygotsky υπήρξε πρόδρομος της θεωρίας της δραστηριότητας, η οποία ανήκει στην οικογένεια των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Η θεωρία αυτή πρεσβεύει πως πάντοτε η δραστηριότητα της μάθησης λαμβάνει χώρα εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να μάθει με τη διαμεσολάβηση τόσο εργαλείων, όπως είναι ο προφορικός λόγος, όσο και πολιτισμικών συμβόλων. Αυτά εξάλλου αποτελούν και τα συστατικά μέρη της δραστηριότητας ως διαδικασίας (Daniels et al., 2010). Μέσω της συνεργασίας προς έναν κοινό στόχο, ο οποίος θεωρείται και το κύριο αντικείμενο της δραστηριότητας, οι εμπλεκόμενοι/ες αποκτούν μία αμφίδρομη σχέση με το δημιουργημά τους, καθώς αυτό είναι που τελικά θα λειτουργήσει μετασχηματιστικά για τους/ις ίδιους/ες και θα ενισχύσει τη δέσμευσή τους (Κελεπούρη, 2024).

Δεδομένου ότι η συνεργατική μάθηση, για να ευοδωθεί, χρειάζεται την ύπαρξη κοινοτήτων δημιουργίας, αξίζει να σημειωθεί επίσης η θεωρία της κοινότητας πρακτικής. Πρόκειται για μία προσέγγιση, η οποία θεμελιώθηκε από τη Jean Lave και τον Etienne Wenger (Wenger, 1999), για να περιγράψει ένα σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες μέσα από τακτικές συναντήσεις. Η θεωρία αυτή εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και αναπτύσσονται όχι μέσα από αφηρημένες ή ατομικές διαδικασίες, αλλά μέσα από την πρακτική συμμετοχή τους σε κοινότητες με κοινό ενδιαφέρον, σκοπό και ταυτότητα. Η μάθηση, στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι μια διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά μια δυναμική και κοινωνικά ενσωματωμένη εμπειρία. Μέσω της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη, κάθε άτομο αποκτά σταδιακά νοηματοδοτημένη γνώση, αναπτύσσει δεξιότητες και διαμορφώνει την ταυτότητά του/ης ως μέλος της κοινότητας. Η μάθηση δηλαδή από γνωστική μετουσιώνεται και σε κοινωνική διαδικασία, που οδηγεί στη βαθμιαία ενσωμάτωση του ατόμου στην πρακτική της κοινότητας (Wenger, Nückles, 2015).

Ουσιαστικά, οι κοινότητες πρακτικής μπορούν εύκολα να αποτελέσουν άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία διαμορφώνονται με βάση τρεις άξονες: την κοινή γνώση, την προθυμία για ανταλλαγή ιδεών και την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης πρακτικής, την οποία ακολουθεί η κοινότητα. Η τήρηση αυτών των τριών αξόνων δύναται να λειτουργήσει ως έμπνευση για τους/ις εμπλεκόμενους/ες αλλά και ως διαδικασία μετασχηματισμού των νοητικών τους σχημάτων, δηλαδή των ήδη εδραιωμένων αντιλήψεών τους (Mezirow, 2022; Kostara, 2022). Σε αυτή την περίπτωση ο μετασχηματισμός θα αποτελέσει το μέσο για τη μετουσίωση της συνεργατικής κοινότητας σε δημιουργική εμπειρία.

2.2. Οι λέσχες ανάγνωσης ως άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργίας

Οι λέσχες ανάγνωσης αποτελούν μορφές οργανωμένης ή ημι-οργανωμένης συλλογικής ανάγνωσης και συζήτησης λογοτεχνικών ή άλλων κειμένων, με σκοπό την ανταλλαγή σκέψεων, την απόλαυση της ανάγνωσης και τη βαθύτερη κατανόηση του αναγνώσματος μέσα από την κοινωνική

διάδραση (Daniels, 2023). Κάθε συμμετέχων/ουσα συνεισφέρει με τις προσωπικές του/της εμπειρίες, γνώσεις, συναισθήματα και πολιτισμικές αναφορές, δημιουργώντας ένα συλλογικό σύστημα νοηματοδότησης των κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, το κείμενο παύει να είναι ένα στατικό αντικείμενο και μετατρέπεται σε ανοιχτό πεδίο ερμηνειών (Bikos, Papadimitriou, 2015).

Στις λέσχες ανάγνωσης η αλληλεπίδραση δεν αφορά μόνο τη σχέση του υποκειμένου με το κείμενο, αλλά και τη σχέση του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η λέσχη ανάγνωσης, άλλωστε, ως κοινότητα προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών για την εις βάθος κατανόηση του κειμένου μέσω της σύγκρουσης που δημιουργείται ανάμεσα στην αναγνωστική πρόσληψη του κάθε ατόμου και τις αντιλήψεις των άλλων μελών (Παπαρούση, Κιοσσές, 2023). Η συνεργασία αυτή μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, εμπλουτίζοντας τη συμμετοχή των ατόμων και εμπνέοντάς τους. Η πρακτική της συζήτησης σε μικρές ομάδες έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη στα περιβάλλοντα εκπαίδευσης των ενηλίκων καθώς επιτρέπει την εστιασμένη ανταλλαγή απόψεων αλλά και την ενθάρρυνση μελών, που θεωρούνται πιο εσωστρεφή και δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε ανοικτές συζητήσεις αποτελούμενες από πολλά μέλη (Javris, 2022). Η υιοθέτηση αυτής της μεθόδου στις λέσχες ανάγνωσης θα μπορούσε να παροτρύνει τα μέλη να εκφράζουν πιο ελεύθερα τις απόψεις τους καθιστώντας τα πιο ενεργά.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως η ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων σε μια κοινότητα μάθησης, όπως οι λέσχες ανάγνωσης, θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω του εμπλουτισμού της διαδικασίας με την ενσωμάτωση και άλλων έργων τέχνης πέραν του βιβλίου, όπως προτείνει ο Kokkos (2010) στο πλαίσιο της θεωρίας του «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Η διάνθιση της συζήτησης με εικαστικά ή κινηματογραφικά έργα έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μελών μέσω της παροχής περισσότερων ερεθισμάτων που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των ατόμων, με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων.

Επιπλέον, μια πρακτική ενίσχυσης της συμμετοχής των ατόμων στην κοινότητα θεωρείται η δημιουργική γραφή. Η δημιουργική γραφή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λογοτεχνική ανάγνωση και συνιστά μια ιδιαίτερα προσφιλή διαδικασία καθώς οι εμπλεκόμενοι/ες αποκτούν την ευκαιρία να εκφράσουν το ταλέντο τους. Η δημιουργική γραφή επιτευχάνεται εξίσου και σε ομάδες καθώς η συλλογική συγγραφή ενεργοποιεί δημιουργικές δεξιότητες και ενισχύει τη συμμετοχική παραγωγή νοήματος (Eickholdt, Vitale-Reilly, 2023; Michailidis, 2024). Ο Hellmann (2024) σημειώνει ότι η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής λειτουργεί ως μια δημιουργική έξοδος για τους ανθρώπους, δείχνοντάς τους πως η γραφή μπορεί να είναι ευχάριστη, ενώ μέσω αυτής έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται σε πολλές πτυχές της κοινωνικής τους ζωής.

Ο ρόλος κάθε μέλους στην κοινότητα της ανάγνωσης μπορεί επίσης να ενισχυθεί με τη στρατηγική Jigsaw. Η στρατηγική Jigsaw είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης μέσω του συνεργατικού στυλ μάθησης. Η συμμετοχική αυτή πρακτική ενθαρρύνει την ακρόαση, τη δέσμευση και την ενσυναίσθηση δίνοντας σε κάθε μέλος της ομάδας έναν ουσιαστικό σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να συνεργαστούν ως ομάδα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου αλλά κάθε άτομο εξαρτάται από όλους τους άλλους διαμορφώνοντας έτσι μια νοητή αλυσίδα. Κανένα μέλος δεν μπορεί να επιτύχει πλήρως, αν δεν συνεργαστούν όλοι καλά ως ομάδα (Nalls, Wickerd, 2023).

Στην περίπτωση των λεσχών ανάγνωσης η πρακτική αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον διαμοιρασμό μιας αρμοδιότητας σε κάθε μέλος. Δηλαδή, κάθε άτομο αναλαμβάνει να αναλύσει μια συγκεκριμένη πτυχή του λογοτεχνικού έργου και να τη «διδάξει» στους συνομιλητές του. Οι ελλείψεις ή οι ανεπάρκειες από την πλευρά κάποιου μέλους ενδέχεται να επηρεάσουν συνολικά την κατανόηση του κειμένου. Έτσι, δεδομένου ότι η διαδικασία βασίζεται στην ενεργή εμπλοκή των μελών, η ομάδα λειτουργεί συνεργατικά ενισχύοντας τη δέσμευσή της (Barbosa et al., 2020). Η τακτική αυτή ενισχύει την έννοια της κοινότητας ανάμεσα στους ανθρώπους λειτουργώντας ως παράδειγμα και για τις επιμέρους κοινότητες της κοινωνίας. Η στρατηγική αυτή έχει εφαρμοστεί ήδη σε λέσχη ανάγνωσης και τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι ενίσχυσε τα κίνητρα ανάγνωσης και βοήθησε τα μέλη να αγαπήσουν περισσότερο την ανάγνωση (Basyarudin, 2022).

2.3. Ο ρόλος των ψηφιακών δικτύων ανάγνωσης στην ενίσχυση της πολιτιστικής εμπλοκής

Στην εποχή της ψηφιακής συνδεσιμότητας η ανάγνωση δεν αποτελεί πλέον μια μοναχική διαδικασία. Αντιθέτως, μέσα από τα ψηφιακά δίκτυα ανάγνωσης, η λογοτεχνική εμπειρία μετασχηματίζεται σε μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στον πολιτισμό. Από διαδικτυακές λέσχες ανάγνωσης και εφαρμογές ανταλλαγής βιβλίων μέχρι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις πλατφόρμες αναγνωστών, οι ψηφιακοί χώροι προσφέρουν νέες δυνατότητες για τη διάδραση, τη δημιουργία και τη συλλογική ερμηνεία του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, οι Jerasa, Boffone (2021) παρατηρούν μια αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι νεαροί αναγνώστες προσεγγίζουν την ανάγνωση, όπου οι κοινότητες ψηφιακής παιδείας εξυπηρετούν εξίσου σκοπό με τις παραδοσιακές κοινότητες γραμματισμού.

Πρώτα από όλα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ευνοούν την ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων, οι οποίες έχουν ταυτόχρονα την προοπτική να γίνουν και πραγματικές. Οι ομάδες συλλογικής ανάγνωσης ενθαρρύνουν τα μέλη να συνομιλήσουν για βιβλία και να ανταλλάξουν απόψεις. Την ίδια λειτουργία επιτελούν και διάφορες πλατφόρμες, όπως το Goodreads και το BookTok, το οποίο απευθύνεται κυρίως σε εφήβους για δημιουργική ανταλλαγή ιδεών (Jerasa, Boffone, 2021). Οι Thelwall, Kousha (2017) θεωρούν το Goodreads ως έναν υβριδικό ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης, ο οποίος έχει οικοδομήσει μια τεράστια διαδικτυακή κοινότητα με βάση τη λογοτεχνική ανάγνωση. Το γεγονός αυτό δεν είναι μικρής διάστασης, αν αναλογιστεί κανείς την αποστροφή των νέων προς την ανάγνωση. Παρόλα αυτά, η λογοτεχνία αποτέλεσε ένα κοινό ενδιαφέρον για έναν μεγάλο αριθμό ατόμων και συνάμα λειτούργησε ως οδηγός για τη διαμόρφωση μιας κοινότητας στην οποία τα μέλη της συμμετέχουν ενεργά καταθέτοντας τις απόψεις τους.

Οι Colwell, Woodward, Hutchinson (2018) μέσα από την έρευνά τους ανακάλυψαν πως οι έφηβοι που διαβάζουν λογοτεχνία έχουν μία τάση να υιοθετούν αυθόρμητα τεχνικές διαδικτυακής συζήτησης που υβριδίζουν επίσημες πρακτικές συζήτησης με πιο προσωπικές πρακτικές για να ενθαρρύνουν τη συναισθηματική συναλλαγή με κείμενο. Το αποτέλεσμα αυτό αναδिकνύει την ανάγκη ενσωμάτωσης και εφαρμογής ψηφιακών εργαλείων στις αναγνωστικές πρακτικές, καθώς φαίνεται πως αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως ενισχυτές της συμμετοχής και της εμπλοκής σε πολιτιστικές δραστηριότητες.

Σε κάθε περίπτωση, οι ψηφιακές λέσχες ανάγνωσης και τα διαδικτυακά αναγνωστικά δίκτυα λειτουργούν ως χώροι ένταξης και ενδυνάμωσης για κοινωνικές ομάδες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν αποκλεισμούς από τις παραδοσιακές πολιτιστικές δομές (Rebora et al., 2021). Μέσω της προσβασιμότητας, της ευελιξίας και της δυνατότητας διαμοιρασμού, τα ψηφιακά μέσα διευρύνουν τη συμμετοχή, ενισχύοντας τον δημοκρατικό χαρακτήρα της πολιτιστικής εμπλοκής. Συνοψίζοντας, τα ψηφιακά δίκτυα ανάγνωσης μετασχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι διαβάζουν, μοιράζονται και νοηματοδοτούν τα κείμενα. Αποτελούν νέα πεδία πολιτιστικής εμπλοκής, όπου η ανάγνωση γίνεται συλλογική πράξη, ο λόγος κοινωνικός χώρος, και η πολιτιστική συμμετοχή ανοιχτή σε όλους.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στο σύγχρονο περιβάλλον οι λέσχες ανάγνωσης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία ως χώροι αντίστασης στην απομόνωση και την ταχύτητα της ψηφιακής καθημερινότητας, προάγοντας τη βραδύτητα, τη στοχαστικότητα και τη συλλογικότητα (Michailidis, 2024). Αποτελούν πεδίο όχι μόνο για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, αλλά και για την έκφραση ταυτοτήτων, την ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών και τη δημιουργία σχέσεων μέσα από τον λόγο. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία συμβάλλει στη συζήτηση για την αξία των κοινοτήτων δημιουργίας ενθαρρύνοντας την ανάπτυξή τους στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, προσφέροντας πρακτικές προσεγγίσεις για τη διασύνδεση της φιλαναγνωσίας με την ευρύτερη πολιτιστική εμπλοκή.

Σε αυτό το πλαίσιο μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ασχοληθούν περαιτέρω με την ψηφιακή διάσταση των λεσχών ανάγνωσης, δεδομένου ότι αυτή μπορεί να προσελκύσει μεγαλύτερο αριθμό ενδιαφερόμενων. Επίσης, δεδομένης της ανοικτότητας των λεσχών ανάγνωσης ειδικά στην

περίπτωση της ψηφιακής τους μορφής, η έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην επίδραση που αυτές ασκούν στη διαπολιτισμική μάθηση με την προσέγγισή της μέσω της λογοτεχνίας. Οι προοπτικές αυτές κινούνται στον άξονα της δημιουργίας συνεργατικών κοινοτήτων μάθησης, με σκοπό τη διεύρυνση των πολιτισμικών οριζόντων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Javris, P. (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση. Θεωρία και Πράξη*. (Επιστ. Επιμ.-Μτφρ. Γ. Α. Κουλαουζίδης). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κελεπούρη, Μ. (2024). Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός ομαλού σχολικού κλίματος. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου ΔΙ.ΠΕ. Πιερίας*. Β' Τόμος, 25-26 Μαΐου 2024. Πιερία.
- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. (Μεταφρ. Γ. Α. Καλαουζίδης) Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Νιάρη, Μ. (2020). Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στην εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση (Doctoral dissertation, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).
- Παπαρούση, Μ., Κιοσσές, Σ. (2023). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Ξενόγλωσση

- Barbosa, E. B., San Jose, A. E., Robles Concepcion, M. G. (2020). Improving reading comprehension through jigsaw technique. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 11, 347-360.
- Basyarudin, M. R. (2022). Small reading club: Fostering students' reading motivation in cooperative group learning (Doctoral dissertation, UIN Sunan Gunung Djati Bandung).
- Bikos, G., Papadimitriou, P. (2015). Approaching Reading Clubs from a historical and sociological perspective. *International Journal on Integrated Information Management* 2. 38-52.
- Colwell, J., Woodward, L., Hutchinson, A. (2018). Out-of-school reading and literature discussion: An exploration of adolescents' participation in digital book clubs. *Online learning*, 22(2).
- Daniels, H. (2023). *Literature circles: Voice and choice in book clubs & reading groups*. London: Routledge.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., Ludvigsen, S. (2010). *Activity theory in practice*. Oxon: Routledge.
- Eickholdt, L., Vitale-Reilly, P. (2023). *Writing Clubs: Fostering Community, Collaboration, and Choice in the Writing Classroom*. London: Routledge.
- Grenier, R. S., Callahan, J. L., Kaepfel, K., Elliott, C. (2022). Advancing book clubs as non-formal learning to facilitate critical public pedagogy in organizations. *Management Learning*, 53(3), 483-501.
- Hellmann, M. C. (2024). Adolescent Literacy Experiences in an After-School Creative Writing Club: Finding Space in a Narrowing English Language Arts Curriculum (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Jerasa, S., Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, digital literacies, and out-of-school reading practices. *Journal of adolescent & adult literacy*, 65(3), 219-226.
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.

- Kostara, E. (2022). The transformation of the reader. In *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan. 75-89.
- Michailidis, T. (2024). Enhancing Reading Skills in an Academic Library: A Case Study of a Reading Groups. *Futurity Education*, 4(1), 290-305.
- Nalls, A. J., Wickerd, G. (2023). The jigsaw method: Reviving a powerful positive intervention. *Journal of Applied School Psychology*, 39(3), 201-217.
- Rebora, S., Boot, P., Pianzola, F., Gasser, B., Herrmann, J. B., Kraxenberger, M., ... Sorrentino, P. (2021). Digital humanities and digital social reading. *Digital Scholarship in the Humanities*, 36(Supplement_2), ii230-ii250.
- Rusiana, R., Nuraeningsih, N., Sulistyowati, T., Syafei, M., Romadlon, F. N., Nurcahyo, A. D., ... Milad, A. A. (2024). Book Clubs as a Pedagogical Tool for Developing Critical Thinking: Evidence from an English Education Program in Indonesia. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 6(3), 350-364.
- Salmons, J. (2011). E-social constructivism and collaborative e-learning. In *Instructional design: Concepts, methodologies, tools and applications* (pp. 1730-1743). IGI Global.
- Thelwall, M., Kousha, K. (2017). Goodreads: A social network site for book readers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 972-983.
- Wegner, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. London: Cambridge Univeristy Press.
- Wegner, E., Nückles, M. (2015). Knowledge acquisition or participation in communities of practice? Academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education*, 40(4), 624-643.

Η ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΠΕΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Θανοπούλου Ευγενία
Εκπαιδευτικός ΠΕ78 – Δρ Φιλοσοφίας

Περίληψη

Η ρευστότητα και η μεταβολή αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι. Η αποδόμηση των θεωριών μεγάλης κλίμακας και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, συνηγορούν υπέρ της απουσίας ενός ενοποιητικού κέντρου, εγείροντας ζήτημα ανάληψης ευθύνης μεταξύ των υποκειμένων (ατόμων και συλλογικοτήτων). Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη δυνατότητα της τέχνης και του πολιτισμού να εφοδιάσει τους κοινωνικούς και πολιτικούς επιστήμονες με «εργαλεία» που ενισχύουν την κριτική σκέψη, διατηρώντας ίσες αποστάσεις από- και αποδίδοντας ανάλογες ευθύνες στο- άτομο και τις κοινωνικές δομές, τον πολίτη και την εξουσία. Θεσμικές και άτυπες μορφές δημιουργικών κοινοτήτων κοινωνικοπολιτικού ενδιαφέροντος κρίνεται σκόπιμο να δώσουν προτεραιότητα στην τέχνη, η οποία δύναται να θέσει το κριτήριο ενός αναστοχασμού (réflexion). Ειδικότερα, οι δημιουργικές κοινότητες στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν, είτε δια ζώσης είτε μέσω των νέων τεχνολογιών, να αναδείξουν τους διαφορετικούς τρόπους θέασης του κόσμου που ο οικουμενικός πολιτισμός προσφέρει.

Λέξεις κλειδιά: αισθητική εμπειρία, κριτική σκέψη, σκοπιμότητα, αίσθημα ευθύνης, πολιτική & τεχνοκρατία, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η φιλοσοφική σκέψη ενσωματώνει τις εξελίξεις στο κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, την επιστήμη και την τεχνολογία, αναδεικνύοντας την απουσία μιας ενοποιητικής μεγάλης αφήγησης ή ιδεολογίας ως συνεκτικού κοινωνικού παράγοντα. Λόγω της ρευστότητας, που επικρατεί έκτοτε, η φιλοσοφική σκέψη στρέφεται στην ανάδειξη της σύνδεσης που υφίσταται μεταξύ της επιστήμης (ή γνωσιακής κρίσης) με τις υπόλοιπες σφαίρες του πολιτισμού (τις αισθητικές, ηθικές και πολιτικές κρίσεις), φέρνοντας στο προσκήνιο ένα κρίσιμο ζήτημα: την ανάληψη ευθύνης από το άτομο και τις κοινωνικές δομές, τον πολίτη και την εξουσία, την ιδιωτική πρωτοβουλία και τον δημόσιο τομέα. Υπό αυτό το πρίσμα, ασκεί δριμύα κριτική σε θεωρητικούς και επιστήμονες που προωθούν την αποκοπή της επιστήμης και της τεχνολογίας από την πολιτική, την ηθική, την αισθητική και άλλες μορφές κοινωνικής πρακτικής.

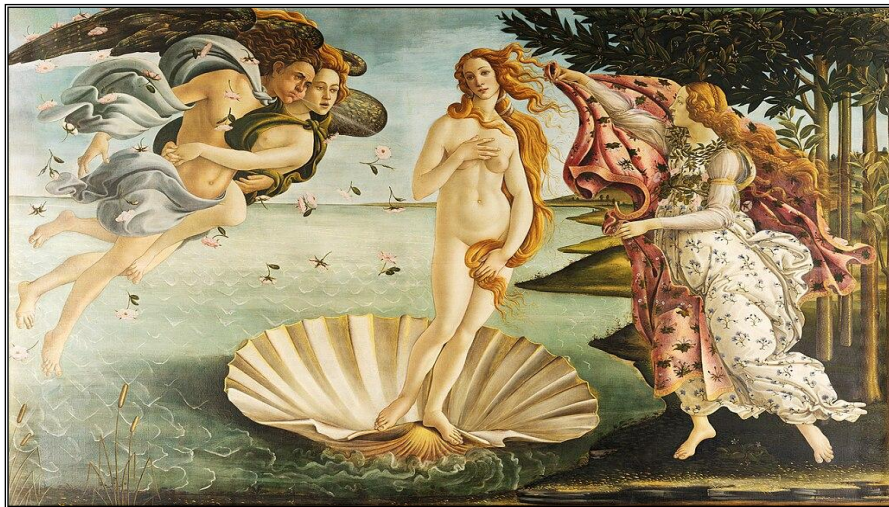
Η φιλοσοφική σκέψη συχνά στρέφεται στις αισθητικές προτάσεις ή κρίσεις, οι οποίες στοχεύουν στην ανάδειξη της «τεχνικής» ή της δύναμης της κριτικής ικανότητας ως αναγκαίο προαπαιτούμενο μιας υπεύθυνης επιλογής ή πράξης. Η «στρατηγική» της αισθητικής ανάλυσης κινείται αντίστροφα από την επιστημονική μεθοδολογία, έχοντας ως αφετηρία το φαινομενικό διαχωρισμό του αντικειμένου της (της φύσης ή/και του έργου τέχνης) από τις αξίες ενός πολιτισμού με κατεύθυνση προς την σύνδεσή τους. Στον Immanuel Kant, η εν λόγω «στρατηγική» λαμβάνει τη μορφή της «παραγωγής» (*Deduction*), ενώ στη μεταδομιστική σκέψη και τον Jean François Lyotard λαμβάνει τη μορφή της «αποδόμησης» (*déconstruction*). Σε αυτό τον άξονα συλλογισμού και ανάλυσης κινείται η παρούσα εισήγηση, αποσκοπώντας στη συμπερίληψη της τέχνης σε ποικίλες θεσμικές και άτυπες δημιουργικές κοινότητες (πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές, πολιτιστικές, κ.ά.) και τον μετασχηματισμό τους σε ζωντανά εργαστήρια κριτικής σκέψης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η αισθητική κρίση ως μηχανισμός κριτικής σκέψης

Η τέχνη αποτυπώνει την ποικιλομορφία κάθε πολιτισμού. Αποτελεί το σημείο αναφοράς μιας κοινότητας ανθρώπων στο χώρο και το χρόνο. Ως εκ τούτου, δεν συνιστά μια απλή απόλαυση, αλλά μια πνευματική πρόκληση. Η δυναμική σύνδεση της αντικειμενικής και υποκειμενικής εμπειρίας διεγείρει το νου και τις αισθήσεις, καλλιεργώντας την κριτική ικανότητα και τον αναστοχασμό (*réflexion*).

Ο Kant, στην *Κριτική της Κριτικής Ικανότητας* (1790), διακρίνει την αισθητική από τη γνωστική και πρακτική κρίση ως έναν χώρο ελευθερίας όπου η σκέψη δεν εξυπηρετεί κάποιον σκοπό, αλλά ασκείται ως αυτοσκοπός (Φαράκλας, 2001). Αναλύοντας την αισθητική εμπειρία, που προκαλεί το αίσθημα είτε της ευχαρίστησης είτε της δυσaréσκειας, ο Kant επισημαίνει ότι συνιστά μια ενική κρίση, η οποία διεκδικεί οικουμενική εγγυρότητα στη βάση μιας αδιάφορης σκοπιμότητας (Kant, 2000). Για παράδειγμα, το έργο του Sandro Botticelli, *Η Γέννηση της Αφροδίτης* (1485), κρίνεται ως ωραίο επειδή η ευχαρίστηση που προκαλεί δεν αποβλέπει σε κάποιο υλικό/χρηστικό ή ηθικό όφελος, είναι ανιδιοτελής. Η μορφή της ωραιότητας απεικονίζεται ως εάν έχει έναν σκοπό (εσωτερική τελεολογία), αλλά δεν υπηρετεί κανένα λειτουργικό ή πρακτικό σκοπό (Kant, 2000). Ακόμα και εάν η Αφροδίτη είναι η θεά του έρωτα, η αναπαράστασή της δεν προκαλεί ερωτική επιθυμία, αλλά αδιάφορη αισθητική απόλαυση (*disinterestedness satisfaction*). Επιπλέον, η ωραιότητα του έργου είναι οικουμενική λόγω της καθολικής μεταδοσιμότητας της γνώσης (ή της κοινής πρακτικής επικοινωνίας) (Beardsley, 1989). Έτσι, η αρμονία, που χαρακτηρίζει το εν λόγω έργο της Αναγέννησης, το καθιστά αντικειμενικά ωραίο.

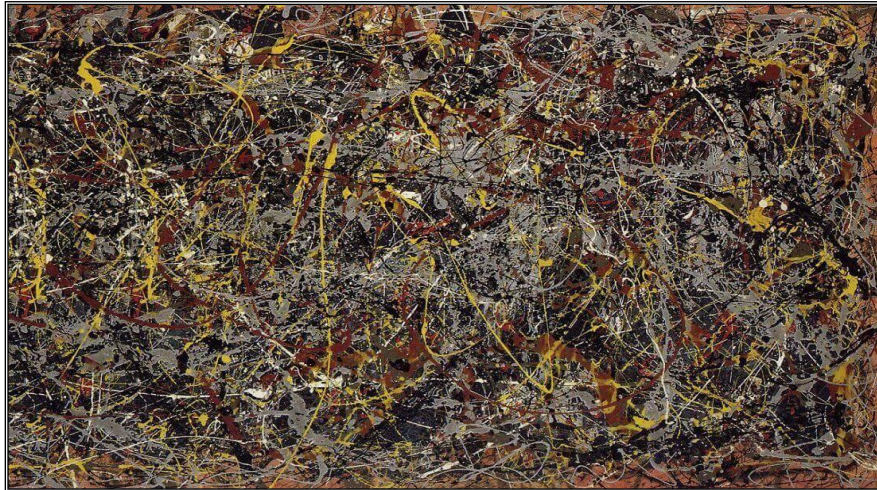


Εικόνα 1: Sandro Botticelli, *Η γέννηση της Αφροδίτης*, 1485, Ουφίτσι, Φλωρεντία

Μια αδιάφορη σκοπιμότητα (*disinterested purposiveness*) του υποκειμένου προς την ύπαρξη του αντικειμένου ή μια «σκοπιμότητα χωρίς σκοπό» ενεργοποιεί την εναλλαγή μεταξύ της αισθητηριακής πρόσληψης (υποκειμενικότητας) και της σύλληψη μιας καθολικής αρμονίας (αντικειμενικότητας) (Kant, 2000). Αυτό το ελεύθερο παιχνίδι μεταξύ φαντασίας και κατανόησης προβάλλει, μέσα από ένα μυθολογικό θέμα, το ιδεώδες της ωραιότητας (ή αισθητικής τελειότητας). Η θεά του έρωτα και της ομορφιάς στέκεται με τέτοιο τρόπο ώστε η μορφή της να εκπέμπει μια ιδέα του «ιδανικού», το οποίο υπερβαίνει τον αισθητό κόσμο (Gombrich, 1994). Εν ολίγοις, το παιχνίδι της γνώσης αντανακλά την αρμονία των γνωστικών ικανοτήτων, ενεργοποιώντας την κριτική ικανότητα χωρίς προκαθορισμένα κριτήρια (Beardsley, 1989). Αυτή η απροσδιοριστία της αισθητικής εμπειρίας καθιστά τη φύση ή/και το έργο τέχνης ανεκτίμητο (Αργυράκη & Τσούμας, 1994).

Εκτός από το ωραίο (*das Schöne*), η αισθητική εμπειρία περιλαμβάνει και το υψηλό (*das Erhabene*), το οποίο παραπέμπει στο άμορφο και το ανοίκειο. Το υψηλό υπερβαίνει το ωραίο, προκαλώντας δέος και ένταση, λόγω της δυνατότητας που διαθέτει να εντυπωσιάζει, κινητοποιώντας το συναίσθημα ή/και τον στοχασμό. Περιλαμβάνει αντικείμενα που έχουν το χαρακτηριστικό του απέραντου, του χαοτικού και του τρομερού, αποσκοπώντας στην αποσταθεροποίηση αντί της αρμονίας, στη δυσφορία αντί της απόλαυσης. Ο Kant περιγράφει τα χαρακτηριστικά του, αλλά θεωρεί πως είναι περιττή η ανάλυσή του, καθώς περιέχει μια *a priori* σκοπιμότητα που είναι αναγκαστικά παρούσα σε όλα τα έλλογα όντα (Kant, 2000).

Την ανάλυση του υψηλού (Sublime) επιχειρεί ο Lyotard στο βιβλίο του *Μαθήματα για την Αναλυτική του Υψηλού* (1991), προτείνοντας ένα πρωτοποριακό ή avant-garde στιλ επανεγγραφής της σχέσης του υποκειμένου με τον κόσμο (Lyotard, 2004). Κατά τη γνώμη του, η αδιάφορη σκοπιμότητα ενεργοποιεί την εναλλαγή μεταξύ υποκειμενικής και αντικειμενικής εμπειρίας, η οποία παραμένει ασταθής και ανολοκλήρωτη. Υπό αυτή την έννοια, ακόμα και ο «κοινός νους» (*sensus communis*) ή η «καθολική επικοινωνία» της γνώσης, που υπέθετε ο Kant (Beardsley, 1989), δεν υφίσταται καθώς υπόκειται σε μια αέναη διαδικασία αμφισβήτησης και αναθεώρησης.



Εικόνα 2: Jackson Pollock, *Number 5*, 1948, Ιδιωτική συλλογή, Νέα Υόρκη

Σύμφωνα με τον Lyotard, ένας μη-αναπαραστατικός ή ένας σιωπηλός τρόπος έκφρασης, όπως φαίνεται στον πίνακα του Jackson Pollock *Number 5* (1948), ενσωματώνει το ασύλληπτο γίνεσθαι της ύπαρξης, καθιστώντας ορατή τη διαφορά και την ένταση που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ φαντασίας και κατανόησης, διαίσθησης και συνείδησης. Σε αυτό τον ενδιάμεσο χώρο, ο οποίος συμπεκνώνει τη δυνατότητα σχηματισμού και εναλλαγής αισθητικών και προσδιοριστικών κρίσεων, **το υποκείμενο κινείται μεταβαλλόμενο, καθιστώντας δυνατό τον σχηματισμό μιας αντι-τέχνης (*anti-art*)** (Lyotard, 1974).

Συνοψίζοντας, όταν η φύση ή/και το έργο τέχνης προκαλεί την αισθητική εμπειρία, «αναγκάζει» το υποκείμενο να κινηθεί μεταξύ αισθητικής και προσδιοριστικής (ή εννοιολογικής) κρίσης, διαμορφώνοντας έναν κρίσιμο τομέα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

2.2. Η μεταφορά της αισθητικής κρίσης στην κοινωνικοπολιτική σφαίρα

Η μεταφορά της αισθητικής εμπειρίας στην κοινωνικοπολιτική σφαίρα συναντά εμπόδια που σχετίζονται με τη δυσαρμονία μεταξύ αισθητικής και πολιτικής λογικής, την κυριαρχία του τεχνοκρατικού Παραδείγματος στις πολιτικές δομές, την χειραγωγή της αισθητικής και την κοινωνική αντίσταση σε αισθητικές εκφράσεις που ανατρέπουν κατεστημένες αξίες. Η τέχνη και ο πολιτισμός μπορούν, ωστόσο, να προάγουν μια πολιτική προοπτική, η οποία δεν θα είναι αποκομμένη από τις υπόλοιπες μορφές κοινωνικής πρακτικής, υπηρετώντας μιαν εργαλειακή λογική.

Η εργαλειοποίηση της πολιτικής και η αποκοπή της από την κοινωνική πρακτική, στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, αποδίδεται στο μετασχηματισμό του λόγου και της γνώσης σε εργαλείο παραγωγής ισχύος και ελέγχου (*Instrumentelle Vernunft*) (Adorno & Horkheimer, 1996), την αντιμετώπιση της τεχνολογίας ως τρόπου αποκάλυψης της πραγματικότητας (*Gestell*), ο οποίος μετατρέπει τα πάντα σε πόρους προς εκμετάλλευση (*Bestand*) (Heidegger, 1977), την αποδόμηση των μεγάλων αφηγήσεων και την αποκοπή της επιστήμης από το αξιακό πλαίσιο (Lyotard, 1979) καθώς, επίσης, την αποδέσμευσή της από την ηθική ευθύνη (ή τον διαχωρισμό θεωρίας και πράξης) (Άρεντ, 2020).

Το πρόβλημα που ανακύπτει από τη δυναμική της παγκόσμιας οικονομίας και επικοινωνίας, την ταχύτατη ανάπτυξη των διεθνών δεσμών, τις μεταβολές του διεθνούς δικαίου και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, είναι ο ετεροπροσδιορισμός της πολιτικής. Η τελευταία έχει πάψει να αποκρυσταλλώνεται γύρω από το κράτος και τις διακρατικές υποθέσεις λόγω της κυριαρχίας της οικονομίας επί της πολιτικής. Η ίδια η επιστήμη της οικονομίας αποκόπτεται από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Lyotard, 1993). Συμπράττοντας με την τεχνολογία και υιοθετώντας τη θετικιστική μέθοδο, η οικονομική επιστήμη αποκόπτεται από τον κοινωνικό ιστό. Λειτουργώντας, ωστόσο, ως μια «τεχνική» που δίνει προτεραιότητα στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων, η τεχνοεπιστήμη (*technoscience*) οδηγεί σε μια «νέα σχέση μεταξύ γνώσης και ισχύος» (Channell, 2017). Η πολιτική αποκτά τεχνοκρατικό χαρακτήρα, καθώς παράγεται από ειδικούς, οδηγώντας στο διαχωρισμό εξουσίας και πολιτικής (Lyotard, 1979).

Τα τελευταία χρόνια, η υποτιθέμενη ουδετερότητα της σύμπραξης τεχνολογίας και επιστήμης, έχει τεθεί εκ νέου στο στόχαστρο της κριτικής, δίνοντας έμφαση είτε στο «έλλειμμα» μιας εγγενούς σκοπιμότητας (ή εσωτερικής τελεολογίας) (Midgley, 2018, Nagel, 2023) είτε στη γενική «απουσία» σκοπών που ενδέχεται να χαρακτηρίζει τη σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο (Θανοπούλου, 2023). Σε κάθε περίπτωση, αυτό που προβληματίζει είναι η κυριαρχία ενός συστηματικού τρόπου κατανόησης του κόσμου στη βάση μιας εργαλειακής σκοπιμότητας. Επιπλέον, η προβολή αυτής της ρεαλιστικής κατάστασης ως απο-ιδεολογικοποιημένης (*no politica*) και αποκομμένης από «σκοπούς», κίνητρα ή προθέσεις, θεωρείται ως μια ακόμα ιδεολογική κατασκευή, η οποία καταστρατηγεί την ελευθερία της βούλησης, την ανάληψη (ατομικής και συλλογικής) ευθύνης (Midgley, 2011, Παπανικολάου, 2023) και κατ' επέκταση τη λειτουργία της δημοκρατίας.

Απέναντι στις νέες ιδεολογίες και μεθοδολογίες, που συντηρούν και αναπαράγουν μια δυστοπία, η τέχνη και ο πολιτισμός επιχειρούν να αρθρώσουν έναν αντί-λογο, προσφέροντας στο υποκείμενο (ατομικό και συλλογικό) τη δυνατότητα δημιουργίας ενός οράματος ή μιας ουτοπίας. Η αισθητική εμπειρία συνιστά το σημείο αναφοράς για τον σχηματισμό κρίσεων που κρατούν συνδεδεμένους, στην αντιφατικότητά τους, τους συγκροτητικούς όρους του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι: τη σχέση ατόμου – κοινωνίας, πολίτη – εξουσίας, ιδιωτικού – δημοσίου. Συγκρατώντας τη μεταξύ τους διαφορά, η αισθητική κρίση δύναται να συμπυκνώσει τη δυναμική σχέση που χαρακτηρίζει το υποκειμενικό και αντικειμενικό στοιχείο της εμπειρίας. Αποκαλύπτει, έτσι, τη «σκοπιμότητα» μιας επιλογής ή πράξης, καθιστώντας δυνατή την ανάληψη ευθύνης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η επίμονη προσπάθεια διανοουμένων και καλλιτεχνών για τη συμπερίληψη της τέχνης σε ποικίλες θεσμικές και άτυπες δημιουργικές κοινότητες (πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές, πολιτιστικές, κ.ά.) αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διάπλαση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Κρίσιμο πεδίο αυτής της διαδικασίας αποτελεί η εκπαίδευση.

2.3. Οι δημιουργικές κοινότητες ως ζωντανά εργαστήρια σκέψης στην εκπαίδευση

Οι δημιουργικές κοινότητες λειτουργούν ως χώροι όπου η τέχνη, η αισθητική και η κριτική σκέψη συναντούν την κοινωνία, διευκολύνουν δηλαδή τη μεταφορά της αισθητικής κρίσης στον ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χώρο. Η έννοια της «κοινότητας δημιουργίας» αποσκοπεί, μέσα από τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και ανταλλαγής μεταξύ ομάδων

πολιτών, φορέων, θεσμών, κ.ά., στην αντιμετώπιση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών προκλήσεων και προβλημάτων.

Τέτοιου είδους ενώσεις, οργανώσεις και συλλογικότητες αναπτύσσονται τις τελευταίες δεκαετίες στηριγμένες στις έννοιες του «κοινωνικού κεφαλαίου» και της «εμπιστοσύνης». Μπροστά στην κατάρρευση των πολιτικών ιδεολογιών και την αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνική ζωή προωθείται η συλλογική δράση «σε δίκτυα και άλλες κοινωνικές δομές», μέσα από τον εθελοντισμό και την ανταλλαγή, διαθέτοντας προς δέσμευση ένα ευρύ φάσμα πόρων (Παρασκευόπουλος, 2001), όπως αυτό της εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη είναι το «λειτουργικό προαπαιτούμενο» μιας οργανωμένης κοινωνικής ζωής όταν η πίστη στα αφηρημένα συστήματα δεν είναι πλέον διαθέσιμη. Η επέκτασή της διευρύνει το κοινωνικό κεφάλαιο (Κονιόρδος, 2010) με τη συμμετοχή τόσο των πολιτικών elites όσο και των κοινωνικών οργανώσεων (Σωτηρόπουλος, 2006).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο οποίο λειτουργούν οι δημιουργικές κοινότητες, η τέχνη και ο πολιτισμός **μπορούν να γίνουν φορείς δημοκρατίας, διαλόγου και κοινωνικής μεταβολής με τη συνδρομή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**. Το ζητούμενο είναι η προαγωγή μιας πολιτικής προοπτικής, η οποία δεν θα στηρίζεται μόνο στην άμεση παραγωγή αποτελεσμάτων και την πρακτική χρησιμότητα, αλλά εξίσου στην **ευαισθησία και την αρμονία**. Αυτό προϋποθέτει την ενσωμάτωση της αισθητικής κρίσης **στη δημόσια ζωή, τη λειτουργία των θεσμών και την εκπαίδευση, την οποία δύναται να διασφαλίσει η εξοικείωση με την τέχνη**.

Για να καταστεί η αισθητική κρίση λειτουργική στο κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, απαιτούνται **ριζικές αλλαγές, όπως η καλλιέργεια πολιτικών μορφών που προάγουν την αισθητική εμπειρία, η αντίσταση στην εργαλειοποίηση της τέχνης, η ενίσχυση της συλλογικής καλλιτεχνικής δημιουργίας, η συμμετοχή των πολιτών στην αισθητική διαμόρφωση του δημόσιου χώρου, η επανασύνδεση της τεχνοεπιστήμης με την αισθητική και την ηθική και, τέλος, η ενσωμάτωση της τέχνης και της αισθητικής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης**. Πρόσφατα, ο μη-κερδοσκοπικός Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης «Διανέοσις» δημοσίευσε ένα άρθρο-έρευνα, στο οποίο καταγράφονται οι ελλείψεις και τα κενά της ένταξης της τέχνης στο διδακτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, προτείνει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αξιοποίησης της τέχνης από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο (Κόκκος, Α., Κωσταρά, Ε., Μέγα, Γ., Παπαδοπούλου, Μ., Ράικου, Α., & Χρήστου, Μ., 2024).

Η αισθητική καλλιέργεια, μέσω της φιλοσοφίας και της τέχνης, χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η τέχνη διδάσκεται ως δευτερεύον μάθημα, ενώ οι αναφορές, που ενσωματώνονται στα υπόλοιπα μαθήματα, δεν συνοδεύονται από σαφείς οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο σύνδεσής τους με το περιεχόμενο των μαθημάτων. Επίσης, οι δράσεις που σχετίζονται με τη φιλοσοφία, την τέχνη και τον πολιτισμό δεν αποτελούν μέρος μιας συστηματικής εξάσκησης και βαθιάς επεξεργασίας της αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος, Α., κ.ά., 2024). Τέλος, τα πανεπιστημιακά προγράμματα και οι χρηματοδοτήσεις επικεντρώνονται σε STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) έναντι της ανεπαρκούς χρηματοδότησης των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (Καραδήμας, 2024, Τσέκος, 2024).

Εάν, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετεί τη λογική της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας (Lyotard, 1979), δίνοντας έμφαση στη λογική και τις θετικές επιστήμες, τότε υποβαθμίζεται η ανθρωπιστική παιδεία, με αποτέλεσμα την αδυναμία ενεργοποίησης της κριτικής ικανότητας και του αναστοχασμού.

3. Συμπεράσματα

Η καλλιέργεια της αισθητικής κρίσης μπορεί να διασφαλίσει τους όρους μιας **νέας πολιτικής και ηθικής προοπτικής**, αλλά αυτό προϋποθέτει την ενίσχυση της αισθητικής εμπειρίας στους κόλπους των δημιουργικών κοινοτήτων. Η εν λόγω μεταφορά συμπυκνώνει την ενσωμάτωση της αυθόρμητης κατανόησης (ή αισθητικής εμπειρίας) στο λογικό στοχασμό, η οποία ενεργοποιεί το υποκείμενο (ατομικό ή συλλογικό). Το τελευταίο, κινείται στο χώρο και τον χρόνο, μετέχοντας με

όλες του τις δυνάμεις (σωματικές, πνευματικές και ψυχικές) στη μεταβολή του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι, ενώ ταυτόχρονα μεταβάλλεται το ίδιο. Ειδικότερα, η μεταφορά της αισθητικής εμπειρίας στην κοινωνικοπολιτική σφαίρα καθιστά «ορατή» τη σύνδεση των όρων του συστήματος (ατόμου – δομής, πολίτη – εξουσίας), προκαλώντας την αμοιβαία εναλλαγή τους, δηλαδή το πέρασμα του υποκειμένου από την τέχνη και την ευαισθησία στη θεωρία και τον ορθολογισμό. Κρίσιμο σημείο αυτής της διαδικασίας αποτελεί η συμπερίληψη της αισθητικής εμπειρίας στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς συντελεί στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και του αισθήματος ευθύνης. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμος ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ενσωμάτωσης της τέχνης στο σχολείο με τη συνδρομή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα και με έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δύναται να διευκολύνει τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας και ανταλλαγής, με σκοπό τη συστηματική αξιοποίηση της τέχνης και του πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1996). *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού* (Λ. Αναγνώστου, Μετάφρ). Αθήνα: Νήσος.
- Αρεντ, Χ. (2020). *Η ανθρώπινη κατάσταση* (Π. Γεωργίου, Μετάφρ). Αθήνα: Πατάκης.
- Αργυράκη, Ρ., Τσούμας, Ι. (1994). «Το έργο τέχνης: Πρόβλημα οντολογίας ή πρόβλημα ορισμού; Θεωρητική προσέγγιση». Στο Χριστοδουλίδης, Π. (Επιμ.), *Αισθητική και Θεωρία της Τέχνης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα (σσ. 25-28).
- Beardsley, M. C. (1989). *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών* (Δ. Κούρτοβικ, Π. Χριστοδουλίδης, Μετάφρ). Αθήνα: Νεφέλη.
- Gombrich, E. H. (1994). *Το χρονικό της τέχνης* (Λ. Κασδάγλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Θανοπούλου, Ε. (2023). *Η σχέση του κοινωνικού υποκειμένου με τον κόσμο και ο μετασχηματισμός του στη σκέψη του Jean Francois Lyotard*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Καραδήμας, Δ. (2024). Ανθρωπιστικές σπουδές: Σκέψεις για τη θέση τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Φρέαρ. Ανακτήθηκε στις 1/3/2025 από: <https://mag.freear.gr/teychi/teychos-11/>
- Κονιόρδος, Σ. (2010). «Κοινωνικό Κεφάλαιο και Εμπιστοσύνη (και Κοινωνία Πολιτών) – Ταύτιση ή Απόκλιση;». Στο Κονιόρδος, Σ. (Επιμ.), *Κοινωνικό Κεφάλαιο, Εμπιστοσύνη και Κοινωνία των Πολιτών*. Αθήνα: Παπαζήσης (σσ. 99-129).
- Κόκκος, Α., Κωσταρά, Ε., Μέγα, Γ., Παπαδοπούλου, Μ., Ράικου, Α., & Χρήστου, Μ. (2024). Η τέχνη στο σχολείο. Διανέοσις. Ανακτήθηκε στις 15/2/2025 από: https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2024/12/School_art.pdf
- Lyotard, J. – F. (2004). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (Κ. Παπαγιώργη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Lyotard, J. – F. (2004). «Να ξαναγράψουμε τη νεωτερικότητα». Στο Βέλτσος, Γ. (Επιμ.), *Η διαμάχη. Κείμενα για τη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Πλέθρον (σσ. 205-219).
- Midgley, M. (2018). *Είσαι μια ψευδαίσθηση;* (Γ. Μερτίκας, Μετάφρ). Αθήνα: Κουκίδα.
- Midgley, M. (2011). *Η θεωρία της εξέλιξης ως θρησκεία. Παράξενες ελπίδες και πιο παράξενοι φόβοι* (Α. Κιουπκιόλης, Μετάφρ). Αθήνα: Κουκίδα.
- Nagel, T. (2023). *Νους και κόσμος* (Α. Χατζημυρσής, Μετάφρ). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Παπανικολάου, Α. (2023). *Υλη και γνώση. Η σχέση του ψυχισμού και του εγκεφάλου από την προκλασική αρχαιότητα έως τον αιώνα της τεχνητής νοημοσύνης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Χ. (2001). Κοινωνικό κεφάλαιο, Κοινωνία Πολιτών και Δημόσια Πολιτική: Συλλογική δράση και δημόσια αγαθά στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 106, 43-65. DOI: <https://doi.org/10.12681/grsr.8852>

- Σωτηρόπουλος, Δ. (2006), Θετικό και αρνητικό κοινωνικό κεφάλαιο και η άνιση ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών στη Ν.Α. Ευρώπη. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 16, 139-161. DOI: <https://doi.org/10.12681/sas.884>
- Τσέκος, Θ. (2024). Για τη σημασία και την υποχρηματοδότηση της κοινωνικής έρευνας. Ανακτήθηκε στις 10/3/2025 από: <https://www.constitutionalism.gr/gia-tin-simasia-kai-tin-ipoxrimatodotisi-tis-koiononikis-erevnas/>
- Φαράκλας, Γ. (2001). *Αυτό το πράγμα. Κριτική της αιτιότητας και αυτοσχεσία στην συγκρότηση του κοινωνικού αντικειμένου*. Αθήνα: Νήσος.

Ξενόγλωσση

- Channell, D. (2017). *A History of Technoscience. Erasing the Boundaries between Science and Technology*. New York: Routledge.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays* (W. Lovitt, Trans.). New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer, E. Mattheus, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liotard, J.-F. (1974). *Économie Libidinale*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Liotard, J.-F. (1991). *Leçons sur l'Analytique du Sublime*. Paris: Éditions Galilée.

Εικόνες

- Εικόνα 1. Sandro Botticelli, *Η γέννηση της Αφροδίτης*, 1485 (Πηγή ιστοσελίδα: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%97_%CE%93%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%91%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82_\(%CE%9C%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B9%CF%84%CF%83%CE%AD%CE%BB%CE%B9\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%97_%CE%93%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%91%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82_(%CE%9C%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B9%CF%84%CF%83%CE%AD%CE%BB%CE%B9)))
- Εικόνα 2. Jackson Pollock, *Number 5*, 1948 (Πηγή ιστοσελίδα: https://en.wikipedia.org/wiki/No._5,_1948#/media/File:No._5,_1948.jpg)

ΦΟΡΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ: ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΩΣ ΜΕΣΑ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Στόικου Ελευθερία

Εικαστικός, Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Δημιουργικού Σχεδιασμού και Ένδυσης του
ΔΠΠΑΕ

Δρ. Αδαμοπούλου Ευχαριστία

Εικαστικός, Εκπαιδευτικός ΠΕ08-Αποσπασμένη στο Τμήμα Δημιουργικού Σχεδιασμού και
Ένδυσης του ΔΠΠΑΕ

Περίληψη

Στην πόλη του Κιλκίς εδρεύει το μοναδικό στην Ελλάδα Τμήμα Δημιουργικού Σχεδιασμού και Ένδυσης, το οποίο προσελκύει φοιτητές από όλη τη χώρα και την Κύπρο. Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει πώς οι φοιτητές μπορούν να συνδεθούν με την τοπική κοινότητα μέσα από μια πολιτιστική δράση που να συμπεριλαμβάνει το αντικείμενο σπουδών τους. Πραγματοποιήθηκε ένα διήμερο εργαστήριο, στο οποίο φοιτητές, κάτοικοι του Κιλκίς και επαγγελματίες των Γραμμάτων και των Τεχνών συνεργάστηκαν δημιουργικά. Έφεραν προσωπικά κειμήλια, τα ερμήνευσαν εκ νέου και τα μετέτρεψαν σε φορέσιμες δημιουργίες. Οι 79 συμμετέχοντες μοιράστηκαν αφηγήσεις για τα αντικείμενα, μεταφέροντας μνήμες και συναισθήματα μέσα από τον σχεδιασμό. Η δράση ανέδειξε την πολιτιστική κληρονομιά, ενίσχυσε την κοινωνική συνοχή και προσέφερε πολύτιμη επαγγελματική εμπειρία στους φοιτητές, καλλιεργώντας την αίσθηση κοινότητας και τη διαγενεακή ανταλλαγή.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία, τέχνη, συλλογικότητα, μνήμη, σχεδιασμός.

1. Εισαγωγή

Η έννοια της συλλογικής μνήμης και της πολιτιστικής ταυτότητας συνιστούν βασικούς άξονες κατανόησης της σχέσης των ανθρώπων με τον τόπο και την κοινότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό, η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαμεσολάβησης ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό, στο παρελθόν και το παρόν. Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Δημιουργικού Σχεδιασμού και Ένδυσης μπορούν να συνδεθούν δημιουργικά και ουσιαστικά με την τοπική κοινότητα, γεννήθηκε η ιδέα της πολιτιστικής δράσης "Φορώντας την πολιτισμική κληρονομιά: Υφαίνουμε αναμνήσεις στην τοπική κοινότητα". Με αυτή την πρωτοβουλία θελήσαμε να αναδείξουμε το προσωπικό βίωμα μέσω της δημιουργίας φορέσιμων στοιχείων ένδυσης, χρησιμοποιώντας ως πρώτη ύλη προσωπικά αντικείμενα που προέρχονται από το παρελθόν μας. Τα αντικείμενα αυτά μεταποιήθηκαν και πήραν νέα μορφή. Το ένδυμα και τα στοιχεία του λειτούργησε ως φορέας πολιτισμού, ενεργοποίησε τη μνήμη, δημιούργησε χώρο έκφρασης με πολλαπλά νοήματα. Η εργασία παρουσιάζει τη μεθοδολογία της δράσης, το θεωρητικό πλαίσιο που βασίστηκε, την εμπειρία και τα αποτελέσματά της ως πολιτισμική και κοινωνική παρέμβαση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία της δράσης

Η μεθοδολογία της παρούσας δράσης έχει ποιοτικό χαρακτήρα και βασίζεται στις αρχές της έρευνας μέσω της τέχνης (arts-based research, McNiff, 1998) και της συμμετοχικής έρευνας (participatory research, Vaughn, & Jacquez, 2020). Κατ' αυτό τον τρόπο, ο σχεδιασμός της δράσης

βασίστηκε στη δημιουργία μιας συλλογικής διαδικασίας με τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας, την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών και την καθοδήγηση από εξειδικευμένους καλλιτέχνες, προσκεκλημένους συμμετέχοντες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, καθώς και ακαδημαϊκούς του Τμήματος Δημιουργικού Σχεδιασμού και Ένδυσης της Σχολής Επιστημών Σχεδιασμού του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Σημαντική παράμετρος της μεθοδολογίας είναι ότι το φορέσιμο στοιχείο ένδυσης προσεγγίζεται όχι μόνο ως προϊόν μόδας ή σχεδιαστικό αντικείμενο, αλλά ως φορέας ταυτότητας, μνήμης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Assmann 1995, και Barrett, 2007). Οι συμμετέχοντες καλούνται να προσεγγίσουν το ενδυματολογικό στοιχείο ως «σώμα αφήγησης», που φέρει ιστορίες ανθρώπων, τόπων και πολιτισμικών εμπειριών.

Επιλέξαμε τη γυναικεία παρουσία στη δράση (76 γυναίκες και 3 άνδρες) ως φορέα αποκλειστικής σχεδόν ευθύνης παραδοσιακά για την υφαντική και τη ραφή στο πλαίσιο της οικίας. Επίσης, ως φορέα δεξιοτήτων που περνούσαν από γενιά σε γενιά, διαμορφώνοντας την πολιτισμική κληρονομιά που αφορά το ένδυμα και τα λευκά είδη.

Η διαγενεακή προσέγγιση αποτέλεσε έναν από τους βασικούς πυλώνες της μεθοδολογίας, καθώς επιλέχθηκε η συνεργασία μεταξύ γυναικών μεγαλύτερης ηλικίας και νεότερων φοιτητών, με σκοπό την αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι μεγαλύτερες γυναίκες, με την εμπειρία τους στις παραδοσιακές τεχνικές, συνεργάστηκαν με τους φοιτητές, οι οποίοι, από την πλευρά τους, προσέφεραν σύγχρονες σχεδιαστικές προσεγγίσεις. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, οι φοιτητές και οι συμμετέχουσες γυναίκες είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν αφηγήσεις και να ενσωματώσουν παραδοσιακές τεχνικές στη σύγχρονη δημιουργία.

Η προετοιμασία της δράσης ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2024 με κατάθεση ολοκληρωμένης πρότασης για χρηματοδότηση σε ανοιχτή πρόσκληση του Συνδέσμου Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση. Η χρηματοδότηση εγκρίθηκε και η δράση υποστηρίχτηκε από τον Σύνδεσμο. Η υλοποίηση της δράσης ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2024 με συντονισμό και εύρεση συνεργατών. Ακολούθησαν ενημερωτικές συναντήσεις και σταδιακή ενεργοποίηση των εμπλεκόμενων ομάδων. Παρουσιάστηκε αναλυτικά, σε κάθε ομάδα συμμετεχόντων ξεχωριστά, η επικείμενη δράση με όλους τους στόχους, τη σημασία και το θεωρητικό της πλαίσιο.

Το διήμερο εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στις 12-13 Δεκεμβρίου 2024 στην αναπαλαιωμένη Καπναποθήκη της Αυστροελληνικής Εταιρείας Καπνού στο Κιλκίς, όπως επίσης και η έκθεση των δημιουργιών φιλοξενήθηκε στον ίδιο χώρο στις 14 Δεκεμβρίου.

Για τη δράση συνεργάστηκαν στο σύνολό τους 87 άτομα:

- Ομάδα κινηματογράφησης 3 ατόμων.
- Γραφιστική ομάδα 2 ατόμων για δημιουργία προωθητικού υλικού.
- Καθηγητές του ΔΙΠΑΕ, 4 άτομα για το συντονισμό και την καθοδήγηση των δημιουργικών ομάδων, το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και την εποπτεία της υλοποίησης της δράσης.
- Φοιτητές του ΔΙΠΑΕ, 26 άτομα για να δημιουργήσουν σε συνεργασία με τους κατοίκους του Κιλκίς αναλαμβάνοντας ρόλο καθοδηγητή.
- Κάτοικοι του Κιλκίς, 31 άτομα με τη συμμετοχή τους στο δημιουργικό εργαστήριο.
- Προσκεκλημένοι επαγγελματίες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, 18 άτομα με τη συμμετοχή τους στο δημιουργικό εργαστήριο και με το ρόλο του καθοδηγητή.
- Από το Δήμο Κιλκίς, 3 άτομα με την παροχή του χώρου διεξαγωγής της δράσης και την τεχνική υποστήριξη.

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και με διαφορετική ώρα έναρξης προσήλθαν στο εργαστήριο με προσωπικά ενδυματολογικά στοιχεία από το παρελθόν τους, όπως κομμάτια από φόρεμα, μαντήλια, γιακάδες, προικιά, αξεσουάρ ένδυσης και γενικότερα ότι αντικείμενο τους συνέδεε με το παρελθόν τους και με τα αγαπημένα τους πρόσωπα, που είτε βρίσκονται εν ζωή είτε έχουν αποβιώσει. Αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως πρώτη ύλη για τη δημιουργία νέων στοιχείων ένδυσης.

Οι συμμετέχοντες στο σύνολο τους επαναπροσδιόρισαν τα αντικείμενα του παρελθόντος με σύγχρονες τεχνικές και αισθητικές επιλογές.

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, υλοποιήθηκαν στιγμές αφηγηματικής μνήμης όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονταν τις ιστορίες πίσω από τα υλικά τους και τη μεταφορά τους στο σήμερα. Η πλειοψηφία των αφηγήσεων καταγράφηκαν για να μελετηθούν διεξοδικά και να αποτελέσουν επίσης μέρος της τελικής παρουσίασης των έργων σε μορφή οπτικοακουστικής προβολής.

Τέλος, με την ολοκλήρωση της δράσης συλλέξαμε πληροφορίες ανατροφοδότησης μέσα από ερωτηματολόγιο σε σχέση με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων και με την εμπειρία τους στη δράση.

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Για να κατανοήσουμε τη σημασία της δράσης αυτής, θα εξετάσουμε τους όρους διαγενεακή μάθηση και συνεργασία, τη δύναμη των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, καθώς και το ρόλο της συνεργατικής τέχνης στα παραπάνω.

2.2.1 Διαγενεακή Σύνδεση και Εκπαίδευση

Ο John Dewey (1938), μέσα από τη θεωρία της βιωματικής μάθησης, τονίζει τη σημασία της ενεργής συμμετοχής του ατόμου σε κοινωνικές δραστηριότητες ως μέσο για την απόκτηση γνώσης και κατανόησης του κόσμου γύρω του. Μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ των γενεών, η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται και στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EPALE), η διαγενεακή μάθηση ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο άνθρωποι από όλες τις ηλικίες μπορούν να διαδώσουν τη γνώση αναμεταξύ τους. Η διαγενεακή μάθηση αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της Διά Βίου Εκπαίδευσης, όπου οι γενεές εργάζονται σε κοινό περιβάλλον με σκοπό να αναπτύξουν δεξιότητες, αξίες και γνώση. Πέραν από την ανταλλαγή γνώσης, η διαγενεακή μάθηση προωθεί την αμοιβαία ανάπτυξη εκπαιδευτικής σχέσης ανάμεσα στις διάφορες γενεές και ενισχύει την καλλιέργεια κοινωνικής συνοχής και ελαχιστοποίησης του χάσματος των γενεών. (European Commission 2025, para. 1).

Η συνύπαρξη λοιπόν νέων και μεγαλύτερων ατόμων σε δημιουργικές διαδικασίες μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Αυτός ο τύπος συνεργασίας είναι ένας τρόπος παροχής ευκαιριών για αμοιβαία ανάπτυξη, όπου οι μεγαλύτεροι συμμετέχοντες γίνονται δάσκαλοι για τους νέους και αντίστροφα. Έτσι, η συμμετοχική διαδικασία ξεφεύγει από τους όρους της ιεραρχίας ρόλων. Η συνεργασία μετατρέπεται σε πεδίο αμοιβαίας μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως θεσμικής ιδιότητας, εμπλέκονται ισότιμα στη δημιουργία καλλιτεχνικού έργου. Η γνώση δεν μεταδίδεται κάθετα, αλλά διαμορφώνεται από κοινού μέσω διαλόγου και κοινής πράξης (εικόνες 1 και 2).



Εικόνα 1. Διαγενεακή συνύπαρξη στο δημιουργικό εργαστήριο της δράσης



Εικόνα 2. Διαγενεακή συνύπαρξη στο δημιουργικό εργαστήριο της δράσης

2.2.2. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Κοινότητα

Τα Ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φέρουν μια μακρά παράδοση κοινωνικής προσφοράς σε πολλά επίπεδα, όπως την οικονομική ενίσχυση της περιοχής που εδρεύουν, την κοινωνική ανάπτυξη επίσης της περιοχής και την ενεργό συμβολή στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας. Όπως επισημαίνουν οι Bringle και Hatcher (1996), τα ιδρύματα λειτουργούν ως πυρήνες δημιουργικότητας και κοινωνικής συνοχής. Διαθέτουν επίσης πολύτιμους πόρους που μπορούν να γίνουν προσβάσιμοι από την κοινότητα: ανθρώπινο δυναμικό, βιβλιοθήκες, τεχνολογία, ειδική επιστημονική γνώση. Στην προσπάθεια σύνδεσης αυτών των δεδομένων με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, συναντάμε τον όρο «Μάθηση μέσω Υπηρεσίας» (Service Learning). Μία εκπαιδευτική εμπειρία που βασίζεται σε περιεχόμενα μαθήματος και στην οποία οι φοιτητές συμμετέχουν σε μια οργανωμένη κοινοτική δραστηριότητα σε μορφή υπηρεσίας, που καλύπτει αναγνωρισμένες ανάγκες της κοινότητας και μέσω αυτής αποκτούν περαιτέρω κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, μια ευρύτερη εκτίμηση του αντικειμένου σπουδών, καθώς και μία ενισχυμένη αίσθηση κοινωνικής ευθύνης (Bringle & Hatcher 1996). Εξάλλου, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση γνώσης, αλλά πρέπει να επιδιώκει και την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων.

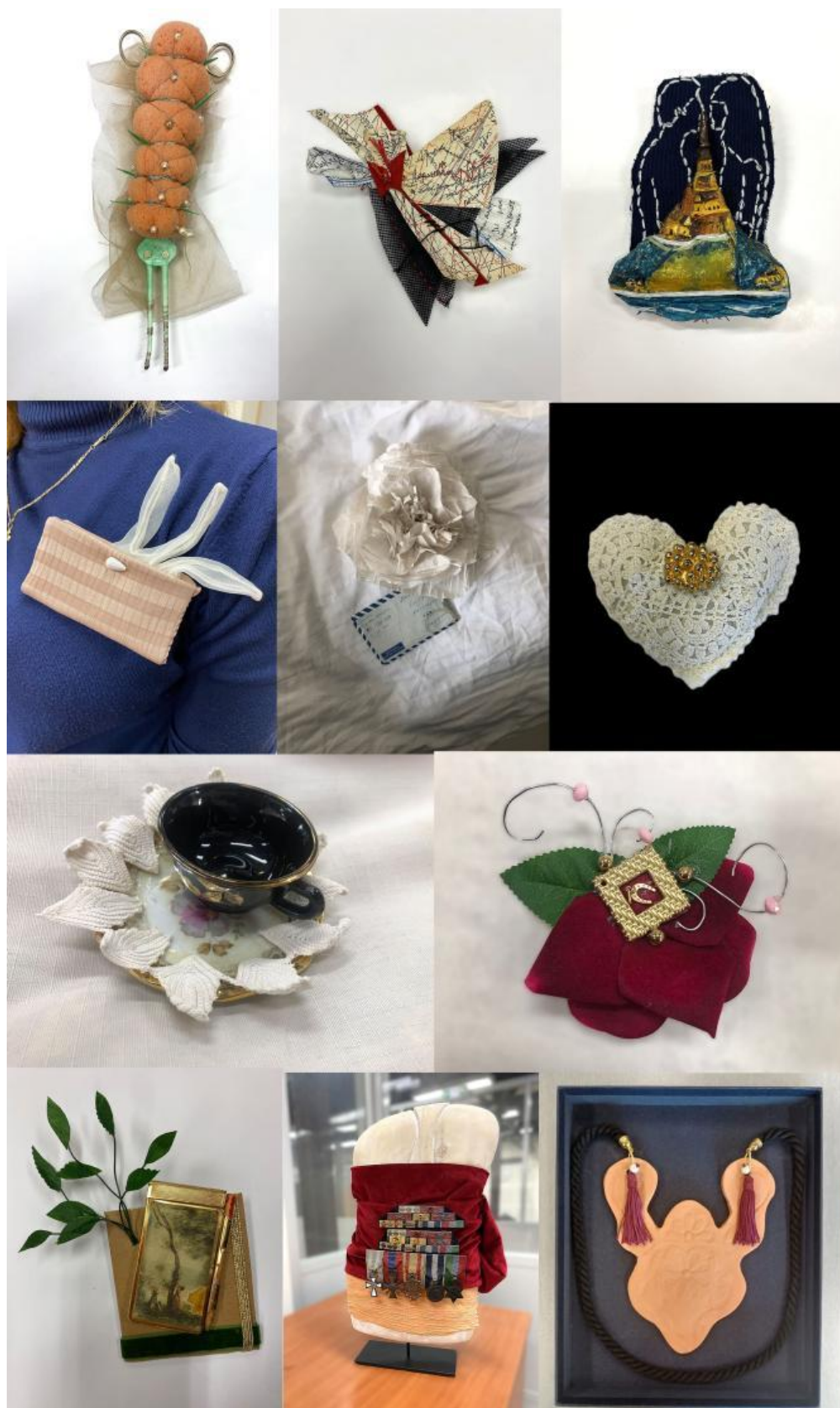
Η αναγωγή αυτού του μοντέλου σε θεσμικό επίπεδο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μελετήθηκε σε 44 ιδρύματα που συμμετείχαν στο τριετές έργο Campus Compact για την Ενσωμάτωση της Μάθησης μέσω Υπηρεσίας με την Ακαδημαϊκή Μελέτη, από όπου χαρακτηρίστηκε ως ένας κύκλος που περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση, τον προγραμματισμό, το πρωτότυπο, την υποστήριξη, την επέκταση και την αξιολόγηση (Kuriec, 1993, pp 37-38, όπως αναφέρεται στο Bringle & Hatcher, 1996, p. 3). Μετά από ποιοτική αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο των παραπάνω προγραμμάτων Μάθησης μέσω Υπηρεσίας, το μοντέλο αυτό επεκτάθηκε και εφαρμόστηκε σε επιπλέον ομάδες. Έτσι προέκυψε το Ολοκληρωμένο Σχέδιο Δράσης για τη Μάθηση μέσω Υπηρεσίας (Comprehensive Action Plan for Service Learning), που προσδιορίζει τέσσερις ομάδες στις οποίες πρέπει να εστιάσουν οι βασικές δραστηριότητες ενός τέτοιου προγράμματος: το ίδρυμα, τους καθηγητές, τους φοιτητές και την κοινότητα. Αυτές οι τέσσερις ομάδες θεωρούνται προαπαιτούμενες, ωστόσο, όχι απαραίτητα ως αυτόνομος συνδυασμός, προκειμένου ένα τέτοιο πρόγραμμα να ξεκινήσει σε σωστές βάσεις.

2.2.3. Συμμετοχική και συνεργατική καλλιτεχνική πράξη

Η συμμετοχική τέχνη (Participatory Art) εστιάζει στη διαδικασία και στη σχέση μεταξύ καλλιτεχνών και συμμετεχόντων, όπου όλοι γίνονται συνδημιουργοί ενός ευρύτερου έργου. Αυτού του τύπου η τέχνη μετατοπίζει την έμφαση από το αντικείμενο στην εμπειρία, στη διαδικασία και τη συν-δημιουργία δηλαδή, σε μια προσπάθεια ανάδειξης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και της συνεργασίας (Bishop, 2012). Δράσεις συμμετοχικής τέχνης αναπτύχθηκαν με ζήλο κατά τις αρχές του 1990 παγκοσμίως και τον ίδιο τον όρο τον συναντάμε σήμερα με διάφορες μορφές: κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη, τέχνη βασισμένη στην κοινότητα, πειραματικές κοινότητες, διαλογική τέχνη, παρεμβατική τέχνη, συμμετοχική τέχνη, συνεργατική τέχνη, συμφραζόμενη τέχνη και (πιο πρόσφατα) κοινωνική πρακτική (Bishop, 2012, p. 1).

Την ίδια δεκαετία η Lacy et.al. (1994) μας εξηγεί την αναγνώριση από τον ίδιο τον καλλιτέχνη της αποτυχίας του καλλιτεχνικού συστήματος και την ανάγκη αναθεώρησης των καταστροφικών μύθων που το καθοδηγούν. Η παραδοσιακή αντίληψη της τέχνης ως αυτοσκοπός τίθεται σε έντονη κριτική και τονίζεται η ανάγκη να βγουν οι καλλιτέχνες έξω από τα παραδοσιακά όρια της "καλλιτεχνικής αρένας" για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές καταστροφές που πλήττουν τον κόσμο. Υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διακριτή μετατόπιση από τον αυτόνομο, αυτοτελή δημιουργό σε μια νέα δομή συνεργατικής και αλληλεξαρτώμενης καλλιτεχνικής διαδικασίας.

Η ίδια συγγραφέας επισημαίνει ότι, η συνεργασία είναι μια διαδικασία αμοιβαίας αλλαγής, όπου τόσο οι συνεργάτες όσο και το κοινό τους έργο υφίστανται ορισμένη μεταβολή. Ένας καλλιτέχνης για παράδειγμα, σε μία συνεργατική διαδικασία θα παραγάγει ένα έργο διαφορετικό από αυτό που θα είχε δημιουργήσει απομονωμένος στο εργαστήριο του και αυτό είναι το πιο ουσιαστικό: ότι η ίδια η δημιουργική διαδικασία μεταμορφώνεται μέσω της συνεργασίας. Για τους συνεργάτες, αυτή η σχέση μπορεί να περιλαμβάνει τη συνδιαμόρφωση ιδεών για σχέδια, την εξερεύνηση νέων τρόπων σκέψης για το σχεδιασμό ή ακόμα και την πλήρη αναθεώρηση της έννοιας του σχεδιασμού (εικόνα 3). Συνεργασία σημαίνει ότι ανεξαρτήτου ιδιότητας, θα αναζητούν τις στιγμές εκείνες κατά τη διάρκεια της συνεργασίας που οι ιδιότητες τους αλληλοεπιδρούν και μεταμορφώνονται σε κάτι καινούργιο και διαφορετικό (Lacy, 1994).



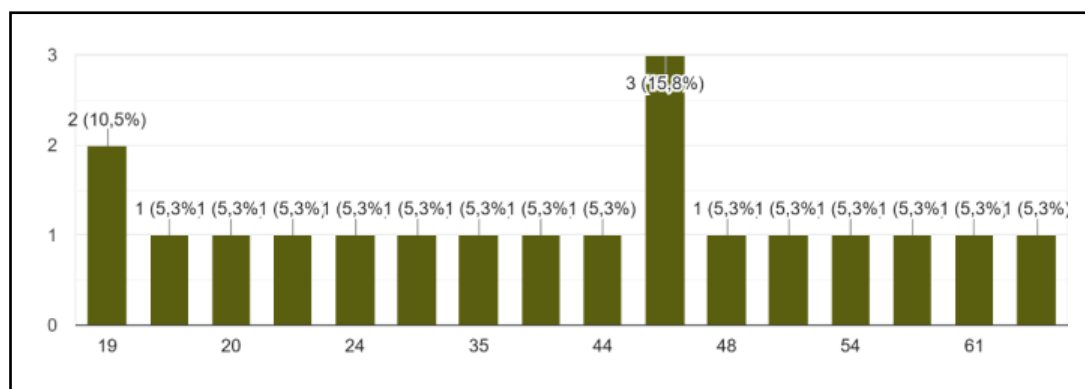
Εικόνα 3. Δείγματα έργων από το δημιουργικό εργαστήριο της δράσης

3. Αποτελέσματα της δράσης

Η δράση «Φορώντας την πολιτιστική κληρονομιά: Υφαίνουμε αναμνήσεις στην τοπική κοινότητα» ολοκληρώθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία, αποδεικνύοντας στην πράξη τη δυναμική της

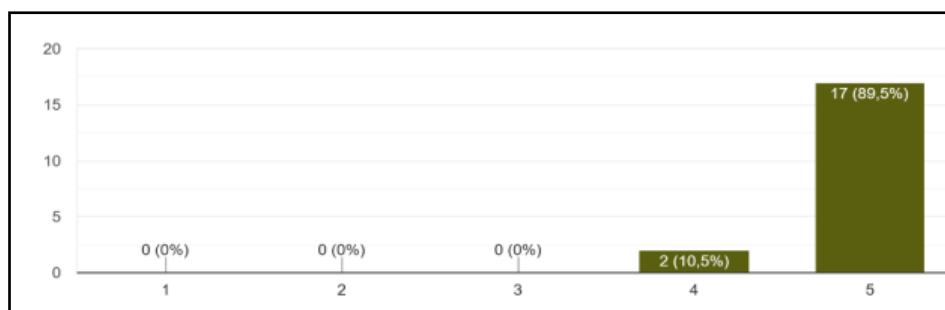
συλλογικής δημιουργίας και τη σημασία της ενεργής εμπλοκής της τοπικής κοινότητας σε καλλιτεχνικές πρωτοβουλίες. Τα αποτελέσματα της δράσης καταγράφηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, αναδεικνύοντας τον θετικό αντίκτυπο της εμπειρίας στους συμμετέχοντες και στην ευρύτερη κοινότητα του Κιλκίς.

Η ανταπόκριση για συμμετοχή στο δημιουργικό εργαστήριο έφτασε σε πολύ υψηλά ποσοστά με σχεδόν το 100% των προσκεκλημένων επαγγελματιών να αποδέχονται την πρόσκληση, παρόλο που οι περισσότεροι από αυτούς δεν κατοικούν στο Κιλκίς και έπρεπε να ταξιδέψουν από διπλάνες πόλεις. Οι φοιτητές από την πλευρά τους έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλη τη διαδικασία και πρόοδο της δράσης και βοήθησαν σε ότι αρμοδιότητα τους δόθηκε με μεγάλη προθυμία. Από την πλευρά των κατοίκων του Κιλκίς, υπήρξαν περιπτώσεις που η ανταπόκριση ήταν άμεση και ενθουσιώδης. Υπήρξαν και περιπτώσεις που ορισμένοι χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο και αναλυτικότερες οδηγίες για να αποβάλλουν κάποιους δισταγμούς που αρχικά εκδήλωσαν. Το ηλικιακό εύρος συμμετεχόντων ήταν από 19 ετών μέχρι 80+ (σχήμα 1 - δεν αποτυπώνεται η ανώτερη ηλικία διότι οι πιο ηλικιωμένοι δεν είχαν την τεχνογνωσία να απαντήσουν στο ψηφιακό ερωτηματολόγιο).



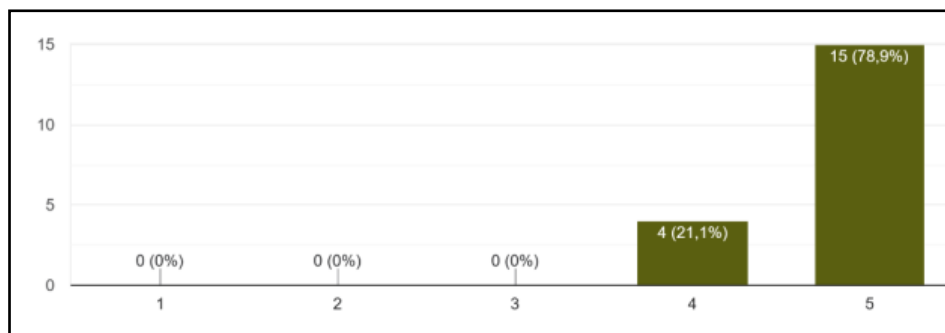
Σχήμα 1: Ηλικιακό εύρος συμμετεχόντων

Μέσα από το δημιουργικό εργαστήριο αναπτύχθηκαν προοδευτικά οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών και καταβολών και η διαδικασία εξελίχτηκε σε ένα κλίμα αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών και ικανοποίησης (σχήμα 2). Οι ομάδες εργασίας χωρίστηκαν σε ομάδες των 5 με 10 ατόμων φροντίζοντας σε κάθε ομάδα να υπάρχει ο συνδυασμός φοιτητής-κάτοικος-επαγγελματίας. Η δράση ενίσχυσε τη σύνδεση μεταξύ των γενεών, με πολλούς να σημειώνουν ότι βίωσαν έναν ουσιαστικό διάλογο που ξεπέρασε στερεότυπα και ηλικιακές αποστάσεις.



Σχήμα 2: Ποσοστά ικανοποίησης από τη συνεργασία με τους άλλους συμμετέχοντες.

Η χρήση προσωπικών κειμηλίων ως πρώτη ύλη, όχι μόνο κατέστησε αυτή τη δράση πρωτότυπη (σχήμα 3), αλλά ενίσχυσε ακόμη τη συναισθηματική σύνδεση των συμμετεχόντων με τη διαδικασία, προκύπτοντας δημιουργίες που αποτελούν χειροπιαστά στοιχεία της ανταλλαγής μνήμης, της εμπειρίας και της δημιουργικότητας.



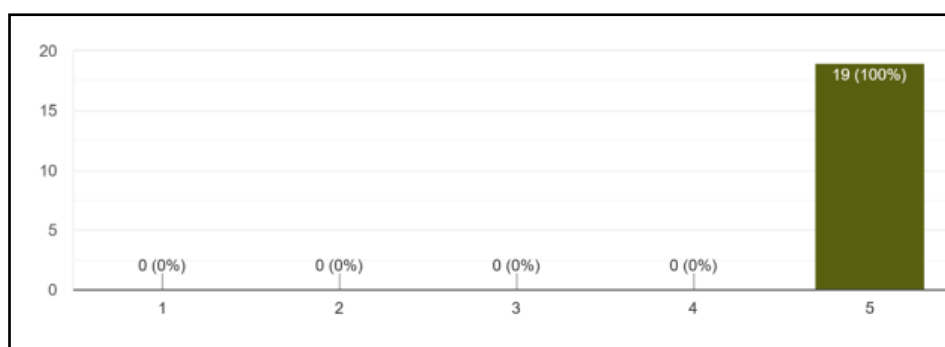
Σχήμα 3: Αξιολόγηση της δράσης από άποψη πρωτοτυπίας. Κλίμακα: 0-Καθόλου πρωτότυπη, 5-Πάρα πολύ πρωτότυπη.

Βιντεοσκοπήθηκαν 59 συμμετέχοντες να αφηγούνται με ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση την ιστορία πίσω από τα αντικείμενα μνήμης που έφεραν στο εργαστήριο και την ιδέα επάνω στην οποία δούλεψαν και μεταποίησαν τα αντικείμενα αυτά (εικόνες 3 και 4). 28 άτομα αφηγήθηκαν βιώματα με τη γιαγιά τους και έφεραν δικό της αντικείμενο. 21 άτομα έκαναν αναφορά στη μητέρα τους, χρησιμοποίησαν δικό της αντικείμενο σε μία προσπάθεια διατήρησης μίας μνήμης στο χρόνο. 7 άτομα αφηγήθηκαν μνήμες με τον παππού τους και 3 άτομα με τον πατέρα τους (Βίντεο της δράσης).

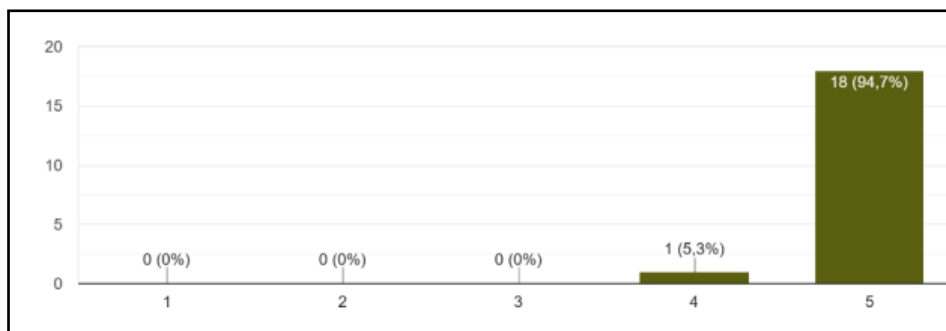


Εικόνες 3 και 4. Βιντεοσκόπηση της δράσης-αφήγηση μνήμης

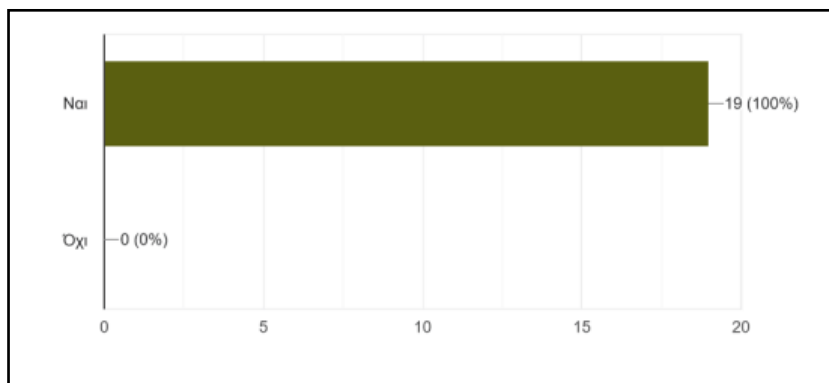
Οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη δράση καλά οργανωμένη, με σαφείς οδηγίες, με επαρκή υποστήριξη, υλικά, εργαλεία και πρόσβαση σε πληροφορίες από τους διοργανωτές (σχήματα 4-7).



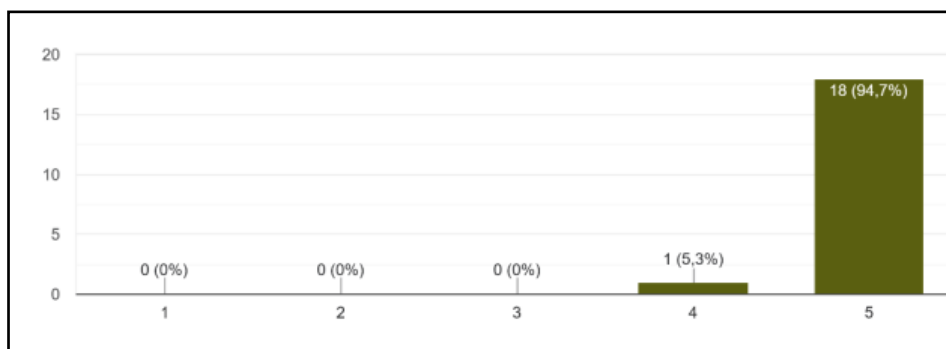
Σχήμα 4: Ποσοστά ικανοποίησης από την οργάνωση της δράσης



Σχήμα 5: Ποσοστά ικανοποίησης από τη συνολική εμπειρία της συμμετοχής στη δράση. Κλίμακα: 0-Καθόλου, 5-Πάρα πολύ.



Σχήμα 6: Ποσοστά ικανοποίησης από τη σαφήνεια και επάρκεια των παρεχόμενων οδηγιών.



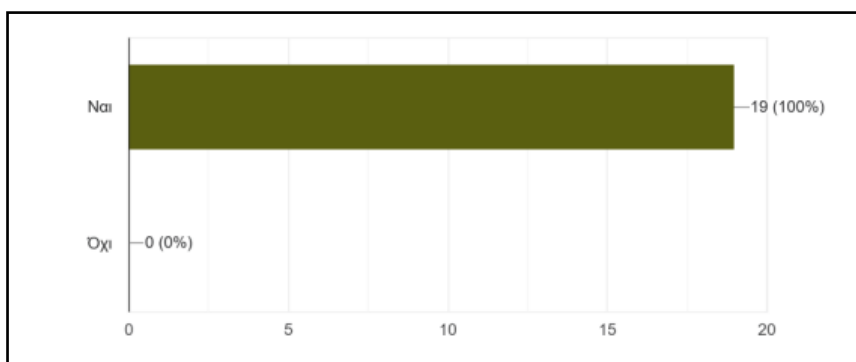
Σχήμα 7: Ποσοστά ικανοποίησης από τη συμβολή των υπευθύνων της δράσης. Κλίμακα: 0-Αρνητικά, 5-Εξαιρετικά θετικά.

Στην ερώτηση «πώς θα περιγράφατε την εμπειρία σας σε 2-3 λέξεις;» οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα συναισθηματικές, τονίζοντας τη σημασία της ατομικής σύνδεσης με το παρελθόν και επανατοποθετώντας το στο παρόν.

- Μαγική.
- Μοναδικής αξίας.... αναμνήσεις που ξεπρόβαλαν.
- Συγκίνηση, διάδραση, συνεργασία.
- Θετική ενέργεια.
- Ήταν μια συγκινητική και πολύ δημιουργική δράση.
- Υπέροχη.
- Μια δράση που έφερε όλους τους συμμετέχοντες κοντά, ανεξαρτήτου ηλικίας, ιδιότητας και βιωμάτων, μια συγκινητική εμπειρία.
- Ήταν υπέροχα.
- Πρωτόγνωρη, ουσιαστική, συγκινητική.
- Συναρπαστική, αναδρομική, διαφορετική.

- Η εμπειρία μου κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου αλλά και κατά την προετοιμασία μου (τι αντικείμενο μνήμης θα φέρω μαζί μου και γιατί;) ήταν εμπλουτιστική, συγκινητική και εμβυθιστική.
- Κατι διαφορετικό και πρωτότυπο για την κοινωνία του Κιλκίς.
- Συγκινητική, με έντονο το στοιχείο του διαμοιρασμού.
- Σαν χάδι.
- Μοναδική βοηθώντας τον καθένα να εμβαθύνει και να μάθει ιστορίες για την οικογένειά του.
- Μοναδική, συναρπαστική και μία ξεχωριστή εμπειρία!
- Αναζωογονητική και ουσιώδης.
- Δημιουργία, έμπνευση, αλληλοβοήθεια.
- Διαφωτιστική, επιμορφωτική, διασκεδαστική.

Αξίζει να σημειωθεί τέλος, ότι στην ερώτηση, εάν η δράση αυτή ενίσχυσε τη σύνδεση μεταξύ της τοπικής κοινότητας και των φοιτητών του Τμήματος ΔΣΕ, οι απαντήσεις ήταν εξολοκλήρου θετικές (σχήμα 8).



Σχήμα 8: Αξιολόγηση για το αν η δράση ενίσχυσε τη σύνδεση μεταξύ της τοπικής κοινότητας και των φοιτητών του Τμήματος ΔΣΕ.

4. Συμπεράσματα

Τόσο από την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων μέσω ερωτηματολογίων, όσο και από τη συνολική εμπειρία μας σαν δημιουργοί της δράσης αυτής, λάβαμε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τους συμμετέχοντες. Πάνω από το 90% των ερωτηθέντων αξιολόγησε θετικά τη συνολική εμπειρία, ενώ αναγνώρισε την αξία της δράσης στην ανάδειξη της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από τις αφηγήσεις και τα κειμήλια, αλλά και της κοινοτικής σύσφιξης σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν τη δημιουργική επαναπροσέγγιση της μνήμης μέσα από την τέχνη, υπογραμμίζοντας τη συναισθηματική φόρτιση που προκάλεσε η δημιουργική πράξη με τα προσωπικά τους κειμήλια.

Η τελική έκθεση, η οποία φιλοξενήθηκε στον ιστορικό χώρο της Καπναποθήκης της Αυστροελληνικής Εταιρείας Καπνού, λειτούργησε όχι μόνο ως παρουσίαση αποτελεσμάτων αλλά και ως σημείο ανοιχτού διαλόγου με το κοινό της πόλης. Η ανταπόκριση ήταν θερμή, και πολλοί παρευρισκόμενοι δήλωσαν συγκινημένοι από τον τρόπο με τον οποίο τα προσωπικά αντικείμενα μεταμορφώθηκαν σε εργόχειρα και απέκτησαν νέα ζωή. Η παρουσίαση αποτέλεσε την κορύφωση της διαδικασίας προσφέροντας ένα χώρο δημόσιας αναγνώρισης για τους συμμετέχοντες, όπου η προσωπική εμπλοκή με την τέχνη μετατράπηκε σε απτή ανάδειξη της σημασίας των «μικρών» ιστοριών του παρελθόντος μας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του "Φορώντας την πολιτιστική Κληρονομιά" δύναται να αποτελέσει ένα καινοτόμο εργαλείο στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Η σύζευξη χειρωνακτικής δημιουργίας, προφορικής ιστορίας και συλλογικής δράσης μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια: από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια

και τη δια βίου μάθηση. Η βιωματική διάσταση της δράσης και η διαθεματική της φύση την καθιστούν προσαρμόσιμη και μεταφέρσιμη σε ποικίλα περιβάλλοντα.

Η συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να ενισχύει την εκπαίδευση στα θέματα της πολιτιστικής κληρονομιάς και ενδυναμώνει επίσης τη διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΕΠΑΛ, καλλιτεχνικά λύκεια αλλά και δομές άτυπης εκπαίδευσης (μουσεία, πολιτιστικά κέντρα, δημοτικά εργαστήρια) μπορούν να υιοθετήσουν παραλλαγές της δράσης. Η παιδαγωγική αξία του προγράμματος συνίσταται στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αποδοχής του άλλου μέσω της ακρόασης βιωμάτων. Επίσης, στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας με τρόπο ουσιαστικό και συναισθηματικά φορτισμένο, καθώς και στην προώθηση της συλλογικότητας έναντι του ατομικού ανταγωνισμού.

Είδαμε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ενδυνάμωσης της κοινότητας. Η βιωματική ενασχόληση με προσωπικά κειμήλια δημιούργησε γέφυρες ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, και τόνωσε την αίσθηση ταυτότητας και του «ανήκειν».

Η υλοποίηση της δράσης σε μια επαρχιακή πόλη όπως το Κιλκίς ανέδειξε επίσης την αναγκαιότητα αποκέντρωσης της πολιτιστικής παραγωγής και ενίσχυσης τοπικών πρωτοβουλιών, εντός θεσμικών συλλογικοτήτων. Η σύνδεση του ακαδημαϊκού χώρου με την τοπική κοινωνία προσφέρει ένα πρότυπο συνεργασίας το οποίο δύναται να αποτελέσει μοντέλο για μελλοντικές δράσεις σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα δεν είναι λοιπόν μόνο καλλιτεχνικό, αλλά και βαθιά ανθρώπινο και κοινωνικό. Οι συμμετέχοντες απέκτησαν εμπειρία, αυτοπεποίθηση, και ενεργό ρόλο στην ανάδειξη της τοπικής τους ταυτότητας.

Συνολικά, η δράση «Φορώντας την πολιτιστική κληρονομιά: Υφαίνουμε αναμνήσεις στην τοπική κοινότητα» επιβεβαίωσε τη σημασία της συνύφανσης της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση, προτείνοντας έναν νέο τρόπο συμμετοχής και συν-δημιουργίας. Η εμπειρία αυτή άφησε ένα αποτύπωμα ουσιαστικό στην κοινότητα του Κιλκίς και κατέδειξε την ανάγκη για περισσότερες τέτοιες δράσεις στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German Critique*, 65, 125–133.
- Barrett, E., & Bolt, B. (Eds.). (2007). *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry*. I. B. Tauris.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Kappa Delta Pi.
- European Commission – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. (2017). Διαγενεακή μάθηση. *EPALE*. Ανακτήθηκε στις 19-6-2025 από: epale.ec.europa.eu
- Kupiec, T. Y. (Ed.). (1993). *Rethinking Tradition: Integrating Service with Academic Study on College Campuses*. Education Commission of the States.
- Lacy, S. (Ed.). (1994). *Mapping the terrain: New genre public art*. Bay Press.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research methods*. Jessica Kingsley Publishers.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory research methods: Choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1), 1–13.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ: Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Κολτσίδα Μαρία
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών αποτελεί διαχρονική πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι διαχωριστικές πρακτικές και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός παραμένουν κυρίαρχες διαστάσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μελέτη εστιάζει στις έννοιες του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, του διαχωρισμού και της ένταξης, διερευνώντας πρακτικές που είτε προάγουν είτε εμποδίζουν την ένταξη των Ρομά μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, σε ένα πλαίσιο συστηματικής συρρίκνωσης και υποβάθμισης γνωστικών αντικειμένων που έχουν ανθρωπιστικό, κοινωνικοπολιτικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο, εξετάζεται ο ρόλος της τέχνης και του θεάτρου. Μέσα από τον παιγνιώδη και πειραματικό του χαρακτήρα, το θέατρο ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, προάγει τη δημιουργικότητα και καλλιεργεί την αναγνώριση και κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. Μέσα από τη μελέτη τονίζεται η ανάγκη αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και να ενδυναμώνει τις φωνές που παραγκωνίζονται σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, αξιοποιώντας την τέχνη ως οδοδείκτη για την κοινωνική αλλαγή.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, θέατρο, ρομά μαθητές, εκπαιδευτικός αποκλεισμός

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών παραμένει ένα σύνθετο ζήτημα για τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς οι πρακτικές διαχωρισμού εντός του σχολείου και ο συστηματικός αποκλεισμός τους εξακολουθούν να αναπαράγονται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά τη διεξαγωγή ερευνών, την υλοποίηση προγραμμάτων και τη διάθεση οικονομικών πόρων με σκοπό την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά πληθυσμών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η πραγματικότητα καταδεικνύει ότι οι κοινότητες Ρομά συνεχίζουν να συγκαταλέγονται ανάμεσα στις πιο περιθωριοποιημένες ομάδες στην Ευρώπη, βιώνοντας έντονα φαινόμενα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού (Τρέσσου & Μητακίδου, 2015β). Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της ΕΕ, οι Ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές ανισότητες στην εκπαίδευση. Μόνο το 44% φοιτά στην προσχολική εκπαίδευση, έναντι 93% στον γενικό πληθυσμό, ενώ μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση η συμμετοχή μειώνεται σημαντικά, με μόλις 27% να ολοκληρώνει τη δευτεροβάθμια. Η σχολική διαρροή φτάνει το 71%, έναντι 9,7% στον γενικό πληθυσμό (Lecerf, 2025). Η παρούσα μελέτη διερευνά τις μορφές εκπαιδευτικού αποκλεισμού και διαχωρισμού των Ρομά μαθητών, καθώς και τις δυνατότητες που προσφέρει η τέχνη –και ειδικότερα το θέατρο– για την ενίσχυση της ένταξης και της κοινωνικής συμμετοχής τους.

2. Μορφές διαχωρισμού, εκπαιδευτικός αποκλεισμός και ένταξη

Η σχολική εκπαίδευση είναι ένα χαρακτηριστικό πεδίο τάσεων διαχωρισμού και ταξικών συγκρούσεων (Vergou, 2019), όπου διάφορες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μαθητών, όπως οι Ρομά μαθητές, οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ, οι μαθητές πρόσφυγες, οι ανάπηροι μαθητές στιγματοποιούνται και υφίστανται αποκλεισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές Ρομά θεωρούνται ότι ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα που χαρακτηρίζεται από μειονεξία και η οποία αποτελεί συχνά στόχο βελτιωτικών δράσεων από κοινωνικές πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικές πολιτικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τα συστατικά στοιχεία της συλλογικής τους ταυτότητας ή την επίδραση των

παγιωμένων διακρίσεων προς τους Ρομά (Ο'Nions, 2010). Στο πεδίο της εκπαίδευσης κυριαρχεί το ελλειμματικό μοντέλο το οποίο «αποδίδει τα προβλήματα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των παιδιών Ρομά σε δικές του ελλείψεις (π.χ. γλωσσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές)» (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007, σ. 17). Ήδη από τη δεκαετία του 1980, τα επίσημα θεσμικά έγγραφα του ελληνικού κράτους, οι νόμοι, οι υπουργικές αποφάσεις και οι εγκύκλιοι που αφορούν στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών αναπαράγουν μια αφήγηση περί ατομικής ευθύνης, συσκοτίζοντας τα κοινωνικο-οικονομικά αίτια του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας των Ρομά μαθητών. Επί παραδείγματι, σε εγκύκλιο του Υπουργείου σχετικά με την εκπαίδευσή τους (Εγκύκλιος 14.4.1987), ως αιτίες που δυσχεραίνουν τη σχολική ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωσή τους, μεταξύ των ζητημάτων της φτώχειας, του αναλφαριθμητισμού, των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και του ίδιου του θεσμού του σχολείου, αναφέρεται «ο νομαδισμός των τσιγγάνων [...] ο ιδιαίτερος τρόπος ζωής, η κοινωνική απομόνωσή τους, ο φόβος προς το σχολείο». Παράλληλα, ο λόγος που αναπαράγεται προσδίδει εν μέρει εξωτικά στοιχεία στην κοινωνική ομάδα των ρομά, καθώς όπως αναφέρεται «είναι καιρός να αναγνωρίσουμε την ιδιαιτερότητα των Ελλήνων τσιγγάνων. Να εκτιμήσουμε [...] την πρωτότυπη συμβολή τους στην πολιτιστική ζωή του τόπου μας». Η διατύπωση αναγνωρίζει στους ρομά μια «πρωτοτυπία», στοιχείο που (ανα)παράγει στερεότυπα και ανάγει το σύνολο της κοινωνικής ομάδας είτε σε κάτι γραφικό είτε σε κάτι που εμπλουτίζει την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, συνάγεται ότι η ίδια η κοινωνική ομάδα των Ρομά (οι Ρομά γονείς) ευθύνεται για τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και τη σχολική αποτυχία των Ρομά μαθητών, καθώς ο επίσημος λόγος «μετακυλίνει στο άτομο την κύρια ευθύνη προσαρμογής του στις υφιστάμενες δομές, αγνοώντας το γεγονός ότι η ίδια η «μειονεξία» των Ρομά είναι κοινωνικά συγκροτημένη» (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016, σ. 84).

Πέρα από τον λόγο που διαμορφώνεται στα θεσμικά κείμενα, ανάλογες στερεοτυπικές αναπαραστάσεις εντοπίζονται και στο ίδιο το σχολικό υλικό –εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα– τα οποία λειτουργούν ως φορείς αναπαραγωγής στερεοτύπων και κοινωνικών ιεραρχήσεων. Σε έρευνα του Zachos (2017) καταδεικνύεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια συνεχίζουν να διαιωνίζουν τα κυρίαρχα στερεότυπα για τους Ρομά, εμφανίζοντάς τους ως περιπλανώμενους, ως «άλλους» με διαφορετικό πολιτισμό και συνήθειες, ως αυτούς που δεν προσαρμόζονται και που αρέσκονται στην καλοπέραση και στη διασκέδαση, «ως γραφικά απομεινάρια μιας προηγούμενης περιόδου» (σ. 148). Η αναπαραγωγή στερεοτύπων και η ελλιπής/προβληματική εκπροσώπηση των Ρομά στα σχολικά εγχειρίδια παρατηρείται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε έρευνα σχετικά με την αναπαράσταση των Ρομά στα αναλυτικά προγράμματα και στα εγχειρίδια 21 ευρωπαϊκών χωρών καταδεικνύεται πως, παρότι εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, η παρουσία τους είναι περιορισμένη, αποσπασματική και στερεοτυπική. Μεταξύ άλλων, παρουσιάζονται ως «παθητικοί άλλοι», ως θύματα και διακρίνονται από την κυρίαρχη ομάδα (ετεροποίηση). Η πολιτισμική τους ταυτότητα αποδίδεται μέσα από εξωτικοποιημένες αναπαραστάσεις, ενώ, ταυτόχρονα, αναπαράγονται στερεότυπα που συνδέονται με εικόνες «απολίτιστων», «βρόμικων» και «φτωχών» ανθρώπων, ενισχύοντας την πολιτισμική κατωτερότητα και τη φυσικοποίηση της κοινωνικής τους θέσης (Spielhaus et al., 2020).

Ο συστηματικός σχολικός διαχωρισμός των Ρομά μαθητών τους από τους συνομηλίκους τους και ο συνακόλουθος εκπαιδευτικός αποκλεισμός αποτελεί σύνηθες φαινόμενο ιδιαίτερα στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, όπως η Ουγγαρία, η Σλοβακία και η Τσεχία (Messing, 2017· Rostas & Kostka, 2014), σε χώρες δηλαδή όπου η πολυπληθής παρουσία των Ρομά συνοδεύεται από ιστορικά παγιωμένες πρακτικές θεσμικής διάκρισης. Όταν γίνεται λόγος για τη φοίτηση των Ρομά μαθητών στο σχολείο και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ζήτημα σχεδόν πάντα παρουσιάζεται ως «πρόβλημα», πλαισιώνεται με αρνητικούς όρους και επικεντρώνεται στις «δυσκολίες» των Ρομά στην εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, στην κοινωνία. Μια σειρά από έρευνες καταδεικνύουν τον πολυεπίπεδο διαχωρισμό που υφίστανται οι Ρομά μαθητές στην εκπαίδευση (Arabadjieva, 2016· Ο'Nions, 2010· Taba & Ryder, 2012). Μια πρώτη μορφή διαχωρισμού αφορά στη διαπίστωση ότι ένας δυσανάλογα μεγάλος αριθμός Ρομά μαθητών τοποθετείται σε ειδικά

σχολεία (Alexiadiou, 2019· Arabadjieva, 2016· Kenig & Petroska Beška, 2025· O’Nions, 2010· Καραγιάννη & Χάλαζα, 2015). Η αιτία του φαινομένου εντοπίζεται στις λανθασμένες διαγνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές, οι οποίοι υποβάλλονται σε συγκεκριμένα διαγνωστικά τεστ που δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές εκφάνσεις της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Μια άλλη μορφή διαχωρισμού αφορά στην πρακτική του εσωτερικού (ενδοσχολικού) διαχωρισμού, όπου οι Ρομά μαθητές τοποθετούνται σε απομονωμένες τάξεις εντός του γενικού σχολείου (Alexiadiou, 2019· Kenig & Petroska Beška, 2025· O’Nions, 2010· Καραγιάννη & Χάλαζα, 2015). Μια τρίτη μορφή διαχωρισμού αφορά στην εκδίωξη Ρομά μαθητών από τα σχολεία της γειτονιάς ως αποτέλεσμα πιέσεων της τοπικής κοινωνίας (Ζάχος, 2024), καθώς και στη «μοιραία δημιουργία» σχολείων μόνο για Ρομά, φαινόμενο που συνδέεται με τον οικιστικό τους διαχωρισμό από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Παράλληλα, παρατηρείται το φαινόμενο της λευκής φυγής (*white flight*), όπου μη Ρομά οικογένειες απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία όπου υπάρχει μεγάλο ποσοστό Ρομά μαθητών (Arabadjieva, 2016· Ζάχος, 2024). Οι διαχωριστικές αυτές πρακτικές ευνοούν την πλειοψηφία, δηλαδή τον μη Ρομά πληθυσμό, δημιουργώντας και διατηρώντας χωροταξικά και κοινωνικά όρια τα οποία βασίζονται σε κατασκευασμένες κοινωνικές ιεραρχίες περί εθνότητας και φυλής (Messing, 2017). Οι διάφορες μορφές διαχωρισμού οδηγούν εν τέλει στον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό, αποστερώντας τους το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους η εκπαίδευση προσεγγίζει το ζήτημα της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, όχι πάντα με ουσιαστικά αποτελέσματα. Όπως επισημαίνουν οι Reygán et al. (2018), δύο συνήθεις αλλά προβληματικές προσεγγίσεις (λόγοι, πρακτικές) είναι ο εορτασμός (*celebration*) και η αφομοίωση (*assimilation*). Στην πρώτη περίπτωση, η «διαφορετικότητα» περιορίζεται σε συμβολικές εκδηλώσεις –όπως ειδικές ημέρες– οι οποίες δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την καθημερινή εμπειρία των μαθητών που αφορούν. Στη δεύτερη, η «διαφορετικότητα» αγνοείται ή επιχειρείται να «διορθωθεί», προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν στο κυρίαρχο πλαίσιο. Απέναντι σε αυτές τις προσεγγίσεις, προτείνεται μια μετατόπιση της προσοχής από τον ίδιο τον μαθητή προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς το ζητούμενο είναι κατά πόσο το σχολικό περιβάλλον είναι διατεθειμένο και ικανό να αναγνωρίσει, να υποστηρίξει και να ανταποκριθεί στην ανθρώπινη ποικιλομορφία.

Στην παρούσα προσέγγιση αξιοποιείται θεωρητικό υπόβαθρο που αντλεί τόσο από το πεδίο των Σπουδών για την Αναπηρία, όσο και από την Παιδαγωγική της Ένταξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Slee «η ένταξη δεν είναι η εκ νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης» (2011, σ. 48). Η ένταξη δεν αφορά σε μια αφομοιωτική εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή στην απλή μετακίνηση μαθητών στο παραδοσιακό και κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει δομηθεί επάνω σε συγκεκριμένες πρακτικές και λογικές. Απεναντίας, εξετάζει κριτικά και αμφισβητεί την παραδοσιακή και κυρίαρχη δομή της εκπαίδευσης, δηλαδή αναφέρεται «στην οργάνωση των σχολείων σε συστημικό και τοπικό επίπεδο, δηλαδή το τι διδάσκεται (αναλυτικό πρόγραμμα), και το πώς διδάσκεται (παιδαγωγική, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης)» (Slee, 2011, σ. 48). Η ένταξη αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, προϋποθέτει μια βαθιά αλλαγή στο πώς αντιλαμβανόμαστε την πολιτική οικονομία του σχολείου και συνδέεται με την ευρύτερη πολιτική της αναγνώρισης και της ανάδειξης των διακρίσεων και του αποκλεισμού που διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα (Καραγιάννη & Κουτσοκλήνης, 2023). Το βασικό επιχείρημα της εκπαίδευσης που προσανατολίζεται στην ένταξη είναι ότι, όσο "ειδική" ή "εξατομικευμένη" κι αν είναι η υποστήριξη που παρέχεται σε μεμονωμένους μαθητές, η ένταξη δεν μπορεί να υλοποιηθεί καθολικά εάν δεν μεταρρυθμιστεί ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται συνολικά η εκπαίδευση (Spandagou et al., 2020).

3. Ο ρόλος της τέχνης

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, η έμφαση σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να κυνηγήσουν εκείνες τις γνώσεις και τα εργαλεία που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία της αγοράς

(Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019). Τα περιθώρια για εξάσκηση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ενεργοποίηση της φαντασίας και διαμόρφωση ενός πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού πλαισίου περιορίζονται, αποδυναμώνοντας τη διαδραστική σχέση διδασκαλίας και μάθησης. Ο παραγκωνισμός και η συρρίκνωση των τεχνών εντοπίζεται εν μέρει σε μια άγνοια επί της εκπαιδευτικής τους αξίας, στην αδιαφορία για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και στην υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσής τους (Adams, 2011). Παράλληλα, στο υπάρχον νεοφιλελεύθερο πολιτικό πεδίο όπου η αξία ενός γνωστικού αντικειμένου σχετίζεται με τη δυνητική του αξία στην αγορά, οι τέχνες δεν θεωρούνται απαραίτητοι τομείς για επαγγελματική αποκατάσταση και βασικά μαθήματα που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία και εξέλιξη (Lilliedahl, 2021· Thomson, 2025).

Μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναδύεται το ερώτημα κατά πόσο η τέχνη –και ειδικότερα το θέατρο– μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο προς μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Αξίζει να τονιστεί, ωστόσο, ότι το θέατρο και οι τέχνες εν γένει δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται εργαλειακά, καθώς και ούτε δύνανται να άρουν τον αποκλεισμό και να οδηγήσουν αυτόματα σε μια εκπαίδευση για όλους. Η ένταξη προϋποθέτει βαθιές αλλαγές σε δομικό επίπεδο – τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στη μελέτη αυτή, συνεπώς, τονίζεται πως το θέατρο μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές συλλογικές μετατοπίσεις, να αναδείξει φωνές που αποσιωπώνται και να δημιουργήσει ρήγματα στις κυρίαρχες αφηγήσεις, ανοίγοντας δρόμους για την ευρύτερη κοινωνική αλλαγή.

Η ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής στην τάξη, καθώς μειώνει τις διακρίσεις και δημιουργεί κοινούς τόπους συνεργασίας και δημιουργίας. Μέσα από τη συνεργασία με βάση την τέχνη, οι μαθητές αναπτύσσουν αυξημένη διάθεση για αλληλοϋποστήριξη και προσεγγίζουν με μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή την ανθρώπινη ποικιλομορφία. Παρόλο που η καλλιτεχνική έκφραση ενδέχεται να συνοδεύεται από φαινόμενα αυξημένου ανταγωνισμού ή ομαδοποίησης, η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον συλλογικής συμμετοχής και αίσθησης του ανήκειν, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις και διευκολύνοντας τη συνύπαρξη μέσα στην πολυπολιτισμική σχολική κοινότητα (Lauss & Helm, 2024). Τα προγράμματα τέχνης έχουν τη δυνατότητα να μειώνουν τις προκαταλήψεις και να ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Rosa & Taddeo, 2022). Παράλληλα, η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την εκτίμηση προς την ανθρώπινη ποικιλομορφία, προάγοντας το αίσθημα της κοινότητας και της συνοχής στο σχολικό περιβάλλον (White, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο συνιστά έναν χώρο δυναμικής αλληλεπίδρασης, όπου αναπτύσσεται ένας διαρκής διάλογος τόσο με τον εαυτό όσο και με τους άλλους. Λειτουργεί ως μέσο διαμεσολάβησης μεταξύ του ατομικού και του συλλογικού, διευκολύνοντας την κατανόηση και την αναστοχαστική επεξεργασία της προσωπικής ταυτότητας και της κοινωνικής θέσης των ατόμων. Μέσα από τη θεατρική εμπειρία, αναδεικνύονται οι σχέσεις με την οικογένεια, την κοινότητα, τους συνομηλίκους και το ευρύτερο περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στην εμβάθυνση της αντίληψης για τον εαυτό και την ευρύτερη κοινότητα (Κοντογιάννη, 2008). Στο ίδιο πνεύμα, πρόσφατες μελέτες έχουν αναδείξει τον ρόλο του θεάτρου στην ένταξη ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, όπως οι Ρομά μαθητές. Η μελέτη των Mavroudis & Bournelli (2019) σε πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο έδειξε ότι πρόγραμμα δράματος στην εκπαίδευση, αξιοποιώντας την τεχνική του θεάτρου φόρουμ και αυτοσχεδιαστικές πρακτικές, μείωσε τις αρνητικές συμπεριφορές και αύξησε την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Το πρόγραμμα συνέβαλε καθοριστικά στην κατανόηση και την αποδοχή της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, ειδικά για τους Ρομά μαθητές, βελτιώνοντας τη θέση τους στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και ενισχύοντας την ένταξή τους στο σχολικό σύνολο. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν από τη μελέτη των Papaioannou & Kondoyianni (2019), όπου, μέσω θεατρικών τεχνικών και διαπολιτισμικών λογοτεχνικών κειμένων, οι μαθητές σταδιακά σχημάτισαν μικτές ομάδες ενώ ενισχύθηκε η συναισθηματική σύνδεση, οι κοινωνικές σχέσεις και η

ένταξη των Ρομά μαθητών στην τάξη. Η μελέτη των Mavroudis & Kondoyianni (2022) σε διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο έδειξε ότι το θέατρο συνέβαλε στην αποδοχή της θρησκευτικής ποικιλότητας, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στην ενίσχυση της φιλίας ανεξαρτήτως θρησκείας ή καταγωγής. Ενδεικτική είναι η αναφορά στον εορτασμό του Εντερλέζι και η ενίσχυση της πολιτισμικής ορατότητας των Ρομά μαθητών.

Παρόμοια, η έρευνα της Gallagher (2011) στον Καναδά αναδεικνύει τις δυνατότητες του εφαρμοσμένου θεάτρου για κοινωνική ενδυνάμωση και αναγνώριση. Η Gallagher (2011), μαζί με τον σκηνοθέτη Alan Dilworth, σχεδίασαν στον Καναδά ένα πρόγραμμα εφαρμοσμένου θεάτρου με νέους Ρομά πρόσφυγες, ως μορφή καλλιτεχνικής αυτοέκφρασης και κοινωνικής παρέμβασης. Το θέατρο λειτούργησε ως πολιτισμική απάντηση στις αφηγήσεις αποκλεισμού και ως πράξη μαρτυρίας (witnessing), δίνοντας στους μαθητές φωνή και ορατότητα. Η παράσταση αξιοποίησε την αισθητική απόσταση, ώστε να αποφευχθεί ο επανατραυματισμός και να μετασχηματιστεί το βίωμα σε θεατρική δράση. Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία του *activated spectator* –του συμμετοχικού θεατή– που δεν παρατηρεί παθητικά, αλλά συμμετέχει στην κατανόηση και την ευθύνη της ιστορίας που του παρουσιάζεται. Στη διαδικασία αυτή υιοθετήθηκε η έννοια του *θέατρου των μικρών αλλαγών* (*theatre of little changes*), εστιάζοντας στις μικρές, αλλά ουσιαστικές αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η θεατρική πράξη στην προσωπική και συλλογική ζωή των μαθητών. Το θέατρο των μικρών αλλαγών σύμφωνα με τον Michael Balfour (2009) αναφέρεται σε μια προσέγγιση του εφαρμοσμένου θεάτρου που απομακρύνεται από τις υπερβολικές ή σωτηριολογικές αφηγήσεις κοινωνικού μετασχηματισμού και επικεντρώνεται στις μικρές, ενίοτε ανεπαίσθητες, αλλά ουσιαστικές αλλαγές που μπορούν να προκύψουν μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία. Αντί να μετρά την επιτυχία με όρους μετρήσιμων κοινωνικών αποτελεσμάτων, το θέατρο δίνει έμφαση στην αισθητική εμπειρία, στη σχέση μεταξύ συμμετεχόντων και κοινού, και στην πιθανότητα ουσιαστικού διαλόγου, αποδεχόμενο τη ρευστότητα, την αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητας (Balfour, 2009).

Μιλώντας για την διεθνή του ομάδα, η οποία περιλάμβανε άτομα από περίπου 20 χώρες, ο Πήτερ Μπρουκ, αναφέρει ότι σκοπός του δεν ήταν να φτιάξουν ένα θέατρο πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικότητας, αλλά εκκινούν από το ότι «η αίσθηση ότι αυτό που φέρει ο άλλος μπορεί ν' αναπτύξει και να συμπληρώσει αυτό που μπορώ να προσφέρω εγώ» και αυτό το ονομάζει «το σημαντικότερο σε κάθε ανθρώπινη σύμπραξη» (Μόφιτ, 2003, σ. 148). Ο Μπρουκ, παράλληλα, επισημαίνει τη σημασία της αμοιβαίας αναγνώρισης και της δημιουργικής συνύπαρξης μέσα στην ομάδα:

κάθε μέλος [...] αναγνωρίζει ότι συνεργάζεται με κάποιον ο οποίος μπορεί να προσφέρει κάτι που δεν μπορεί να το προσφέρει ο ίδιος, και ότι οι δύο μαζί συγκροτούν ένα πεδίο πλουσιότερο όχι μόνο σε δεξιότητες, αλλά πλουσιότερο σε δυνατότητα κατανόησης. Όταν μια ομάδα έχει αυτή τη δυνατότητα, μπορεί να αισθανθεί και να κατανοήσει ένα θέμα πιο βαθιά απ' όσο μπορεί οποιοσδήποτε άνθρωπος μόνος του (Μόφιτ, 2003, σ. 150).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η έννοια της διαπολιτισμικότητας συνδέεται με τη δημιουργία συνθηκών ισότιμης συνύπαρξης και διαλόγου. Όπως επισημαίνει η Ζώνιου (2019), η διαπολιτισμική προσέγγιση προϋποθέτει «ένα πλαίσιο σεβασμού, εμπιστοσύνης και ενεργητικής ακρόασης» (σ. 88), ενώ στόχος της δεν είναι απλώς η αναγνώριση της ετερότητας, αλλά η ενεργή συνδιαμόρφωση πολιτισμικών μορφών μέσα από «τον διάλογο, την αλληλεπίδραση, την ώσμωση, την από κοινού εξέλιξη και την παραγωγή καινούργιων πολιτισμικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας» (2019, σ. 85). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο καλλιέργειας της πολιτισμικής κατανόησης και αποδοχής, δημιουργίας κοινού τόπου, σύνθεσης ενός συλλογικού κώδικα.

4. Επιλογικά

Η προοπτική μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως προϋποθέτει τον ριζικό μετασχηματισμό του σχολείου. Όσο οι εκπαιδευτικές δομές παραμένουν αμετάβλητες, οι μαθητές που αποκλίνουν από το κυρίαρχο πρότυπο συνεχίζουν να βιώνουν αποκλεισμό, απομόνωση και απόρριψη, καθώς η αποδοχή τους τελεί υπό τον όρο της

συμμόρφωσης και της ομογενοποίησης (Τρέσσου & Μητακίδου, 2015α). Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη δεν ταυτίζεται με την απλή παρουσία των «άλλων» στο σχολείο, αλλά με την αναγνώριση και την άρση της καταπίεσης, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον μετασχηματισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής δομής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη –και ειδικότερα το θέατρο– δεν παρουσιάζεται ως πανάκεια για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, για την ανατροπή των συνθηκών διαβίωσης ή για την εξάλειψη της καταπίεσης που βιώνουν περιθωριοποιημένες ομάδες. Μπορεί να αξιοποιηθεί, ωστόσο, ως ένα ισχυρό παιδαγωγικό και πολιτισμικό εργαλείο, ικανό να διανοίξει δυνατότητες κατανόησης, διαλόγου και πολιτικής μετατόπισης. Μέσα από τη συνεργασία, τη συλλογική δημιουργία και τη θεατρική πράξη, μπορεί να αμφισβητήσει κυρίαρχες αφηγήσεις και να καλλιεργήσει τη συνθήκη μιας κοινωνίας δικαιοσύνης, μιας κοινωνίας για όλους, με όλους, από όλους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Εγκύκλιος. (14.4.1987). *Η εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε, Τμήμα Γ'.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2024). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κ & Μ Σταμούλη.
- Ζώνιου, Χ. (2019). Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 78–91). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Άνοικτες Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226>
- Καραγιάννη, Γ. & Χάλαζα, Β. (2015). *Χαρτογράφηση βρεφών, νηπίων και ΑμεΑ ρομά σε οικισμούς και καταυλισμούς. Εκπαιδευτικές δράσεις για ανάπηρους μαθητές*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 422–433). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μόφτι, Ν. (2003). *Ανάμεσα σε δύο σιωπές. Συνζητώντας με τον Πήτερ Μπρουκ*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΟΑΝ.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slee, R. (2011). Ένταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 40–56). Αθήνα: Πεδίο.
- Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2015α). Πολυπλοκότητες στην ένταξη: Η περίπτωση των Ρομά. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρόμα–Διεθνής και ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σσ. 15–23). Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2015β). Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα και προοπτικές. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά–Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας* (σσ. 81–90). Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ.

Ξενόγλωσση

- Adams, J. (2011). The degradation of the arts in education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2), 156–160. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01704.x>
- Alexiadou, N. (2019). Framing education policies and transitions of Roma students in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 422–442. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619334>
- Arabadjieva, K. (2016). Challenging the school segregation of Roma children in Central and Eastern Europe. *The International Journal of Human Rights*, 20(1), 33–54. <http://dx.doi.org/10.1080/13642987.2015.1032266>
- Balfour, M. (2009). The politics of intention: looking for a theatre of little changes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(3), 347–359. <https://doi.org/10.1080/13569780903072125>
- Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. *Urban studies*, 56(15), 3162–3177. <https://doi.org/10.1177/0042098019846448>
- Lauss, J., & Helm, C. (2024). The Role of the Arts in the Classroom: Does Integration of the Arts Promote Social Relationships in the Classroom?. *Education Sciences*, 15(1), 14. <https://doi.org/10.3390/educsci15010014>
- Lecerf, M. (2025). Understanding EU action on Roma inclusion (PE 690.629). Brussels: European Parliamentary Research Service.
- Lilliedahl, J. (2021). Is there a transnational trend of “nudging” away from the arts? How the selection device works in the European–Swedish context. *Arts Education Policy Review*, 124(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1903639>
- Gallagher, K. (2011). Roma Refugee Youth and Applied Theatre: Imagining a Future Vernacular, *NJ*, 35(1), 63–73. <http://dx.doi.org/10.1080/14452294.2011.11649542>
- Messing, V. (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336>
- O’Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14675980903491833>
- Taba, M., & Ryder, A. (2012). Institutional responses to segregation: the role of governments and non-governmental organizations. In I. Rostas (Ed.), *Ten years after: A history of Roma school desegregation in Central and Eastern Europe* (pp. 7-49). Budapest: Central European University Press.
- Zachos, D. T. (2017). Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, 8, 1656–1672. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>
- Papaioannou, T., & Kondoyianni, A. (2019). Promoting the Acceptance of the ‘other’ through Drama in Education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 309–320.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 42–57. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.15025>
- Mavroudis, N. & Kondoyianni, A. (2022). The effect of drama in education towards the acceptance of different religious identities in a intercultural school. *International Journal of Education & the Arts*, 23(2). <http://doi.org/10.26209/ijea23n2>
- Kenig, N., & Petroska Beška, V. (2025). Multicultural Workshops and Inclusion of Roma Students in Primary Education. *Annual of the Faculty of Philosophy in Skopje*, 71(1), 215-233. <https://doi.org/10.37510/10.37510/godzbo1871225k>

- Rostas, I., & Kostka, J. (2014). Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe. *European Educational Research Journal*, 13(3), 268–281. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.268>
- Spielhaus, R., Szakács, S., Ailincăi, A., Hopson, V., & Pecak, M. (2020). *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks: Analytical Report*. Council of Europe.
- Thomson, P. (2025). Why bother with arts education in schools?. *The Australian Educational Researcher*, 52, 781–801. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00741-0>
- Rosa, A., & Taddeo, G. (2022). The art of inclusion: methods to approach interculturality in the Italian National Plan of Arts. *Media Education*, 13(2), 173–181. <https://doi.org/10.36253/me-13386>
- White, J. C. (2018). See The Dance: Piloting an Arts-Based Intervention in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 43(6), 431–445. <https://doi.org/10.1007/s10755-018-9440-4>
- Spandagou, I., Little, C. A., Evans, D., & Bonati, M. L. (2020). *Inclusive education in schools and early childhood settings*. Singapore: Springer.
- Reygan, F., Walton E., & Osman, R. (2018). Assimilation and celebration? Discourses of difference and the application of Critical Diversity Literacy in education. In R. Osman & E. Walton (Eds.), *Teacher education for diversity: Conversations from the global south* (pp. 1–21). London: Taylor and Francis

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΗ ΤΕΧΝΗ, ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Παλιάτσος Γεώργιος
Διδάκτορας ΤΕΕΤΦ ΣΚΤ ΠΔΜ

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται να αναδεικνύεται μια μορφή τέχνης, η οποία εκδηλώνει έντονο το ενδιαφέρον για την εμπλοκή της σε τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα. Αυτή η τάση, όπου πλέον συναντάται υπό τον όρο Κοινωνικά Εμπλεκόμενη Τέχνη (Socially Engaged Art), αν και φαίνεται να αποκτάει διακριτό χαρακτήρα μετά τη δεκαετία του 1990, διαπιστώνεται ότι δεν αποτελεί ένα καινούριο φαινόμενο της τέχνης και των κοινωνιών, αλλά μία σύγχρονη συνειδητοποίηση για τη δυναμική της τέχνης στις ανθρώπινες κοινωνίες. Σε αυτό το άρθρο εξετάζεται το φαινόμενο της Κοινωνικά Εμπλεκόμενης Τέχνης, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, ενώ ακολουθούν συμπεράσματα και προτάσεις ερευνητικών κατευθύνσεων.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη κοινοτικής βάσης, κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη, βιβλιογραφική ανασκόπηση

1. Εισαγωγή

Η καλλιτεχνική έκφραση στην κοινή συνείδηση φαίνεται να έχει συνδεθεί με μία αυτόνομη δημιουργική διαδικασία μέσα από την οποία δίνεται η ευκαιρία να αναδειχτούν ατομικές δεξιότητες και προσωπικά οράματα (Lingo & Terper, 2013), ενώ το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα και έχει συνήθως ως απώτερο στόχο την επικοινωνία του με το ευρύ κοινό σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, μέσω της διοργάνωσης σχετικών εκδηλώσεων από φορείς, των οποίων ο βαθμός επισημότητας συχνά χαρακτηρίζει την παρουσιαζόμενη δημιουργία.

Αν και διακρίνουμε την επικοινωνιακή φύση της τέχνης, μπορούμε ωστόσο να αποδεχτούμε ότι κάποια έργα, κινητοποιούν πιο έντονα το κοινό, επιδρώντας περισσότερο στην κοινωνική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας κρίση, απόψεις και αισθητική. Είτε λοιπόν ο καλλιτέχνης δίνει έμφαση στη διαδικασία της υλικής καλλιτεχνικής διεργασίας, είτε δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και στις ιδέες που φέρει το υλικό αποτέλεσμα, η αξία προσδίδεται στην επίδραση του έργου τέχνης ως γεγονός στην κοινωνική πραγματικότητα (Helguera, 2011).

Ωστόσο, σε αυτή την εμπλοκή της πρόκλησης ενός κοινωνικού γεγονότος διαμέσω μίας υλικής δημιουργίας, ο καλλιτέχνης καταλήγει από τη μία να χαίρει μίας ειδικής μεταχείρισης από την κοινωνία, από την άλλη διαχωρίζεται και απέχει από την κοινωνική ευθύνη που του αναλογεί ως ενεργό μέλος της κοινωνίας (Ontario Arts Council, 2016).

Αυτή η μορφή που έχει πάρει η τέχνη στις δυτικότροπες κοινωνίες φαίνεται να καλλιεργήθηκε και να συντηρείται από φορείς και δομές που στηρίζανε την ύπαρξη τους στην καλλιτεχνική παραγωγή (Barker, 1999) μιας και παρατηρούμε ότι η τέχνη σε κοινωνίες πριν δυτική αποικιοκρατία αποτελούσε μέρος μιας άλλης καθημερινότητας για τους ενδογενείς (King, 1999· Ontario Arts Council, 2016· Zhou, 2017). Η κατά καιρούς όμως ανάδυση σημαντικών κοινωνικών ζητημάτων οδήγησε σε εκδηλώσεις καλλιτεχνών που ανέλαβαν συνειδητή και άμεση κοινωνική δράση μέσω του έργου τους (Frasz & Sidford, 2017). Αυτή η κάποτε ριζοσπαστική και αδιαμόρφωτη καλλιτεχνική δραστηριότητα, παρατηρούμε να έχει αποκτήσει στις μέρες μας διακριτή υπόσταση, υπό τον όρο *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* (Socially Engaged Art), παρουσιάζοντας ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους καλλιτέχνες και την κοινωνία, ενώ περιγράφεται ως μία παγκόσμια αναπτυσσόμενη προτεραιότητα (Yang, 2015) και έχει αναδειχτεί ως ένα από τα πιο φλέγοντα θέματα

της διεθνούς σκηνής στην τέχνη της τελευταίας δεκαετίας (Wang, 2017), με σχετικές αναφορές σε δημοσιεύσεις διεθνώς αναγνωρισμένων μελετητών όπως η Claire Bishop (2006, 2012), ο Grant Kester (2005), η Suzanne Lacy (1994), ο Nato Thompson (2012), ο Pablo Helguera (2011), η Shannon Jackson (2011) κ.α.

2. Ζητήματα ορισμού

Αν θεωρήσουμε ότι το έργο τέχνης δημιουργείται για να επικοινωνήσει με το θεατή, μπορούμε να δεχτούμε ότι κάθε μορφή τέχνης είναι κοινωνική. Ωστόσο, μπορεί να γίνει κατανοητή η διάφορά μεταξύ ενός στατικού έργου τέχνης, όπως είναι ένας ζωγραφικός πίνακας ή ένα ξύλινο γλυπτό και μίας δράσης κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προτείνεται μέσα από την τέχνη· αυτή μπορεί να αναφερθεί ως *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* (Helguera, 2011). Η επικράτηση αυτού του όρου έχει προέλθει μέσα από τη χρήση του σε διάφορες μορφές διοργανώσεων, σε χρηματοδοτικά προγράμματα για την τέχνη και τον πολιτισμό, στον προγραμματισμό κοινωνικών υπηρεσιών, στην περιγραφή του προγράμματος σπουδών (βασικών και μεταπτυχιακών) διαφόρων πανεπιστημίων τέχνης (Yang, 2015· Frasz & Sidford, 2017), σε δημόσιες συζητήσεις και εθνικούς οδηγούς. Με μία πρώτη απλοϊκή προσέγγιση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη είναι η καλλιτεχνική ή δημιουργική πρακτική η οποία στοχεύει να βελτιώσει τις συνθήκες σε μία κοινότητα ή στο σύνολο του κόσμου (Frasz & Sidford, 2017). Ωστόσο, ως πιο ολοκληρωμένος ορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη αναφέρεται σε μορφές συλλογικής καλλιτεχνικής έκφρασης, στις οποίες τα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία δεν έχουν απαραίτητα την ειδίκευση του καλλιτέχνη, ενώ η καλλιτεχνική διαδικασία λαμβάνεται υπόψη ως ισότιμη σημαντική με το τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, στην κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη έχουν αξία τόσο τα κοινωνικά, όσο και τα καλλιτεχνικά αποτελέσματα (Ontario Arts Council, 2016).

3. Ιστορική ανασκόπηση

Η κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη (Socially Engaged Art) και η τέχνη κοινοτικής βάσης (community-based art) δεν είναι κάτι καινούργιο (Frasz & Sidford, 2017). Η τέχνη σε διάφορους μη ευρωπαϊκούς πολιτισμούς φαίνεται να ήταν ενταγμένη στην ζωή των ανθρώπων ως μία καθημερινή πράξη (King, 1999· Zhou, 2017). Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές δεν είχαν καταγραφεί ως πρακτικές τέχνης ή ως υψηλής μορφής δραστηριότητες μιας και δεν διαχωρίζονταν από τις υπόλοιπες καθημερινές δραστηριότητες επιβίωσης αλλά αποτελούσαν μέρος αυτών. Η σημαντικότητα όμως της συμβολής των καλλιτεχνών στη δημόσια ζωή ως οραματιστές, θεραπευτές ή παιδαγωγοί ήταν πάντα αντιληπτή στους ενδογενείς πολιτισμούς (Ontario Arts Council, 2016). Ως εκ τούτου, αυτή η μορφή τέχνης δεν είχε την τύχη να ενταχθεί στην παγκόσμια ιστορία της τέχνης μιας και αυτή, ως γνωστόν, έχει γραφτεί έχοντας δυτικο-κεντρική εστίαση. Τα ιδανικά που είχαν διαμορφωθεί στο δυτικό πολιτισμό, εστίαζαν στο αποτέλεσμα της καλλιτεχνικής διαδικασίας με αισθητικά με κριτήρια που είχαν υιοθετηθεί κυρίως από προγενέστερους κυρίαρχους δυτικούς πολιτισμούς (Edwards, 1999). Έτσι, με την αποικιοκρατία των δυτικών αυτές οι μορφές τέχνης σταδιακά περιθωριοποιήθηκαν θεωρούμενες είτε ως πρωτόγονες (Αφρική), είτε ως παρηκμασμένες (Ινδία), είτε ως στατικές (Κίνα) (King, 1999). Ακόμη περισσότερο, πολλές μορφές έκφρασης δε γινόταν αντιληπτές ως τέχνη, αν λάβουμε υπόψη καλλιτεχνικές δημιουργίες, στη φύση ή στις καλλιέργειες ιθαγενών (Gel, 2013). Καθιερώθηκε λοιπόν στη συνείδηση των αποικιοκρατούμενων κοινωνιών ότι μονάχα η ευρωπαϊκή καλλιτεχνική παράδοση ήταν ικανή να παράγει τη μοντέρνα τέχνη μιας νέας εποχής (King, 1999). Αυτή η κατάσταση οδήγησε στην κυριαρχία του Ευρωπαϊκού πολιτισμού και στην καθιέρωση κανόνων-κριτηρίων για τη διάκριση μεταξύ «υψηλής τέχνης» και «κατώτερης τέχνης», η οποία πιστοποιούνταν από αναγνωρισμένα πρόσωπα που δραστηριοποιούνταν σε θεσμούς όπως ακαδημίες τεχνών ή μουσεία και γενικότερα εντάσσονταν στην ελίτ των τεχνών της ευρωπαϊκής κουλτούρας (Edwards, 1999· Perry & Cunningham, 1999).

Μετά την περίοδο του διαφωτισμού, τη βιομηχανική επανάσταση και τη δημιουργία της αστικής τάξης, στα τέλη του 18^{ου} αι., οι εικαστικές τέχνες άρχισαν να εντάσσονται με κριτικό τρόπο, στα ζητήματα που διαπραγματεύονταν, την εμπλοκή με την κοινωνία (Zhou, 2017).

Η εμφάνιση της *κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης*, ή καλύτερα η ιστορική εμφάνιση της, μπορεί να τοποθετηθεί παράλληλα με την καθιέρωση του μοντερνισμού. Σε αυτή την περίοδο, στις αρχές του 20^{ου} αι., η συμμετοχή των καλλιτεχνών στην κοινωνία αρχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο. Παρατηρούμε λοιπόν, τους φουτουριστές να διοργανώνουν εκδηλώσεις όπου εξαπέλυαν επιθέσεις κατά παντός, διακηρύσσοντας μία νέα μορφή κοινωνίας, καταλήγοντας συνήθως σε εκσφενδονισμό αντικειμένων και συλλήψεις από την αστυνομία. Αντίστοιχες κοινωνικές εκδηλώσεις, εμφανίζονται αργότερα από τους ντανταϊστές όπου μέσα από αυτές δηλώναν την αποστροφή τους για την τέχνη που είχε δημιουργηθεί προτάσσοντας μια παράλογη μορφή αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, προσθέτοντας το Proletkult theater του Ρωσικού Κονστρουκτιβισμού της ίδιας περιόδου, μπορεί να περιγραφεί ο τρόπος που η τέχνη ξεκίνησε να αλληλεπιδρά με την κοινωνία μέσα από τη διατάραξη της και το αισθητικό σοκ (Zhou, 2017). Την περίοδο που ακολουθεί, χαρακτηριστική για τη διάθεση της τέχνης να εμπλακεί ενεργά με την κοινωνία, ήταν ο διαχωρισμός των καλλιτεχνών της Ρωσικής Πρωτοπορίας. Ένα μέρος αυτών θεώρησε ότι η καλλιτεχνική δημιουργία πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της τέχνης ως αυτόνομο πεδίο και ένα μέρος οδηγήθηκε στο σχεδιασμό εξώφυλλων, συσκευασιών, ρούχων και γενικότερα έθεσε την τέχνη στη διάθεση της κοινωνίας για την υποστήριξη του πολιτικού τους συστήματος. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στη δεκαετία του '50, εμφανίζονται περισσότερο συμμετοχικές εκδηλώσεις καλλιτεχνών με μία πιο παιγνιώδη διάθεση (Νταφλός, 2015). Η καθιερωμένη πλέον μορφή των white cube γκαλερί που είχαν διαμορφωθεί για να μην αποσπά το περιβάλλον την προσοχή του θεατή από την αισθητική εμπειρία του έργου τέχνης (Barker, 1999), φαίνεται να αμφισβητήθηκε από κάποιους καλλιτέχνες, οι οποίοι επιδίωξαν την αλληλεπίδραση του έργου τέχνης με το περιβάλλον του. Αυτοί οι καλλιτέχνες, ασκώντας ουσιαστικά κριτική στα ινστιτούτα τέχνης και προκαλώντας την κυριαρχία των μουσείων και των γκαλερί, προχώρησαν ένα βήμα παραπάνω στην εμπλοκή της τέχνης με την πραγματικότητα της κοινωνίας (Zhou, 2017· Simonity, 2018). Κινήσεις όπως η Καταστασιακή Διεθνής επιχείρησαν να εκτρέψουν τη ζωή σε μία άλλη κατάσταση, είτε οργανώνοντας συλλογικά μία ενιαία ατμόσφαιρα μέσα από παιχνίδια συμβάντων, είτε μέσω της ψυχογεωγραφίας, είτε μέσω πειραματικών συμπεριφορών που συνέδεαν με τις συνθήκες της αστικής κοινωνίας. Αντίστοιχα, η ομάδα Fluxus με τον John Cage, όπως και τα Happenings του Allan Kaprow στην Αμερική, επιδιώκουν να κάνουν «μία τέχνη που δε θα είναι διαφορετική από τη ζωή, αλλά θα είναι μία δράση μέσα στη ζωή» (Τομανάς, 1991: 139). Αυτές οι κινήσεις φάνηκε να εμπνέουν και άλλους καλλιτέχνες που θέλησαν να δοκιμαστούν έξω από τα ασφαλή όρια των καθιερωμένων χώρων που κινούταν η τέχνη, προκαλώντας την κοινωνική εμπλοκή της τέχνης στους δρόμους, στις πλατείες και σε διάφορα δημόσια περιβάλλοντα (Zhou, 2017).

Στο πέρασμα από τη δεκαετία του '60 στη δεκαετία του '70, παρατηρούμε την εμφάνιση διαφόρων κοινωνικών κινημάτων, πιθανότατα εξαιτίας διαφόρων κρίσιμων κοινωνικών θεμάτων που είχαν αναδυθεί. Οικονομικές ανισότητες, αστυνομική βία, μετανάστευση, κλιματική αλλαγή και ρατσισμός είναι κάποια από τα ζητήματα που φαίνεται να κινητοποιήσαν την κοινωνία να αναλάβει δράση και μαζί αρκετούς καλλιτέχνες που ένιωσαν την ευθύνη του κοινωνικού ρόλου τους (Frasz & Sidford, 2017). Χαρακτηριστική μορφή αυτής της περιόδου είναι ο Γερμανός καλλιτέχνης Joseph Beuys όπου πιστεύει ότι ο κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης. Ο ίδιος προτείνει την *κοινωνική γλυπτική* (Social Sculpture) ως πρακτική τέχνης, προσκαλώντας ανθρώπους να εμπλακούν στη διαδικασία της δημιουργίας δημόσιων καλλιτεχνικών δράσεων. Αντίστοιχο καλλιτεχνικό ενδιαφέρον για κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα που χαρακτήρισαν την εποχή, επιδεικνύουν οι δράσεις της Land and environmental art (Kastner & Wallis, 1998), του φεμινιστικού κινήματος και του γενικευμένου κινήματος των χίπς, ενώ την ίδια εποχή διαδίδεται η τέχνη της περφόρμανς ως μία διευρυμένη πρακτική τέχνης (Goldberg, 2011).

Έκτοτε, μεγάλο μέρος από την καλλιτεχνική δραστηριότητα φαίνεται να εστιάζει στην εξάσκηση πρακτικών τέχνης οι οποίες στοχεύουν στη μετάλλαξη του κοινού από παθητικό δέκτη σε συνεκτελεστή της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Frasz & Sidford, 2017). Κινούμενοι έξω από τα συμβατικά όρια των καθιερωμένων και κυρίαρχων γκαλερί της δεκαετίας του '80, παρατηρούμε περιθωριοποιημένους καλλιτέχνες από διάφορες κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να υιοθετούν αυτόν τον τρόπο έκφρασης, δημιουργώντας μία κουλτούρα διαφορετικότητας. Σύντομα λοιπόν, έγινε αντιληπτή, από διάφορους οργανισμούς η δύναμη της τέχνης στην έκφραση, τη δόμηση σχέσεων και τη δημιουργία συνθηκών διαλόγου (Tung, 2012· Ontario Arts Council, 2016). Με άλλα λόγια, η καλλιτεχνική δημιουργία στράφηκε πλέον περισσότερο σε έναν *ηθικό* προσανατολισμό, διερευνώντας τους τρόπους που η τέχνη μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της συνύπαρξης των ανθρώπων (Zhou, 2017). Έτσι τη δεκαετία του '90, η αξιολόγηση των πρακτικών δε γίνονταν απλώς έχοντας ως βάση αισθητικούς όρους (Simonity, 2018), αλλά περιλάμβανε στοιχεία ηθικής και σεβασμού. Οι έννοιες και οι όροι που προέκυψαν δείχνουν να αναδύθηκαν από τη συζήτηση για το μεταμοντερνισμό και η τέχνη πλέον άρχισε να αναζητάει τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με ανθρώπους τοπικών κοινωνιών για θέματα που σχετίζονταν απευθείας με την καθημερινότητα τους. Η Αμερικανίδα καλλιτέχνης Suzanne Lacy (1994) με το *νέο είδος δημόσιας τέχνης* (new genre public art) ή ο Nicolas Bourriaud (2002) και ο Grant H. Kester (2005) με τη *σχεσιακή αισθητική* (relational aesthetics) και τη *διαλογική αισθητική* (dialogical aesthetics) αντίστοιχα, είναι κάποιες χαρακτηριστικές προτάσεις.

Με την είσοδο στη νέα χιλιετία, στη σκηνή της τέχνης παρατηρούμε να προτίθεται το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Στην εν εξελίξει ανοιχτή συζήτηση της τέχνης πλέον συναντώνται καλλιτέχνες από διάφορα σημεία του πλανήτη όπως Λατινική Αμερική, Αφρική, Ασία και Ανατολική Ευρώπη, που φαίνεται να φέρνουν την τέχνη της δύσης προ των ευθυνών της. Οι πρακτικές της *κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης* φαίνεται να υποδεικνύουν την άσκηση της δριμείας κριτικής στην από το διαφωτισμό μοντερνικότητα της avant-garde τέχνης, στους θεσμούς της τέχνης και στο μεταπολεμικό υλικό φετιχισμό. Από την άλλη, διακρίνουμε την ανάκληση του αιτήματος από την ψυχροπολεμική περίοδο των δεκαετιών του '60 και '70, για την επαναδόμηση της κοινωνίας στα πλαίσια του φιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης (Zhou, 2017).

Όλες αυτές οι καλλιτεχνικές πρακτικές που εντάσσονται στον όρο *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη*, έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό, τους σαφείς και αξιολογήσιμους στόχους δράσεων που βρίσκονται υπό την κυρίαρχη εποπτεία του καλλιτέχνη, ο οποίος είναι παράλληλα ηγέτης, διαχειριστής και εργάτης. Η σημαντικότητα, ωστόσο, που χαρακτηρίζει αυτές τις πρακτικές τέχνης, διαπιστώνουμε ότι στερήθηκε επαρκούς ιστορικής αποτύπωσης όπως και χρηματοδότησης μιας και οι οργανισμοί που τις υποστηρίζαν ήταν περιθωριοποιημένοι. Οι εύρωστοι χρηματοδότες έδειχναν να ήταν στραμμένοι σε πιο αυτόνομες μορφές τέχνης, που τους προσέδιδαν μεγαλύτερο κύρος και τους απέφεραν περισσότερα κέρδη (Ontario Arts Council, 2016). Μπορεί πλέον να γίνει αντιληπτό, πως η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* βρέθηκε στο περιθώριο της ιστορίας της τέχνης αποτελώντας «ένα πεδίο με πολλούς αφανείς ήρωες» (:8).

3. Τα χαρακτηριστικά, η φιλοσοφία και οι στόχοι

Η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* παρατηρούμε να συγκεντρώνει τη γνώση από διάφορα πεδία όπως είναι η κοινωνική εργασία, η παιδαγωγική, ο περιβαλλοντισμός, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανθρωπολογία, η εθνογραφία, το θέατρο, ο χορός φτάνοντας μέχρι και τη μαγειρική τέχνη, καθιστώντας την έτσι ως μία ασαφή μορφή τέχνης (Tung, 2012· Kim, 2017), που ωστόσο θέτει σαφείς στόχους και έχει αξιολογήσιμα αποτελέσματα. Πρόκειται ουσιαστικά για μία μορφή τέχνης επιτέλεσης με τη διευρυμένη έννοια, που παίρνει απόσταση από την αυτοαναφορικότητα (Helguera, 2011). Όπως οι καλλιτέχνες του στούντιο, μπορεί να εργαστούν με διάφορα υλικά και μέσα για να πετύχουν αυτό το στόχο τους, έτσι και οι κοινωνικά εμπλεκόμενοι καλλιτέχνες πειραματίζονται με όλα τα πιθανά καλλιτεχνικά μέσα. Για τους δεύτερους ωστόσο, το καλλιτεχνικό προϊόν είναι η συνολική αισθητική της διαδικασίας που έχει ως κυρίαρχη πρόθεση την κοινωνική αλλαγή. Συνεπώς,

στην *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* οι καλλιτέχνες «δεν κάνουν τέχνη για να ικανοποιήσουνε μονάχα τον εαυτό τους αλλά προσδοκούν να παρέμβουν στην ανατροπή και αναμόρφωση καθιερωμένων κοινωνικών δομών» (Tung, 2012:166). Ο πυρήνας, δηλαδή, αυτής της μορφής έργου τέχνης, είναι κυρίως η ίδια η διαδικασία (Fransz & Sidford, 2017).

Ωστόσο, οι δράσεις της *κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης* μπορεί να κινητοποιηθούν από ένα καλλιτέχνη αλλά και από κάποια μέλη κοινοτήτων ή και από οργανισμούς. Σε κάθε περίπτωση, η εστίαση είναι στον άνθρωπο και δεν υπάρχει εξάρτηση από συγκεκριμένους χώρους τέχνης όπως είναι οι γκαλερί. Οι στόχοι μπορεί να είναι προδιαγεγραμμένοι και σαφείς, αλλά διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες της εμπλεκόμενης ομάδας. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων, η κινητοποίηση για ανάληψη κοινωνικής δράσης, η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, η αναβίωση ή αξιοποίηση συγκεκριμένων πολιτιστικών παραδόσεων, το μοίρασμα καλλιτεχνικών πρακτικών, η δημιουργία νέων διαπολιτισμικών μορφών τέχνης, το μοίρασμα σημαντικών ζητημάτων ή το ξεκίνημα ενός διαλόγου για κάποιο συγκεκριμένο θέμα και πολλοί άλλοι. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει ως πρόθεση απλά και μόνο η ευχαρίστηση που προσφέρει η συλλογική δημιουργία τέχνης και ο κοινοτικός πολιτισμός. Ως εκ τούτου, τα πρότζεκτ που δημιουργούνται μπορεί να διαφέρουν πολύ μεταξύ τους και να μην έχουν κοινά γνωρίσματα (Helguera, 2011). Όποιος κι αν είναι όμως ο στόχος, οι πρακτικές της *κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης* προσπαθούν πάντα να είναι σχετικές με την κοινωνική ζωή λαμβάνοντας υπόψη την κοινότητα στην οποία απευθύνονται και ουσιαστικά, υπερασπίζονται τη σχέση μεταξύ της τέχνης και της κοινωνικής λειτουργικότητας, μία σχέση που έχει υποτιμηθεί και δυσφημιστεί (Ontario Arts Council, 2016).

Η πολιτιστική ανθρωπολόγος Alexis Frasz και η Holly Sidford (2017) εντοπίζουν τα θεμελιώδη συστατικά της *κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης* σε τρία ουσιαστικά στοιχεία:

τις προθέσεις, θεωρώντας κρίσιμης σημασίας το ταίριασμα μεταξύ των στόχων της δράσης και του σχεδιασμού,

τις δεξιότητες, διαχωρίζοντας αυτές που αφορούν τους καλλιτέχνες που δουλεύουν για το ατομικό τους όραμα, από αυτές που αφορούν τους καλλιτέχνες που εργάζονται με μια κοινότητα, εστιάζοντας στους δεύτερους,

και τη δεοντολογία, παραθέτοντας κώδικες ηθικής που υπάρχουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες και σημειώνοντας τις επιπτώσεις από την παράβαση τους.

Η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* δεν είναι απλά μια συλλογική μορφή τέχνης αλλά αναδεικνύει τις αγωνίες, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μελών της κοινότητας που εμπλέκεται. Το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα δεν είναι δυνατόν να προκαθοριστεί αφού πρόκειται για μία διαδικασία συνδημιουργίας, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι συνυπεύθυνοι και το αποτέλεσμα στο τέλος ανήκει σε όλους. Οι βασικές αρχές που τη διέπουν αφορούν τον αμοιβαίο σεβασμό, τη συνδημιουργία, τη συμπερίληψη, την εκτίμηση της διαφορετικότητας και τη γενναιοδωρία του πνεύματος (Ontario Arts Council, 2016). Επιπλέον, αυτή η μορφή κοινωνικής παρέμβασης μέσω τέχνης χρειάζεται να έχει πραγματικό χαρακτήρα και όχι υποθετικό ή συμβολικό (Helguera, 2011). Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή μέσα από τις παραπάνω προσεγγίσεις ότι η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* προτίθεται να προσφέρει περισσότερο πλαίσιο παρά περιεχόμενο στις δράσεις που θα επιχειρήσει. Μέσα από αυτή τη λογική είναι σε θέση να ενδυναμώσει τους αδύνατους, να συμπεριλάβει τους αποκλεισμένους και να πετύχει ριζοσπαστικές αναμορφώσεις Keidan (2008). Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικά τα πρότζεκτ συστήνεται να έχουν προσδιορισμένη χρονική διάρκεια και πολύ ξεκάθαρους και ρεαλιστικούς στόχους, οι οποίοι θα στηρίζονται σε μία εις βάθος διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών της ομάδας που θα εμπλέξουν στη διαδικασία (Helguera, 2011).

Η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* πιθανότατα να μην μπορεί να θεωρηθεί ως ένα καλλιτεχνικό κίνημα, με τους όρους που έχουμε συνηθίσει να αποδίδουν οι κριτικοί σε avant-garde κινήματα που αναφέρονται ως πρόγονοι της, όπως είναι ο ντανταϊσμός, οι καταστασιακοί, ο κονστρουκτιβισμός κ.α. (Kim, 2017). Πρόκειται όμως, για μια μορφή καλλιτεχνικής δραστηριότητας που επιχειρεί να

ικανοποιήσει ένα σύγχρονο κοινωνικό αίτημα για μια νέα κοινωνική τάξη πραγμάτων, που αναδεικνύει τρόπους να ζεις συμμετέχοντας και συνυπάρχοντας, που μπορεί να ευνοήσει τη σύνδεση των ολοένα αυξανόμενων πεδίων, για μία μορφή ζωής που δεν θα είναι καθορισμένου πεδίου (Thompson, 2012). Παραφράζοντας τον Nato Thompson (2012), πρόκειται για την εκδήλωση της επιθυμίας για ενοποίηση της τέχνης με τη ζωή, που απελευθερώνει την τέχνη από την αποκλειστικότητα της αισθητικής εμπειρίας και ομορφαίνει η ζωή.

4. Συμπεράσματα-προτάσεις

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε να εκδηλώνεται έντονη αμφισβήτηση από τους καλλιτέχνες για το ρόλο της τέχνης στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. Η συνήθης πλέον κοινωνικές μεταβάσεις αναδεικνύουν πλήθος ζητημάτων που πολλές φορές χρήζουν επείγουσας διαχείρισης. Έτσι, τα εμπλεκόμενα πεδία βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση νέων πρακτικών και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται αυξανόμενες. Η επιτακτική ανάγκη για εμπλοκή της τέχνης σε αυτή την κοινωνική κατάσταση εκδηλώθηκε μέσα από διάφορες πρακτικές που από τη μία προσομοιάζουν με καλλιτεχνικές πρακτικές του παρελθόντος, από την άλλη εντάσσουν χαρακτηριστικά από διάφορα πεδία. Η συγκέντρωση και η μελέτη αυτών των διαφορετικών καλλιτεχνικών προσεγγίσεων οδήγησε στον εντοπισμό κοινών γνωρισμάτων συγκροτώντας την έννοια της *κοινωνικά εμπλεκόμενης τέχνης*.

Η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* ουσιαστικά αναφέρεται στην κινητοποίηση των μελών μιας κοινότητας ανθρώπων, όπου μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση τους διαπραγματεύονται με δημιουργικό τρόπο ζητήματα του κοινωνικού ενδιαφέροντος τους. Ο ρόλος του καλλιτέχνη είναι διευκολυντικός στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, ενώ οι πρακτικές που εφαρμόζει αντλούνται από διάφορα καλλιτεχνικά και μη πεδία. Ανάμεσα στις διάφορες μορφές και στα χρησιμοποιούμενα μέσα συμπεριλαμβάνονται η κοινοτική οργάνωση, η χωροθέτηση, η ανάπτυξη πολιτικής, η ευαισθητοποίηση του κοινού, τα θεατρικά παιχνίδια, οι εγκαταστάσεις, η μουσική και γενικότερα κάθε είδος καλλιτεχνικής και κοινωνικής δεξιότητας που ο καλλιτέχνης μπορεί να εμπνευστεί για να πετύχει τους στόχους που θέτει κάθε φορά, σύμφωνα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων στην κοινότητα που ανήκουν. Η διαδικασία αυτή, που έχει προσωρινό χαρακτήρα, είναι ισάξια του τελικού αποτελέσματος και ως έργο τέχνης θεωρείται το σύνολο όλου του εγχειρήματος, ενώ αποσκοπεί στη συμβολή μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας μέσω αυτής της κοινοτικής μορφοποίησης.

Η *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη* επιτυγχάνει τη σύνδεση της με άλλα πεδία σε δύο επίπεδα. Το ένα αφορά την ενσωμάτωση πρακτικών και το άλλο το μοίρασμα των ευρημάτων αναδεικνύοντας έτσι την διεπιστημονική ικανότητα της. Επιπλέον, μέσα από το πλησίασμα του καλλιτέχνη και την τριβή που αναπτύσσει με τα μέλη μίας κοινότητας, αφενός γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα της τέχνης σε ένα πιο ευρύ κοινό, αφετέρου λαμβάνονται πλούσια ερεθίσματα που μπορούν να αποτελέσουν τροφή για την έμπνευση του καλλιτέχνη.

Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει η ανάγκη της διάκρισης των διαφόρων μορφών που μπορεί να πάρει η κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη προκειμένου να υπάρξει μία θετική εξελικτική διαδρομή στην αποτελεσματικότητα της. Αυτή ίσως θα ήταν επιτεύξιμη βάση της πρόθεσης του καλλιτέχνη η καλύτερα, βάση της κυρίαρχης ανάγκης που θέτει ως στόχο να ικανοποιήσει η εκάστοτε δράση. Σε αυτή την κατηγοριοποίηση των αναγκών, θα μπορούσαν να αναφερθούν η κοινωνική ένταξη, η περιβαλλοντική συνείδηση, η πολιτιστική ανάδειξη, η πολιτική αντίσταση, η συλλογική συνείδηση, η υποκειμενική ευζωία και ενδεχομένως και άλλα. Για παράδειγμα, μιλώντας για *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη περιβαλλοντικού προσανατολισμού*, θα επιτρέπονταν η οργανωμένη συλλογή δεδομένων και η δημιουργία ενός αποθετηρίου σχετικών έργων τέχνης, όπου θα μπορούσε ο κάθε καλλιτέχνης να ανατρέξει βάση των αναγκών του, ώστε να βελτιώσει τις πρακτικές του και να ενισχυθεί από το ανάλογο δίκτυο καλλιτεχνών. Πέρα λοιπόν από την σε βάθος κατανόηση των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων που χρειάζεται να έχει ο καλλιτέχνης για τα μέλη της κοινότητας που κινητοποιεί, κρίνεται αναγκαία η ευρύτερη διερεύνηση του ζητήματος που θα διαπραγματευτεί.

Τέλος, σε κάθε περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμη για την *κοινωνικά εμπλεκόμενη τέχνη*, η διατήρηση της αυτόνομης εργαστηριακής έρευνας του καλλιτέχνη και των υλικών πειραματισμών του με τη συμβατική προσέγγιση της τέχνης. Εξάλλου, σύμφωνα με την τοποθέτηση της καλλιτέχνης Heidi Quante:

«υπάρχουνε δύο είδη καλλιτεχνών. Ο ένας περπατάει σε ένα δωμάτιο και λέει ‘είμαι εδώ’. Ο άλλος περπατάει σε ένα δωμάτιο και λέει ‘είσαι εδώ’. Θα πάω σε μία παρουσίαση ενός σημαντικού ‘είμαι εδώ’ καλλιτέχνη, αλλά θέλω να συν-εργαστώ για την κοινωνία με κάποιον που να λέει ‘είσαι εδώ’» (Frasz & Sidford, 2017: 19-20).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Gel, A. (2013). Τεχνολογία και μάγεμα. Στο Ε. Ρίκου (επίμ.), *Ανθρωπολογία και σύγχρονη τέχνη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια & Ε. Ρίκου, 203-233.
- Τομανάς, Β. (1991). *Ομάδες, κινήματα, τάσεις της σύγχρονης τέχνης μετά το 1945*. Αθήνα: Εξάντας.

Ξενόγλωσση

- Barker, E. (1999). The museum in the community: the new Tates. In E. Barker (eds), *Contemporary Cultures of Display*. London: Yale University Press, 178-199.
- Bishop, C. (2006). *Participation*. London and Cambridge, MA: Whitechapel and MIT Press.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso Books.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics* (S. Pleasance & F. Woods με τη συμμετοχή του M. Copeland, Μεταφρ.). Dijon: Les Presses du reel.
- Edwards, S. (1999). *Arts and its Histories: A Reader*. London: Yale University Press.
- Frasz, A., Sidford, H. (2017). *Mapping the Landscape of Socially Engaged Artistic Practice*. Helicon Collaborative.
- Goldberg, R. (2011).** *Performance art: From futurism to the present* (3η έκδ.). London: Thames & Hudson.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books.
- Jackson, S. (2011). *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. London: Routledge.
- Kastner, J., Wallis, B. (1998). *Land and Environmental Art*. London: Phaidon Press.
- Kester, G. (2005). Conversation Pieces: The Role of Dialogue in Socially Engaged Art. In Z. Kocur and S. Leung (eds), *Theory in Contemporary Art Since 1985*. Oxford: Blackwell, 76-100
- Kim, H., C. (2017). Challenge to the Social Work Profession? The Rise of Socially Engaged Art and a Call to Radical Social Work. *Social Work*, 62 (4), 305-311.
- King, K. (1999). *Views of Difference: Different Views of Art*. London: Yale University Press.
- Lingo, E., L., Tepper, S., J. (2013). Looking Back, Looking Forward: Arts-Based Careers and Creative Work. *Work and Occupations*, 40(4), 337-363.
- Lacy, S. (1994). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Ontario Arts Council (2016). *Framing Community. A Community Engaged Art Workbook*.
- Perry, G., Cunningham, C. (1999). *Academies, Museums and Canons of Art*. London: Yale University Press.
- Simonyi, V. (2018). Assessing Socially Engaged Art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 76 (1), 71-82.
- Thompson, N. (2012). *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991–2011*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tung, W., H. (2012). ‘The Return of the Real’: Art and Identity in Taiwan’s Public sphere. *Journal of Visual Art Practice*, 11 (2-3), 157-172.

- Wang, M. (2017). The socially engaged practices of artists in contemporary China. *Journal of Visual Art Practice*, 16 (1), 15-38.
- Yang, J. (2015). *Benefit-oriented Socially Engaged Art. Two Cases of Social Work Experiment*. University of Jyväskylä.
- Zhou, Y. (2017). Ai Weiwei's Fairytale: a unique social engagement. *Journal for Cultural Research*, 21(1), 76-91.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Keidan, L. (2008). *The ethics of socially engaged art*. (Διαθέσιμο online: <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2008/may/08/theethicsofsociallyengaged> , προσπελάστηκε στις 24/6/2018).

ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΑΝΗΛΙΚΟ ΚΟΙΝΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Δημάκη-Ζώρα Μαρία
Αν.Καθηγήτρια Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Παπαλεωνίδα Κυριακή
Υπ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το θέατρο, ήδη από τη γένεσή του, αποτελεί ένα κοινωνικό και κοινοτικό γεγονός με έντονο παιδευτικό χαρακτήρα, καθώς εμπερικλείει όλες τις τέχνες. Κάθε παράσταση αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός που για να λειτουργήσει απαιτεί την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σκηνης και πλατείας, μεταξύ δηλαδή ηθοποιών και θεατών. Το ίδιο το θεατρικό γεγονός και η διαδικασία δημιουργίας του συνιστούν μια βιωματική, διαδραστική και εκπαιδευτική πορεία. Το θέατρο για ανήλικο κοινό αποτελεί μια απαιτητική μορφή θεάτρου, κατά την οποία τόσο η δραματουργία, όσο και το παραστασιακό γεγονός αλλά και η πρόσληψή του αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη δυναμική. Λόγω του διαδραστικού και συμμετοχικού χαρακτήρα του, έχει τη δύναμη να αναπτύξει την έννοια της ταυτότητας και του «ανήκειν» στον μελλοντικό πολίτη. Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στην ανάπτυξη των εννοιών της ταυτότητας και του «ανήκειν», μέσα από το θέατρο για ανήλικο κοινό, διερευνώντας ποιοτικά και τις απόψεις σημαντικών Ελλήνων δημιουργών του αντίστοιχου καλλιτεχνικού χώρου.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο για ανήλικο κοινό, δραματουργία, παράσταση, συλλογική ταυτότητα

1. Εισαγωγή

Στην εισήγηση αυτή διερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο οι δημιουργοί θεάτρου για ανήλικο κοινό απευθύνονται στους θεατές τους, με σκοπό να τους/τις ψυχαγωγήσουν αλλά και να καλλιεργήσουν, μεταξύ άλλων, τις έννοιες της ταυτότητας και της συλλογικότητας. Τα τελευταία χρόνια το ανήλικο κοινό αρχίζει, και στην Ελλάδα, να αναγνωρίζεται ως ένα κοινό που έχει τις δικές του ανάγκες και θέτει βαθμιαία τις δικές του προτεραιότητες (Δημάκη-Ζώρα, 2023a). Η στοχοθεσία των σύγχρονων δημιουργών ποικίλλει από την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων μέχρι τη διαμόρφωση των θεατών και πολιτών του μέλλοντος ή, ευρύτερα, την παροχή ενός είδους ψυχαγωγίας που μπορεί να αντισταχθεί στη λογική της βιομηχανίας του θεάματος.

Το θέατρο, εκτός από καλλιτεχνικό φαινόμενο, αποτελεί και κοινωνικό γεγονός, με έντονα παιδευτικό χαρακτήρα, ήδη από τη γένεσή του στους κλασικούς χρόνους (Γραμματάς, 2015). Η παρακολούθηση της παράστασης σε συγκεκριμένο χώρο από ένα σύνολο ατόμων, με ομοιότροπες πολλές φορές αντιδράσεις, αναδεικνύει τη δυναμική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στο θέατρο, το οποίο αποτελεί διαδραστικό πολιτισμικό σύστημα αμφίδρομης επικοινωνίας (Shimko, Freeman, 2012). Κάθε παράσταση αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός, που απαιτεί την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σκηνης και πλατείας, μεταξύ ηθοποιών και θεατών, τη δημιουργία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ του κοινού και της σκηνης, με σκοπό να δημιουργηθεί μια αμοιβαία σχέση που ενισχύει τη θεατρική εμπειρία (Balme, 2012). Άλλωστε, ο θεατής μιας παράστασης δεν επικοινωνεί με το έργο απευθείας, όπως ο αναγνώστης με το κείμενο, αλλά μόνο με τη διαμεσολάβηση του σκηνοθέτη και των ηθοποιών, ενώ οι υπόλοιποι θεατές επηρεάζουν εκούσια ή ακούσια τις αντιδράσεις του και, εν τέλει, την πρόσληψη του έργου (Descotes, 1964, Πούχγερ, 2004). Η αμφίδρομη αυτή σχέση επεκτείνεται και κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της, μεταξύ των συντελεστών. Συνεπώς, τόσο το ίδιο το θεατρικό γεγονός όσο και η

διαδικασία δημιουργίας του συνιστούν μια βιωματική, διαδραστική, αλλά και ευρύτερα παιδευτική διαδικασία.

Για το θέατρο που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό, η κοινωνική και συμμετοχική διάσταση του θεάτρου αποκτά μεγαλύτερη σημασία, καθώς τα παιδιά δεν προσέρχονται στις παραστάσεις ατομικά, αλλά μαζί με την οικογένεια ή με το σχολείο τους και, στη δεύτερη περίπτωση, η παρακολούθηση της παράστασης έχει εγγενώς τον χαρακτήρα μιας συλλογικής εμπειρίας (van de Water, 2012). Η σχέση μεταξύ ανήλικου κοινού και σκηνής είναι ζωτικής σημασίας και τα παιδιά παίζουν καθοριστικό ρόλο στο τελικό σκηνικό αποτέλεσμα, αφού, επιπροσθέτως, η καλλιτεχνική εμπειρία που παρουσιάζεται επι σκηνής συχνά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο (Γραμματάς, 1999). Οι σχολικές επισκέψεις στο θέατρο έχουν το πλεονέκτημα ενός κοινωνικού γεγονότος, αν και υπάρχουν πάντοτε και οι ανασταλτικοί παράγοντες ως προς αυτό, αφού το σχολικό ωράριο και η πίεση που αυτό ασκεί δεν αφήνουν περιθώρια ελεύθερης αλληλεπίδρασης (Schonmann, 2006).

Σύμφωνα με τον Clifford Geertz (1973), ο πολιτισμός δημιουργεί και περιλαμβάνει πρότυπα νοήματος που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, είτε με το να συμβολοποιούνται και να διατυπώνονται ρητά είτε με το να προβάλλονται ως πεποιθήσεις που γίνονται αποδεκτές χωρίς αμφισβήτηση, συνιστώντας ουσιαστικά ένα σύνολο από υποθέσεις, αρχές και πρότυπα κοινής συμπεριφοράς μέσα σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Η ομάδα χρησιμοποιεί το αξιακό αυτό υλικό για να αυτοπροσδιοριστεί και αυτό με τη σειρά του διαμορφώνει και καθορίζει την ομάδα, σε μια αέναη κυκλική δραστηριότητα. Στην περίπτωση του θεάτρου για παιδιά, η διαβίβαση των νοημάτων και του αξιακού υπόβαθρου, μέσω των έργων που παρουσιάζονται, μπορεί να λειτουργήσει ως ενοποιητικό στοιχείο για την ομάδα των παιδιών, που ως θεατές, από κοινού, παρακολουθούν τις παραστάσεις που είναι ειδικά φτιαγμένες για τις δικές τους ανάγκες και προσλαμβάνουσες (Δημάκη-Ζώρα, 2023b).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασιζόμενοι σε συνεντεύξεις με επαγγελματίες των παραστατικών τεχνών, που είναι και συγγραφείς/διασκευαστές, προσεγγίζουμε το κεντρικό ερευνητικό μας ερώτημα, που είναι η δυνατότητα του θεάτρου για ανήλικους θεατές να αναπτύξει την έννοια της ταυτότητας και του «ανήκειν», τόσο μέσα από το αξιακό περιεχόμενο της δραματουργίας όσο και μέσα από τη διαδικασία της συλλογικής παρακολούθησης της παράστασης. Πήραμε συνεντεύξεις από τους: Άνδρη Θεοδότου, ηθοποιό και συγγραφέα διασκευών για παιδικό κοινό, Βασίλη Κουκαλάνι, σκηνοθέτη και ηθοποιό, ιδρυτή της ομάδας «Συντεχνία του γέλιου» και Βασίλη Παπαλαζάρου, ηθοποιό, συγγραφέα και μέλος της ομάδας «Ονειρόδραμα».

Με τη μελέτη περίπτωσης τριών ανθρώπων και ομάδων που ασχολούνται συστηματικά με το είδος του θεάτρου για ανήλικο κοινό, επιδιώξαμε να εντοπίσουμε τις αξίες που είναι εγγεγραμμένες στα δραματικά έργα και τις απόψεις των συντελεστών σχετικά με την απήχηση αυτών των αξιών στους ανήλικους θεατές.

Το εργαλείο που αξιοποιήσαμε στην έρευνά μας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι τρεις περιπτώσεις μελέτης που επιλέχθηκαν αποτελούν παραδείγματα καλής πρακτικής που ασχολούνται με το θέατρο έχοντας θέσει ως στόχο την κριτική ανταπόκριση του κοινού αλλά και την αισθητική καλλιέργεια των ανήλικων θεατών. Οι συγκεκριμένες παραστάσεις, επίσης, απευθύνονται σε όλες τις επιμέρους ηλικιακές ομάδες των θεατών, από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έως την προεφηβική και την εφηβική ηλικία.

2.2. Ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν διερευνούν τη διαμόρφωση των εννοιών της «ταυτότητας» και του «ανήκειν», σε τρεις τομείς.

Ως προς τη δραματουργία: στον συγκεκριμένο άξονα θελήσαμε να εξετάσουμε την προθετικότητα των δημιουργών ως προς την κειμενική εγγραφή των αξιών, σε ποιο βαθμό δηλαδή οι εξεταζόμενες έννοιες ανιχνεύονται ως αξιακό υπόβαθρο και «δομές βάθους» στα συγκεκριμένα θεατρικά έργα.

Ως προς το ίδιο το παραστασιακό γεγονός. Στον συγκεκριμένο άξονα διερευνήσαμε τη σκηνοθετική άποψη και τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω αξίες μεταφέρθηκαν σκηνικά, μέσα από τους θεατρικούς κώδικες της παράστασης (υποκριτική, σκηνογραφία, ενδυματολογία, μουσική, κινησιολογία κ.λπ.).

Ως προς την πρόσληψη των ανήλικων θεατών. Σε αυτό τον άξονα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιδράσεις των παιδιών μέσα από την παρατήρηση των συντελεστών του έργου. Επικεντρωθήκαμε κυρίως στις συλλογικές αντιδράσεις των ανηλίκων, μιας και η συλλογική διάδραση στο «εδώ και τώρα» του θεατρικού γεγονότος αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα διαμόρφωσης των εννοιών της «ταυτότητας» και του «ανήκειν».

Οι παραστάσεις καλύπτουν, όπως προαναφέρθηκε, ένα σχετικό εύρος ως προς την αισθητική που ακολουθούν. Η ομάδα «Ονειρόδραμα» είναι μια ομάδα συνεργατών που δημιουργούν διαδραστικές παραστάσεις, με θέματα γύρω από τα πραγματικά, καθημερινά προβλήματα των παιδιών. Οι παραστάσεις τους συνήθως τελειώνουν με την υλοποίηση βιωματικού εργαστηρίου στο οποίο οι μικροί θεατές πραγματεύονται βασικές έννοιες της παράστασης, καθώς μπαίνουν και οι ίδιοι σε ρόλο. Αυτό είναι και ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της παράστασης «Πώς να γίνεις σούπερ ήρωας», που επιλέχθηκε για την έρευνά μας, με θεματική γύρω από τις «υπερδυνάμεις» που κρύβει κάθε παιδί μέσα του και δεν είναι άλλες από την ενσυναίσθηση και τη χαρά της συνεργασίας.

Η ομάδα «Συντεχνία του Γέλιου» ανεβάζει παραστάσεις με πρωτότυπα έργα ή διασκευές από το γερμανικό θέατρο Grips, το οποίο αποτελεί ένα είδος καταγγελτικού θεάτρου, με ρίζες, στοχοθεσία και μέθοδο που αντλούνται από το μπρεχτικό θέατρο. Στο συγκεκριμένο είδος, τα θέματα που πραγματεύονται οι παραστάσεις αντλούνται από την καθημερινότητα των ανηλίκων, την καταπίεση και ισοπέδωση της παιδικότητας και την προσπάθεια των παιδιών να αντεπεξέλθουν σε έναν κόσμο «φτιαγμένο για μεγάλους». Οι δημιουργοί εστιάζουν στην προφανή κατάδειξη της αδικίας και ανισότητας μεταξύ ποικίλων και πολλαπλών δίπολων, αλλά κυρίως στην ανάδειξη της αντίθεσης μεταξύ ενηλικίωσης και παιδικότητας. Δίνεται έμφαση στους κώδικες της μουσικής και της σκηνογραφίας, που διερμηνεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών/θεατών. Η παράσταση που επιλέχθηκε για ανάλυση έχει τίτλο «Είστε και φαίνεστε!» και πραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και της παιδικής και εφηβικής φιλίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών.

Η τρίτη παράσταση, σε διασκευή της Άνδρης Θεοδότου και σκηνοθεσία του Δημήτρη Δεγαΐτη έχει τίτλο «Η πράσινη Ιτιά. Αοιγάκι» και αποτελεί διασκευή από την ομότιτλη ιστορία του Λευκάδιου Χερν, με βασικό ιστό ένα γιαπωνέζικο παραμύθι, μια αλληγορία για τη δύναμη της φιλίας και την προστασία του περιβάλλοντος. Οι συντελεστές στοχεύουν στην ανάδειξη των αξιών του κειμένου μέσα από παραστάσεις στις οποίες αξιοποιείται ο κώδικας του σωματικού θεάτρου και υπερσχύει η εικόνα, η μουσική και τα σχήματα. Στόχος τους είναι η ενίσχυση της φαντασίας των ανηλίκων θεατών και η εισαγωγή τους σε έναν κόσμο όπου τα σύμβολα λειτουργούν ως ισχυροί φορείς νοημάτων. Τα σώματα, τα σκηνικά και τα σκηνικά αντικείμενα λαμβάνουν μια περισσότερο αφαιρετική διάσταση, αφήνοντας τους ανήλικους θεατές ελεύθερους να κινητοποιήσουν τη φαντασία τους και να διαμορφώσουν τα δικά τους αξιακά πρότυπα.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

2.3.1. Οι εγγεγραμμένες αξίες της συλλογικής ταυτότητας και του ανήκειν

Οι συγγραφείς και διασκευαστές έχουν σαφή εικόνα του αξιακού υποβάθρου των έργων, με προσανατολισμό προς έννοιες που υπερτονίζουν τη συλλογικότητα σε αντιδιαστολή προς την ατομική ευημερία. Η ομάδα «Ονειρόδραμα» και ο Β. Παπαλαζάρου εξήγησαν πώς στο συγκεκριμένο

έργο προσπαθούν να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες κάθε παιδιού, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του και να κατανοήσει την έννοια της ενσυναίσθησης. Το κείμενο «Πώς να γίνεις σούπερ ήρωας» πραγματεύεται την αξία του σεβασμού της διαφορετικότητας, η οποία αποτελεί μία κατεξοχήν κοινωνική αξία. Αντίστοιχα, η ομάδα της «Συντεχνίας του Γέλιου» και ο Βασίλης Κουκαλάνι μας εξήγησε πως στο έργο «Είστε και φαίνεστε» τα ίδια τα δραματουργικά γεγονότα φέρον μια ταυτότητα, εκείνη της ψυχοσύνθεσης των χαρακτήρων και της μετάβασης και μετεξέλιξής τους μέσα από τη δράση και τις συγκρούσεις. Τέλος, η Άνδρη Θεοδότου μας ανέφερε πως η ίδια η γραφή του Λευκάδιου Χερν στο κείμενο «Aoyagi. Η πράσινη Ιτιά» φέρει αυτή την αναζήτηση του ανήκειν και της ταυτότητας, μιας και ο ίδιος ο συγγραφέας αναζητούσε συνεχώς την ταυτότητά του και τον τρόπο να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, αποτελεί ένα κείμενο που πραγματεύεται τις πολλαπλές ταυτότητες που δυνάμει ενυπάρχουν στο άτομο, κειμενικό στοιχείο που αξιοποίησαν για να στήσουν όλη την παραστασιακή του εικονοποίηση.

2.3.2. Σκηνική μεταγραφή των εννοιών μέσα από τους παραστασιακούς κώδικες

Η ομάδα «Ονειρόδραμα» και ο Βασίλης Παπαλαζάρου εξήγησαν πως επιδίωξαν να αναπαραστήσουν στη σκηνή τις πραγματικές, καθημερινές συνθήκες που το παιδί βιώνει σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Προσέδωσαν στους ήρωες στοιχεία και συναισθήματα που χαρακτηρίζουν την ανήλικη και ενήλικη ψυχοσύνθεση. Απέφυγαν να είναι διδακτικοί ή να κρίνουν συμπεριφορές και χαρακτήρες αφήνοντας τους ήρωες να δράσουν ελεύθεροι ώστε να μπορούν τα παιδιά-θεατές να εντοπίσουν στοιχεία ταύτισης. Τα σκηνικά και τα κοστούμια ήταν μια συνεχής διακριτική υπενθύμιση της θεατρικής σύμβασης. Η ομάδα της «Συντεχνίας του Γέλιου» και ο Βασίλης Κουκαλάνι μας εξήγησαν πως οι αξίες που πραγματεύεται το κείμενο (ελευθερία, ενσυναίσθηση, ισότητα, αξιοκρατία κ.λπ.) μεταγράφονται σκηνικά μέσα από την επιλογή και χρήση του σκηνικού χώρου (λ.χ. μέσω των αντιθέσεων Τάξη = Φυλακή, Προαύλιο = Ελευθερία), αλλά και μέσα από συγκρούσεις και συλλογικούς θριάμβους, που λειτουργούν ως βήματα ωριμότητας για τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας και του ανήκειν των ηρώων. Τέλος, οι στίχοι των τραγουδιών στο συγκεκριμένο θεατρικό είδος (Grips) αναλαμβάνουν τη λειτουργία του αφηγητή, που αποκαλύπτει τα συναισθήματα των ηρώων και επισημαίνει την ανάγκη για αλλαγή. «Είναι ο λόγος του παιδιού που θέλει να τ' αλλάξει όλα αλλά δεν ξέρει πώς και αυτό βγαίνει μέσα από τα τραγούδια», ανέφερε χαρακτηριστικά ο Β. Κουκαλάνι. Τέλος, στην παράσταση «Aoyagi. Η πράσινη Ιτιά», η Άνδρη Θεοδότου ανέλυσε τον τρόπο σκηνικής απόδοσης ως «μια παράσταση που δεν απαιτεί κείμενο, βασισμένη στις ανάγκες της εποχής». Στόχος των συντελεστών εδώ ήταν να προσφέρουν μια παράσταση που θα κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον των ανηλίκων και θα αντικαθιστούσε την οθόνη του κινητού. Η παράσταση δομείται κυρίως με βάση κάποιες κινούμενες εικόνες (χορογραφία και πολυμορφικά σκηνικά), με την αξιοποίηση του σωματικού θεάτρου, εισάγοντας τους θεατές σε ένα συμβολικό και φαντασιακό πλαίσιο που τους καλεί να ερευνήσουν τις πολλαπλές ταυτότητες των ηρώων και, μέσα από αυτό, και τη δική τους. Η συγκεκριμένη παράσταση αποτελεί μια δίοδο που εισάγει τον ανήλικο στη θεατρική επιτελεστικότητα, παρακάμπτοντας τη χρήση του λόγου.

2.3.3. Σκηνές με διάδραση, που στοχεύουν στην πυροδότηση/εκκίνηση της διαμόρφωσης της συλλογικής «ταυτότητας» των ανηλίκων θεατών

Η ομάδα «Ονειρόδραμα» και ο Βασίλης Παπαλαζάρου ανέφεραν πως υπάρχουν σκηνές που καλούν τον μικρό θεατή να τους προτείνει αγαπημένες του ιστορίες και βιβλία. Στο εργαστήριο που υλοποιήθηκε μετά την παράσταση, ζητήθηκε από τους ανηλίκους να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά, να μπουν σε ρόλο και να συναισθανθούν συμπεριφορές και συναισθήματα. Αναφέρουν πως δεν καλούν το παιδί στη σκηνή με δοσμένη την πληροφορία, το αφήνουν ελεύθερο να δράσει και να βιώσει. Στην παράσταση αποφεύγονται χαρακτηρισμοί ή/και επιβραβεύσεις σε μεμονωμένα παιδιά.

Η ομάδα της «Συντεχνίας του Γέλιου» και ο Βασίλης Κουκαλάνι ανέφεραν πως διάδραση υπάρχει κυρίως στις σκηνές συμφιλίωσης του έργου, οι οποίες πυροδοτούν συλλογικές και μαζικές αντιδράσεις των παιδιών. Οι σκηνές αυτές πραγματεύονται γεγονότα «καθημερινού θριάμβου» μέσα

από τα οποία εγείρεται το συναίσθημα του «ανήκειν» μεταξύ των ηρώων του έργου. Το γέλιο και αντίστοιχα η αποδοκιμασία ή η αγωνία πριν διεκπεραιωθούν αυτές οι σκηνές πυροδοτούν ένα αίσθημα ενσυναίσθησης και ταύτισης των ανήλικων θεατών με τους ήρωες του έργου. «Σίγουρα μέσα από τις πράξεις των ηρώων εντοπίζουν τον εαυτό τους και ίσως έμμεσα κρίνουν τις δικές τους πράξεις», μας ανέφερε ο σκηνοθέτης Β. Κουκαλάνι. Στην παράσταση της Άνδρης Θεοδότου και του Δημήτρη Δεγαϊτή δεν υπήρχε άμεση διάδραση με το ανήλικό κοινό, αφού κάτι τέτοιο θα υπονόμει τον στόχο πρόσληψης της ταυτότητας μέσω της εικόνας του έργου και του ελλειπτικού λόγου. Στην ευρύτερη στοχοθεσία της συγκεκριμένης παράστασης ήταν η απομάκρυνση από την τεχνολογία και η γνωριμία των παιδιών με έναν κόσμο στον οποίο κυριαρχεί η φαντασία και ο αναστοχασμός.

2.3.4. Οι αντιδράσεις του κοινού και η συλλογική πρόσληψη

Στο ζήτημα της πρόσληψης, οι συντελεστές απάντησαν ομόφωνα πως οι ανήλικοι θεατές αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν τα μηνύματα που αναδεικνύουν οι παραστάσεις τους. Συγκεκριμένα, η ομάδα «Ονειρόδραμα» έδωσε έμφαση στη βιωματικότητα του παιχνιδιού και του τελικού εργαστηρίου, μέσα από το οποίο οι μικροί θεατές έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν το υλικό που προσέλαβαν νοητικά και αισθητικά και να το αξιοποιήσουν στην οικοδόμηση των προσωπικών βιωμάτων τους. Η ομάδα της «Συντεχνίας του Γέλιου» έδωσε έμφαση στο ότι οι ανήλικοι αντιλαμβάνονται τα μηνύματα που πραγματεύεται το έργο και πολλές φορές επιζητούν τη συζήτηση μετά τη λήξη της παράστασης, πράγμα όμως που δεν είναι πάντα εφικτό, εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου. Η Άνδρη Θεοδότου ανέφερε πως οι ανήλικοι αντιδρούν σε σκηνές οι οποίες τους φέρνουν σε επαφή με γνώριμα ή με ανοίκεια συναισθήματα και καταστάσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο εξάπτεται η περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για τα σκηνικά συμβάντα και μέσω των αντιδράσεων τους αποκωδικοποιούν τα μηνύματα του έργου. Συγκεκριμένα, υπάρχουν σκηνές (όπως εκείνες του Φιλίου [που συνδηλώνει τον Έρωτα] και του Θανάτου [που αποδίδει τον κύκλο της ζωής]), κατά τη διάρκεια των οποίων υπάρχει μεγάλη αντίδραση από τους ανήλικους θεατές. Αλλά και μετά τη λήξη της παράστασης φαίνεται να προσεγγίζουν τους ηθοποιούς και να τους κάνουν ερωτήσεις που αφορούν αυτές τις σκηνές.

2.3.5. Η αρνητική ή η θετική αντίδραση των ανηλίκων και η διαμόρφωση της «ταυτότητας» των ανηλίκων

Ο Βασίλης Παπαλαζάρου επισήμανε ότι, σύμφωνα με την εμπειρία και την παρατήρηση των συντελεστών, οι ανήλικοι συμμετέχουν σε κοινή δράση μόνο αν το επιθυμούν. Τους δίνεται χρόνος και χώρος να οικειοποιηθούν τη συνθήκη και να αισθανθούν ασφάλεια. Τα παιδιά-θεατές παίρνουν θέση μέσα και απέναντι στην ομάδα της οποίας είναι ενεργά μέλη. Επιδιώκεται η διατήρηση της ατομικότητας των παιδιών και η ταυτόχρονη καλλιέργεια της δεξιότητάς τους να εντάσσονται στην ομάδα. Στην παράσταση «Είστε και φαίνεστε» υπάρχει διάδραση που πυροδοτεί την ενεργοποίηση των αξιακών προτύπων, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει τις αρνητικές και θετικές αντιδράσεις των ανηλίκων θεατών. Η μουσική παίζει κυρίαρχο ρόλο στη σύγκλιση των δυο αντίθετων μετώπων και κυρίως μεταξύ του ισχυρότερου αντιθετικού άξονα των «Μικρών – Μεγάλων». Η ταυτότητα ως συλλογική δράση διαμορφώνεται μέσω αυτής της συμφιλίωσης των αντιθετικών ζευγών και η ανάδειξη ανθρωπιστικών προτύπων επέρχεται μέσα από την εξέλιξη της πλοκής και των χαρακτήρων, στοιχείο που αποκωδικοποιείται από τους θεατές. Η Άνδρη Θεοδότου μας ανέφερε πως η διαμόρφωση της ταυτότητας των ανηλίκων μέσα από τις αρνητικές ή θετικές αντιδράσεις τους βασίζεται στην συζήτηση που ακολουθεί μετά από την παράσταση. Ιδιαίτερα διαφωτιστική η παρατήρηση ότι αυτή η διαμόρφωση διαφέρει ανάλογα με το αν οι ανήλικοι παρακολουθούν την παράσταση με τη συνοδεία του σχολείου ή των γονέων. Σε αυτή την περίπτωση διαμορφώνονται δυο διαφορετικά «ανήκειν»: το «ανήκω στον μικρόκοσμο του γονέα» και το «ανήκω στον μικρόκοσμο του σχολείου».

2.3.6. Η παρακολούθηση της παράστασης με τη μεσολάβηση του σχολείου και η διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας των ανήλικων θεατών.

Στην ερώτηση για τη συμβολή του θεάτρου στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας όλοι οι συντελεστές απάντησαν θετικά, ιδίως για τις παραστάσεις στις οποίες τα παιδιά προσέρχονται μέσω του σχολείου. Ο Βασίλης Παπαλαζάρου απάντησε πως η παράσταση αποτελεί ένα κοινό βίωμα, μια κοινή εμπειρία με τους συνομηλίκους, έξω από το κλειστό οικογενειακό πλαίσιο, που προωθεί την ιδέα μιας συλλογικής, ομαδικής δράσης. Οι ανήλικοι μοιράζονται μια κοινή εμπειρία, η οποία ενισχύει τη δομή της ομάδας καλλιεργώντας τον καλλιτεχνικό και δημιουργικό τους εαυτό. «Η συζήτηση και τα βιωματικά εργαστήρια, η επικοινωνία με τον ανήλικο θεατή καθημερινά, μας δίνουν την ευκαιρία να ακούσουμε την ανάγκη του, ώστε να μπορέσουμε να την εντάξουμε στα project μας. Έπειτα, αφουγκράζεσαι την κοινωνική προβληματική που επικρατεί καθώς και τη συνθήκη που έχει δημιουργηθεί μετά την πανδημία, όλα αυτά τα στοιχεία που επηρεάζουν το παιδί στην καθημερινότητα του. Και ας μην ξεχνάμε να παίρνουμε σοβαρά το παιδί, το οποίο δεν το αντιμετωπίζουμε διαφορετικά από τον ενήλικο θεατή, ίσως απλώς με περισσότερη φροντίδα», ανέφερε ο ίδιος δημιουργός. Ο Β. Κουκαλάνι εξηγεί πως η παράσταση συντελεί στη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας και ιδιαίτερα μέσω της μεσολάβησης του σχολείου. Τα εργαστήρια δεν είναι πάντα εφικτό να υλοποιούνται, κυρίως λόγω χρόνου, αν και θα ήταν αναγκαία για την αφομοίωση αυτού του συλλογικού βιώματος. Όμως, υπάρχει μέριμνα ως προς την τροφοδότηση με υλικό για την παράσταση, το οποίο τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την εκκίνηση παραγωγικής συζήτησης με τους μαθητές, τόσο κατά τη διαδικασία προετοιμασίας πριν την παρακολούθηση, όσο και μετά τη λήξη της παράστασης. Τέλος, η Άνδρη Θεοδότου ανέφερε πως η παράσταση έχει θετικό αντίκτυπο στους ανήλικους θεατές, όπως καταδεικνύει η επαφή των παιδιών με τα μέλη του θιάσου αρκετό καιρό μετά από την παράσταση αλλά και η δημιουργία πρωτότυπου υλικού, που αφορμάται από τα στοιχεία της παράστασης (κάρτες, επιστολές, ποιήματα κ.ά.)

3. Συμπεράσματα

Οι μελέτες περίπτωσης αποκαλύπτουν μια σταδιακή μετατόπιση από τον αμιγώς εκπαιδευτικό χαρακτήρα του θεάτρου για παιδιά προς μια νέα έμφαση στη σημασία των αισθητικών επιλογών και στην ανάδειξη της διαδραστικής και συμμετοχικής επικοινωνίας των ανήλικων θεατών με το παραστασιακό γεγονός.

Οι συντελεστές του θεάτρου για παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ υπηρετούν διαφορετικά είδη δραματοουργίας και σκηνοθετικής γραμμής, αντιπροσωπεύουν, ωστόσο, μια συνειδητή μετατόπιση προς ένα θέατρο για ανήλικους θεατές που συνδέει την καλλιτεχνική δημιουργία με την πραγματικότητα των παιδιών και προωθεί τη συμμετοχικότητα του ανήλικου κοινού. Η συνέχιση της έρευνας θα αναδείξει αν η τάση αυτή είναι γενικότερη και μπορεί να συνδεθεί με μια ευρύτερη αίσθηση ευθύνης απέναντι στο παιδικό κοινό, που αντιμετωπίζεται πλέον ως αυτοδύναμο κοινό με τις δικές του ανάγκες και προτεραιότητες και όχι ως κοινό «μελλοντικών ενηλίκων» ή «υπό διαμόρφωση μελλοντικών θεατών» (Johanson, Glow, 2011).

Αυτή η τάση θα μπορούσε να έχει δυνητικά σημαντικές συνέπειες ως προς την ενίσχυση των πρωτοβουλιών που διερευνούν τη δυνατότητα ακόμη μεγαλύτερης εμπλοκής των παιδιών στην καλλιτεχνική δημιουργία, με την έννοια της κατανόησης των στοιχείων της σύγχρονης παιδικής ηλικίας και της διαμόρφωσης μιας νέας αισθητικής που μπορεί να συνομιλήσει ουσιαστικά με αυτό το κοινό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Balme, Ch. B. (2012). *Εισαγωγή στις Θεατρικές Σπουδές*, (μετάφρ. Ρ. Κοκκινάκης, Β. Λιακοπούλου), Αθήνα: Πλέθρον.

- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το Θέατρο ως Πολιτισμικό Φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2023a). «Έξι πρόσωπα (για παιδιά και εφήβους) ζητούν συγγραφέα: η ελληνική δραματουργία για ανήλικους θεατές και οι προκλήσεις του 21ου αιώνα. στο: Ε. Προύσαλη (επιμ.), *Παραστατικές Τέχνες στον 21ο αιώνα. Σύγχρονες πρακτικές και νέες προοπτικές*, (σσ. 538-543), Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2023b). Γράφοντας θεατρικά έργα για παιδιά και εφήβους: είδη, τρόποι της γραφής, προκλήσεις. Στο Ν. Γκάτσου, Α. Δούκα, Ι. Καραμαλή, Μ. Κική, Ν. Χαλκιά, Π. Χουρδάκη, Η.Τ. Κωτόπουλος, Τζ. Καλογήρου & Μ.Ρ. Caracausi (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»* (σσ. 513-525). Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Πούχνερ, Β. (2004). *Από τη Θεωρία του Θεάτρου στις Θεωρίες του Θεατρικού*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2004

Ξενόγλωσση

- Descotes, M. (1964). *Le public de théâtre et son histoire*, Presses universitaires de France: Paris
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic books.
- Johanson, K., Glow, H. (2011). Being and Becoming: Children as Audiences. *New Theatre Quarterly*, 27(1):60-70.
- Shimko R. B. & Freeman, S. (2012) (Eds.). *Public Theatres and Theatre Publics*, Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne
- Schonmann, Sh. (2006). *Theatre as a Medium for Children and Young People Images and Observations*, Springer: Dordrecht.
- van de Water, M. (2012). *Theatre, Youth and Culture: A Critical and Historical Exploration*. New York: Palgrave MacMillan.

ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ, ΜΕΣΩ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Χατζημανωλάκης Μιχαήλ

Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, ΕΑΠ Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων Msc

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η αναβάθμιση της μουσικής εκπαίδευσης και της πολιτιστικής ανάπτυξης, διερευνώντας ανάγκες και δυνατότητες ανάπτυξης πιθανών δράσεων από τα μουσικά σχολεία, για την ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας. Εξετάζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν μετά την πανδημία του κορονοϊού στις τοπικές κοινωνίες σε συνάρτηση με την Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Μουσική, τις ευρωπαϊκές κύριες ικανότητες για την δια βίου μάθηση, και τα πέντε μουσικά δικαιώματα. Με δεδομένο το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους, προτείνεται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων από τα μουσικά σχολεία στις τοπικές όμορες κοινότητες για την ενίσχυση τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί οργανισμοί, μουσικά σχολεία, εκπαιδευτικές πολιτιστικές δράσεις, αναβάθμιση μουσικής-πολιτιστικής εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό-οικονομικό-πολίτικο-πολιτιστικό περιβάλλον, στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, ποιες είναι οι δράσεις μουσικών εκπαιδευτικών πολιτιστικών προγραμμάτων που μπορούν να αναλάβουν Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, ειδικότερα τα Μουσικά Σχολεία, για την αναβάθμιση της Μουσικής εκπαίδευσης και την δημιουργία νέου κοινού μουσικών πολιτιστικών δραστηριοτήτων.

Σκοπός της εργασίας είναι η εξέταση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών να αναλάβουν εκπαιδευτικές πολιτιστικές δράσεις για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Για την επίτευξη του θα προτείνουμε την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πολιτιστικών δράσεων από τα Μουσικά Σχολεία με την εφαρμογή της εκπόνησης επιχειρηματικού σχεδίου για δράσεις εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί ενημερωμένο με τις τρέχουσες εξελίξεις μέρος της διπλωματικής εργασίας, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκησης Πολιτισμικών Μονάδων του ΕΑΠ (2015). Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από το θέμα των ψυχολογικών πιέσεων, που υφίστανται οι XXXXX, αυξάνεται διαρκώς.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Κρίθηκε απαραίτητο από τις ιδιαιτερότητες της μελέτης μουσικών εκπαιδευτικών και πολιτιστικών οργανισμών:

- Για την ανάλυση του ευρύτερου περιβάλλοντος με την ανάλυση PEST, στα πλαίσια της σύνταξης επιχειρηματικού σχεδίου για την εκπόνηση καινοτόμων δράσεων πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα Μουσικά Σχολεία: να συντεθεί ο Πίνακας 1, που αποτελεί μία μίξη των προτάσεων των Hill Liz et.all. 2003 και της πρότασης του Chapman (2007) όπως αναφέρεται και υιοθετείται από τους Kotler et.all. 2008, σ. 50, προσαρμοσμένος για περιπτώσεις μουσικών εκπαιδευτικών και πολιτιστικών οργανισμών.

- Για την μελέτη της οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσικής απο ορχήστρες και μουσικά σχολεία και την οργάνωση επισκέψεων σε μουσικές καλλιτεχνικές εκδηλώσεις: να γίνει μεταφορά της υπάρχουσας θεωρίας και πρακτικής, απο το χώρο του μουσειολογικών δράσεων στο χώρο της μουσικών δράσεων.
- Η εκπόνηση καινοτόμων δράσεων μουσικών εκπαιδευτικών πολιτιστικών προγραμμάτων να γίνει με την χρήση του επιχειρηματικού σχεδίου.
- Για το στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης των προτεινόμενων δράσεων να χρησιμοποιηθεί η Μέθοδος Project.

Πίνακας 1: Λίστα παραγόντων εξέτασης εξωτερικού περιβάλλοντος

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ- ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ
Δημογραφικές αλλαγές	Ανεργία
Αύξηση εγκληματικότητας	Άνοδος επιτοκίων
Πρότυπα επιλογής αναψυχής	Ύφεση
Τάσεις μόδας	Χρηματοδότηση
Στάσεις και απόψεις καταναλωτών	Φορολογία
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΙ	Οικονομική κατάσταση και
Εξέλιξη λογισμικού- καινοτομία	Τάσεις
Διάδοση της τεχνολογίας	Οικονομική ανάπτυξη ή
Εξελιξείς στον τομέα των τηλεπικοινωνιών	συρρίκνωση
Βελτίωση της οικιακής ψυχαγωγίας	Κλαδικό περιβάλλον του
Πνευματική ιδιοκτησία	οργανισμού
Παγκόσμια επικοινωνία	Επιτόκια και
Νομοθεσία της τεχνολογίας	συναλλαγματικές ισοτιμίες
Τεχνολογία της πληροφορίας	Κατανομή προϋπολογισμού
Διαδίκτυο	Ανταγωνιστικές προκλήσεις
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ- ΝΟΜΙΚΟΙ	Θέματα ασφάλισης
Πολιτική χρηματοδότησης των τεχνών	Πρόγραμμα εκδηλώσεων
Κανονισμοί υγείας και ασφάλειας	
Προστασία προσωπικών δεδομένων	
Ισχύουσα και αναμενόμενη νομοθεσία	
Κυβερνητική πολιτική	
Ενδιαφερόμενοι φορείς- υποστηρικτές	
Διεθνείς κανόνες	
Νόμοι για την απασχόληση	
Ρυθμιστικές διαδικασίες	
Λόμπι και ομάδες πίεσης	
Πόλεμοι και άλλες συγκρούσεις	

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας. Εκπόνηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Θα χρησιμοποιήσουμε την μέθοδο δημιουργίας Επιχειρηματικού Σχεδίου με τις αναγκαίες μετατροπές, με στόχο την εκπόνηση και διαχείριση δράσεων πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων απο τα Μουσικά Σχολεία, για την διευκόλυνση τους και την αναζήτηση χρηματοδότησης, καταρχήν σε κεντρικό επίπεδο απο το ΥΠΑΙΘΑ όπου θα καθορίζονται οι κεντρικοί άξονες και ακολούθως θα εξειδικεύεται απο κάθε Μουσικό Σχολείο για κάθε δράση που αναλαμβάνεται, σε συνεργασία με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Ακολουθεί ένα παράδειγμα επιχειρηματικού σχεδίου σε σμίκρυνση και με ενδεικτικές πληροφορίες.

3. Επιχειρηματικό Σχέδιο

3.1. Επιτελική Σύνοψη

Το παρόν επιχειρηματικό σχέδιο αφορά την πραγματοποίηση συναυλιών, μουσικοχορευτικών και μουσικοθεατρικών παραστάσεων για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απο τα Μουσικά Σχολεία και σε πιθανή συνεργασία με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Σκοπός είναι η προώθηση του πολιτισμού και η καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και τη δημιουργία, μέσω: της εκπαίδευσης και της παροχής πολιτιστικών προγραμμάτων-εκδηλώσεων υψηλής αισθητικής απο μαθητές για μαθητές, της προσφοράς βήματος επικοινωνίας και διαμόρφωσης νέων δημιουργών και αναδημιουργών, της πολιτιστικής εκπαίδευσης των νέων και δημιουργίας νέου κοινού για τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, καθώς και της ενίσχυσης της βιωσιμότητας και του ρόλου των Μουσικών Σχολείων.

Το κόστος διοργάνωσης των παραπάνω δραστηριοτήτων ως επί το πλείστον καλύπτεται απο τα ήδη υπάρχοντα έξοδα λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων, ενώ τα έξοδα για την παρακολούθηση απο τους μαθητές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν τα ελάχιστα δυνατά (έξοδα μετακίνησης) για την παρακολούθηση εξωσχολικών πολιτιστικών δραστηριοτήτων.

Απαιτείται για την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων μεσοπρόθεσμος κατά το μέγιστο τριετής σχεδιασμός (ένα έτος για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία, δύο έτη κατά το μέγιστο για δυνατότητα παραστάσεων, λόγω αποφοίτησης των μαθητών των Μουσικών Σχολείων).

3.2. Δραστηριότητα

Οι προτεινόμενες δράσεις πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αφορούν την πραγματοποίηση συναυλιών, μουσικοχορευτικών και μουσικοθεατρικών παραστάσεων για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα σχεδιαστούν και θα υλοποιηθούν απο τα Μουσικά Σχολεία και σε συνεργασία με τα Καλλιτεχνικά Σχολεία όπου κρίνεται αναγκαίο.

3.3. Αντικειμενικοί Σκοποί και Στόχοι

Όπως αναφέρεται στην (ΥΠΑΙΘΑ, 2024): Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι μία δημιουργική διαδικασία που έχουν ως αντικειμενικό σκοπό την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και τη δημιουργία. Ως προς την επεξεργασία των θεμάτων, οι βασικές αρχές-στόχοι που εφαρμόζονται στα προγράμματα των Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι: η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και οι αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η συνεργασία με φορείς και άτομα αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία τους. Οι Δράσεις Πολιτιστικών Θεμάτων αφορούν: Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων, συγκρότηση Τοπικών Θεματικών Δικτύων Πολιτιστικών Θεμάτων.

3.4. Ευκαιρία

Λαμβάνοντας υπόψιν:

- Την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του εκπαιδευτικού, κοινωνικού, πολιτιστικού ρόλου των Μουσικών Σχολείων, καθώς και την ενίσχυση και αναβάθμιση του θεσμικού τους ρόλου.
- Των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αναγκαιοτήτων στην Ελλάδα.
- Την μοναδική δυνατότητα και ευκαιρία για εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων απο μαθητές για μαθητές και των δυο βαθμίδων υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Την αναζήτηση εναλλακτικών πηγών οικονομικών πόρων και κεφαλαίων, για την βιωσιμότητα και την απρόσκοπτη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων.

- Την στενότητα οικονομικών πόρων στην Ελλάδα.

Η ανάληψη δράσεων πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση απο τα Μουσικά Σχολεία αποτελεί μοναδική ευκαιρία, με βάση :

- Τις ετήσιες Εγκυκλίους Σχολικών Δραστηριοτήτων ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Την Μέθοδο Project ως εργαλείο για την επιλογή-επεξεργασία θεμάτων και σχεδιασμό του προγράμματος.
- Την νομοθετική ρύθμιση του Θέματος ΙΓ' Άλλες διατάξεις, (ΥΠΑΙΘΑ, ΥΑ 58167/Δ2/2018 (Β' 1371) /24-4-2018, 2018), έτσι ώστε να προβλέπετε η εκπόνηση ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

3.5. Μοντέλο

Οι προτεινόμενες δράσεις απευθύνονται τόσο σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, στα πλαίσια της Αισθητικής Αγωγής, τα Μουσικά Σχολεία θα εκπονούν και θα πραγματοποιούν δράσεις συναυλιών, μουσικοχορευτικών και μουσικοθεατρικών παραστάσεων απο μαθητές για μαθητές.

3.6. Προϊόντα και Υπηρεσίες. Κύρια σημεία υπεροχής

Το κύριο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των δράσεων πολιτιστικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: συναυλίες, μουσικοχορευτικές και μουσικοθεατρικές παραστάσεις απο μαθητές για μαθητές προέρχεται απο την δυνατότητα παροχής πολιτιστικών προγραμμάτων-εκδηλώσεων υψηλής αισθητικής για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παράλληλα με την εκπαίδευση και δημιουργία νέου κοινού και την εκπαίδευση και προβολή νέων καλλιτεχνών.

Κύρια σημεία υπεροχής που εξασφαλίζουν την βιωσιμότητα του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος είναι:

- το κόστος λειτουργίας που συμπίπτει με το ήδη υπάρχον κόστος λειτουργίας των σχολικών μονάδων (σε σχέση με την οικονομική συμμετοχή τους στις δράσεις). Η κεφαλαιακή βάση μπορεί να χαρακτηριστεί σταθερή και καλύπτεται απο τον κρατικό προϋπολογισμό.
- η γεωγραφική διασπορά σε όλη την επικράτεια,
- η δημοκρατικότητα και η συμμετοχικότητα στον σχεδιασμό-παραγωγή-διάθεση, και το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό .
- η χωροθέτηση των δράσεων παρουσιάζει επάρκεια για εκπαιδευτικούς σκοπούς,
- η τοπική κοινωνία συμμετέχει στα έξοδα.

3.7. Ανάλυση Ευρύτερου Περιβάλλοντος

3.7.1. Ανάλυση PEST ή STEP:

- Κοινωνικοί- Πολιτισμικοί Παράγοντες:

Τα κυρίαρχα πρότυπα επιλογής αναψυχής που προβάλλονται απο τα Μ.Μ.Ε. επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε διασκέδαση παρεχόμενη σε χώρους αναψυχής όπως καφέ, μπαρ, πισίνες, πανηγύρια κοινοτήτων.

Οι τάσεις της μόδας ευνοούν τα παραπάνω είδη τέχνης που παρουσιάζονται στους παραπάνω χώρους.

Οι στάσεις και απόψεις των καταναλωτών ακολουθούν κυρίως τις παραπάνω νόρμες.

- Οικονομικοί Παράγοντες:

Η επιλογή άλλου είδους μουσικής αναψυχής στην καθημερινότητα έχει συνήθως μεγαλύτερο κόστος που μεγάλο μέρος του πληθυσμού αδυνατεί να αναλάβει ή την αγνοεί παρόλο που το κόστος μπορεί να είναι ίδιο.

Η αναζήτηση εναλλακτικών πηγών οικονομικών πόρων και κεφαλαίων από τα Μουσικά Σχολεία συμβαίνει μόνο σποραδικά, μεμονωμένα, χωρίς την ύπαρξη πλαισίου δράσης.

Η οικονομική στενότητα στην Ελλάδα θέτει εμπόδια στην ιδιωτική-προσωπική πρωτοβουλία.

- Πολίτικοι- Νομικοί Παράγοντες:

Οι ενδιαφερόμενοι πολιτιστικοί φορείς-υποστηρικτές δεν έχουν μεγάλη απήχηση στο ευρύτερο κοινό. Η κατάσταση αυτή διαφέρει στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Πιθανή αδυναμία δημοσίων πολιτικών σε επίπεδο δράσεων για διείσδυση σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες.

Στην ισχύουσα νομοθεσία διαπιστώνεται υστέρηση ως προς την οικονομική και διοικητική διαχείριση για την βιωσιμότητα, την διάχυση δράσεων, την διεισδυτικότητα, την εφαρμογή των πολιτιστικών πολιτικών.

Η πολιτική χρηματοδότησης των τεχνών να αντιμετωπίζει σοβαρές δυσχέρειες ως προς το ύψος των κονδυλίων που διαχειρίζεται.

- Τεχνολογικοί Παράγοντες:

Οι εξελίξεις στον τομέα των τηλεπικοινωνιών για την αύξηση της επικοινωνίας και η βελτίωση της οικιακής ψυχαγωγίας, παρόλο που αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα για την βελτίωση της προσβασιμότητας, της διάδοσης μορφών και προϊόντων τέχνης και της οικονομικής προσιτότητας που παρέχει, δεν έχει αξιοποιηθεί ικανοποιητικά ως προς την ενίσχυση του πλουραλισμού στην επιλογή προϊόντων τέχνης.

Η ανάπτυξη υποστηρικτικών, χορηγών, δωρητών, ευεργετών για την υποστήριξη του έργου των Μουσικών Σχολείων πρέπει να ενισχυθεί, μέσω: της δημιουργίας σχεδίου αναζήτησης πόρων, της ανάπτυξης των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναλάβουν όπως με τις εκπαιδευτικές δράσεις που προτείνουμε, της ιδιωτικής υποστήριξης μέσω της ευαισθητοποίησης για τη σημασία του πολιτισμού. Βασική αρχή στην επικοινωνία των Μουσικών Σχολείων με τους παραπάνω, στα πλαίσια των δράσεων που προτείνουμε, πρέπει να είναι η προβολή του ρόλου των μουσικο-θεατρικο-χορευτικών εκδηλώσεων στην δημιουργία νέου κοινού.

3.7.2. Ανάλυση SWOT

- Πλεονεκτήματα:

Οι σκοποί και οι στόχοι, η αποστολή είναι σαφείς και κατάλληλοι για την υλοποίηση των παραπάνω προγραμμάτων εκπαιδευτικών δράσεων.

Τα πλεονεκτήματα του είναι το ελάχιστο κόστος λειτουργίας, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης και προβολής που προσφέρονται σε νέους καλλιτέχνες, η ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, η γεωγραφική διασπορά σε όλη την επικράτεια, η δημοκρατικότητα στην επιλογή θεμάτων, η συμμετοχικότητα σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, η προσφορά βήματος έκφρασης και επιλογής ψυχαγωγίας από τους νέους για τους νέους.

Το προσωπικό είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο και συνεχώς επιμορφούμενο.

Η χωροθέτηση είναι επαρκής για εκπαιδευτικούς σκοπούς ως προς την ασφάλεια, την προσβασιμότητα, την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.

Η τοπική κοινωνία συμμετέχει στα έξοδα με το ελάχιστο κόστος για τέτοιου είδους εκδηλώσεις.

Η κεφαλαιακή βάση μπορεί να χαρακτηριστεί σταθερή, με στόχο την κάλυψη του κόστους λειτουργίας.

- Μειονεκτήματα:

Η πιθανότητα ανομοιογενούς ιστορικού επιδόσεων απο Μουσικό Σχολείο σε Μουσικό Σχολείο λόγο ελλιπούς στελέχωσης και υποχρηματοδότησης.

- Ευκαιρίες:

Η γεωγραφική κατανομή των Μουσικών Σχολείων, η δυνατότητα για πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η δημιουργία πολιτιστικών κέντρων κτιρίων ναυαρχίδων, η έντονη πολιτιστική και εκπαιδευτική δραστηριοποίηση ιδιαίτερα του Ιδρύματος Σταύρου Νιάρχου, της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών του Ωνασείου, η ανάπτυξη του τουρισμού και ιδιαίτερα του πολιτιστικού τουρισμού.

Η στροφή προς τον πολιτισμό για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της διαφορετικότητας και τις ποικιλομορφίας.

- Απειλές:

Δυσκολίες στην αναζήτηση εναλλακτικών πηγών οικονομικών πόρων.

Δημόσιες πολιτικές που θέτουν σε κίνδυνο την απρόσκοπτη λειτουργία τους -υποστελέχωση, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, και υποχρηματοδότηση.

3.8. Σχεδιασμός Μάρκετινγκ

Κύριος στόχος των παραπάνω δράσεων στον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους είναι η ανάληψη της ευθύνης για την εφαρμογή τους, η αυξημένη επιλεξιμότητα ως πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικής αξίας και χρησιμότητας. Καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη και συνεχή βελτίωση τους έχει η συνεχής επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, καθώς και η ανάπτυξη υποστηρικτών, χορηγών, δωρητών, ευεργετών.

Προϊόν: Βασικό πλεονέκτημα των παραπάνω δράσεων- υπηρεσίες είναι η δυνατότητα παροχής πολιτιστικών προγραμμάτων-εκδηλώσεων υψηλής αισθητικής για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παράλληλα με την εκπαίδευση και δημιουργία νέου κοινού και την εκπαίδευση και προβολή νέων καλλιτεχνών. Ακόμα, το κόστος λειτουργίας δεν επιφέρει επιπλέον δαπάνη στους επιμέρους προϋπολογισμούς των σχολικών μονάδων και των μαθητών.

Τιμή: Κόστος μεταφοράς μαθητών

Σύστημα Διανομής: Στις αίθουσες συναυλιών των Μουσικών Σχολείων κατά κύριο λόγο, ενώ σε περιπτώσεις μεγάλης διασποράς σχολείων σε πολιτιστικές αίθουσες των όμορων δήμων και κοινοτήτων.

Προώθηση: Διαμέσου των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Σχολικές Μονάδες αρμοδιότητας τους. Χωρίς επιβάρυνση κόστους.

3.9. Οργανωσιακός Σχεδιασμός

Από την (ΥΠΑΙΘΑ, 2024), ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκύπτει το οργανόγραμμα του συστήματος διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών δράσεων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που αποτελεί ένα Ιεραρχικό Σύστημα Διοίκησης με το Τυπικό του Οργανόγραμμα, το οποίο συμπληρώνεται απο τον Κανονισμό Εσωτερικής Λειτουργίας και τον Οργανισμό Προσωπικού:

- Σχεδιασμός: Οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι Υπεύθυνοι των Κέντρων Επιστημονικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥΠ) ενημερώνουν τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων των Σχολικών Μονάδων για τις δυνατότητες ανάπτυξης και την μεθοδολογία εφαρμογής προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Σε ειδική παιδαγωγική συνεδρίαση ο Διευθυντής ενημερώνει σχετικά τους εκπαιδευτικούς. Όσοι επιθυμούν να αναλάβουν συγκροτούν εθελοντική μαθητική ομάδα. Κατόπιν γίνεται επιλογή-

επεξεργασία θεμάτων και σχεδιασμό του προγράμματος, συμπλήρωση του Σχεδίου Υποβολής Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων πρβλ. (ΥΠΑΙΘΑ, 2024)

- Έγκριση: τα σχέδια υποβάλλονται στους υπευθύνους των οικείων διευθύνσεων εκπαίδευσης που εισηγούνται την έγκρισή τους στην Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων.
- Το τμήμα της Αισθητικής Αγωγής αναλαμβάνει τα πολιτιστικά προγράμματα όπου γίνεται (ΥΠΑΙΘΑ, 2024): Ι) ο Σχεδιασμός, ΙΙ) καθορίζονται τα Στάδια Υλοποίησης, ΙΙΙ) η συνεργασία με φορείς και άτομα, ΙV) τα πεδία σύνδεσης, V) η υποστήριξη των προγραμμάτων VI) οι δράσεις πολιτιστικών θεμάτων.
- Υποστήριξη: μέσω του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων/ Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Προτείνεται η μετατροπή της νομοθετικής ρύθμισης του Θέματος ΙΓ' Άλλες διατάξεις, (ΥΠΑΙΘΑ, ΥΑ 58167/Δ2/2018 (Β' 1371) /24-4-2018, 2018), έτσι ώστε να προβλέπετε η εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πραγματοποίησης συναυλιών, μουσικοχορευτικών και μουσικοθεατρικών παραστάσεων (σε συνεργασία με τα καλλιτεχνικά σχολεία) για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.10. Σχεδιασμός Λειτουργιών

Ο Σχεδιασμός-υλοποίηση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δράσεων, από τα μουσικά σχολεία προς σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτείνεται να ακολουθήσει την Μέθοδο Project, διότι: ο αντικειμενικός σκοπός, οι βασικές αρχές και στόχοι, η συνεργασία-συνέργεια ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία, η εκπαιδευτική διάσταση και ο εκπαιδευτικός ρόλος, συμπίπτουν.

Η Μέθοδος Project διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις και δώδεκα βήματα (Παπαγιαννοπούλου 2013, Αγγελής):

- Πρώτη Φάση: Πρωτοβουλία, Προβληματισμός, Επιλογή θέματος
- Δεύτερη Φάση: Ο σχεδιασμός υλοποίησης του Project που επιλέχτηκε. Ι) Ανταλλαγή απόψεων, ΙΙ) Διαμόρφωση του πλαισίου δράσης, ΙΙΙ) Προγραμματισμός της πορείας.
- Τρίτη Φάση: Διεξαγωγή, Πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Ι) Συγκέντρωση του υλικού, ΙΙ) Επεξεργασία του υλικού, ΙΙΙ) Συνεργασία για σύνθεση των επιμέρους δράσεων και παραγωγή του τελικού προϊόντος.
- Τέταρτη Φάση: Αξιολόγηση. Ι) Παρουσίαση της εργασίας, ΙΙ) Αξιολόγηση επίτευξης του σκοπού, ΙΙΙ) Αξιολόγηση της μεθοδολογίας, ΙV) Αξιολόγηση της συμβολής κάθε ομάδας και ενός εκάστου των μελών, V) Αξιολόγηση της μεθόδου project σε σύγκριση με άλλες μεθόδους, VI) Προτάσεις για αξιοποίηση του προϊόντος έρευνας.

3.11. Οικονομικός Σχεδιασμός

Θα παρουσιαστεί η δυνατότητα που προσφέρεται για την υλοποίηση των δράσεων στα πλαίσια του ήδη υπάρχοντος κόστους λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της ήδη οικονομικής συμμετοχής των μαθητών σε ανάλογες δράσεις.

Προτείνεται η πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών παραστάσεων, κατά κύριο λόγο, στην αίθουσα εκδηλώσεων των Μουσικών Σχολείων διότι:

Υπάρχει ο αναγκαίος τεχνικός εξοπλισμός.

Δεν επιβαρύνεται ο προϋπολογισμός των Μουσικών σχολείων με έξοδα μετακίνησης εξοπλισμού, στησίματος τυχόν σκηνικών και προετοιμασίας σκηνικής-ηχητικής-φωτισμού του χώρου των παραστάσεων.

Επιβαρύνεται κατά το ελάχιστο δυνατό το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθητών των Μουσικών Σχολείων από τις συνεχόμενες παραστάσεις.

Τα έξοδα μετακίνησης των μαθητών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τα Μουσικά σχολεία λόγω διασποράς τους, που αποτελεί ποσό ελάχιστο για την συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, είναι η προσφορότερη λύση αφού εάν αναλάβουν αυτές τις δαπάνες τα μουσικά σχολεία καθιστά τις παραπάνω δραστηριότητες απαγορευτικές.

Σε περίπτωση απομακρυσμένων σχολείων προτείνεται η πραγματοποίηση μονοήμερης περιοδείας και εκδηλώσεων σε χώρο πολιτιστικό με μεγαλύτερη χωρητικότητα ή ευκολότερα προσβάσιμο από όμορα απομακρυσμένα σχολεία, για την όσο το δυνατόν πιο αυξημένη μαθητική συμμετοχή, ταυτόχρονα επιμερισμό των εξόδων μεταξύ δήμων και σχολείων.

Οι αμοιβές των συμμετεχόντων στις εκδηλώσεις -εκπαιδευτικοί, μαθητές- γίνεται χωρίς δαπάνη από το κράτος, όπως αναφέρεται και στην (ΥΠΑΙΘΑ, 2024).

Το κόστος για την παραγωγή και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού για την προετοιμασία των μαθητών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ελαχιστοποιηθεί με την χρήση των νέων τεχνολογιών: δημιουργία διαδικτυακών ιστότοπων για την προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό υλικό ακόμα και σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες, χρήση εργαστηρίων υπολογιστών των σχολείων, χρήση διαδραστικών πινάκων, χρήση λοιπού τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων. Όπου κρίνεται η ανάγκη για έντυπο υλικό δύναται να ετοιμαστεί με τα μέσα που διατίθενται σε κάθε σχολείο (π.χ. φωτοτυπικά μηχανήματα).

Το Ίδρυμα Σταύρου Νιάρχου δώρισε στα μουσικά σχολεία όλης της χώρας μουσικά όργανα για την ικανοποίηση των αναγκών τους (πρβλ. Το ΙΣΝ ενισχύει τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας 16 Φεβρουαρίου 2015), που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την στήριξη του προτεινόμενου προγράμματος. Ως εκ τούτου μηδενίζεται το κόστος αγοράς τους, αλλά συνεπάγεται και κόστος λειτουργίας-συντήρησης οργάνων το οποίο ούτως ή άλλως θα συμπεριληφθεί πλέον στα έξοδα λειτουργίας των Μουσικών Σχολείων.

Η σύμπραξη Καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων μειώνει το κόστος των πολύτεχνων παραστάσεων, με τις ευρείες δυνατότητες που προσφέρει η σύμπραξη των τεχνών μέσω εκπαιδευτικών οργανισμών, ως προς δαπάνες: 1) μισθολογικές, εγκαταστάσεων, εξοπλισμού, 2) διαχειριστικό κόστος λόγω ενιαίας διοίκησης.

3.12. Εκτίμηση Κινδύνων

Ο βασικός επιχειρηματικός κίνδυνος που αφορά στις συγκεκριμένες δράσεις είναι κρατικές πολιτικές που θέτουν σε κίνδυνο την απρόσκοπτη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων: υποστελέχωση, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, υποχρηματοδότηση. Ένα τέτοιο σενάριο θα περιλάμβανε την αδυναμία σχεδιασμού και ανάπτυξης τέτοιων δράσεων.

Ως προς την υποστελέχωση ο κίνδυνος αυτός αντιμετωπίζεται με την εκπόνηση τέτοιων δράσεων από ομάδα εκπαιδευτικών όπου τουλάχιστον ένας να είναι τακτικός υπάλληλος, για την απρόσκοπτη λειτουργία της δράσης ως προς την υλοποίηση της σε βάθος χρόνου.

Ως προς την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή λόγω υποχρηματοδότησης, αναφέρουμε τον περιορισμό του απαραίτητου κινητού εξοπλισμού, την ελλιπή συντήρηση των εγκαταστάσεων που είναι δυνατό να πρόκυψη, η ανάπτυξη δικτύου υποστηρικτών-χορηγών-δωρητών-ευεργετών, όπως προβλέπεται από τον σχεδιασμό για την υποστήριξη των δράσεων, αντιμετωπίζει τον κίνδυνο ακύρωσης τους.

4. Συμπεράσματα

Οι μεταβολές στην οικονομική, κοινωνική, εκπαιδευτική και πολιτιστική πραγματικότητα καθιστούν αναγκαία την διατύπωση προτάσεων ανάπτυξης καινοτόμων μουσικών εκπαιδευτικών πολιτιστικών δράσεων, από Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: για την εκπαίδευση-δημιουργία νέου κοινού, την ενίσχυση της εικόνας και της δημόσιας αξίας τους, την βιωσιμότητα, και την αύξηση της προσφοράς τους.

Τα Μουσικά Σχολεία:

- Μπορούν να διευρύνουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο αγκαλιάζοντας ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας, λόγο: των ιδιαιτεροτήτων, των δυνατοτήτων, της διασποράς τους, της διεισδυτικότητας και της διαδραστικής επικοινωνίας που μπορούν να επιτύχουν στο σύνολο του παιδικού-εφηβικού κοινού, της δημοκρατικότητας στην επιλογή του δράσεων που οδηγεί σε αύξηση της συμμετοχικότητας και της αντιπροσωπευτικότητας.
- Με την ενίσχυση της δημόσιας εικόνας και της δημόσιας αξίας τους, μπορούν να επιτύχουν αύξηση της χρηματοδότησης τους απο εναλλακτικές πηγές άντλησης πόρων και να κερδίσουν την βιωσιμότητα και ανάπτυξη τους.
- Μπορούν να αναπτύξουν διευρυμένη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς οργανισμούς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής τους.

Ακόμα, η πολιτεία θα έπρεπε να ενισχύσει περισσότερο τις δυνατότητες των Μουσικών Σχολείων, στα πλαίσια του ανοίγματος των σχολείων στην κοινωνία και του εκπαιδευτικού τους ρόλου, διότι με ελάχιστα επιπλέον έξοδα λειτουργίας μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της πολιτιστικής εκπαίδευσης, την κοινωνική συνοχή, την πολιτιστική άνθηση, και την εκπαίδευση μιας νέας γενιάς καλλιτεχνών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αγγελής Αδάμ Κ. (χ.χ.), Γενικό Σχήμα Μεθόδου Project, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/GenikoSxima.pdf

Το ΙΣΝ ενισχύει τα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας 16 Φεβρουαρίου 2015, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.snf.org/el/grafeio-typou/lista-neon/2015/02/to-isn-enishyei-ta-mousika-sholeia-tis-elladas/>

Παπαγιαννοπούλου Τζένη (2013), Η Μέθοδος Project σε δώδεκα βήματα, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/PROJECT-12-steps.pdf>

ΥΠΑΙΘΑ. (2018). ΥΑ 58167/Δ2/2018 (Β' 1371) /24-4-2018

ΥΠΑΙΘΑ. (2024). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2024-2025 με ΑΔΑ: ΨΛ0746ΝΚΠΔ-Τ19. Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/4bymdtw2>

Ξενόγλωσση

Hill Liz et.all. 1995 (2003), Creative Arts marketing, London: Routledge, pp. 1-113, 190-304.

Kotler et.all. (2008), Museum Marketing and Strategy: Designing Missions, Building Audiences, Generating Revenue and Resources, San Francisco, CA, Jossey Bass, pp. 3-187, 247-321, 347-408, 457-468.

ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Καρολίδης Στυλιανός

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Εδ. Έρευνα και Πράξη σε Μεταβαλλόμενα Περιβάλλοντα Μάθησης, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Κανάρη Χαρίκλεια

Επίκουρη καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Σουλιώτου Αναστασία Ζωή

Επίκουρη καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Λενακάκης Αντώνης

Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Ο σύγχρονος διευρυνόμενος εκπαιδευτικός, κοινωνικός και πολιτικός ρόλος των μουσείων έχει οδηγήσει σε πλήθος καινοτόμων δράσεων και πρακτικών και σε συμπράξεις μουσείων με διαφορετικούς τομείς, μεταξύ των οποίων και η κοινωνική καινοτομία. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της εμπειρίας εκπροσώπων της κοινωνικής επιχειρηματικότητας που δραστηριοποιούνται στη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία σε μουσεία της χώρας μας με σκοπό την ανάδειξη της συνεισφοράς τους και την κατανόηση των παραμέτρων αυτής της αναδυόμενης δυναμικής. Με βάση ποιοτικά δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ποικίλες συμπεριληπτικές πτυχές της δράσης των συμμετεχόντων, την επίδραση της δράσης τους σε διαφορετικά επίπεδα –ατομικό, κοινότητας, κοινωνίας– καθώς και τις παραμέτρους της καινοτομίας και της κοινωνικής αλλαγής που φέρουν οι πρωτοβουλίες τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν, επίσης, την αναγκαιότητα ενίσχυσης αυτού του νέου κοινωνικού εταίρου των μουσείων με στόχους τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στα μουσεία και μια πιο δίκαιη και βιώσιμη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: μουσεία, άτομα με αναπηρία, συμπερίληψη, κοινωνική αλλαγή

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, έρευνες στο πεδίο των μουσειακών σπουδών έχουν αναδείξει τον ρόλο των μουσείων ως φορέων κοινωνικής αλλαγής και ανασχεσης του κοινωνικού αποκλεισμού (Sandell, 1998, 2003), η νοηματοδότηση του οποίου θεμελιώνεται πλέον στα ανθρώπινα δικαιώματα και όχι μόνο σε οικονομικά δεδομένα (Strobel, 1996). Η αναγνώριση της δυναμικής φύσης του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσαούσης, 1998) και της πολιτιστικής διάστασης ως μίας από τις διαστάσεις του φαινομένου αυτού (Walker, 1997, όπ. αναφ. στο Sandell, 1998), σε συνδυασμό με τον δημόσιο και ανοιχτό στην κοινωνία χαρακτήρα των μουσείων και τον ρόλο τους στον πολιτισμό, στην εκπαίδευση και την κοινωνία, οδήγησε τα μουσεία στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού, στη συμπερίληψη και στην κοινωνική αλλαγή. Με τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στα μουσεία προς ένα προσβάσιμο, δημοκρατικό και συμμετοχικό μουσείο, που διατυπώνονται πλέον και ρητά στον επίσημο ορισμό τους (ICOM, 2022), τα μουσεία προωθούν στρατηγικές και πρακτικές συμπερίληψης και μελετούν την επίδραση αυτών. Κατά τον Sandell (1998), η συμπερίληψη στον χώρο των μουσείων θα πρέπει να προωθείται στη βάση τριών συνιστωσών: την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την εκπροσώπηση. Ανάλογα, η επίδραση των δράσεων που προωθούν τη συμπερίληψη αποτιμάται σε τρία επίπεδα με τα όρια αυτών να μην είναι απολύτως στεγανά: το ατομικό επίπεδο (ενίσχυση της αυτοεκτίμησης,

της αίσθησης του ανήκειν, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, μείωση της απομόνωσης ή της μοναξιάς, καλλιέργεια δεξιοτήτων), το επίπεδο της κοινότητας (ενδυνάμωση, ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συμμετοχής στην τοπική και κοινωνική ζωή) και το επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας (αμφισβήτηση και κατάρριψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καλλιέργεια σεβασμού και κατανόησης διαφορετικών ομάδων και κοινοτήτων) (Dodd & Sandell, 2001· Sandell, 2003).

Έτσι, τα μουσεία στρέφουν συστηματικά το ενδιαφέρον τους σε κοινωνικές ομάδες και κοινότητες που για διαφορετικούς λόγους αποκλείονταν ή αντιμετώπιζαν πολλούς φραγμούς πρόσβασης και συμμετοχής στις δράσεις τους ή υποεκπροσωπούνται στις συλλεκτικές και εκθετικές πρακτικές τους (Kanari & Souliotou, 2021· Μπούνια, 2015). Μία από αυτές τις κοινωνικές ομάδες και κοινότητες είναι και τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας έχει αναδείξει εδώ και πολλά χρόνια τις ευθύνες της κοινωνίας ως προς τα εμπόδια που θέτει και επιβάλλει στη ζωή των ΑμεΑ και στη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Oliver, 1990), επηρεάζοντας πολιτικές, δομές και διαφορετικούς θεσμούς της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων και των μουσείων (Κανάρη, 2023). Τα εμπόδια και οι περιορισμοί των ΑμεΑ στα μουσεία –παρά την πρόοδο που υπάρχει– παραμένουν πολλά, όπως σημαντικές και πολλές είναι και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μουσεία στην προσπάθειά τους να επιτύχουν στόχους κοινωνικής αλλαγής και συμπερίληψης και να αναπτύξουν μια οργανωσιακή κουλτούρα και στρατηγική κοινωνικής αλλαγής και συμπερίληψης (Λενακάκης & Κανάρη, 2023α· Sandell, 2003).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κοινωνικών αλλαγών και απαιτήσεων τα μουσεία, χωρίς να απομακρύνονται από τις βασικές τους ηθικές αρχές τους, προχωρούν όλο και πιο συστηματικά στην αναζήτηση συνεργατών, χρηματοδότησης και συνεργειών με διαφορετικές κοινότητες και τομείς όπως είναι η εκπαίδευση (σχολεία, πανεπιστήμια), η υγεία κ.λπ., αλλά και διαφορετικούς επιχειρηματικούς τομείς όπως οι δημιουργικές βιομηχανίες και η κοινωνική καινοτομία (Chaitas et al., 2024). Η κοινωνική καινοτομία, σύμφωνα με τους Wesley και Antadze (2010), μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία και εισαγωγή νέων προϊόντων, υπηρεσιών και προγραμμάτων με στόχο αλλά και κύριο γνώρισμα την κοινωνική αλλαγή. Η κοινωνική αλλαγή μπορεί να αφορά την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, την πρόσβαση σε πόρους, την κατανομή της εξουσίας, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές της κοινωνίας, ενώ η αποτελεσματικότητά της εκτιμάται ως προς την επίδραση στα άτομα, τις κοινότητες και την κοινωνία, αλλά και ως προς την ανθεκτικότητά της. Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο έχει η κοινωνική επιχειρηματικότητα που επιδιώκει κοινωνικούς σκοπούς μέσα από τη δημιουργία κοινωνικής ωφέλειας και αξίας. Κύριο χαρακτηριστικό της δράσης αυτών των επιχειρήσεων είναι η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, όχι ως περιστασιακή αντιμετώπιση, αλλά μέσα από καινοτόμες προσεγγίσεις που επιφέρουν κοινωνική αλλαγή (Αδάμ, 2014· Σεργάκη, 2023). Πρόκειται για ένα πεδίο που παρουσιάζει μεγάλη ευρύτητα αλλά και αναδυόμενες μορφές οργάνωσης μοντέλων και δράσεων που συνδυάζουν οικονομικές στοχεύσεις παράλληλα με τις κοινωνικές. Στην τυπολογία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας εντάσσονται οι μη κερδοσκοπικές και οι κοινωνικές επιχειρήσεις (Αδάμ, 2014· Adam, 2019· Σεργάκη, 2023), που στοχεύουν στην αντιμετώπιση ανισοτήτων και προβλημάτων, εστιάζουν και σε ευάλωτες ή ειδικές ομάδες πληθυσμού και δραστηριοποιούνται σε ποικίλους τομείς, όπως οι τέχνες, ο πολιτισμός, η εκπαίδευση, το περιβάλλον, η βελτίωση της ποιότητας της ζωής της κοινότητας κ.ά. (Kim, 2016). Η κοινωνική επιχειρηματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυμορφία με κύρια κοινά, όμως, στοιχεία τη συνεχή οικονομική δραστηριότητα και έσοδα από διαφορετικούς πόρους και πηγές, επιχειρηματικό ρίσκο, πρόβλεψη σχέσεων αμειβόμενης εργασίας, δημοκρατική διακυβέρνηση και κύριο, πρωταρχικό μέλημα την επίτευξη κοινωνικών σκοπών και το συλλογικό/κοινωνικό όφελος. Έτσι, διαφοροποιείται από την επιχειρηματική δραστηριότητα που αποσκοπεί αποκλειστικά στο κέρδος αλλά και από τις καθαρά εθελοντικές μη κερδοσκοπικές οργανώσεις (Αδάμ, 2014· Σεργάκη, 2023· Φεγγίτης, 2022). Αυτή η κοινωνική διάσταση, η κοινωνική αλλαγή, το συλλογικό όφελος, η καινοτομία και η έμφαση στον άνθρωπο και στην επίλυση προβλημάτων, όπως είναι και ο κοινωνικός αποκλεισμός, είναι το σημείο τομής και κοινής στόχευσης συμπράξεων με χώρους πολιτισμού, όπως τα μουσεία. Παραδείγματα αξιόλογων τέτοιων πρωτοβουλιών και μάλιστα για ΑμεΑ –συνδυασμός

στον οποίο εστιάζει η παρούσα εργασία— υπάρχουν στο εξωτερικό (Eid, 2015· Napolitano & Bifulco, 2024· Solima et al., 2021), αλλά και στη χώρα μας (Αναστασάκη & Βλάχου, 2023· Κουκούλη & Μιχαλοπούλου, 2023) μέσα από την ανάληψη ολοκληρωμένων πρότζεκτς και την αξιοποίηση διαφόρων πηγών χρηματοδότησης, όπως του Υπουργείου Πολιτισμού (Τσιλιμπέρδη, 2023) κ.ά. Παρόλο που οι κοινωνικές αυτές επιχειρήσεις διαφαίνεται ότι αποτελούν έναν νέο δυναμικό εταίρο των μουσείων στην Ελλάδα, υπάρχει έλλειψη ερευνών που να αναδεικνύουν τη δική τους οπτική.

2. Η έρευνα

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμπειρίας εκπροσώπων κοινωνικών επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται στη συμπερίληψη ΑμεΑ σε μουσεία της Ελλάδας για την ανάδειξη της συνεισφοράς τους και την κατανόηση των παραμέτρων αυτής της αναδυόμενης δυναμικής. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιες πτυχές της συμπερίληψης των ΑμεΑ σε μουσεία καλύπτουν εκπρόσωποι κοινωνικών επιχειρήσεων μέσα από τη δράση τους;
- Τι είδους συνεργασίες αναπτύσσουν;
- Πώς κατανοούν την επίδραση που φέρουν οι δράσεις και οι συνεργασίες τους στα ΑμεΑ και την ευρύτερη κοινωνία;

Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 11 άτομα από 9 κοινωνικές επιχειρήσεις, και συγκεκριμένα 8 Αστικές Μη Κερδοσκοπικές Εταιρείες-ΑΜΚΕ και 1 Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση-Κοιν.Σ.Επ. Όλοι οι συμμετέχοντες (ιδρυτές, συνιδρυτές, μέλη των επιχειρήσεων) είχαν ενεργό ρόλο σε συμπεριληπτικές δράσεις για ΑμεΑ σε μουσεία. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κατασκευάστηκε ένας οδηγός-πρωτόκολλο συνεντεύξεων με 16 ενδεικτικές ερωτήσεις (Castillo-Montoya, 2016· Rubin & Rubin, 2012), η οριστική μορφή του οποίου διαμορφώθηκε μετά από διαδικασία και σχετικό φύλλο ανατροφοδότησης που δημιουργήθηκε για αυτόν τον σκοπό (Castillo-Montoya, 2016). Ως προς τη διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη την πολυμορφία του πεδίου και ότι οι κοινωνικές επιχειρήσεις δεν περιορίζονται σε μία συγκεκριμένη νομική μορφή (Αδάμ, 2014), η αναζήτηση των φορέων έγινε από μητρώα προσβάσιμα στο κοινό και συγκεκριμένα (α) από το Γενικό Μητρώο φορέων της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας (<https://kalo.gov.gr/>), (β) από λίστες επιχορηγημένων δράσεων στο πλαίσιο προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού [i. «Όλη η Ελλάδα ένας πολιτισμός» (<https://shorturl.at/nhERA>) και ii. «Δημιουργική Ελλάδα» (<https://shorturl.at/75BEk>)], και (γ) από το forum “Social Dynamo” του Ιδρύματος Μποδοσάκη (https://www.socialdynamo.gr/hosted_group/). Χρησιμοποιήθηκαν φίλτρα σχετικά με το θέμα της έρευνας, ενώ εξαιρέθηκαν από την αναζήτηση Κοιν.Σ.Επ. ένταξης ειδικών ομάδων, δομές ημερήσιας φροντίδας και απασχόλησης, καθώς και Σύλλογοι, Κοινωφελή Ιδρύματα, σωματεία κ.λπ., που έχουν μεγαλύτερη ευρύτητα δραστηριοποίησης και διαφορετική σύνθεση μελών. Πραγματοποιήθηκε, επίσης, διαδικτυακή έρευνα και επικοινωνία για δράσεις σε μουσειακούς χώρους και ΑμεΑ όπου εστιάζει η παρούσα έρευνα. Εκπρόσωποι δύο ακόμα φορέων προστέθηκαν με την τεχνική της χιονοστοιβάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ακολούθησε ενημέρωση των φορέων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τον σκοπό, το πλαίσιο και τη διαδικασία της έρευνας και ανάλογα με την ανταπόκρισή τους στάλθηκε και έντυπο συγκατάθεσης των ίδιων των συμμετεχόντων ή/και των φορέων που εκπροσωπούσαν. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκεσε τρεις μήνες (2024) και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης και διαδικτυακά σε χρόνο που διευκόλυνε τους συμμετέχοντες. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2018).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τις πτυχές της προσβασιμότητας και της συμπερίληψης που καλύπτουν οι φορείς των συμμετεχόντων, με βάση τη θεματική ανάλυση διαπιστώνεται ότι οι δράσεις τους περιλαμβάνουν ποικίλες υπηρεσίες και παροχές όπως (α) «εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις κοινού» για ΑμεΑ και μικτές ομάδες, (β) «ανάπτυξη σταθερών εφαρμογών προσβασιμότητας» σε μουσεία, (γ) «συμμετοχή στον προσβάσιμο σχεδιασμό εκθέσεων μουσείων», (δ) «υπηρεσίες συμβουλευτικής» και (ε) «υπηρεσίες εκπαίδευσης επαγγελματιών» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δράσεις κοινωνικών επιχειρήσεων σε μουσεία για ΑμεΑ

Εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις	Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με νοητική αναπηρία και άλλες αναπηρίες
	Εκπαιδευτικά προγράμματα για μικτές ομάδες (οικογένειες παιδιών με και χωρίς αναπηρία)
	Προσβάσιμες ξεναγήσεις για ΑμεΑ
	Συμμετοχικές εκπαιδευτικές δράσεις κοινού (π.χ. προγράμματα συνδημιουργίας υλικού από κοινό ατόμων με και χωρίς αναπηρία)
Σταθερές εφαρμογές προσβασιμότητας	Για άτομα με αναπηρία όρασης (απτικοί χάρτες, απτικά εκθέματα, ακουστικές περιγραφές, οδηγοί όδευσης)
	Για άτομα με αυτισμό και νοητική αναπηρία (εκπαιδευτικό υλικό, εικονικές περιηγήσεις)
	Για άτομα που είναι Κ/κωφά ή βαρήκοα (βίντεο με νοηματική και υποτιτλισμό)
Σχεδιασμός προσβάσιμων εκθέσεων	Πολυ-αισθητηριακές εκθέσεις
	Εκθέσεις με προσβάσιμα ερμηνευτικά μέσα
Υπηρεσίες συμβουλευτικής	Focus groups για την ανάπτυξη σταθερών εφαρμογών προσβασιμότητας για άτομα με αναπηρία όρασης
	Συμβουλευτική για τον σχεδιασμό προσβάσιμων προϊόντων και υλικού για άτομα με αναπηρία όρασης (π.χ. ερμηνευτικά κείμενα)
	Συμβουλευτική για την προσθήκη εφαρμογών προσβασιμότητας για άτομα που είναι Κ/κωφά ή βαρήκοα (π.χ. visual guide με νοηματική)
Υπηρεσίες εκπαίδευσης προσωπικού και επαγγελματιών	Εκπαίδευση, ενημέρωση προσωπικού για την εξυπηρέτηση ΑμεΑ
	Βιωματικά σεμινάρια προσβασιμότητας για ομάδες ειδικοτήτων

Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσωπικού μουσείων

Εκπαίδευση τρίτων (επαγγελματίες άλλων χώρων, φοιτητές, ιδιωτικές εταιρείες) σε θέματα προσβασιμότητας και αναπηρίας

Με βάση τα θέματα που αναδείχθηκαν, τους κωδικούς και τις υποκατηγορίες, οι δράσεις καλύπτουν ζητήματα προσβασιμότητας ως προς (α) τις «υποδομές προσβασιμότητας στον φυσικό χώρο» με πρακτικές φυσικής προσβασιμότητας (π.χ. απτικοί χάρτες μουσείων), (β) την «προσβασιμότητα στο μουσειακό περιεχόμενο και στην πληροφορία» (αισθητηριακή προσβασιμότητα όπως απτικά αντίγραφα, προσβασιμότητα στην πληροφορία όπως διερμηνεία στη Νοηματική Γλώσσα, ψηφιακή, τεχνολογική προσβασιμότητα όπως ηχητικές περιγραφές μέσω εφαρμογών AI, QR κωδικών κ.ά.), (γ) τη «μάθηση και την ευχάριστη μουσειακή εμπειρία» (με ποικιλία μεθόδων και υλικών αισθητηριακής και διανοητικής προσβασιμότητας, συναισθηματική προσβασιμότητα μέσω της επιμόρφωσης προσωπικού των μουσείων, πρακτικές αυτόνομης περιήγησης, ψηφιακές εφαρμογές, άλλες προσεγγίσεις όπως STEAM), και (δ) «προσβασιμότητα στην επικοινωνία» (προσβάσιμες ιστοσελίδες, προσβάσιμη διαφήμιση, word of mouth, εκπαιδευμένο προσωπικό, δίαυλοι αποτελεσματικής επικοινωνίας με την κοινότητα). Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«[...] οικογένειες με παιδιά με αυτισμό ή νοητική αναπηρία ή άλλη αναπηρία [...] συμμετέχουν μουσειοπαιδαγωγικά μαζί με οικογένειες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης» (Συμ. 6).

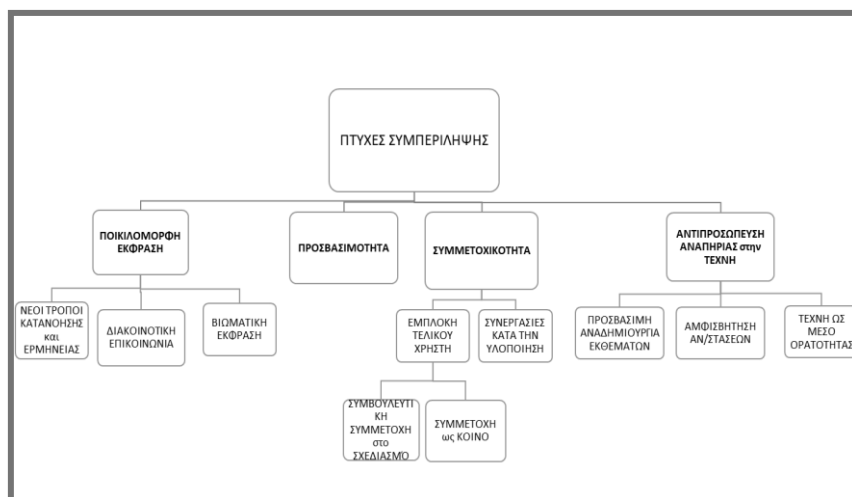
«Βάλαμε, με focus groups ανθρώπων με οπτική αναπηρία, την ακριβή, λεπτομερή περιγραφή του εκθέματος [...] με τη συμβουλευτική μας έβαλε στη μόνιμή του έκθεση visual guide με νοηματική» (Συμ. 1).

«... αφορά τη συμπερίληψη κωφών και βαρήκοων ατόμων σε μουσεία [...] δημιουργήσαμε παιχνίδι και εκπαιδευτικό υλικό για να υποστηρίξει ένα μουσείο, για να εκπαιδεύσουμε το προσωπικό» (Συμ. 7).

«Εκπαίδευσαν φοιτητές Καλών Τεχνών και Αρχιτεκτονικής για να λάβουν υπόψη τους την προσβασιμότητα των έργων κατά τη σύλληψή τους ...» (Συμ. 4).

«Εμείς κανονίζουμε τη διερμηνεία, την επικοινωνία με την κοινότητα μέσω των κατάλληλων ατόμων, και την πρόσβαση στην επικοινωνία, δηλαδή προσβάσιμο τρέιλερ» (Συμ. 9).

Ως προς τον τρόπο που κατανοούν την προώθηση της συμπερίληψης, αναδείχθηκαν ποικίλες πτυχές (Σχήμα 1), με κυριότερες (α) τη «συμμετοχικότητα», (β) την «ποικιλόμορφη έκφραση», και (γ) την «αντιπροσώπευση μέσω της τέχνης». Η δε «προσβασιμότητα» (δ) αναφέρεται συστηματικά ως κύρια παράμετρος και προϋπόθεση συμπερίληψης.



Σχήμα 1: Πτυχές συμπερίληψης των δράσεων των κοινωνικών επιχειρήσεων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δίνουν έμφαση στη συμμετοχή των ΑμεΑ με όρους «συμβουλευτικού σχεδιασμού» μουσειακών δράσεων και σε διαφορετικές χρονικές φάσεις αυτών, «συμμετοχής ως κοινός» και της συμβολής τους στην ερμηνεία και στη συνδημιουργία περιεχομένου, «εμπλοκής του τελικού χρήστη» στον σχεδιασμό προϊόντων και προγραμμάτων καθώς και στην επαγγελματική συνεργασία με ΑμεΑ ως «συντελεστές κατά την υλοποίηση των δράσεων». Τονίζουν ιδιαίτερα τις συμπεριληπτικές δράσεις που επιτρέπουν την ισότιμη αλληλεπίδραση ατόμων με και χωρίς αναπηρία που δημιουργεί συνθήκες και ευκαιρίες «ποικιλόμορφης έκφρασης» και «διακοινοτικής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας» που συμβάλλουν στην αμοιβαία κατανόηση, στην αναγνώριση και ανάδειξη κοινών στοιχείων και στην αλλαγή αντιλήψεων. Κύριο όχημα για τα παραπάνω είναι οι συμμετοχικές δράσεις, αλλά και η «αντιπροσώπευση» μέσα από καλλιτεχνικές δράσεις έκφρασης προσωπικών απόψεων και αμφισβήτησης κυρίαρχων αντιλήψεων για την αναπηρία:

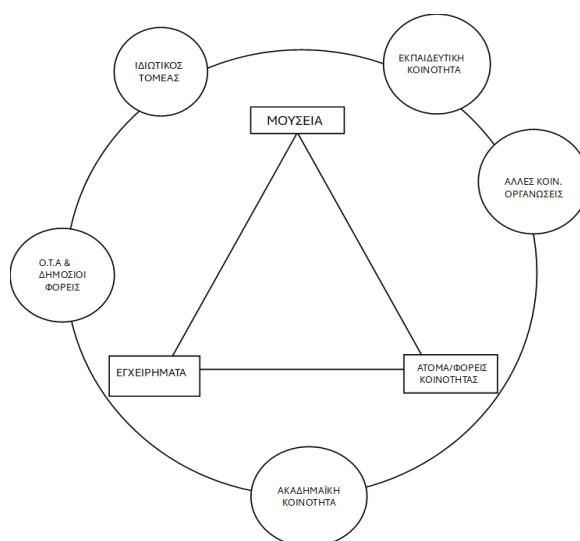
«Στο πλαίσιο του "τίποτα για εμάς χωρίς εμάς" [...] μας ενδιαφέρει ο τελικός χρήστης, δηλαδή το ανάπηρο άτομο [...] ακόμα και ατόμων που δεν είναι σχετικά με το αντικείμενο που ρωτάς» (Σημ. 1).

«... όταν λέω κάναμε, εννοώ όλοι μαζί, οι συμμετέχοντες μαζί με εμάς. Μέσα από ένα εργαστήριο καταλήξαμε να δημιουργηθεί ένας απτικός κατάλογος» (Συμ. 8).

«πρώτη φορά ήρθαν κοντά άτομα κωφά με τυφλά στο πλαίσιο διαδράσεων [...] σε μικτές ομάδες, αλληλεπίδρασαν με τα χωρίς αναπηρία άτομα [...] ανακάλυπταν το έργο, μοιράζονταν απόψεις, σκέψεις, αναμνήσεις, συναισθήματα [...] για να δημιουργήσουν συμμετοχικά, όλοι μαζί δηλαδή, μια δημιουργική ακουστική περιγραφή για το έργο, στο οποίο εστιάζαμε» (Συμ. 5).

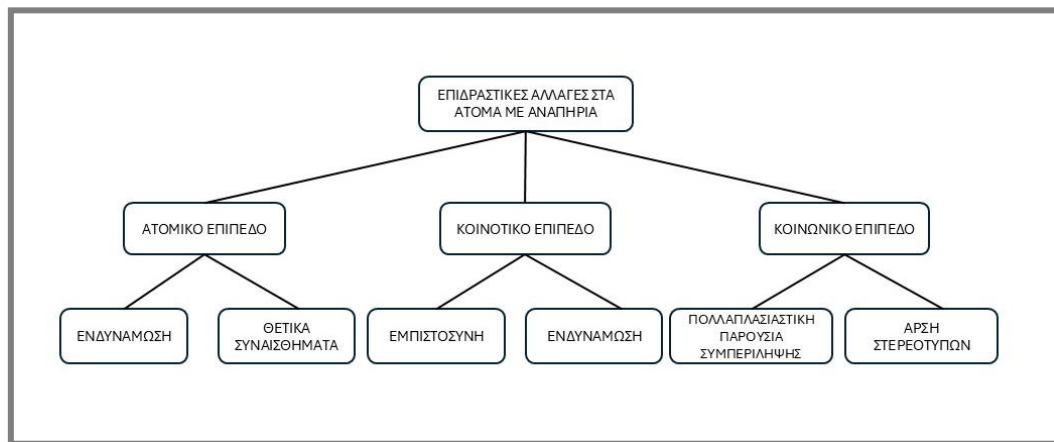
«[στη δράση] "πρόσφεραν" τα σώματά τους για να "ζαναζωντανέψουν" με κίνηση οι φωτογραφίες» [...] με τη λογική να γίνει άρση των στερεοτύπων που αφορούν την τυφλότητα και γενικότερα την αναπηρία» (Συμ. 3).

Για την επίτευξη των στόχων τους (2^ο ερευνητικό ερώτημα), αναπτύσσουν ποικίλες συνεργασίες (Σχήμα 2), που αναδεικνύουν τη δικτύωση των κοινωνικών επιχειρήσεων, των μουσείων, των ΑμεΑ και των φορέων τους με διαφορετικούς τομείς και θεσμούς, όπως ο ιδιωτικός και δημόσιος τομέας, η τοπική αυτοδιοίκηση, η εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα και άλλες οργανώσεις.



Σχήμα 2: Ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς κατανοούν την επίδραση που φέρουν οι δράσεις τους στα ΑμεΑ και την ευρύτερη κοινωνία, οι συμμετέχοντες ανέφεραν επιδραστικές αλλαγές σε «ατομικό επίπεδο», «επίπεδο κοινότητας» και σε «επίπεδο κοινωνίας» (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Θεματικός χάρτης επίδρασης των συμπεριληπτικών δράσεων

Με βάση την εμπειρία τους και τις διαδικασίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης που προβλέπουν –στοιχείο βασικό για χρηματοδοτούμενα προγράμματα–, σε ατομικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα «θετικά συναισθήματα» (ευχαρίστηση, οικειότητα) από τη διαδικασία συμμετοχής σε μουσειακές δράσεις και σε χώρους όπως τα μουσεία που συχνά για πολλά ΑμεΑ δεν είναι οικείος και την «ενδυνάμωση των ατόμων» (διάθεση εξωστρέφειας, αυτοπεποίθηση, κοινωνικοποίηση, δημιουργικότητα). Σε επίπεδο κοινότητας ανέφεραν την «αύξηση της εμπιστοσύνης» που οικοδομείται σταδιακά μέσω των συνεργασιών, τη «αυτοσυνηγορία» και το «αίσθημα δέσμευσης και ευθύνης» της κοινότητας για την επίτευξη συμπεριληπτικών στόχων με την εκπροσώπηση και τη συμμετοχή της αναπηρικής κοινότητας να γίνεται όλο και πιο ορατή και ενεργή. Σε επίπεδο κοινωνίας, ανέφεραν την «πολλαπλασιαστική διάσταση των συμπεριληπτικών δράσεων» μέσα από τη διάχυση αποτελεσμάτων και πρακτικών προς την κατεύθυνση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας και την «άρση στερεοτύπων» μέσω της εκπαίδευσης, της ανταλλαγής και του μοιράσματος εμπειριών μεταξύ των κοινοτήτων. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα παρακάτω:

«[μας λένε] θα χαρούμε πάρα πολύ να συμμετέχουμε, γιατί καταλαβαίνουμε ότι μας λαμβάνουν υπόψη» (Συμ. 5).

«...μιας κοπέλας τυφλής, χωρίς προηγούμενη γνώση από έργα τέχνης, εμπνεύστηκε από τις εφαρμογές μας από τα έργα της Κινητικής Γλυπτικής, και έφτιαξε μόνη τα δικά της έργα» (Συμ. 4).

«Άνθρωποι έχουν αποφασίσει ότι θα βγούνε και θα κάνουν αυτή την αυτοσυνηγορία, αλλά και για άλλα άτομα που μπορεί να μη νιώθουν ακόμα έτοιμα να το κάνουν αυτό βλέποντας ότι υπάρχει κάτι τέτοιο ενθαρρύνονταν» (Συμ. 7)

«να ευαισθητοποιήσουμε το κοινό [...] να αναγνωριστούν και να σπάσουν τα όποια στερεότυπα...» (Συμ. 7).

3. Συμπεράσματα

Η αυξανόμενη παρουσία και πολυεπίπεδη δράση κοινωνικών επιχειρήσεων και γενικότερα της κοινωνίας των πολιτών (Λενακάκης & Κανάρη, 2023α) στον χώρο των μουσείων με στόχευση τη συμπερίληψη των ΑμεΑ, αποτελεί πραγματικότητα στη χώρα μας. Η παρούσα εργασία επιχειρεί την ανάδειξη της δυναμικής αυτού του πεδίου. Απαραίτητο κρίνεται, ωστόσο, να αναφερθούν δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας, κυρίως ως προς τον εντοπισμό των συμμετεχόντων, όπως η πολυμορφία του πεδίου, η έλλειψη ενός συγκεντρωτικού μητρώου τέτοιων επιχειρήσεων, η μη δυνατότητα πρόσβασης σε σχετικά μητρώα και σε αρκετές περιπτώσεις η ελλιπής διαθέσιμη διαδικτυακή πληροφορία. Ωστόσο, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα

καταδεικνύοντας ένα σημείο κορεσμού, στοιχείο που συνηγορεί στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ποιοτικής αυτής μελέτης (Francis et al., 2010). Το εύρος των δράσεων που διαπιστώθηκε ότι αναπτύσσουν οι κοινωνικές επιχειρήσεις για τη συμπερίληψη ΑμεΑ στα μουσεία, ο πολλαπλασιαστικός τους αντίκτυπος και οι απτές εφαρμογές προσβασιμότητας που παραμένουν – ανάλογα με την περίπτωση – στα μουσεία προς όφελος της κοινωνίας και μετά την ολοκλήρωση ενός έργου (Αναστασάκη & Βλάχου, 2023), προσδίδουν πρόσθετη αξία στα εγχειρήματά τους. Λιγότερες, ωστόσο, είναι οι δράσεις με καλλιτέχνες με αναπηρία. Η σύναψη συνεργασιών, η δικτύωση, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης με την κοινότητα, η καινοτομία και η προβολή στην ευρύτερη κοινωνία για την επίτευξη κοινωνικών στόχων, κοινωνικής αλλαγής και συλλογικού οφέλους είναι κοινά στοιχεία τομής της κοινωνικής αποστολής των μουσείων και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Η εμπλοκή του κοινού και των κοινοτήτων είναι κοινοί στόχοι των μουσείων και των κοινωνικών επιχειρήσεων (audience, community and civic engagement), ενώ η συμβουλευτική από τα ίδια τα ΑμεΑ που συναντούμε στις δράσεις των κοινωνικών επιχειρήσεων είναι *de facto* δημοκρατικές και συμπεριληπτικές πρακτικές των μουσείων (Kim & Benenson, 2023· Sandell, 2003). Οι επιδράσεις που αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες σε ατομικό, κοινοτικό και κοινωνικό επίπεδο επιβεβαιώνονται από τη σχετική βιβλιογραφία για τον ρόλο των μουσείων στη συμπερίληψη (Sandell, 2003) και από τη δυναμική σχετικών συμπράξεων με καινοτόμες συμπεριληπτικές δράσεις κοινωνικών εγχειρημάτων που εμπλέκουν κοινότητες, άτομα και φορείς συμπεριλαμβανομένων και αυτών του πολιτισμού (Callahan Schreiber et al., 2024· Haugh & O'carroll, 2019· Kim & Benenson, 2023). Οι επιδράσεις αυτές αποτελούν, επίσης, δείκτη της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής καινοτομίας (Wesley & Antadze, 2010). Σε κάθε περίπτωση, οι τέχνες, ο πολιτισμός και τα μουσεία αναδεικνύονται και μέσα από την έρευνα αυτή ως ένα ιδιαίτερα ζωτικό και μοναδικό πεδίο συμπερίληψης, έκφρασης και διακοινοτικής επαφής (Λενακάκης & Κανάρη, 2023β· Rose et al., 2017), ενώ οι συμπράξεις φορέων κοινωνικής επιχειρηματικότητας και μουσείων διαμορφώνουν με τη σειρά τους ένα πεδίο που χρήζει περισσότερης διερεύνησης και ταυτόχρονα περισσότερης υποστήριξης. Χωρίς να υποκαθιστούν οι κοινωνικές αυτές επιχειρήσεις τις ευθύνες της πολιτείας σε ζητήματα προσβασιμότητας και συμπερίληψης, η υποστήριξή τους σε θεσμικό, οικονομικό και πρακτικό επίπεδο μπορεί να ενισχύσει τους κοινωνικούς τους στόχους, την ανάπτυξη και τη βιωσιμότητά τους προς όφελος των ΑμεΑ αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ, Σ. (2014). *Κοινωνική οικονομία: Οδηγός δημιουργίας κοινωνικών επιχειρήσεων*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας. Ανακτήθηκε στις 20-6-2025 από: https://gr.boell.org/sites/default/files/guide_for_social_cooperatives_final.pdf
- Αναστασάκη, Σ., & Βλάχου, Χ. (2023). Τέχνη πέρα από την όραση. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 43-76.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>
- Κανάρη, Χ. (2023). Προς μια ολιστική θεώρηση της προσβασιμότητας και της συμμετοχής ατόμων με αναπηρία στο μουσείο υπό το πρίσμα της μουσειακής εμπειρίας και μάθησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(2), 112-132. <https://doi.org/10.12681/hjre.34210>
- Κουκούλη, Μ., & Μιχαλοπούλου, Κ. (2023). Εγχειρήματα συμπεριληπτικών καλλιτεχνικών πρακτικών από την ARTOGETHER: Δυνατότητες και προκλήσεις. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 267-297.

- Λενακάκης, Α., & Κανάρη, Χ. (2023α). Προωθώντας τον διάλογο πολιτισμού, τέχνης και συμπερίληψης. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 9-42.
- Λενακάκης, Α., & Κανάρη, Χ. (Επιμ.). (2023β). *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 127-147. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-918>
- Σεργάκη, Π. (2023). Κοινωνική επιχειρηματικότητα. Στο Π. Σεργάκη, Α. Κοντογιώργος, Σ. Λαϊνάς, & Θ. Ντρίνιας, *Διακυβέρνηση και επιχειρηματικότητα συνεταιριστικών επιχειρημάτων*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 163-183. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-231>
- Τσαούσης, Δ. (1998). Πολιτισμός, ελεύθερος χρόνος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg, 87-119.
- Τσιλιμπέρδη, Μ.Ν. (2023). Η ενίσχυση της συμπερίληψης και της καθολικής προσβασιμότητας μέσω των επιχορηγήσεων φορέων για δράσεις σύγχρονου πολιτισμού του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία, 635-661.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, 97-125.
- Φεγγίτης, Β. (2022). Τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνική αλληλεγγύη οικονομία. Στο Γ. Ζαϊμάκης & Ε. Νικολαΐδης (Επιμ.), *Μελέτες για την κοινωνική και αλληλεγγύη οικονομία: Προσεγγίσεις, προκλήσεις, εφαρμογές*. Περιφέρεια Κρήτης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 205-218. Ανακτήθηκε στις 20-6-2025 από: <https://sociology.soc.uoc.gr/ekaeke/?p=1117>

Ξενόγλωσση

- Adam, S. (2019). Legal provisions for social and solidarity economy actors. The case of law 4430/2016 in Greece. *International Journal of Cooperative Law (IJCL)*, 2, 97-110. Ανακτήθηκε στις 20-6-2025 από: <https://gr.boell.org/en/2019/08/28/legal-provisions-social-and-solidarity-economy-actors-case-law-44302016-greece>
- Callahan Schreiber, R., Goeke, M., & Bequette, M. (2024). Community-informed design: Blending community engagement and museum design approaches for sustainable experience development. *Curator: The Museum Journal*, 67(2), 441-457. <https://doi.org/10.1111/cura.12583>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- Chaitas, C., Chipangura, N., & Meparishvili, N. (2024). Expanding museums' horizons through partnerships and collaboration. *Museum International*, 76(3-4), vi-xi. <https://doi.org/10.1080/13500775.2024.2473192>
- Dodd, J., & Sandell, R. (Eds.). (2001). *Including museums. Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester. Ανακτήθηκε στις 20-6-2025 από: <https://le.ac.uk/rcmg/research-archive/including-museums>
- Eid, H.A. (2015). *The museum innovation model: A museum perspective on open innovation, social enterprise and social innovation* [Doctoral Dissertation]. Leicester: University of Leicester. <https://hdl.handle.net/2381/37502>

- Francis, J., Johnson, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M., & Grimshaw, J. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology and Health*, 25(10), 1229-1245. <https://doi.org/10.1080/08870440903194015>
- Haugh, H., & O' Carroll, M. (2019). Empowerment, social innovation and social change. In G. George, T. Baker, P. Tracey, & H. Joshi (Eds.), *Handbook of inclusive innovation. The role of organizations, markets and communities in social innovation*. Elgaronline, 486-502. <https://doi.org/10.4337/9781786436016.00039>
- ICOM. (2022, August 24). Museum definition. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Kanari, C., & Souliotou, A.Z. (2021). The role of museum education in raising undergraduate pre-service teachers' disability awareness: The case of an exhibition by disabled artists in Greece. *Higher Education Studies*, 11(2), 99-119. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p99>
- Kim, M. (2016). Characteristics of civically engaged nonprofit arts organizations: The results of a national survey. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 46(1). <https://doi.org/10.1177/0899764016646473>
- Kim, M., & Benenson, J. (2023). Arts and culture nonprofits as civic actors: Mapping audience, community, and civic engagement in nonprofit organizations. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 53(4), 247-265. <https://doi.org/10.1080/10632921.2023.2240132>
- Napolitano, A., & Bifulco, F. (2024). Co-design including people with disabilities to increase the social sustainability of museums: From accessibility to inclusive management. In E. Borin (Ed.), *Congress proceedings - Culture that matters: Interdisciplinary approaches for sustainable futures, 18-20 September, 2024, Lecce, Italy*. ENCATC, 286 - 306. Ανακτήθηκε στις 20-6-2025 από: https://encatc.org/media/7488-15th-annual-encatc-education-and-research-session_book-of-proceedings.pdf#page=286
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Rose, K., Daniel, M. H., & Liu, J. (2017). Creating change through arts, culture, and equitable development: A policy and practice primer. PolicyLink. Ανακτήθηκε στις 20-6-2025 από: https://www.policylink.org/sites/default/files/report_arts_culture_equitable-development.pdf
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). London: Sage.
- Sandell, R. (1998). Museums as agents of social inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/09647779800401704>
- Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and Society*, 1(2), 45-62 <https://doi.org/10.29311/mas.v1i1.13>
- Strobel, P. (1996). From poverty to exclusion: A wage-earning society or a society of human rights? *International Social Science Journal*, 48(148), 173-189. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.1996.tb00071.x>
- Solima, L., Tani, M., & Sasso, P. (2021). Social innovation and accessibility in museum: Some evidence from the «SoStare al MANN» social inclusion project. *Il Capitale Culturale: Studies on the Value of Cultural Heritage*, 23, 23-56. <https://doi.org/10.13138/2039-2362/2518>
- Westley, F., & Antadze, N. (2010). Making a difference. Strategies for scaling social innovation for greater impact. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 15(2), Article 2.

ΛΥΚΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΔΩΝ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) ΠΑΙΑΝΙΑΣ ΣΑΡΑΝΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ & ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΥ (1985-2025)

Σδούκος Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ01, Performer - Ερευνητής στις Λαϊκές Παραστατικές Τέχνες
Υπ. Διδάκτορας, Τμ. Τεχνών Ήχου & Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το Λύκειο των Ελληνίδων Παιανίας, με συνεχή γόνιμη παρουσία από το 1985, αξιοποιεί την πολιτιστική κληρονομιά των παραδοσιακών κοινοτήτων και τη μεταφέρει δημιουργικά στη σκηνή. Με βάση τη βασιμμένη στην πρακτική μεθοδολογία, οι μουσικοχορευτικές του παραστάσεις εμπνέονται από λαϊκές τελετουργίες και εξελίσσονται μέσα από το χοροτράγουδο και τις πρακτικές σωματικού και ανθρωπολογικού θεάτρου. Η έρευνα δείχνει πως οι σύγχρονες δημιουργικές κοινότητες εμπνέονται από τα πρωτογενή περιβάλλοντα, μεταφέροντας την επιτελεστικότητα της παράδοσης σε ένα οργανωμένο, εκπαιδευτικό και παραστασιακό art-based πλαίσιο και συνδέοντάς την με την εθνομουσικολογία, την εθνοχορολογία και τις performance studies.

Λέξεις κλειδιά: χοροτράγουδο, διαμεσολαβημένη παράδοση, art-based, performance

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των δημιουργικών κοινοτήτων, η τέχνη δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή του παρελθόντος, αντιθέτως το διακρίνει ως πολιτιστική κληρονομιά, εμπνέεται από το περιεχόμενό του και ανανεώνει τις μορφές και τις σημασίες του (Smith, 2006). Η έννοια της «παράδοσης» αποκτά νέο περιεχόμενο όταν εντάσσεται σε σύγχρονες πρακτικές που κοινότητες δημιουργίας δεν την αντιμετωπίζουν ως στατικό κατάλοιπο, αλλά ως δυναμικό πεδίο δράσης. Γι' αυτό, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, μουσικοχορευτικές παραστάσεις και εθμικές δράσεις, το Λύκειο των Ελληνίδων Παιανίας, ως ενεργός πολιτιστικός θεσμός και δημιουργική κοινότητα, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης.

Η κοινωνική προσφορά του Λυκείου των Ελληνίδων Παιανίας με τον εθελοντισμό λειτουργεί ως οργανωμένος μηχανισμός συλλογικής ενδυνάμωσης και πολιτισμικής διαμεσολάβησης. Η οργανωτική του δομή και η μακροχρόνια λειτουργία του βασίζονται σε πρακτικές κοινοτικής συμμετοχής, οι οποίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή και την αναστοχαστική σχέση με τον πολιτισμό. Μέσα από διαδικασίες που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή και τη διαγενεακή μεταβίβαση αξιών, το Λύκειο συγκροτεί ένα ζωντανό παράδειγμα δημιουργικής κοινότητας, όπου η παράδοση δεν αναπαράγεται μηχανικά, αλλά ενεργοποιείται ως δυναμικό πεδίο κοινωνικής πράξης που απασχολεί μικρούς (Εικ.: 2) και μεγάλους.

Με ρίζες στο ιστορικό Λύκειο των Ελληνίδων (Έτος ιδρύσεως Αθήνα, 1911 από την Καλλιρόη Παρρέν), το παράρτημα της Παιανίας ιδρύθηκε το 1985 και έκτοτε έχει αναπτύξει ένα πλούσιο φάσμα δράσεων που συνδυάζουν την εκπαιδευτική, καλλιτεχνική και κοινωνική διάσταση της τέχνης. Η έννοια της δημιουργικής κοινότητας αναφέρεται σε ομάδες που αξιοποιούν την τέχνη ως μέσο έκφρασης, συνεργασίας και κοινωνικής συνοχής. Το Λύκειο των Ελληνίδων Παιανίας ενσωματώνει αυτές τις αρχές μέσα από:

- Εκπαιδευτικά τμήματα χορού, τραγουδιού και μουσικής για όλες τις ηλικίες, από νήπια έως ενήλικες.
- Ιματιοθήκη όπου συντηρούνται πάνω από τετρακόσιες (400) παραδοσιακές φορεσιές, αυθεντικές και γνήσια αντίγραφα.
- Λαογραφικό αρχείο και μουσείο με αντικείμενα τοπικής ιστορίας.

- Συμμετοχές σε φεστιβάλ, συνέδρια και συνεργασίες με σχολεία και πολιτιστικούς φορείς.

Έχει διοργανώσει μουσικοχορευτικές παραστάσεις, συναυλίες, εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια χορού, εκθέσεις ενδυματολογικού και λαογραφικού ενδιαφέροντος, καθώς και δράσεις αναβίωσης τοπικών χορευτικών εθίμων (Εικ.: 6), ενώ συμμετέχει ενεργά σε εκδηλώσεις και άλλων φορέων ανά την Ελλάδα και το εξωτερικό. Διαθέτει τμήματα παραδοσιακού χορού για όλες τις ηλικίες, με περισσότερα από διακόσια (200) μέλη, καθώς και τμήμα μουσικής με χορωδία ενηλίκων και παιδικό τμήμα φλογέρας. Η ιματιοθήκη του περιλαμβάνει περίπου 400 παραδοσιακές φορεσιές, αυθεντικές ή πιστά αντίγραφα, ενώ το λαογραφικό του αρχείο και μουσείο φιλοξενούν αντικείμενα της τοπικής ιστορίας, προσφορές κατοίκων της Παιανίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία χορών από τη νηπιακή ηλικία, γεγονός που έχει αναδείξει γενιές χορευτών και χορευτριών. Η Χορευτική Ομάδα Ενηλίκων (Εικ.: 4 & 6) έχει διακριθεί σε φεστιβάλ σε όλη την Ελλάδα (Δήμος Παπάγου, Τρίπολη, Νάουσα, Άργος, Πύργος, Σαντορίνη, Μύκονος, Σίφνος, Ελαφώνησος, Κύθνος) και στο εξωτερικό (Βουλγαρία, Ιρλανδία, Ουγγαρία), ενώ έχει συνεργαστεί με το Εθνικό Ωδείο Αθηνών σε παραστάσεις υψηλού κύρους, στο Ηρώδειο και το Μέγαρο Μουσικής.

Το 2016 επανέκδωσε το λαογραφικό έντυπο «ΡΟΔΑΚΑΣ», που είχε κυκλοφορήσει τη δεκαετία του 1990, ενώ διατηρεί στενή συνεργασία με τα σχολεία της περιοχής, προσφέροντας εκπαιδευτικές ξεναγήσεις και βιωματική επαφή των μαθητών με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά. Έχει συμμετάσχει σε θεσμικές εκδηλώσεις όπως το 4ο Φεστιβάλ Κωνσταντινουπολιτών (2018) και το Πανελλήνιο Συνέδριο Αγγειολογίας-Αγγειοχειρουργικής (Ζάππειο, 1997), ενώ η χορωδία του κατά το παρελθόν έχει παρουσιάσει μουσικά αφιερώματα σε σημαντικούς Έλληνες συνθέτες και ιστορικά γεγονότα στον αύλειο χώρο του Δημοσθενείου Λυκείου Παιανίας και συνεχίζει το δημιουργικό της έργο πάνω στην έρευνα, τη διδασκαλία και ερμηνεία-εκτέλεση (performance) του δημοτικού τραγουδιού.

Ως εκ τούτου, το Λύκειο Ελληνίδων Παιανίας (Λ.Ε.Π.) συνιστά ένα ζωντανό παράδειγμα εφαρμοσμένης πολιτισμικής παιδείας και επιτελεστικής πρακτικής. Στο πλαίσιο της τεσσαρακονταετούς δράσης του, έχει επιτελέσει έναν ρόλο που υπερβαίνει τα στενά όρια της λαογραφικής συντήρησης, καλλιεργώντας έναν διαρκή διάλογο μεταξύ παράδοσης και σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Γι' αυτούς τους λόγους, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το Λύκειο Ελληνίδων Παιανίας αξιοποιεί τις τέχνες -χορός, μουσική, τραγούδι, ευρηματικές παραθεατρικές δράσεις- ως επιτελεστικές πρακτικές πολιτισμικής μετάδοσης, καλλιτεχνικής έρευνας και ομαδοσυνεργατικότητας. Η ανάλυση εστιάζει στις μορφές ενσώματης και έμφωνης δράσης που ενεργοποιούνται στο πλαίσιο της κοινότητας, προσεγγίζοντας την παράδοση όχι ως στατικό πολιτισμικό κατάλοιπο, αλλά ως δυναμικό πεδίο κοινωνικής και αισθητικής πραγμάτωσης. Παρότι, η εισήγηση δεν εξαντλεί το εύρος και την πολυπλοκότητα του έργου του Λυκείου, το οποίο εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα εκπαιδευτικής μεσολάβησης και κοινοτικής ενδυνάμωσης. Ωστόσο, η παρούσα προσέγγιση συνιστά ενδεικτικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ένας τοπικός πολιτιστικός φορέας μπορεί να λειτουργήσει ως ενεργός διαμεσολαβητής μεταξύ πολιτισμικής κληρονομιάς και σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας.

2. Κυρίως μέρος

Η πολιτιστική και κοινωνική δραστηριότητα του Λυκείου Ελληνίδων Παιανίας [Λ.Ε.Π.], ως δημιουργικής κοινότητας, διαχειρίζεται εποικοδομητικά την παράδοση στις μέρες μας δίνοντάς της μια πολυδιάστατη, αρχικά ερευνητική, κατόπιν εκπαιδευτική και εν τέλει καλλιτεχνική προοπτική. Η έννοια της παράδοσης προσεγγίζεται όχι ως ένα αδρανές ή στατικό ή παρωχημένο σύνολο συμβόλων, αλλά ως ανεξάντλητη πηγή πολιτισμικών σημασιών και νοημάτων, που αναδημιουργείται μέσα από την πρακτική. Το Λ.Ε.Π., ως ενεργός θεσμός, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της παράδοσης ανάμεσα στις κοινότητες αναφοράς (μουσικοχορευτική παράδοση της Παιανίας,

παραδοσιακές, αγροτικές ή νησιωτικές κοινότητες ανά την Ελλάδα) και στη συγχρονία, οι εκπαιδευτικές/καλλιτεχνικές ομάδες του, επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με την παράδοση στο παρόν.

Η επιτόπια έρευνα, βασίστηκε στους ορους και τις προϋποθέσεις της εφαρμοσμένης Εθνομουσικολογίας (Titon, 2015), δηλαδή, στην συμμετοχική παρατήρηση, στην αυτοψία, στην επιτόπια καταγραφή, σε συνεντεύξεις με εντόπιους φορείς, αφηγήσεις ζωής, σε οργανωμένες λήψεις οπτικοακουστικού πρωτογενούς ή δευτερογενούς υλικού, στο ημερολόγιο ερευνητή, έρευνα στον έντυπο ή ψηφιακό τύπο, αξιοποίηση υλικού τρίτων. Κατόπιν, οι πρακτικές, που ακολουθούνται για την μετάβαση από την ύπαιθρο στη σκηνή, στηρίζονται: α) σε πρόβες με τεχνικές που αφορούν στην εκτέλεση του παραδοσιακού χορού (κινητικά μοτίβα, ρυθμικά σχήματα, σωματική χορευτική διάπλαση στον χώρο), β) στο παραδοσιακό τραγούδι, (ζέσταμα, άρθρωση, ανάσα, ορθοφωνία, υφολογία τραγουδιού, εξάσκηση στην τοποθέτηση της φωνής για την τήρηση της υφολογίας, τραγούδημα στο χορό), γ) στο χοροτράγουδο (συνεπιτέλεση των δυο προηγούμενων), δ) στην εξάσκηση των συμμετεχόντων-ουσών σε τεχνικές (σωματικές & φωνητικές) σωματικού και ανθρωπολογικού θεάτρου μελετώντας και εφαρμόζοντας επιτελεστικές συμπεριφορές που σώζονται στο οπτικοακουστικό υλικό. Πρακτικές σωματικές και φωνητικές, όπως θα δούμε παρακάτω που συναντώνται και στις σύγχρονες παραστατικές τέχνες. Τέλος, να σημειωθεί ότι στις σύγχρονες λαϊκές παραστατικές τέχνες ήδη από το πρωτογενές περιβάλλον τους λαμβάνουμε πρώιμες αυθόρμητες και με αυτοδιάθεση όψεις πρώιμης λαϊκής επιτελεστικότητας και καλλιτεχνικής έκφρασης: η μίμηση, η επανάληψη ή μάθηση και η μνήμη επιτελούνταν σε ένα άτυπο μεν, αλλά τελετουργικό περιβάλλον εκπαίδευσης, στα δρώμενα. (Σδούκος, 2023)

2.1. Μεθοδολογία— Η Τέχνη ως ερευνητική πράξη

Η πολιτιστική και κοινωνική δραστηριότητα του Λυκείου Ελληνίδων Παιανίας [Λ.Ε.Π.], ως δημιουργικής κοινότητας, διαχειρίζεται εποικοδομητικά την παράδοση στις μέρες μας δίνοντάς της μια πολυδιάστατη, αρχικά ερευνητική, κατόπιν εκπαιδευτική και εν τέλει καλλιτεχνική προοπτική. Η έννοια της παράδοσης προσεγγίζεται όχι ως ένα αδρανές ή στατικό ή παρωχημένο σύνολο συμβόλων, αλλά ως ανεξάντλητη πηγή πολιτισμικών σημασιών και νοημάτων, που αναδημιουργείται μέσα από την πρακτική. Το Λ.Ε.Π., ως ενεργός θεσμός, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της παράδοσης ανάμεσα στις κοινότητες αναφοράς (παραδοσιακές, αγροτικές ή νησιωτικές κοινότητες) και στη συγχρονία, οι εκπαιδευτικές/καλλιτεχνικές ομάδες του, επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με την παράδοση στο παρόν.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του Λ.Ε.Π., ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της «practice-as-research» προσέγγισης, όπως διατυπώνονται από τον Nelson (2013), σύμφωνα με την οποία η καλλιτεχνική πράξη δεν αποτελεί απλώς εκτέλεση, αλλά μορφή έρευνας και παραγωγής γνώσης με βάση την Τέχνη και τις επιτελεστικές της πρακτικές. Η τέχνη, υπό αυτό το πρίσμα, λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο που αναδεικνύει βιωματικά, κοινωνικά και αισθητικά νοήματα. Το Λ.Ε.Π. ενσωματώνει ποικίλα είδη τέχνης, όπως η μουσική, ο χορός, και παραθεατρικές δράσεις, τα οποία αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής του δραστηριότητας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην εκμάθηση α) παραδοσιακών χορών απ' όλη την Ελλάδα αλλά και από την εντόπια αρβανίτικη παράδοση, β) χοροτράγουδου, το οποίο προσεγγίζεται ως σύνθετη μορφή σωματικής και φωνητικής δράσης (Σδούκος, 2020) καθώς και στην έρευνα, διδασκαλία και performance του δημοτικού τραγουδιού. Το τραγούδι και ο χορός δεν αντιμετωπίζονται μόνο ως ηχητικά τεκμήρια, αλλά ως ζωντανή πρακτική, όπου το σώμα και η φωνή αλληλεπιδρούν εντός του κύκλου. Προσφατο παραδειγμα αποτελεί η συμμετοχή του χορευτικού τμήματος στο 6ο Παραδοσιακό Χορευτικό Αντάμωμα «Άννα Σαρρή-Καραμπεσίνη», στην Κω 2-3 Σεπτεμβρίου του 2023 (<https://tinyurl.com/s4dxs4ps>).

Η συστηματική μελέτη και η διδασκαλία μέσα από την έρευνα λαϊκών και χορευτικών δρώμενων σε κοινότητες αναφοράς ανά την Ελλάδα, η συνεπιτέλεση χορού και τραγουδιού (χοροτράγουδου) στα Τμήματα Χορού και Παραδοσιακού Τραγουδιού οδήγησε στην ανάπτυξη μιας

ενσώματης και έμφωνης [voice & body] μεθοδολογίας, όπου το τριαδικό δρώμενο, τραγούδι, μουσική & χορός, που συναντάμε στις κοινότητες αναφοράς και αναλύεται ήδη στην επιστήμη της εθνομουσικολογίας και στις λαϊκές παραστατικές τέχνες, λειτουργούν ταυτόχρονα και ολιστικά ως εκφραστικές και επιτελεστικές πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές αποτυπώνονται στις συνεχείς πρόβες και σε παραστάσεις που πραγματοποιούνται πάντα με οργανωμένο σχεδιασμό.

Σε παραστάσεις επιτελεστικού και χοροθεατρικού χαρακτήρα (Εικ.: 3 & 4, αντίστοιχα), όπου ιστορικά γεγονότα, διαβατήριες τελετές του κύκλου της ζωής (όπως: γέννηση, έρωτας, ξενιτιά, θάνατος) μεταφράζονται σκηνικά μέσα από τη σωματοποίηση (embodiment) συναισθημάτων και βιωμάτων (Εικ.:5). Οι συγκεκριμένες παραστάσεις, αξιοποιηθηκαν μεθοδολογίες του ανθρωπολογικού θεάτρου (Barba, 1995) και τις αρχές του «φτωχού θεάτρου» (Grotowski, 1968) σε συνεργασία με την εφαρμοσμένη εθνοχορολογία και εθνομουσικολογία (βιβλιογραφικές και επιτόπιες έρευνες).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η εφαρμογή αυτής της μεθοδολογίας έχει επιφέρει πολλαπλά και διακριτά αποτελέσματα τόσο στο εσωτερικό του οργανισμού όσο και στην τοπική και ευρύτερη πολιτιστική κοινότητα. Πρώτον, έχει επιτύχει τη διαμόρφωση ενός βιωματικού μοντέλου πολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου η μετάδοση της παράδοσης πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή και την καλλιτεχνική πράξη. Δεύτερον, η διαδικασία αυτή ενισχύει τη διαγενεακή επικοινωνία, καθώς παιδιά, έφηβοι και ενήλικες συνυπάρχουν δημιουργικά, βιώνοντας την παράδοση όχι ως επιβεβλημένη μνήμη, αλλά ως συνειδητή επιλογή πολιτισμικής ταυτότητας.

Η τέχνη, στο πλαίσιο αυτό, αποτελεί για το Λ.Ε.Π. πεδίο αναστοχασμού, επανανοηματοδότησης και μετάβασης από το άτυπο επιτελεστικό περιβάλλον των κοινοτήτων αναφοράς στην διαμεσολαβημένη παράδοση με την οργάνωση παραστάσεων. Οι χορευτικές ομάδες όλων των ηλικιών, η ομάδα του παραδοσιακού τραγουδιού, οι φορεσιές, το λαογραφικό μουσείο αποτελούν το υλικό και συμβολικό υπόβαθρο αυτής της διαδικασίας. Η τέχνη λειτουργεί ταυτόχρονα ως ερευνητική μέθοδος, ως εκπαιδευτικό μέσο, και ως πράξη κοινοτικής ενδυνάμωσης, αξιοποιείται ως όχημα διαλόγου με το παρελθόν και ταυτόχρονα ως πεδίο δημιουργίας νέων μορφών πολιτισμικής έκφρασης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα κάθε καλλιτεχνικής πράξης συζητούνται και αξιολογούνται με τους δασκάλους και την κάθε ομάδα ξεχωριστά προκειμένου το υλικό που παραλαμβάνουμε να έχει μια εποικοδομητική συνέχεια στο σήμερα. Για παράδειγμα, η ερώτηση «πως ζήσατε αυτήν την μετάβαση από την ύπαιθρο στην παράσταση;» είναι από τις πιο καίριες και σαφώς από στις απαντήσεις επισημαίνονται: οι αλλαγές στο χωροχρονικό πλαίσιο, τα τεχνικά (ηχο-φωτιστικά) ζητήματα και προσθήκες, η μεταστοιχείωση του κοινού αυθορμητισμού, του πηγαίου και του τελετουργικού σε ιδρυματοποιημένο συλλογικό προϊόν σε παραστασιακό χωροχρονό παρά τα φολκλорικά στοιχεία. Επιπλέον, η αίσθηση του ανήκειν στην αγκαλία του χορού και η αίσθηση ότι «Είμαι Παιανιώτης-ισσα» στον κυκλο του χορού και του τραγουδιού (κι όχι τόσο χορευτής του ΛΕΠ), είναι ένα σημαντικό κίνητρο και κριτήριο του ίδιου του φορέα ότι πορεύεται από το ατομικό στο συλλογικό, από το προσωπικό στο κοινωνικό.

Τέλος, το Λ.Ε.Π. έχει συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της πολιτιστικής συνοχής της κοινότητας της Παιανίας. Οι δράσεις του λειτουργούν ως μηχανισμός συλλογικής μνήμης και πολιτισμικής ανα-σύνθεσης, συνδέοντας το τοπικό με το εθνικό και το εθνικό με το οικουμενικό. Η μετάβαση από την εφαρμοσμένη εθνομουσικολογία και εθνοχορολογία στην επιτελεστικότητα της παράδοσης αναδεικνύει το Λ.Ε.Π., ως πρότυπο θεσμό πολιτιστικής διαχείρισης και καλλιτεχνικής έρευνας.



Η δική μας πόλη
με τον Θέμη Ροδαμίτη 29.12.2024 στις 12:00

Εικ. 1: Ηχογράφηση μουσικοχορευτικού ρεπερτορίου της Παιανίας.
ΕΡΤ, « Στη δική μας πόλη», με τον Θέμη Ροδαμίτη και το Λύκειο Ελληνίδων Παιανίας



Εικ. 2: «Το όνομά μου ένας χορός» Παιδική παράσταση ΛΕΠ, Ιούνιος, 2025.



Εικ. 3: «Σώματα που άδουν -Ερως μέχρις Άδου»,
παράσταση επιτελεστικού χαρακτήρα, Τμ. Παραδοσιακού Τραγουδιού, Ιούνιος 2025.



Εικ. 4: «Δυο Ζωές 1922-2022», Λ.Ε.Π.
Μουσικοχορευτική παράσταση για τα 100 χρόνια Μικρασιατικής Μνήμης



Εικ. 5: Πρόβες σε επιτέλεση θρήνου με σωματικού & ανθρωπολογικού θεάτρου,
Τμ. Παραδοσιακού Τραγουδιού, Λ.Ε.Π 2025



Εικ. 6: «Μάη Θανάσης», Εορτή πολιτισμικό ορόσημο για την Παιανία
κάθε παραμονή πρωτομαγιάς και ανήμερα της ανακομιδής των λειψάνων του Αγίου Αθανασίου

5. Συμπεράσματα

Το παράδειγμα του Λυκείου Ελληνίδων Παιανίας επιβεβαιώνει ότι η παράδοση, όταν προσεγγίζεται επιστημονικά και επιτελεστικά, μετατρέπεται σε δημιουργική διαδικασία που ενώνει τη γνώση με την πράξη, την έρευνα με την τέχνη και την κοινότητα με το άτομο. Μέσα από την πολυεπίπεδη δράση του, το Λύκειο συμβάλλει στη συγκρότηση μιας σύγχρονης πολιτιστικής ταυτότητας, όπου η χρήση της παράδοσης (Μπάδα, 1994) δεν αποτελεί απλώς διαδικασία συντήρησης, αλλά κινητηρία, ζωντανή πηγή έμπνευσης και αναστοχασμού σε ένα μετα-φορκ (post

folk) περιβάλλον (Δαλιανούδη, 2020). Η τέχνη, ως ερευνητική πράξη, λειτουργεί εδώ ως μέσο πολιτισμικής συνέχειας και ανανέωσης, επιβεβαιώνοντας ότι η πολιτιστική κληρονομιά δεν είναι παρελθόν, αλλά επιτελείται στο εκάστοτε παρόν με τα δικά του υλικά.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Barba, E. (2018). Τα Πλωτά Νησιά – Πέρα απ' τα Πλωτά Νησιά (Μτφρ. Κώστας Βάντζος). Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη
- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). Για ένα φτωχό θέατρο: Ζητήματα αισθητικής και σημειωτικής (Μτφρ. Κ. Μιλτιάδης). Αθήνα: Κοροντζής
- Δαλιανούδη, Ρ. (2020, Σεπτέμβριος). Από το Folk στο Post-Folk. Πολιτισμική μετάβαση ή μια νέα ανάγνωση του παραδοσιακού σήμερα; Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο «Ελληνική Λαϊκή Τέχνη: Παλαιότερες Θεματικές με Σύγχρονες Προσεγγίσεις»
- Κ. Μπάδα, «Η χρήση της παράδοσης - με αφορμή τα χορευτικά μας δρώμενα», Β. Νιτσιάκος (επιμ.), Χορός και κοινωνία, Πνευματικό Κέντρο Κόνιτσας 1994, σ. 111-123.
- Σδούκος, Π. (2019). Το χοροτράγουδο ως μουσικοκινητική διαδικασία διδασκαλίας του δημοτικού τραγουδιού σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ). Ψηφιακό αποθετήριο Πέργαμος. <https://pergamos.lib.uoa.gr/item/uoadl:2921987>
- Σδούκος, Π. (2023, Νοέμβριος). Η έννοια της επιτελεστικής γλώσσας του δημοτικού τραγουδιού και η σημασία της στην Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό [Εισήγηση]. 2ο Διεθνές Διαδικτυακό Συνέδριο «Σύγχρονες Πρακτικές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού.

Ξενόγλωσση

- Nelson, R. (2013). Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Smith, L. (2006). Uses of Heritage. London: Routledge, 1-8.
- Titon, J. T. (2015). Applied ethnomusicology: A descriptive historical account. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), The Oxford handbook of applied ethnomusicology (pp. 4–18). Oxford University Press.

ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PULSE-ART: ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κολιάκου Ηρώ

Επικεφαλής Κέντρου Εκπαίδευσης STEM

Κολλέγιο Ανατόλια

Κυριακίδου Μαρία

Καθηγήτρια και Πρόεδρος τμήματος Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Αμερικανικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης (ACT)

Μουνταντωνάκης Μιχάλης

Μέλος Ε.ΔΙ.Π του Τμήματος

Επιστήμης Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Κρήτης & Μεταδιδακτορικός

Ερευνητής στο Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας

Χαραμή Λήδα

Αρχαιολόγος – Μουσειολόγος

Κέντρο Πολιτισμικής Πληροφορικής

Εργαστήριο Πληροφοριακών Συστημάτων

Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τα πρώτα στοιχεία από ένα τριετές πρόγραμμα συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Horizon Europe στο οποίο συμμετέχουν δέκα εταίροι από έξι διαφορετικές χώρες (Ισπανία, Ελλάδα, Μάλτα, Γαλλία, Ολλανδία και Λετονία). Δύο από τους εταίρους είναι από την Ελλάδα και συγκεκριμένα ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Ανατόλια από τη Θεσσαλονίκη και το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας από την Κρήτη. Η έναρξη του τριετούς προγράμματος πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2024, στη Βαρκελώνη, με τον συντονισμό του Science For Change (SFC) και της Μονάδας Επιστημονικού Πολιτισμού (UCC+i) του ISGlobal. Στόχος του PULSE-ART είναι να αποδείξει πώς η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την πολιτιστική ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα σε κοινότητες σε όλη την Ευρώπη. Το καινοτόμο έργο επιδιώκει να εντοπίσει τις ελλείψεις και τις ανάγκες στα εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με την ενσωμάτωση της τέχνης ως εργαλείου για την προώθηση της πολιτιστικής επίγνωσης και βιωσιμότητας, να εξετάσει νέες μεθοδολογίες βασισμένες σε μελέτες επτά περιπτώσεων στην Ευρώπη και το Μαρόκο, και να δημιουργήσει σχέδια δράσης, εκπαιδευτικά εργαλεία και προτάσεις για εθνικές πολιτικές σχετικά με τον αντίκτυπο της τέχνης στην εκπαίδευση. Στην παρουσίαση αυτή γίνεται ανασκόπηση για την τελευταία εικοσαετία και αναφέρεται η υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα ως προς τις εθνικές πολιτικές, τις καλές παιδαγωγικές πρακτικές και τις ανάγκες σχετικά με την ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση όπως τεκμηριώνονται ψηφιακά από τους δύο εταίρους από την Ελλάδα μέσα από μια βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς του συγκεκριμένου έργου.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη στην εκπαίδευση, πολιτιστική συνειδητοποίηση, βιωσιμότητα

1. Εισαγωγή

Το PULSE-ART <https://pulseartproject.eu> είναι ένα έργο που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα «Horizon Europe» με 10 εταίρους από 6 χώρες και θα παράγει στοιχεία που θα καταδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο των τεχνών στην εκπαίδευση για την ενίσχυση της πολιτιστικής έκφρασης και συνειδητοποίησης (ΠΣ). Στο επίκεντρο αυτής της πρωτοβουλίας βρίσκεται η ενσωμάτωση των ιδρυμάτων τέχνης, πολιτισμού και πολιτιστικής κληρονομιάς,

συμπεριλαμβανομένων των μουσείων, των γκαλερί και των πολιτιστικών κέντρων σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ενσωμάτωση αυτή αποσκοπεί στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ελλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος, που εμποδίζουν τη διεύρυνση της ΠΣ μέσω των τεχνών. Θα δημιουργηθεί εκπαιδευτικό υλικό και θα ενσωματωθεί στο Παρατηρητήριο για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση με στόχο την Πολιτιστική Συνειδητοποίηση, συμπεριλαμβανομένου ενός Πλαισίου Δεξιοτήτων, ενός Προγράμματος Επαγγελματικής Κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές και ενός εργαλείου αυτοαναστοχασμού, το οποίο θα δοκιμαστεί πιλοτικά μέσω 7 μελετών περίπτωσης σε 7 χώρες οι οποίες θα χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές τέχνης μέσω της δια βίου μάθησης. Θα δημιουργηθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και οργανισμών τέχνης και πολιτιστικής κληρονομιάς με στόχο τη κάλυψη των κενών που εντοπίζονται στον τομέα αυτό, μέσα από καινοτόμες μεθοδολογίες των τεχνών στην εκπαίδευση. Η εμπλοκή πολλών ενδιαφερομένων σε διάφορα επίπεδα (ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό), η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η συνδημιουργία και η αμοιβαία μάθηση αποτελούν βασικά στοιχεία του PULSE-ART. Η εδραίωση των τοπικών συνεργασιών μέσω των μελετών περίπτωσης θα συνοδεύεται από την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών, συμμετοχικών και έμφυλων πτυχών στην έρευνα, ενώ η χρήση ποικίλων μορφών τέχνης θα εμπλουτίσει την μεθοδολογία που ακολουθείται, τα παραγόμενα αποτελέσματα και τα ερευνητικά συμπεράσματα. Τα προτεινόμενα εθνικά σχέδια δράσης και ένα ευρωπαϊκό ενημερωτικό δελτίο θα τροφοδοτήσουν τις πολιτικές για την υποστήριξη της ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση με στόχο την αύξηση της ΠΣ.

Στην συγκεκριμένη παρουσίαση γίνεται ανασκόπηση για την τελευταία εικοσαετία και αναφέρεται η υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα ως προς τις εθνικές πολιτικές, τις καλές παιδαγωγικές πρακτικές και τις ανάγκες σχετικά με την ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση μέσα από μια βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς του συγκεκριμένου έργου και όπως ερευνήθηκαν από τους δύο Έλληνες εταίρους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Πολιτικές καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η παρούσα ανασκόπηση εξετάζει πολιτικές που εκτείνονται την τελευταία εικοσαετία περίπου (από το 2002 έως το 2023) και έχουν εκδοθεί κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εστιάζοντας στους στόχους, το περιεχόμενο και τις συστάσεις τους. Αυτές οι πολιτικές μας διαφωτίζουν σχετικά με τον εξελισσόμενο ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων, πολιτιστικών προγραμμάτων και ενίσχυσης δεξιοτήτων. Αυτή η συγκριτική προσέγγιση εντοπίζει κοινά θέματα και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών.

Επισκόπηση των πολιτικών

Οι πέντε πολιτικές που εξετάστηκαν αντικατοπτρίζουν μια προοδευτική εξέλιξη στην Ελληνική προσέγγιση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις προσπάθειες ενσωμάτωσης της καλλιτεχνικής μάθησης στο εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα ασχολούνται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πολιτιστική συνειδητοποίηση. Το ΦΕΚ αριθ. 131 (2002) σηματοδότησε μια πρώιμη προσπάθεια επισημοποίησης της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα σχολεία, εισάγοντας ευρείες μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούσαν στην εισαγωγή των τεχνών δίπλα στα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα. Ωστόσο, δεν διέθετε λεπτομερείς κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής. Το Σχέδιο Δράσης 2022 του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, που εκδόθηκε σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα, έδωσε έμφαση σε μια πιο στρατηγική προσέγγιση προτείνοντας συγκεκριμένα προγράμματα ανάπτυξης καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και προωθώντας την προώθηση της πολιτιστικής συμμετοχής. Σε αντίθεση με προηγούμενες πολιτικές, περιέγραφε συγκεκριμένες δράσεις για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μέσω συνεργασιών με πολιτιστικούς οργανισμούς. Το Σχέδιο Δράσης 2022 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

αναφέρεται σε Εργαστήρια Δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν θέματα όπως η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η συνεργασία - τα οποία ευθυγραμμίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη μάθηση που μπορεί να βασίζεται στις τέχνες καθώς και για νέα μαθητοκεντρικά προγράμματα σπουδών που εστιάζουν στην κριτική σκέψη, τη διεπιστημονικότητα και τη βιωματική μάθηση. Τα δύο Υπουργεία έχουν δημοσιεύσει Σχέδια Δράσης και για το 2023 που κινούνται σε παρόμοια πλαίσια με μεγαλύτερη έμφαση στην συμπερίληψη και στην δια βίου μάθηση για το Υπ. Παιδείας και τη συμπερίληψη και την εξωστρέφεια για το Υπ. Πολιτισμού αντίστοιχα. Έτσι η παρουσίαση αυτή επικεντρώνεται στα Σχέδια Δράσης του 2022 που έχουν σαφέστερες αναφορές στη σχέση πολιτισμού και εκπαίδευσης.

Το ΦΕΚ αριθ. 2911 (2023) και το ΦΕΚ αριθ. 3415/Β/1-7-2022 (2022) είχαν ως κύριο γνώμονα αναλυτικά προγράμματα λυκείου και γυμνασίου αντίστοιχα και καθόριζαν τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να δομηθεί, να αξιολογηθεί και να ενταχθεί η εκπαίδευση στις Εικαστικές Τέχνες στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι πολιτικές αυτές αποσκοπούσαν στον εκσυγχρονισμό της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με έμφαση σε δεξιότητες και με τη ευθυγράμμιση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Ο Σχεδιασμός Πολιτιστικών Προγραμμάτων (2007), που αναπτύχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, παρουσίασε μια συμπληρωματική προοπτική, υποστηρίζοντας τη διεπιστημονική πολιτιστική εκπαίδευση. Σε αντίθεση με τα έγγραφα που επικεντρώνονται σε αναλυτικά προγράμματα, αυτή η πολιτική ενθάρρυνε τα σχολεία να ενσωματώσουν τις τέχνες σε άλλα μαθήματα, ενισχύοντας το ρόλο της δημιουργικής έκφρασης στην ολιστική εκπαίδευση.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Βασικά ευρήματα

Στόχοι και πεδίο εφαρμογής

Οι στόχοι αυτών των πολιτικών κυμαίνονται από ευρείες μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων μέχρι συγκεκριμένες πολιτιστικές πρωτοβουλίες. Το ΦΕΚ του 2002 έθεσε τα θεμέλια για την ενσωμάτωση των τεχνών στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας έμφαση στο ρόλο τους για την προώθηση της δημιουργικότητας, της αυτοέκφρασης και της πολιτιστικής συνειδητοποίησης. Ωστόσο, από το έγγραφο αυτό απουσίαζαν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, καθιστώντας την εφαρμογή ανακόλουθη. Το σχέδιο δράσης του Υπ. Πολιτισμού του 2022 αντιμετώπισε αυτό το κενό θέτοντας μετρήσιμους στόχους, όπως η ενίσχυση της δεξιοτήτων των εργαζομένων του κλάδου της πολιτιστικής βιομηχανίας καθώς και στην αναβάθμιση της καλλιτεχνικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης. Η πολιτική αυτή οδηγεί στη δημιουργία ευκαιριών για την ισότιμη πρόσβαση στα πολιτιστικά δρώμενα και τους πολιτιστικούς χώρους μέσα σε ένα εξελισσόμενο πολιτιστικό τοπίο.

Τα ΦΕΚ του 2022 και του 2023 επικεντρώθηκαν στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι τα μαθήματα Εικαστικών Τεχνών τηρούσαν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες. Έκαναν αναφορά σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, σε αξιολογήσεις με βάση τις δεξιότητες και σε παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενσωμάτωση των τεχνών στην τάξη. Η οδηγία του 2007 ακολούθησε μια διαφορετική προσέγγιση, προωθώντας την πολιτιστική ένταξη σε πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα, προτείνοντας ότι η έκθεση σε καλλιτεχνικές εμπειρίες δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα, αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα σε αυτές τις πολιτικές είναι η συνεχής βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος για τις τέχνες. Το ΦΕΚ του 2023 είναι το πιο λεπτομερές όσον αφορά τη δομή του προγράμματος, συστήνοντας τη μάθηση με βάση τις δεξιότητες, τις σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης και τις διεπιστημονικές εφαρμογές της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Δίνει έμφαση στην προώθηση της δημιουργικότητας τόσο μέσω της θεωρητικής όσο και της πρακτικής μάθησης, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές/τριες αποκτούν πρακτική εμπειρία στις καλλιτεχνικές τεχνικές και την κριτική ανάλυση.

Το ΦΕΚ του 2022 βασίζεται σε αυτό το πλαίσιο, προτείνοντας βελτιώσεις για να γίνει η καλλιτεχνική εκπαίδευση πιο διαδραστική και ελκυστική. Ενσωματώνει τις τεχνολογικές εξελίξεις στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, όπως τα ψηφιακά μέσα και η τέχνη των πολυμέσων, ευθυγραμμίζόμενη με τις σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές. Οι προηγούμενες πολιτικές, όπως το ΦΕΚ του 2002, ήταν λιγότερο δομημένες, συνιστώντας κυρίως τη συμπερίληψη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης χωρίς να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να ενσωματωθεί στα μαθήματα. Το έγγραφο του πολιτιστικού προγράμματος του 2007 συνέβαλε υποστηρίζοντας τις τέχνες πέρα από τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας, προτείνοντας πρωτοβουλίες όπως συνεργασίες με μουσεία, επισκέψεις καλλιτεχνών στα σχολεία και ενημέρωση για εθνικά και διεθνή πολιτιστικά κινήματα.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων και πολιτιστική συνειδητοποίηση

Οι παραπάνω πολιτικές αντανakλούν την αυξανόμενη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την πολιτιστική συνειδητοποίηση μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Τα δύο σχέδια δράσης για το 2022 που εξετάστηκαν υπογραμμίζουν τη σημασία της αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού της πολιτιστικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνουν τη βιωματική μάθηση και προτείνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλες τις ηλικίες και κατηγορίες επισκεπτών καθώς και την αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για την προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς και του σύγχρονου πολιτισμού με στόχο την ενίσχυση του παιδευτικού και μορφωτικού τους ρόλου.

Η πολιτική του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ευθυγραμμίζεται με αυτό το όραμα δίνοντας έμφαση στην πολιτιστική εμβάθυνση μέσω διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών. Υποστηρίζει τις επισκέψεις σε μουσεία, τα εργαστήρια παραστατικών τεχνών και τα διαθεματικά πολιτιστικά έργα ελπίζοντας να ενισχύσουν την εκτίμηση των μαθητών/τριών για την πολιτιστική κληρονομιά και τις σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές. Οι πολιτικές του 2022 και του 2023 που επικεντρώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας ενισχύουν αυτούς τους στόχους διασφαλίζοντας ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων αλλά και στις ευρύτερες γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες των μαθητών/τριών.

Προκλήσεις εφαρμογής και προτάσεις

Οι πολιτικές αυτές, παρά τους φιλόδοξους στόχους τους, αναδεικνύουν αρκετές προκλήσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Τα ΦΕΚ του 2022 και του 2023 αναγνωρίζουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η κατανομή των πόρων είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή υιοθέτηση του αναλυτικού προγράμματος για τις Εικαστικές Τέχνες. Χωρίς επαρκή επαγγελματική επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δυσκολευτούν να προσφέρουν την καλλιτεχνική εκπαίδευση με ουσιαστικό τρόπο. Οι πολιτικές προτείνουν τακτικά εργαστήρια για τους εκπαιδευτικούς, επικαιροποιημένο διδακτικό υλικό και αυξημένη χρηματοδότηση για τα καλλιτεχνικά προγράμματα.

Το ΦΕΚ του 2002 είχε προτείνει νωρίτερα την εισαγωγή δύο νέων μαθημάτων που επικεντρώνονταν στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, αλλά ο αντίκτυπός του ήταν περιορισμένος λόγω της έλλειψης διαρθρωμένης κατάρτισης και της απαραίτητης υποδομής. Τα σχέδια δράσης του 2022 προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις υποστηρίζοντας αφενός, αύξηση της προσβασιμότητας και επισκεψιμότητας των πολιτισμικών οργανισμών με στόχο την ενίσχυση των παιδευτικών τους στόχων και τη συμπερίληψη καθώς και περαιτέρω κατάρτιση εκπαιδευτικών με στόχο την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων στην διαθεματικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η πολιτική του 2007 υπογράμμισε επίσης τους περιορισμούς των υποδομών ως εμπόδιο για την αποτελεσματική καλλιτεχνική εκπαίδευση. Ζήτησε αυξημένες επενδύσεις στον πολιτιστικό προγραμματισμό, προτείνοντας κρατικές επιχορηγήσεις και χορηγίες για την υποστήριξη των σχολείων στην υλοποίηση καλλιτεχνικών πρωτοβουλιών. Οι συνολικές διαπιστώσεις από αυτές τις πολιτικές υποδηλώνουν ότι ενώ η Ελλάδα έχει κάνει βήματα προόδου στην αναγνώριση της σημασίας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, απαιτούνται περαιτέρω βήματα για να διασφαλιστεί ότι η εφαρμογή είναι συστηματική και βιώσιμη.

Συμπεράσματα και επιπτώσεις στην εφαρμογή πολιτικής

Οι πολιτικές που εξετάστηκαν αναδεικνύουν την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας των τεχνών στην εκπαίδευση. Ενώ παλαιότερα έγγραφα παρείχαν γενικευμένες προτάσεις, οι πιο πρόσφατες πολιτικές επικεντρώθηκαν στη διαρθρωμένη ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, στη μάθηση με βάση τις δεξιότητες και στη διεπιστημονική καλλιτεχνική δραστηριοποίηση. Ωστόσο, οι προκλήσεις που σχετίζονται με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τους περιορισμούς των πόρων και τους περιορισμούς των υποδομών εξακολουθούν να υφίστανται. Οι μελλοντικές πολιτικές θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, εξοπλίζοντάς τους με τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική παροχή καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η αυξημένη χρηματοδότηση και υποστήριξη των καλλιτεχνικών προγραμμάτων στα σχολεία θα είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της επιτυχίας τους.

Ζωτικό ρόλο στον εμπλουτισμό των καλλιτεχνικών και πολιτιστικών εμπειριών των μαθητών/τριών, θα μπορούσε επίσης να διαδραματίσει και η ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ πολιτιστικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών φορέων. Οι πολιτικές θα πρέπει να ενθαρρύνουν περισσότερες διαδραστικές και βιωματικές ευκαιρίες μάθησης, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές/τριες όχι μόνο μαθαίνουν για την τέχνη αλλά και ότι εμπλέκονται ενεργά με αυτήν. Με την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, η καλλιτεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να γίνει ένα αναπόσπαστο και αποτελεσματικό συστατικό του εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος, καλλιεργώντας μια νέα γενιά δημιουργικών και πολιτισμικά ευαισθητοποιημένων ατόμων.

Βέλτιστες πρακτικές στην καλλιτεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το PULSE-ART εξετάζει σε κάθε χώρα μέλος του δικτύου του, έργα και πρακτικές καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται, αναδεικνύοντας τους στόχους, τις μεθοδολογίες και τον αντίκτυπό τους. Για την Ελλάδα, στο παρόν πρώτο στάδιο της έρευνας, αναλύονται πέντε πρωτοβουλίες που εκτείνονται από το 1981 έως το 2024 και περιλαμβάνουν ενδεικτικά κυβερνητικά προγράμματα, κινήματα βάσης και πειραματικές καλλιτεχνικές παρεμβάσεις. Τα έργα αυτά μπορούν να πληροφορήσουν σχετικά με τον εξελισσόμενο ρόλο των τεχνών στην ελληνική εκπαίδευση, ιδίως όσον αφορά την προώθηση της δημιουργικότητας, της πολιτιστικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής ένταξης. Η παρακάτω συγκριτική ανάλυση εντοπίζει κοινά θέματα και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα αυτών των πρωτοβουλιών.

Επισκόπηση των βέλτιστων πρακτικών

Τα πέντε προγράμματα που εξετάστηκαν αντικατοπτρίζουν ποικίλες προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, που κυμαίνονται από προγράμματα ενσωματωμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα μέχρι καλλιτεχνική δραστηριοποίηση με βάση την τοπική κοινότητα. Το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (1994-2003) ήταν μια πρωτοβουλία που σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τον πολιτιστικό αλφαριθμητισμό με την ενσωμάτωση των τεχνών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πολιτιστικές δράσεις για παιδιά και εφήβους (2021) στόχευαν στη διεύρυνση της πρόσβασης των παιδιών σε καλλιτεχνικές εμπειρίες μέσω πολιτιστικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από το κράτος. Ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Τέχνης (1981-σήμερα) αντιπροσωπεύει μια συνεχή προσπάθεια από τη βάση για τη βελτίωση της ποιότητας της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία με την υποστήριξη των καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών. Η πρωτοβουλία «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» (2016) χρησιμοποίησε τις εικαστικές τέχνες ως μέσο κριτικής παιδαγωγικής για να αμφισβητήσει τις ξενοφοβικές συμπεριφορές μεταξύ ενήλικων εκπαιδευομένων. Τέλος, το Tehom-Abyss (2024) είναι μια σύγχρονη καλλιτεχνική προσπάθεια που χρησιμοποιεί την προσωπική και συλλογική μνήμη για να εξερευνήσει το ιστορικό τραύμα μέσω της φωτογραφίας και της αφήγησης προωθώντας την πολιτιστική συνειδητοποίηση.

Κύρια ευρήματα

Στόχοι και πεδίο εφαρμογής

Κάθε πρωτοβουλία επιδίωξε διακριτούς αλλά αλληλένδετους στόχους. Το έργο ΜΕΛΙΝΑ είχε ως στόχο την ενσωμάτωση των τεχνών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην αξιολόγηση της αισθητικής και στις δημιουργικές δεξιότητες. Επιδίωξε να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών και να προωθήσει μια πιο ελκυστική, επικεντρωμένη στις τέχνες,

παιδαγωγική. Αντίστοιχα, οι Πολιτιστικές Δράσεις για Παιδιά και Εφήβους έδωσαν έμφαση στη διεύρυνση της πρόσβασης στη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία, στοχεύοντας σε κοινωνικά ζητήματα όπως ο εκφοβισμός και ο ρατσισμός, ενώ παράλληλα υποστήριζαν τους επαγγελματίες του πολιτιστικού τομέα. Η Ένωση Καθηγητών Τέχνης στοχεύει στην προώθηση της καλλιτεχνικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας την προσβασιμότητα υψηλής ποιότητας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης για όλους/ες τους μαθητές/τριες. Το έργο *«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη»* είχε έναν πιο εστιασμένο κοινωνικοπολιτικό στόχο - την αντιμετώπιση των ξενοφοβικών συμπεριφορών μέσω του καλλιτεχνικού διαλόγου και των αναστοχαστικών πρακτικών μεταξύ ενήλικων εκπαιδευομένων. Το Tehom-Abyss, αντίθετα, ήταν ένα προσωπικό έργο με ευρύτερες εκπαιδευτικές προεκτάσεις, χρησιμοποιώντας τη φωτογραφία για να αφηγηθεί την εμπειρία του Ολοκαυτώματος και να ενθαρρύνει τον προβληματισμό σχετικά με την ιστορική μνήμη και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μεθοδολογίες και εφαρμογή

Τα έργα διέφεραν ως προς τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις, αντανακλώντας τα διαφορετικά ακροατήρια-στόχους και στόχους τους. Το έργο ΜΕΛΙΝΑ είχε βραχυπρόθεσμες δράσεις (κατάρτιση των εκπαιδευτικών) αλλά και μακροπρόθεσμες στρατηγικές (προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και μετασχηματισμός των σχολείων). Οι πολιτιστικές δράσεις για παιδιά και εφήβους ακολούθησαν ένα μοντέλο που βασιζόταν σε επιχορηγήσεις, καλώντας πολιτιστικούς οργανισμούς να προτείνουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ενώ τα επιλεγμένα έργα λάμβαναν κρατική χρηματοδότηση. Η Ένωση Εκπαιδευτικών Τέχνης χρησιμοποιεί συνεχή επαγγελματική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων εργαστηρίων, συνεδρίων και της έκδοσης εκπαιδευτικού υλικού. Η πρωτοβουλία *«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη»* χρησιμοποίησε ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, διευκολύνοντας τη συζήτηση γύρω από την έννοια του «ξένου» χρησιμοποιώντας επιλεγμένα έργα τέχνης για να προκαλέσουν προβληματισμό και διάλογο. Το Tehom-Abyss χρησιμοποίησε φωτογραφική τεκμηρίωση και προσωπική αφήγηση, συνδυάζοντας την καλλιτεχνική πρακτική με την ιστορική έρευνα.

Αποτελέσματα και αντίκτυπος

Κάθε πρωτοβουλία πέτυχε σημαντικά αποτελέσματα στον αντίστοιχο τομέα της. Το έργο ΜΕΛΙΝΑ εκπαιδευσε πάνω από 4.500 εκπαιδευτικούς και προσέγγισε περισσότερους από 30.000 μαθητές/τριες, προωθώντας μια διεπιστημονική προσέγγιση στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Οι Πολιτιστικές Δράσεις για Παιδιά και Εφήβους ενέπλεξαν άμεσα παιδιά και εφήβους σε όλη την Ελλάδα, χρηματοδοτώντας 117 καλλιτεχνικά έργα, το 60% των οποίων υλοποιήθηκε εκτός Αθηνών, αποκεντρώνοντας έτσι την πολιτιστική συμμετοχή. Ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Τέχνης συνέβαλε στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, εκδίδοντας εκπαιδευτικό υλικό και διοργανώνοντας εκθέσεις που προωθούν τον καλλιτεχνικό γραμματισμό. Το έργο *«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη»* κατέδειξε μετρήσιμες αλλαγές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους ξένους, δείχνοντας ότι η μάθηση με βάση τις τέχνες μπορεί να αμφισβητήσει τις προκαταλήψεις και να ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την πολιτιστική συνειδητοποίηση. Τέλος, το Tehom-Abyss κατέληξε σε ένα δημοσιευμένο φωτογραφικό βιβλίο και μια έκθεση στο Μουσείο Μπενάκη, προωθώντας την ενασχόληση του κοινού με θέματα μνήμης, απώλειας και συμφιλίωσης.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Οι πρωτοβουλίες αυτές συνέβαλαν συλλογικά στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στην πολιτική συμπεριφορά, τη δημοκρατική συμμετοχή και την πολιτισμική αλληλοκατανόηση. Το έργο ΜΕΛΙΝΑ προώθησε τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διεπιστημονική μάθηση, βοηθώντας τους μαθητές/τριες να συνδέσουν την καλλιτεχνική έκφραση με άλλα πεδία γνώσης. Οι πολιτιστικές δράσεις για παιδιά και εφήβους έδωσαν έμφαση στην κοινωνική ευαισθητοποίηση, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση, δίνοντας τη δυνατότητα στους νεαρούς συμμετέχοντες να ασχοληθούν με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα μέσω καλλιτεχνικών μέσων. Η Ένωση Καθηγητών Τέχνης διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον οπτικό γραμματισμό, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση. Η πρωτοβουλία *«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από*

την Τέχνη» προώθησε ειδικά τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τον κριτικό προβληματισμό, εξοπλίζοντας τους ενήλικες εκπαιδευόμενους με την ικανότητα να αμφισβητούν τα κοινωνικά στερεότυπα. Το Tehom-Abyss, αν και πρωτίστως καλλιτεχνικό εγχείρημα, συνέβαλε στην ιστορική συνείδηση και τον ηθικό προβληματισμό, ενθαρρύνοντας τους θεατές να ασχοληθούν με σύνθετα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα.

3. Συμπεράσματα και βέλτιστες πρακτικές για μελλοντικές εφαρμογές

Τα έργα που αναλύθηκαν καταδεικνύουν το μετασχηματιστικό δυναμικό της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην προώθηση της δημιουργικότητας, της πολιτιστικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής συμμετοχής. Ενώ ορισμένες πρωτοβουλίες επικεντρώθηκαν στην ενσωμάτωση των τεχνών στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, άλλες χρησιμοποίησαν την καλλιτεχνική έκφραση ως όχημα για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων ή τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης.

Η αποτελεσματικότητα αυτών των έργων υποδεικνύει διάφορες βέλτιστες πρακτικές για μελλοντικές εφαρμογές. Πρώτον, η συνεχής επένδυση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και το μετασχηματισμό του αναλυτικού προγράμματος, όπως παρατηρήθηκε στο έργο ΜΕΛΙΝΑ, είναι ζωτικής σημασίας για την ενσωμάτωση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Δεύτερον, τα μοντέλα χρηματοδότησης που υποστηρίζουν την αποκεντρωμένη πολιτιστική συμμετοχή, όπως έδειξαν οι Πολιτιστικές Δράσεις για Παιδιά και Εφήβους, μπορούν να βοηθήσουν στην επέκταση των καλλιτεχνικών ευκαιριών σε υποεκπροσωπούμενες κοινότητες. Τρίτον, η προώθηση επαγγελματικών δικτύων για τους καλλιτέχνες-εκπαιδευτικούς, όπως γίνεται από την Ένωση Εκπαιδευτικών Τέχνης, μπορεί να βελτιώσει τη συνολική ποιότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Τέλος, έργα όπως το «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» και το Tehom-Abyss δείχνουν ότι οι τέχνες μπορούν να χρησιμεύσουν ως ισχυρά εργαλεία για την κριτική παιδαγωγική και τον ιστορικό προβληματισμό, αναδεικνύοντας την ανάγκη για πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν τον διάλογο μέσω της καλλιτεχνικής πρακτικής.

Η συμβολή του έργου **PULSE-ART** στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να αναδείξει τη διασύνδεση της αισθητικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία καταδεικνύει μια σταδιακή μετάβαση από γενικές προτροπές για την τέχνη στην εκπαίδευση στη διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένων αναλυτικών προγραμμάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το PULSE-ART αναδεικνύει την οργανική ένταξη της τέχνης στα αναλυτικά προγράμματα ως εργαλείο διαθεματικής, βιωματικής και συμμετοχικής μάθησης που ενισχύει την προσωπική έκφραση και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών. Η έμφαση του προγράμματος στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η πολιτιστική κατανόηση. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται στενά με την καλλιτεχνική εκπαίδευση, όπως καταδεικνύεται τόσο από πολιτικές όσο και από βέλτιστες πρακτικές.

Παράλληλα, οι σχετικές πολιτικές αναγνωρίζουν και τις προκλήσεις εφαρμογής, όπως την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και τους περιορισμένους πόρους. Το PULSE-ART θα οδηγήσει σε μια εργαλειοθήκη με στόχο την ανάπτυξη ενός πλαισίου δεξιοτήτων και πιλοτικών δράσεων με τη συμμετοχή τοπικών και εθνικών φορέων τέχνης και εκπαίδευσης και επενδύει στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να ενσωματώσουν τις τέχνες στην τάξη με σύγχρονες μεθοδολογίες αλλά και προωθεί την πολιτιστική έκφραση και συνειδητοποίηση με συμπεριληπτικό τρόπο. Επίσης, δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την αναστοχαστική μάθηση.

Με βάση τα παραπάνω, κάποιες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα περιλαμβάνουν:

Συγκριτική ανάλυση της εφαρμογής των πολιτικών και των προγραμμάτων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε διάφορες περιφέρειες, με στόχο την καταγραφή ενδεχόμενων διαφορών στην προσβασιμότητα και στη δυναμική της εφαρμογής τους.

Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, με έμφαση σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα ιδιαίτερα ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ειδικά της πολιτιστικής συνειδητοποίησης και έκφρασης.

Διερεύνηση αποτελεσματικών μοντέλων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που να ενσωματώνουν τη διαθεματικότητα, την ανθεκτικότητα, την ενσυναίσθηση αλλά και τις νέες τεχνολογίες.

Ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου δεξιοτήτων για την καλλιτεχνική εκπαίδευση, εναρμονισμένο με τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Μελέτη της ενσωμάτωσης της ψηφιακής τέχνης και των νέων μέσων στη διδασκαλία, ιδιαίτερα σε υποεκπροσωπούμενες σχολικές κοινότητες με έμφαση στην ανάδειξη της τέχνης ως **εργαλείου ένταξης** για μαθητές με αναπηρία και πολυπολιτισμικά υπόβαθρα.

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα PULSE-ART αναδεικνύει το μετασχηματιστικό δυναμικό της τέχνης στην εκπαίδευση και προτείνει ένα πλέγμα παρεμβάσεων που συνδέουν την παιδαγωγική καινοτομία με την εκπαιδευτική πολιτική. Η ένταξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα δεν αποτελεί μόνο επιταγή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και απαραίτητο βήμα για τη διαμόρφωση ενεργών, δημιουργικών και πολιτισμικά συνειδητοποιημένων πολιτών στον 21ο αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων. (χ.χ.). *Η Ένωση*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από <https://www.art-teachers.com/i-enosi/>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). *Σχεδιασμός Πολιτιστικών Προγραμμάτων*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/nomothetiko_plaisio/sxediasmow_politistikon_progrmmaton.pdf
- Revah, R. (2024). *Tehom – Abyss*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από <https://reneerevah.com/photobooks/tehom-abyss/>
- ΣΔΕ Κορυδαλλού. (2016). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Ξένος*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από https://learninglarissa2016.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/texni_xenos.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Ετήσιο Σχέδιο Δράσης 2022*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από https://www.government.gov.gr/wp-content/uploads/2021/12/yp_paideias_2022.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022). *Ετήσιο Σχέδιο Δράσης 2023*. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου 2025, από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2023-03/sxedio-drasis-ypaith-2023.pdf>
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (χ.χ.). *Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από <https://www.culture.gov.gr/el/service/SitePages/view.aspx?iID=2583>
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2021). *Πρόγραμμα «Εικαστικά στην Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από <https://www.culture.gov.gr/el/Information/SitePages/view.aspx?nID=3756>
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2021). *Ετήσιο Σχέδιο Δράσης 2022*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από https://www.government.gov.gr/wp-content/uploads/2021/12/yp_politismou_2022.pdf
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2022). *Ετήσιο Σχέδιο Δράσης 2023*. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου 2025, από https://www.government.gov.gr/wp-content/uploads/2022/12/%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%9F%CE%A8%CE%97_%CE%95%CE%A3%CE%94

-2023 %CE%A5%CE%A0%CE%A0%CE%9F%CE%91-%CF%84-
%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF
%CF%8D.pdf

Υπουργική Απόφαση. 8212/Α2. *ΦΕΚ 131/07.02.2002*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/depps-aps/programma_spoudon_lykeiou_2002.pdf

Υπουργική Απόφαση 78075/Δ1/2022. *ΦΕΚ Β 2660/30.05.2022*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-78075-d1-2022.html>

Υπουργική Απόφαση 48624/Δ2/2023. (2023). *ΦΕΚ Β 2911/03.05.2023*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου 2025, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/883273/yp.-apofasi-48624-d2-2023>

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

Αγγέλη Ευαγγελία

Μουσικός, Νηπιαγωγός,

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Δημιουργικής Γραφής και Εκπαίδευσης του ΠΔΜ

Βακάλη Άννα

Ε.ΔΙ.Π Δημιουργικής Γραφής του ΠΔΜ

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών/τριών. Μέσα από τη δημιουργία αφηγηματικών και επιχειρηματολογικών κειμένων, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες στην ανάλυση κοινωνικών ζητημάτων και τη διατύπωση τεκμηριωμένων απόψεων. Η διδακτική πρόταση προτείνει πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συζήτηση, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή, με σκοπό να προάγουν την υπεύθυνη και σεβαστή έκφραση. Εστιάζει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που προάγει την ελευθερία έκφρασης, την ισότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα, διαμορφώνοντας κριτικά σκεπτόμενους και υπεύθυνους πολίτες σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Η δομή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελείται από μια εισαγωγή – θεωρητικό πλαίσιο, διδακτικές πρακτικές δημιουργικής γραφής, το κυρίως μέρος - μεθοδολογία, παιδαγωγικά σενάρια και τέλος, αποτελέσματα – προεκτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Κριτική Σκέψη, Δημοκρατική Συνείδηση, Ενεργή Πολιτειότητα, Σεβασμός στη Διαφορετικότητα

1. Εισαγωγή - Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να διαμορφώσει πολίτες με κριτική σκέψη, κοινωνική ευθύνη και δημοκρατική συνείδηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η Δημιουργική Γραφή αναδύεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση που δεν περιορίζεται στην αισθητική διάσταση της έκφρασης, αλλά συνδέεται με βαθύτερες μορφωτικές, ηθικές και πολιτικές λειτουργίες.

1.1. Η Δημιουργική Γραφή και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη, σύμφωνα με τον Facione (1990), αποτελεί τη δυνατότητα του υποκειμένου να αξιολογεί πληροφορίες, να εντοπίζει προκαταλήψεις και να διαμορφώνει ανεξάρτητες, τεκμηριωμένες κρίσεις. Η Δημιουργική Γραφή προσφέρει ένα δυναμικό πεδίο για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας. Μέσα από την παραγωγή αφηγήσεων ή επιχειρηματολογικών κειμένων, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν οπτική γωνία, να δομήσουν το λόγο τους και να αναστοχαστούν σχετικά με τις συνέπειες των λεγομένων τους (Andrews et al., 2006). Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη φαντασία, τη συνθετική ικανότητα και την ερμηνευτική στάση απέναντι στον κόσμο.

1.2. Η Δημιουργική Γραφή και η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης

Η δημοκρατική συνείδηση, ως θεμέλιο της ενεργού πολιτειότητας, συναρτάται με την ικανότητα του πολίτη να συμμετέχει με υπευθυνότητα στα κοινά, να σέβεται τη διαφορετικότητα και να συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή μέσω της ανάληψης συλλογικής ευθύνης (Gutmann, 1999). Η Δημιουργική Γραφή δύναται να ενισχύσει την καλλιέργεια αυτής της συνείδησης, καθώς προσφέρει ένα πεδίο προσωπικής έκφρασης και συλλογικού αναστοχασμού που ευνοεί την ανάδυση εναλλακτικών φωνών και την προσέγγιση κοινωνικών και ηθικών διλημμάτων.

Μέσα από τη συγγραφή αφηγηματικών μορφών όπως μονολόγοι, ημερολογιακές καταγραφές ή επιστολές, οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στη θέση του «Άλλου», ενεργοποιώντας μηχανισμούς ενσυναίσθησης που τους επιτρέπουν να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν εμπειρίες ετερότητας (Bruner, 2002· Nussbaum, 2010). Η βιωματική προσέγγιση της γραφής λειτουργεί ως εργαλείο ηθικής και πολιτικής αγωγής, καλλιεργώντας δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ανοχή, η αποδοχή της πολυφωνίας και η κοινωνική ευθύνη (Jackson, 2011). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες δεν περιορίζονται στην παθητική κατανάλωση κειμένων, αλλά μετατρέπονται σε ενεργά υποκείμενα λόγου με συνείδηση του ρόλου τους στο κοινωνικό σύνολο.

1.3. Θεμελίωση στην κριτική παιδαγωγική και την Παιδαγωγική της Δημοκρατίας

Η θεωρητική θεμελίωση της Δημιουργικής Γραφής ως πολιτικής και ηθικής παιδαγωγικής πρακτικής εδράζεται στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής της Δημοκρατίας. Ο Paulo Freire (1970) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να απελευθερώνει και όχι να αναπαράγει τις κυρίαρχες δομές καταπίεσης. Στο πλαίσιο αυτό, η γλώσσα και η γραφή αποκτούν πολιτική σημασία, καθώς συνδέονται άρρηκτα με τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και τη δυνατότητα αλλαγής της μέσω του διαλόγου και της δράσης.

Στο πεδίο της σχολικής πράξης, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης της φωνής των μαθητών και ως πλαίσιο άσκησης δημοκρατικής παιδείας. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο ενός project δημιουργικής γραφής με θέμα «Η φωνή μου για τον κόσμο που θέλω», μαθητές Γυμνασίου δημιούργησαν ποιήματα και αφηγηματικά κείμενα μέσα από τα οποία εξέφρασαν προβληματισμούς για την κοινωνική ανισότητα, τη βία, το περιβάλλον και τη θέση τους ως ενεργοί πολίτες. Σε μια άλλη περίπτωση, μαθητές Λυκείου ενεπλάκησαν στη συγγραφή θεατρικού μονόπρακτου βασισμένου σε προσωπικές εμπειρίες αποκλεισμού ή αδικίας, το οποίο παρουσιάστηκε στην ευρύτερη σχολική κοινότητα ως αφορμή για διάλογο και καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, η γραφή δεν λειτουργεί απλώς ως τεχνική δεξιότητα αλλά ως διαδικασία προσωπικής και συλλογικής χειραφέτησης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την πολιτειότητα των μαθητών.

Ο Dewey (1916), ως θεμελιωτής της δημοκρατικής εκπαίδευσης, τονίζει τη σημασία της συμμετοχικής μάθησης, της εμπειρίας και του πειραματισμού ως δρόμων προς την κοινωνική υπευθυνότητα και τη συλλογική πρόοδο. Η Δημιουργική Γραφή συνάδει με αυτές τις αρχές, καθώς ενεργοποιεί την προσωπική φωνή του μαθητή/τριας μέσα σε ένα περιβάλλον στοχαστικής ελευθερίας και συνεργασίας.

Σε μια τάξη Δημοτικού, η εκπαιδευτικός πρότεινε στους μαθητές να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες για να συνθέσουν ιστορίες βασισμένες σε πραγματικές εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, με θεματικούς άξονες όπως «Μια φορά που ένιωσα περηφάνια» ή «Όταν βοήθησα κάποιον». Οι αφηγήσεις τους παρουσιάστηκαν σε μια «Γιορτή Ιστοριών», στην οποία συμμετείχαν γονείς και μέλη της σχολικής κοινότητας. Η εμπειρία αυτή ανέδειξε τη δύναμη της συνεργασίας, την αξία της ενεργητικής ακρόασης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσα από την έκφραση. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής σε Λύκειο, μαθητές ενεπλάκησαν στη δημιουργία συλλογικού ημερολογίου, ανταλλάσσοντας καθημερινά γραπτά τους με θέμα «Σκέψεις από το διάλειμμα», σχολιάζοντας τις αναρτήσεις των συμμαθητών τους και προσθέτοντας τις δικές τους οπτικές. Μέσα από τέτοιες βιωματικές, συμμετοχικές πρακτικές, η γραφή μετατρέπεται σε πεδίο στοχασμού, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ουσιαστικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τη bell hooks (1994), η πράξη της γραφής είναι κατεξοχήν αποκαλυπτική, θεραπευτική και επαναστατική. Μέσα από τη γραφή, οι μαθητές/τριες μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες τους, να τις εντάξουν σε συλλογικά νοήματα και να συμμετέχουν στην οικοδόμηση ενός πιο δίκαιου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου.

Σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα γίνεται αφορμή για αποκλεισμό, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να προσφέρει στους μαθητές/τριες τον χώρο και τον χρόνο για να ξαναγράψουν τις εμπειρίες τους από τη δική τους σκοπιά. Σε ένα παράδειγμα από το Γυμνάσιο,

μαθήτρια με προσφυγικό υπόβαθρο συμμετείχε σε εργαστήριο με τίτλο «Οι ιστορίες που κουβαλάμε» και έγραψε ένα αφήγημα για την άφιξή της στην Ελλάδα. Το κείμενό της έγινε η αφορμή για διάλογο με την υπόλοιπη τάξη, αποδομώντας στερεότυπα και ενισχύοντας την αλληλοκατανόηση. Σε άλλο σχολείο, μαθητές Λυκείου δημιούργησαν συλλογικά ένα ψηφιακό περιοδικό με τίτλο «Αν είχα φωνή...», στο οποίο δημοσίευσαν προσωπικά κείμενα, ποιήματα και μαρτυρίες για ζητήματα που τους αγγίζουν: σχολικός εκφοβισμός, ψυχική υγεία, σεξουαλική ταυτότητα, απώλεια. Η διαδικασία της συγγραφής λειτούργησε αποκαλυπτικά, τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινότητά τους, καθώς τους επέτρεψε να εκφραστούν αυθεντικά και να νιώσουν ότι οι ιστορίες τους έχουν αξία και ακροατήριο. Έτσι, η γραφή γίνεται πράξη ενδυνάμωσης, θεραπείας και κοινωνικής αναγνώρισης.

1.4. Εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική

Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αναγνωρίζει ρητά τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης για την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης. Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 795/Β/7-3-2023), επισημαίνεται ότι οι μαθητές/τριες οφείλουν «να εκφράζονται δημιουργικά, να κατανοούν διαφορετικές οπτικές, να αξιοποιούν τον γραπτό λόγο ως εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής έκφρασης και να διαμορφώνουν κριτική στάση απέναντι σε φαινόμενα της καθημερινότητας» (ΥΠΑΙΘ, 2023, σ. 13463).

Η Δημιουργική Γραφή, εντασσόμενη στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών στόχων, υπηρετεί την ανάγκη για πολυγραμματισμούς και γραμματισμούς πολιτειότητας (Kalantzis & Cope, 2012). Συνδέεται οργανικά με την εκπαίδευση του δημοκρατικού υποκειμένου, προσφέροντας ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, ελεύθερη έκφραση και κοινωνική παρέμβαση μέσα από τη γλώσσα και τη φαντασία.

2. Διδακτικές Πρακτικές Δημιουργικής Γραφής

Η ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στο σχολικό πρόγραμμα απαιτεί έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό που συνδυάζει την προσωπική έκφραση με τη συλλογική καλλιέργεια αξιών. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες ασκήσεις, οι μαθητές/τριες οδηγούνται να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις με τρόπο ελεύθερο αλλά και υπεύθυνο, αναπτύσσοντας τόσο γλωσσικές όσο και κοινωνικοπολιτικές δεξιότητες.

2.1 Είδη γραφής και στρατηγικές

Η αφήγηση προσωπικών εμπειριών ή φανταστικών ιστοριών αποτελεί βασικό εργαλείο για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κατανόησης της διαφορετικότητας. Μέσα από τη δημιουργία χαρακτήρων που ζουν κοινωνικές αδικίες, βιώνουν αποκλεισμό ή αντιστέκονται στην καταπίεση. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να «μπουν στη θέση του άλλου» (Nussbaum, 1997), καλλιεργώντας συναισθηματική νοημοσύνη και ηθική ευαισθησία.

Η επιστολογραφία (π.χ. γράμματα σε πολιτικά πρόσωπα, φανταστικοί διάλογοι με ιστορικά πρόσωπα, ημερολόγια προσώπων σε κρίσιμες στιγμές) ενισχύει τη φωνή του μαθητή/τριας ως ενεργού πολίτη και ενθαρρύνει τη διατύπωση απόψεων με σεβασμό και επιχειρηματολογία.

Η άσκηση εναλλακτικών αφηγήσεων σε γνωστά παραμύθια ή ιστορικά γεγονότα προσφέρει έδαφος για την αποδόμηση στερεοτύπων και την ανάδειξη διαφορετικών φωνών. Μαθητές/τριες μπορούν να αναδιηγηθούν ιστορίες από τη σκοπιά ενός "αφανή ήρωα", μιας γυναίκας σε πατριαρχικό πλαίσιο, ενός μετανάστη ή άλλων περιθωριοποιημένων ομάδων.

Η γραπτή επιχειρηματολογία μέσα από μικρά άρθρα, μανιφέστα, αφίσες ή σχολικά περιοδικά δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συζητήσουν θέματα όπως η ανισότητα, η περιβαλλοντική κρίση ή τα ανθρώπινα δικαιώματα, εξασκώντας την τεκμηρίωση, τη λογική δομή και την πειθώ.

2.2. Δομές συνεργασίας και συζήτησης

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να ενταχθεί σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν ιδέες, συν-γράφουν, αναθεωρούν και συζητούν τα κείμενά τους. Οι εργασίες αυτές ενισχύουν τη συμμετοχή, τον σεβασμό στις απόψεις των άλλων και την καλλιέργεια διαλογικής κουλτούρας (Alexander, 2006).

Η χρήση θεματικών εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής γύρω από έννοιες όπως «ελευθερία», «αλληλεγγύη», «διαφορετικότητα», «αντίσταση» μπορεί να συνδεθεί με κοινωνικά θέματα και να τροφοδοτήσει την αναστοχαστική διαδικασία.

2.3. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή, δημιουργώντας ένα ασφαλές και εμπνευσμένο πλαίσιο έκφρασης, χωρίς αυστηρή αξιολόγηση ή διόρθωση δημιουργικών κειμένων. Παρέχει ερεθίσματα, προκαλεί ερωτήματα, ενθαρρύνει τον διάλογο και σέβεται την ατομική φωνή κάθε μαθητή.

3. Κυρίως μέρος – Μεθοδολογία - Διδακτική πρόταση

Παιδαγωγικά σενάρια για την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών μέσω της δημιουργικής γραφής

Στο σχολικό πλαίσιο, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο προσέγγισης κρίσιμων θεμάτων που άπτονται της δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπως:

- Η αποδοχή της ετερότητας, μέσω αφηγήσεων χαρακτήρων με διαφορετικές πολιτισμικές ή κοινωνικές καταβολές.
- Η ισότητα των φύλων, με την αποδόμηση έμφυλων στερεοτύπων σε χαρακτήρες ή πλοκές.
- Ο σχολικός εκφοβισμός, με τη δημιουργία εναλλακτικών αφηγήσεων και τη διατύπωση ειρηνικών λύσεων.
- Η σημασία της συμμετοχής και της φωνής κάθε πολίτη, μέσω συγγραφής κοινοτικών ιστοριών ή φανταστικών δημόσιων ομιλιών.

Ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο μπορεί να περιλαμβάνει τη συγγραφή επιστολών από την οπτική προσώπου που βιώνει κοινωνικό αποκλεισμό. Οι επιστολές ανταλλάσσονται μεταξύ ομάδων μαθητών με σκοπό τη δημιουργία διαλόγου, την κατανόηση της εμπειρίας του Άλλου και την αναζήτηση κοινών αξιών. Σε άλλο παράδειγμα, οι μαθητές/τριες συνεργάζονται στη συγγραφή συλλογικού παραμυθιού, όπου ήρωες με διαφορετικές απόψεις καλούνται να επιλύσουν ένα κοινό πρόβλημα – εξασκώντας, έτσι, τη δημοκρατική επικοινωνία μέσω της φαντασίας.

Μέσα από τη διερεύνηση φαινομενικά απλών ερωτημάτων και τη δημιουργική εμβάθυνση σε αφηγηματικές συνθήκες, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν, να αισθανθούν, να επιχειρηματολογήσουν και να συνθέσουν τον λόγο τους. Η Δημιουργική Γραφή δεν αποτελεί απλώς τεχνική παραγωγής πρωτότυπων κειμένων, αλλά μπορεί να αναδειχθεί σε όχημα εσωτερικής και κοινωνικής κατανόησης, ενσυναίσθησης και δημοκρατικού στοχασμού.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021) ενθαρρύνει την παραγωγή λόγου σε ποικίλα κοινωνικά συμφραζόμενα, προτάσσοντας την καλλιέργεια του δημοκρατικού ήθους και της ενεργού πολιτεότητας. Η Δημιουργική Γραφή, ως αυθόρμητη και ταυτόχρονα κριτική πρακτική, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Διδακτική πρόταση

Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Β΄ ή Γ΄ Γυμνασίου). Οι δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν σε διάφορα μαθήματα, όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, η Λογοτεχνία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ή σε Διαθεματικά Προγράμματα και Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Επιπλέον, παρέχεται στους/στις εκπαιδευτικούς η

δυνατότητα να επιλέξουν, να προσαρμόσουν και να αξιοποιήσουν μεμονωμένα ή συνδυαστικά τις δραστηριότητες, σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα της τάξης και το εκάστοτε διδακτικό πλαίσιο.

Θεματικός Άξονας: «Φωνές που δεν ακούστηκαν: Από τη σιωπή στην αφήγηση»

Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν περιπτώσεις ατόμων ή κοινωνικών ομάδων που στερήθηκαν φωνής, λόγου ή ορατότητας στην ιστορία ή στην καθημερινή ζωή, και να δώσουν «λόγο» σε αυτούς μέσα από πρωτότυπες δημιουργικές αφηγήσεις.

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να:

- Καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθησία.
- Ενισχύσουν την ικανότητα γραπτής έκφρασης και λογοτεχνικής δημιουργίας.
- Αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη απέναντι σε φαινόμενα αποκλεισμού, ανισότητας, στερεοτύπων.
- Εξοικειωθούν με τεχνικές δημιουργικής γραφής (π.χ. αλλαγή οπτικής γωνίας, εσωτερικός μονόλογος, γράμμα ή ημερολόγιο).
- Ενεργοποιηθούν ως υποκείμενα δημοκρατικού διαλόγου μέσα από τα κείμενά τους.

Διδακτικές Δραστηριότητες

Φάση Α: Δημιουργική Γραφή και φωνές της κοινωνίας

Δραστηριότητα 1: Ποιος έχει φωνή;

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να μπορούν να:

- Παρατηρούν και ερμηνεύουν πολυτροπικά ερεθίσματα που σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα.
- Αναγνωρίζουν τις φωνές που απουσιάζουν από τις κυρίαρχες αφηγήσεις.
- Διερευνούν τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα της σιωπής και της ορατότητας.
- Συμμετέχουν σε διάλογο, διατυπώνοντας ερωτήματα και προβληματισμούς.

Περιγραφή: Οι μαθητές παρακολουθούν μια σειρά από πολυτροπικά ερεθίσματα (εικόνες, βίντεο, τραγούδια, αποσπάσματα λογοτεχνικών ή δημοσιογραφικών κειμένων) που σχετίζονται με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα: μετανάστευση, κοινωνικός αποκλεισμός, φύλο, φτώχεια. Στη συνέχεια, συζητούν στην ολομέλεια με βάση ερωτήματα όπως: Ποιος μιλά και ποιος μένει σιωπηλός; Ποια είναι τα κενά στην αφήγηση; Ποιες φωνές απουσιάζουν από τον δημόσιο λόγο;

Δραστηριότητα 2: Μια ιστορία από τη σκιά

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να μπορούν να:

- Γράφουν αφηγηματικά ή προσωπικά κείμενα από την οπτική ενός κοινωνικά αποκλεισμένου προσώπου.
- Υιοθετούν φωνές και ρόλους διαφορετικών ταυτοτήτων και εμπειριών.
- Εφαρμόζουν τεχνικές δημιουργικής γραφής όπως ο εσωτερικός μονόλογος, η χρονική μετατόπιση, η αλλαγή προσώπου.
- Εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις που προκύπτουν από τη βιωματική προσέγγιση της γραφής.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες γράφουν ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο (ημερολογιακή καταγραφή, επιστολή, μονόλογο ή αφήγηση) από την οπτική ενός «αφανούς» προσώπου, όπως: μια καθαρίστρια, ένας πρόσφυγας, μια γυναίκα του 19ου αιώνα, ένας αποκλεισμένος μαθητής. Ενθαρρύνεται η χρήση τεχνικών όπως αλλαγή προσώπου, εσωτερικός μονόλογος, χρονική μετατόπιση.

Δραστηριότητα 3: Η φωνή σου στον κύκλο

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να μπορούν να:

- Ακούν προσεκτικά και με σεβασμό τις αφηγήσεις των συμμαθητών τους.
- Αναλύουν τις τεχνικές και τις θεματικές επιλογές σε γραπτά τρίτων.
- Ανταλλάσσουν απόψεις με τρόπο επιχειρηματολογημένο και συνεργατικό.
- Κατανοούν εμπειρίες διαφορετικές από τις δικές τους μέσω της αφηγηματικής φωνής.

Περιγραφή: Οι μαθητές, σε μικρές ομάδες, διαβάζουν επιλεγμένα αποσπάσματα των κειμένων τους. Ακολουθεί διάλογος με ερωτήσεις όπως: Πώς με επηρέασε η φωνή του αφηγητή; Τι έμαθα για έναν κόσμο διαφορετικό από τον δικό μου; Ποιες τεχνικές αξιοποιήθηκαν και γιατί;

Δραστηριότητα 4: Αναστοχάζομαι και μοιράζομαι

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες να μπορούν να:

Αναστοχάζονται σχετικά με τη διαδικασία της γραφής και την προσωπική τους εμπλοκή.

Διατυπώνουν προσωπικά σχόλια ή κοινωνικά μηνύματα με σαφήνεια και ευαισθησία.

Συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις που προβάλλουν αόρατες ή περιθωριοποιημένες φωνές.

Συνθέτουν πολυτροπικά έργα (π.χ. τοίχος φωνών, αφιέρωμα) με δημοκρατικό και ηθικό περιεχόμενο.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες γράφουν ένα σύντομο αναστοχαστικό σχόλιο με αφορμή τη συγγραφή ή την ακρόαση των ιστοριών. Στη συνέχεια, προχωρούν στη δημιουργία συλλογικού αφιερώματος με τίτλο «Οι αόρατες ιστορίες μας», που μπορεί να έχει τη μορφή ψηφιακού περιοδικού, τοίχου φωνών ή παρουσίασης.

Φάση Β: Αν ήσουν εσύ στη θέση του ήρωα...

Δραστηριότητα 1: Εκκίνηση από μια σιωπή

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες:

Αναγνωρίζουν τις θεματικές της σιωπής, του αποκλεισμού και της μονοφωνίας.

Συνδέουν τα κείμενα με κοινωνικά φαινόμενα και πραγματικές καταστάσεις.

Διατυπώνουν ερωτήματα και υποθέσεις για τις αθέατες φωνές της ιστορίας.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες μελετούν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα ή πραγματικό γεγονός και εντοπίζουν φωνές που μένουν στο περιθώριο. Καταγράφουν τις σκέψεις τους και συζητούν στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 2: Αν ήσουν εσύ...

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες:

Φαντάζονται εναλλακτικές αφηγήσεις και πιθανά σενάρια.

Διερευνούν τον ρόλο της διαφορετικής φωνής στην έκβαση της ιστορίας.

Συζητούν έννοιες όπως ισότητα, ευθύνη, δικαίωμα στον λόγο.

Περιγραφή: Μέσα από καθοδηγούμενη συζήτηση, οι μαθητές/τριες απαντούν σε ερωτήματα όπως: «Τι θα άλλαζε αν μιλούσε ένα άλλο πρόσωπο;» ή «Τι θα συνέβαινε αν ο ήρωας έκανε άλλη επιλογή;», διερευνώντας τις συνέπειες της αλλαγής οπτικής.

Δραστηριότητα 3: Δημιουργική αναδιήγηση

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες:

Αναδομούν την ιστορία με δημιουργικό τρόπο.

Υιοθετούν νέα φωνή και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα.

Ενσωματώνουν ύφος, λεξιλόγιο και δομή ανάλογα με την οπτική που επιλέγουν.

Ασκούν ενσυναίσθηση μέσα από τη φαντασιακή μετατόπιση σε έναν άλλο ρόλο.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες γράφουν ένα νέο κείμενο από διαφορετική οπτική (αφανής ήρωας, αντιήρωας, παρατηρητής), επιλέγοντας μορφή έκφρασης (π.χ. αφήγηση, μονόλογος, επιστολή).

Δραστηριότητα 4: Κύκλος φωνών και αξιών

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες:

Ακούν ενεργά και με σεβασμό τις αφηγήσεις των άλλων.

Αναγνωρίζουν αξίες όπως η δικαιοσύνη, η φωνή και η συνεργασία.

Συμμετέχουν σε διάλογο για τον ρόλο της φαντασίας και της έκφρασης στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τις ιστορίες τους και συζητούν τις αξίες και τα συναισθήματα που αποτυπώνονται σε αυτές. Σχολιάζουν το περιεχόμενο και τη φόρμα με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα.

Δραστηριότητα 5: Αναστοχασμός και αξιολόγηση

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες:

Αναστοχάζονται για τη διαδικασία της γραφής και της ταύτισης.

Αξιολογούν τη συμμετοχή, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητα, ατομικά και συλλογικά.

Αναδεικνύουν τη σημασία της γλώσσας ως εργαλείου ελευθερίας, διαλόγου και κοινωνικής παρέμβασης.

Περιγραφή: Οι μαθητές/τριες συντάσσουν ένα σύντομο αναστοχαστικό σχόλιο (γραπτό ή προφορικό) και αξιολογούν τη συμμετοχή τους βάσει αυθεντικότητας, δημιουργικότητας και κοινωνικής ευαισθησίας.

Υποστηρικτικό Υλικό

- Ηχητικά αποσπάσματα ή μικρά βίντεο ως αφορμή.
- Λογοτεχνικά αποσπάσματα.
- Εικόνες, αφίσες, ποιήματα, άρθρα ή μαρτυρίες με έντονο κοινωνικό προβληματισμό.
- Φύλλο εργασίας με καθοδήγηση για τη γραφή (δομή, ύφος, λέξεις-κλειδιά).
- Πίνακας, χαρτόνια ή εφαρμογή για εννοιολογικό χάρτη.
- Προτζέκτορας, QR code ή link για πολυτροπικά ερεθίσματα.

4. Συμπεράσματα και προεκτάσεις της διδακτικής πρότασης

Η εφαρμογή της Δημιουργικής Γραφής ως παιδαγωγικού εργαλείου για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης αναδεικνύει τον μετασχηματιστικό ρόλο της λογοτεχνικής έκφρασης στο σύγχρονο σχολείο. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε προσωπικές, βιωματικές και φαντασιακές αφηγήσεις —μέσα από ποικίλες δημιουργικές φόρμες όπως ημερολογιακές καταγραφές, επιστολές, φανταστικά σενάρια ή δημόσιους λόγους— παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας κοινωνικών ζητημάτων, διερεύνησης αξιών και διαμόρφωσης στάσεων ενεργού συμμετοχής.

Η σύνδεση της Δημιουργικής Γραφής με την καλλιέργεια της δημοκρατικής παιδείας εδράζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν την κεντρική σημασία της ενσυναίσθησης, του αναστοχασμού και της πολιτειότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dewey, 1938· Biesta, 2011). Η μαθητοκεντρική λογική που διέπει την παρούσα πρόταση προάγει την αυτονομία και την ερμηνευτική εμπλοκή των μαθητών/τριών, ευνοεί τον διάλογο και καθιστά τη σχολική τάξη πεδίο δημοκρατικού στοχασμού και δημιουργικής συνεργασίας (Freire, 1970).

Η ενσωμάτωση της Δημιουργικής Γραφής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δεν αποτελεί απλώς επιθυμητή παιδαγωγική επιλογή, αλλά αναγκαιότητα. Τα σύγχρονα ΑΠΣ προσανατολίζονται στην καλλιέργεια μεταγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων, ενθαρρύνουν τη διαθεματικότητα και προτάσσουν τη σύνδεση της γλωσσικής έκφρασης με τη βιωμένη κοινωνική εμπειρία (ΙΕΠ, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, η Δημιουργική Γραφή συνδέεται οργανικά με την

παιδαγωγική της χειραφέτησης, εστιάζοντας στη σχέση λόγου και δράσης (Giroux, 1988) και ενδυναμώνοντας τη φωνή των μαθητών/τριών ως δρώντων, συνειδητών υποκειμένων.

Ως προς τις προεκτάσεις της διδακτικής πράξης, η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής παιδαγωγικών δυνατοτήτων: αποτελεί εφελκυστήρα για τη σχεδίαση συνεργατικών σχεδίων δράσης (project-based learning), γέφυρα διαθεματικής σύνδεσης με πεδία όπως η Ιστορία, η Πολιτική Παιδεία και οι Τέχνες, αλλά και μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Η διδασκαλία της γραφής, επομένως, δεν περιορίζεται σε ζητήματα ύφους ή δομής, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και πολιτικού γραμματισμού. Οι μαθητές/τριες δεν λειτουργούν απλώς ως δημιουργοί κειμένων, αλλά ως ενεργοί και στοχαστικοί πολίτες, ικανοί να παρέμβουν στον κόσμο που τους περιβάλλει με λόγο και πράξη.

5. Γλωσσάρι

Κριτική

Παιδαγωγική προσέγγιση που αποσκοπεί στην αποδόμηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική συνείδηση και να δρουν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής. Εδράζεται στις θεωρίες του Paulo Freire και άλλων στοχαστών της απελευθερωτικής εκπαίδευσης, και θεωρεί τη μάθηση ως πράξη πολιτική, διαλογική και μετασχηματιστική.

Πολιτειότητα

Η ιδιότητα του ενεργού, συνειδητού και υπεύθυνου πολίτη, ο οποίος συμμετέχει στις δημοκρατικές διαδικασίες, σέβεται τη διαφορετικότητα και προάγει το κοινό καλό. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πολιτειότητα καλλιεργείται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις που ενισχύουν την κοινωνική δικαιοσύνη, τον διάλογο και την ενεργό συμμετοχή στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Πολυγλωσσισμοί

Εκπαιδευτική έννοια που αναγνωρίζει την ύπαρξη πολλαπλών τρόπων γραμματισμού, οι οποίοι σχετίζονται με τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (π.χ. έντυπη, ψηφιακή, οπτική, πολυτροπική). Οι πολυγλωσσισμοί αντανακλούν την ανάγκη για διδακτικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές, τεχνολογικές και κοινωνικές ποικιλομορφίες των μαθητών και ενισχύουν την κριτική πρόσληψη και παραγωγή νοημάτων.

Συμμετοχική

Διδακτική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης μέσα από συνεργασία, διάλογο, ανταλλαγή εμπειριών και κοινή διερεύνηση. Η συμμετοχική μάθηση αντιτίθεται στη δασκαλοκεντρική μετάδοση της γνώσης και εστιάζει στη δημιουργία νοήματος σε κοινότητα μάθησης, ενισχύοντας τη δημοκρατικότητα και τη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης.

Μάθηση

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Freire, P. (2005). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Π. Μαρίνης). Εκδόσεις Ράππα.

Ξενόγλωσση

Alexander, R. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (3rd ed.). Dialogos.

Andrews, R., Torgerson, C., Bevertson, S., et al. (2006). *The Effectiveness of Different Writing Pedagogies*. London: DfES.

- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228–255.
- Cremin, T., & Myhill, D. (2012). *Writing Voices: Creating Communities of Writers*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The Delphi Report. American Philosophical Association.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Jackson, L. (2011). *Images of justice: a thematic history of education*. New York: Peter Lang.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

A08. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και συνεργατικές κοινότητες μάθησης

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΑΧΕΙΑΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ (SPEED SCHOOL-AI) ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Λάζαρης Δημήτριος

Εκπαιδευτικός ΠΕ04.04

Μαγγίνα Ουρανία

Εκπαιδευτικός ΠΕ83-82

Νταή Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Παπά Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ87.09

Περίληψη

Η παρούσα αναφορά εξετάζει το πρόγραμμα Speed School ως καινοτόμος προσέγγιση για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στις ευάλωτες κοινότητες. Χρησιμοποιώντας ταχεία εκμάθηση και τεχνολογικά εργαλεία, το πρόγραμμα παρέχει εξατομικευμένη εκπαίδευση σε παιδιά που έχουν αποκλειστεί από το παραδοσιακό σχολείο. Η μελέτη διερευνά την προσαρμογή του προγράμματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η σχολική διαρροή παραμένει πρόβλημα. Προτείνεται μια πιλοτική εφαρμογή για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του και να εντοπιστούν απαραίτητες προσαρμογές για την ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανάλυση στοχεύει στην παροχή στοιχείων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Παράλληλα, προτείνει συγκεκριμένες προσαρμογές που μπορούν να ενισχύσουν την εφαρμογή του στην Ελλάδα. Μέσω της συστηματικής αξιολόγησης και παρακολούθησης της πιλοτικής εφαρμογής, αναμένονται βελτιώσεις που θα συμβάλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Speed School, σχολική διαρροή, εξατομικευμένη εκπαίδευση, ευάλωτες ομάδες, τεχνολογικά εργαλεία

1. Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγική Αναγνώριση του Προβλήματος: Οι Χαμένοι Ρυθμοί Μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η μαθητική διαρροή από το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που ασχολείται με την εκπαιδευτική κοινότητα σε όλο τον κόσμο. Τα τελευταία στοιχεία της UNESCO παρουσιάζουν μια ανησυχητική εικόνα της παγκόσμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έκθεση από την Global Education Monitoring Report Team (2023), ο αριθμός των παιδιών εκτός σχολείου έχει αυξηθεί κατά έξι εκατομμύρια από το 2021, φτάνοντας τα 250 εκατομμύρια. Αυτή η ανησυχητική τάση αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό

στον μαζικό αποκλεισμό κοριτσιών και νεαρών γυναικών από την εκπαίδευση στο Αφγανιστάν, σε συνδυασμό με μια επίμονη στασιμότητα της εκπαιδευτικής προόδου παγκοσμίως (UNESCO, 2021). Η υποσαχάρια Αφρική φέρει το κύριο βάρος αυτής της κρίσης, αντιπροσωπεύοντας σχεδόν το 30% όλων των παιδιών που δεν πηγαίνουν σχολείο. Τα κορίτσια επηρεάζονται δυσανάλογα, αποτελώντας το 48% του συνόλου. Η έκθεση υπογραμμίζει σημαντικές ανισότητες μεταξύ των περιοχών, με την Κεντρική και Νότια Ασία και τη Βόρεια Αφρική και τη Δυτική Ασία να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εξωσχολικής φοίτησης (Dharamshi et al., 2023; Abulikemu, 2023; Rongrong, 2024). Η φτώχεια παραμένει ένα σημαντικό εμπόδιο, ιδίως σε περιοχές όπως η υποσαχάρια Αφρική, όπου πολλά παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε βασικούς εκπαιδευτικούς πόρους. Σε πολλές φτωχές οικογένειες, τα παιδιά αναγκάζονται να εργαστούν για να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα, αντί να παρακολουθούν σχολείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα συχνό σε αγροτικές περιοχές όπου τα παιδιά εργάζονται στα χωράφια ή σε άλλες χειρωνακτικές εργασίες. Επίσης, οι φτωχές οικογένειες συχνά δεν έχουν τους απαραίτητους πόρους για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως σχολικά είδη, βιβλία και μεταφορικά έξοδα. Αυτό καθιστά δύσκολη την τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων (Aluko & Tony, 2022). Σε χώρες όπως η Νιγηρία, οι συγκρούσεις έχουν επιδεινώσει την κατάσταση, με εκατομμύρια παιδιά να εκτοπίζονται και τα σχολεία να καταστρέφονται ή να κλείνουν λόγω βίας. Η βία, ιδιαίτερα στις περιοχές της Βόρειας Νιγηρίας, έχει οδηγήσει στην καταστροφή σχολείων και την απαγωγή μαθητών, αποθαρρύνοντας την εγγραφή και παρακολούθηση μαθημάτων (Ndanusa et al., 2021).

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση θεωρείται παραδοσιακά ως βασικό μέσο για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας και κινητικότητας. Το ζήτημα της εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές/τριες στην Ελλάδα είναι πολύπλοκο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των περιφερειακών ανισοτήτων, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί. Η μετάβαση της Ελλάδας από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών επηρέασε τα ποσοστά εγκατάλειψης. Πολλοί μαθητές/τριες μεταναστών και μειονοτήτων αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης, όπως κοινωνική περιθωριοποίηση και πολιτιστικά εμπόδια (Kyridis & Tsakiridou 2011).

1.2 Speed School: Ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Παιδιά που Βρίσκονται Εκτός Σχολείου

Το πρόγραμμα Speed School (πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης) αποτελεί μια πρωτοποριακή παρέμβαση στον τομέα της εκπαίδευσης, με στόχο την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε περιθωριοποιημένα παιδιά που έχουν αποκλειστεί από το παραδοσιακό σχολικό σύστημα. Αποτελείται από ένα συμπυκνωμένο πρόγραμμα σπουδών που καλύπτει τα τρία πρώτα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Akyeampong et al., 2018). Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε προϊόν συστηματικής συνεργασίας μεταξύ διακεκριμένων εμπειρογνομόνων της Δυτικής Αφρικής και διεθνών οργανισμών, με στόχο την προώθηση εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά εκτός σχολείου. Η πιλοτική εφαρμογή του καινοτόμου αυτού εκπαιδευτικού μοντέλου πραγματοποιήθηκε στη Δημοκρατία του Μάλι το 2004, θέτοντας τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη και διάδοσή του και έκτοτε οι τρεις οργανισμοί εισήγαγαν και συνεχίζουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα στην Μπουρκίνα Φάσο, την Αιθιοπία, την Νίγηρα και την Ουγκάντα. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα παιδιά μεταφέρονται σε δημόσια σχολεία, όπου συνεχίζουν την εκπαιδευτική τους πορεία (Rauchwerk, 2017). Τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης είναι εντυπωσιακά καθώς ενισχύει την πρόσβαση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, καλλιεργεί τη χαρά της μάθησης και ανοίγει τον δρόμο για ένα καλύτερο μέλλον (Zerihun et al., 2019) (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Αξιολόγηση της εφαρμογής του Speed School σε διάφορες αφρικανικές χώρες.

2. Μέθοδος της έρευνας

2.1. Μελέτη για προτεινόμενη αξιοποίηση των τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης στο πλαίσιο του καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος Speed School για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) αναδεικνύεται ως ένας καταλυτικός παράγοντας μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας πολυεπίπεδη υποστήριξη τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στο μαθητικό δυναμικό. Η ενσωμάτωση της TN στην εκπαιδευτική πράξη χαρακτηρίζεται από την ικανότητά της να επαναπροσδιορίζει το παραδοσιακό εκπαιδευτικό παράδειγμα, εισάγοντας εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες μέσω προηγμένων αλγορίθμων μηχανικής μάθησης (Ray & Sikdar, 2023; Buşu, 2024; Souza et al., 2024).

Σε αυτό το πλαίσιο, η καινοτόμος εκπαιδευτική πρωτοβουλία "Speed School" είναι εφικτό να ενσωματώνει τις δυνατότητες της TN, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο σύστημα υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Το σύστημα αυτό προτείνεται να διαρθρώνεται σε τέσσερις θεμελιώδεις πυλώνες:

- (α) Η διαγνωστική αξιολόγηση, υποστηριζόμενη από προηγμένους αλγόριθμους, επιτρέπει τη λεπτομερή ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και τον εντοπισμό γνωστικών κενών.
- (β) Η εξατομίκευση του εκπαιδευτικού περιεχομένου προσαρμόζεται δυναμικά στις ιδιαίτερες ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή.
- (γ) Η ενσωμάτωση διαδραστικών παιχνιδιών αξιοποιεί τις αρχές της παιχνιδοποίησης για την ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής.
- (δ) Η συστηματική παρακολούθηση της προόδου παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και εξατομικευμένη καθοδήγηση.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να απελευθερώσουν πολύτιμο χρόνο από διαχειριστικές εργασίες, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στην καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Παράλληλα, η ανάλυση δεδομένων σε πραγματικό χρόνο επιτρέπει την έγκαιρη προσαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, διασφαλίζοντας τη βέλτιστη υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Συνεπώς, η συνέργεια μεταξύ της TN και του προγράμματος Speed School αντιπροσωπεύει μια καινοτόμο προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αξιοποιεί τις τεχνολογικές εξελίξεις για την

ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και την προώθηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Οι προτεινόμενοι πυλώνες του συστήματος Τεχνητής Νοημοσύνης στο Speed School και τα οφέλη τους για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς

Πυλώνας	Περιγραφή	Οφέλη για τους μαθητές/τριες	Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς	Τεχνολογίες/Εργαλεία ΤΝ
Διαγνωστική Αξιολόγηση	Λεπτομερής ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και εντοπισμός γνωστικών κενών.	- Εξατομικευμένη μάθηση. - Καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους.	- Απελευθέρωση χρόνου από διοικητικές εργασίες. - Εστίαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία.	- Αλγόριθμοι μάθησης. - Συστήματα δεδομένων.
Εξατομικευμένη Εκπαιδευτική Περιεχομένου	Προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες και τον ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή.	- Μαθησιακή εμπειρία προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. - Βελτίωση της κατανόησης και της επίδοσης.	- Δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης. - Αποτελεσματικότερη διδασκαλία.	- Πλατφόρμες εξατομικευμένης μάθησης. - Συστήματα προσαρμογής περιεχομένου.
Ενσωμάτωση Διαδραστικών Παιχνιδιών	Χρήση παιχνιδιών για ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής και της μάθησης.	- Ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής. - Δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος.	Δυνατότητα αξιοποίησης της παιχνιδοποίησης για την υποκίνηση των μαθητών.	Εκπαιδευτικά παιχνίδια βασισμένα στην ΤΝ. Πλατφόρμες δημιουργίας διαδραστικών παιχνιδιών.
Συστηματική Παρακολούθηση της Προόδου	Συνεχής ανατροφοδότηση και εξατομικευμένη καθοδήγηση.	Συνεχής ενημέρωση για την πρόοδο τους. Υποστήριξη και καθοδήγηση για την επίτευξη των στόχων τους.	- Άμεση ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. - Δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης.	- Συστήματα παρακολούθησης και ανάλυσης δεδομένων. - Εργαλεία δημιουργίας αναφορών προόδου.

2.2 Προσαρμογή και εφαρμογή του μοντέλου Speed School στις ιδιαίτερες συνθήκες της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η παγκόσμια κοινότητα αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και ως βασικό εργαλείο για την κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, παρατηρείται ένα ανησυχητικό το φαινόμενο της απόκλισης παιδιών από το σχολείο, ιδιαίτερα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Με βάση την έρευνα του Γραφείου Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η διαρροή μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται γύρω στο 5% - 7%, με υψηλότερα ποσοστά σε αγροτικές περιοχές (ΥΠΕΘ & ΙΕΠ, 2019). Οι οικονομικοί παράγοντες, η έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια, τα προβλήματα υγείας και η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μάθηση είναι οι κύριες αιτίες της διαρροής (πίνακας 2). Οι συνέπειες που έπονται από τα παραπάνω είναι σοβαρές,

επηρεάζοντας τις μελλοντικές ευκαιρίες των μαθητών (αύξηση της ανεργίας και η μείωση των ευκαιριών για κοινωνική ανέλιξη). Ωστόσο, η εφαρμογή στοχευμένων προγραμμάτων υποστήριξης έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στη μείωση της διαρροής, προσφέροντας ελπίδα για τη βελτίωση της κατάστασης.

Πίνακας 2: Συγκριτικά: Η μαθητική διαρροή στο δημόσιο δημοτικό σχολείο ανά διοικητική Περιφέρεια

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ	ΤΑΞΕΙΣ Α'-Β'-Γ'			ΤΑΞΕΙΣ Δ'-Ε'-ΣΤ'		
	2013-16	2014-17	2015-18	2013-16	2014-17	2015-18
	ΠΟΣΟΣΤΑ ΔΙΑΡΡΟΗΣ (%)					
ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	2,96	2,83	2,4	2,68	2,81	2,4
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	1,09	1,24	1,3	1,13	1,4	1
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	0,55	0,61	0,4	0,31	0,31	0,4
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	1	1,58	1,7	0,45	0,39	0,8
ΗΠΕΙΡΟΥ	1,88	0,82	1,2	1,62	0,85	1
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	2,19	2,13	2	1,83	2,3	1,4
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	2,88	2,26	2,2	2,68	2	2
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	2,37	1,88	1,8	2,14	1,69	1,6
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	2,48	2,35	2	2,23	2,1	1,7
ΑΤΤΙΚΗΣ	1,89	1,11	1,3	1,73	1,2	1,4
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	1,37	1,18	1,1	1,18	1,3	0,7
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	1,78	1,35	1,3	1,52	1,4	1,2
ΚΡΗΤΗΣ	1,78	1,33	1,3	1,46	1,4	1,2
ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	1,79%	1,79%	1,70%	1,54%	1,50%	1,40%

Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool, επεξεργασία: Γραφείο Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου ΙΕΠ (2019)

Η προσαρμογή του μοντέλου Speed School στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία πρόκλησης που απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση και λεπτομερή σχεδιασμό. Ωστόσο, η ενσωμάτωση του μοντέλου αυτού προσφέρει ένα μοναδικό πεδίο για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και την δημιουργία ενός εξατομικευμένου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η υιοθέτηση του μοντέλου Speed School μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση σημαντικών προκλήσεων του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών και η προετοιμασία τους για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Οι κεντρικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα πρέπει να περιστραφεί η διαδικασία προσαρμογής του μοντέλου Speed School στην Ελληνική Εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επικεντρώνονται σε γλωσσικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κεντρικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα πρέπει να περιστραφεί η διαδικασία προσαρμογής του μοντέλου Speed School, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

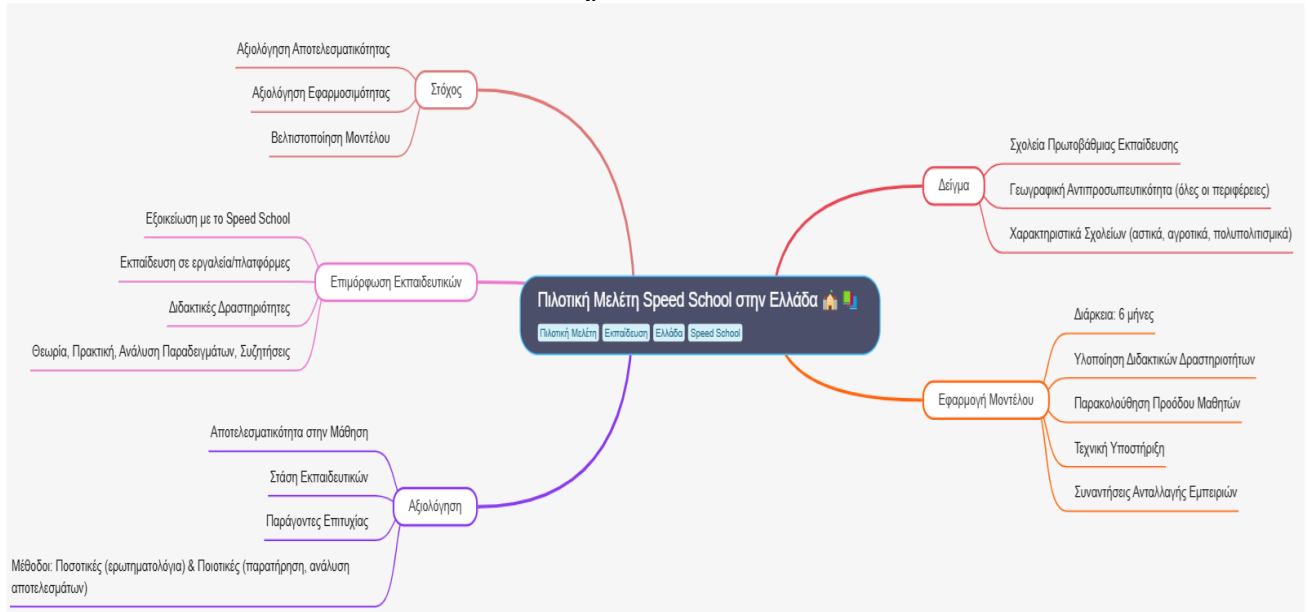
Διάσταση	Κριτήρια	Στόχοι
Γλωσσική	Όλο το περιεχόμενο (οδηγίες, ασκήσεις, παραδείγματα, εξηγήσεις) να είναι στα ελληνικά.	Εξασφάλιση κατανόησης και εμπλοκής των μαθητών.
	Χρήση απλής και σαφούς γλώσσας, προσαρμοσμένη στην ηλικία και τις γνώσεις των μαθητών/τριών.	Αποφυγή δυσκολιών κατανόησης.
Πολιτισμική	Αντλήσεις παραδειγμάτων και ασκήσεων από την ελληνική ιστορία, πολιτισμό και καθημερινότητα.	Σχετικότητα και ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριες.
	Ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικότητας της Ελλάδας.	Προώθηση της ανοχής και του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.
Εκπαιδευτική	Συμβατότητα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.	Κάλυψη των βασικών μαθησιακών στόχων και δεξιοτήτων.
	Διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων.	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και σύνδεσης γνώσεων.
	Ενσωμάτωση των ΤΠΕ.	Δημιουργία διαδραστικών μαθημάτων και ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.

2.3 Προτεινόμενη πιλοτική μελέτη για την προσαρμογή του Speed School στην Ελληνική Εκπαίδευση

Μια προτεινόμενη πιλοτική μελέτη είναι εφικτό να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητα του εκπαιδευτικού μοντέλου Speed School στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διαπιστωθεί η δυνατότητα υιοθέτησής του. Μέσω της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η μελέτη θα συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη και βελτιστοποίηση του μοντέλου, προσαρμόζοντάς το στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Για να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων, θα επιλεγούν σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλες τις περιφέρειες της χώρας, λαμβάνοντας υπόψη τη γεωγραφική κατανομή και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (π.χ. αστικά, αγροτικά, πολυπολιτισμικά). Αυτή η ποικιλία θα επιτρέψει την αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας του μοντέλου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πριν από την εφαρμογή του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί των επιλεγμένων σχολείων θα παρακολουθήσουν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Οι στόχοι του προγράμματος είναι η εξοικείωση με τις βασικές αρχές του μοντέλου Speed School, η εκπαίδευση στη χρήση των σχετικών εργαλείων και πλατφορμών, καθώς και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη σχεδίαση και υλοποίηση αποτελεσματικών διδακτικών δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης θα περιλαμβάνει θεωρητικές παρουσιάσεις, πρακτικές εφαρμογές, ανάλυση παραδειγμάτων και συζητήσεις για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που ενέχει η εφαρμογή του μοντέλου. Η εφαρμογή του μοντέλου στα επιλεγμένα σχολεία θα διαρκέσει έξι μήνες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι εκπαιδευτικοί θα εισαγάγουν το μοντέλο στις τάξεις τους, θα υλοποιήσουν τις σχεδιασμένες διδακτικές δραστηριότητες και θα παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών. Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών θα παρέχεται τεχνική υποστήριξη και θα οργανώνονται τακτικές συναντήσεις για την ανταλλαγή εμπειριών και την επίλυση τυχόν προβλημάτων. Η αξιολόγηση της πιλοτικής μελέτης θα επικεντρωθεί στην αποτελεσματικότητα του μοντέλου στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μοντέλο και στην ταυτοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία της εφαρμογής του. Για την αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθούν ποσοτικές και

ποιοτικές μέθοδοι, όπως ερωτηματολόγια για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς, παρατήρηση στην τάξη και ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Βασικά στοιχεία της προτεινόμενης πιλοτικής μελέτης που αποσκοπεί στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της εφαρμοσιμότητας του εκπαιδευτικού μοντέλου Speed School στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα



Συνολικά, η προτεινόμενη πιλοτική μελέτη αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την αξιολόγηση και την περαιτέρω ανάπτυξη του μοντέλου Speed School στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της μελέτης θα συμβάλουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και στην ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών.

2.4 Ανάλυση των Αναμενόμενων Αποτελεσμάτων της Πιλοτικής Μελέτης Speed School.

Η πιλοτική μελέτη του προγράμματος Speed School στην Ελλάδα στοχεύει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού μοντέλου για την υποστήριξη περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα, με τη χρήση συμπυκνωμένης ύλης και διαδραστικών μεθόδων, φιλοδοξεί να βελτιώσει σημαντικά τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών σε σύντομο χρονικό διάστημα (πίνακας 4). Οι συγκεκριμένοι στόχοι της μελέτης συνοψίζονται στα παρακάτω στοιχεία:

1. Βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης: Μέσω της σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε τυποποιημένα τεστ (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), θα αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του Speed School στην ενίσχυση των βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον, θα παρακολουθηθούν δείκτες συμμετοχής, ενδιαφέροντος και αυτοεκτίμησης των μαθητών.
2. Αύξηση της συμμετοχής σε δραστηριότητες υψηλότερου επιπέδου: Το πρόγραμμα προωθεί δραστηριότητες που απαιτούν κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων. Η μελέτη θα αξιολογήσει αν οι μαθητές/τριες αποκτούν αυξημένη αυτοπεποίθηση και συμμετέχουν πιο ενεργά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.
3. Θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ: Θα αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαίδευση.

Πίνακας 4. Στόχοι και δείκτες μέτρησης των επιδόσεων των μαθητών/τριών πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος

Στόχος	Δείκτες Μέτρησης	Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων
Βελτίωση μαθησιακής απόδοσης	Σταθεροποιημένα τεστ επίδοσης: • Ανάγνωση (ταχύτητα, κατανόηση, λεξιλόγιο). • Γραφή (ορθογραφία, γραμματική, σύνταξη, έκφραση ιδεών). • Μαθηματικά (αριθμητικές πράξεις, γεωμετρία, μέτρηση, επίλυση προβλημάτων).	Τυποποιημένα τεστ πριν και μετά το πρόγραμμα.
Αύξηση συμμετοχής σε δραστηριότητες υψηλότερου Επιπέδου	Δείκτες συμμετοχής και ενδιαφέροντος: • Ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων. • Συμμετοχή σε δραστηριότητες τάξης. • Ολοκλήρωση εργασιών. • Εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη μάθηση. • Δείκτες αυτοεκτίμησης: • Ερωτηματολόγια αυτοεκτίμησης μαθητών. • Συνεντεύξεις με μαθητές/τριες. • Παρατήρηση της συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες, συζητήσεις, δραστηριότητες κριτικής σκέψης.	Παρατήρηση στην τάξη, αρχεία παρακολούθησης, ερωτηματολόγια μαθητών. Ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις. Παρατήρηση στην τάξη, ανάλυση προϊόντων ομαδικών εργασιών.
Θετική στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην ΤΝ	Ερωτηματολόγια για τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Παρατήρηση της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων στην τάξη.	Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών. Παρατήρηση στην τάξη.

Συμπεράσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις

Το πρόγραμμα Speed School αποτελεί μια πρωτοποριακή και καινοτόμα πρωτοβουλία, η οποία έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική σε διάφορες χώρες, προσφέροντας μια ελπιδοφόρα λύση στο παγκόσμιο πρόβλημα της σχολικής διαρροής. Το πρόγραμμα αυτό αξιοποιεί σύγχρονες και ταχείες μεθόδους εκμάθησης, σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων, προκειμένου να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση σε παιδιά που έχουν αποκλειστεί από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η βασική φιλοσοφία του προγράμματος Speed School στηρίζεται στην ανάγκη για γρήγορη και αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω της συμπτυκνωμένης ύλης και των διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας, το πρόγραμμα επιτυγχάνει την ταχεία εκπαιδευτική αποκατάσταση των μαθητών/τριών και τη βέλτιστη προετοιμασία για την επανένταξή τους στο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης.

Η χρήση τεχνολογίας παίζει κρίσιμο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς επιτρέπει την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την προσαρμογή της στις ανάγκες κάθε μαθητή, ενισχύοντας έτσι τη μαθησιακή του εμπειρία. Επιπλέον, το πρόγραμμα Speed School δίνει έμφαση στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους σε ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες,

αναπτύσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες και αποκτούν αυτοπεποίθηση, προετοιμασμένοι έτσι κατάλληλα για την επανένταξή τους στο τυπικό σχολικό περιβάλλον.

Η προσαρμογή του προγράμματος Speed School στις ιδιαίτερες συνθήκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνιστά αφενός μια σημαντική πρόκληση και αφετέρου μια μοναδική ευκαιρία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η υλοποίηση μιας πιλοτικής εφαρμογής αυτού του προγράμματος θα παρέχει την απαραίτητη πλατφόρμα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, καθώς και στην προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών μεταξύ των μαθητών.

Το πρόγραμμα Speed School, μέσα από τη χρήση μεθόδων ταχείας εκμάθησης και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, έχει αποδείξει την αποτελεσματικότητά του σε διάφορες χώρες παγκοσμίως. Ωστόσο, η προσαρμογή αυτού του προγράμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του εθνικού πλαισίου, όπως η γλώσσα, ο πολιτισμός, και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν.

Ένας από τους κύριους στόχους της πιλοτικής εφαρμογής θα είναι η αξιολόγηση της επίδρασης του προγράμματος στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καταγραφής και ανάλυσης των ποσοστών σχολικής διαρροής πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και μέσω της συλλογής ποιοτικών δεδομένων από συνεντεύξεις με μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς. Επιπλέον, η πιλοτική εφαρμογή θα επιτρέψει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος στην ενίσχυση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάλυσης της πρόσβασης των μαθητών σε εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες μάθησης, καθώς και μέσω της εξέτασης της επίδρασης του προγράμματος στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Η προσαρμογή και εφαρμογή του προγράμματος Speed School στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συνιστά μια καινοτόμο στρατηγική, η οποία, υπό ορθολογική υλοποίηση, δύναται να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύοντας παράλληλα το υφιστάμενο παράδειγμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και διασφαλίζοντας την πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Μέσω της πιλοτικής εφαρμογής, θα καταστεί δυνατό να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και να εντοπιστούν τυχόν βελτιώσεις που απαιτούνται για την πλήρη ενσωμάτωσή του στο εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Προτάσεις για την ενσωμάτωση της ΑΙ στο καινοτόμο πρόγραμμα Speed School

Η ενσωμάτωση της ΑΙ στο πρόγραμμα Speed School για μαθητές δημοτικού στην Ελλάδα αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία για αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, ειδικά για μαθητές που έχουν βρεθεί εκτός του τυπικού σχολικού συστήματος. Για επιτυχή εφαρμογή, συνιστάται να δοθεί προτεραιότητα στην εξατομικευμένη μάθηση μέσω διαγνωστικών εργαλείων ΑΙ που θα αξιολογούν τις ανάγκες κάθε μαθητή, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και το ρυθμό μάθησης στις ατομικές ικανότητες. Η χρήση διαδραστικών παιχνιδιών με ενσωματωμένη τεχνητή νοημοσύνη θα ενισχύσει τη συμμετοχή και θα κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική. Ταυτόχρονα, είναι ζωτικής σημασίας να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί μέσω της στοχευμένης εκπαίδευσης στη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης και στη χρήση δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών. Η αυτοματοποίηση των διοικητικών εργασιών με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης θα απελευθερώσει χρόνο για τους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η γλωσσική και πολιτιστική προσαρμογή του προγράμματος, με την ενσωμάτωση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός οικείου και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διεξαγωγή πιλοτικής μελέτης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και η συλλογή δεδομένων για τη βελτίωσή του είναι επίσης θεμελιώδης. Η διασφάλιση της ίσης πρόσβασης στην τεχνολογία για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για μαθητές από περιθωριοποιημένες ομάδες, και η συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα και την κοινότητα θα συμβάλει στη βιωσιμότητα και την επιτυχία του προγράμματος.

Τέλος, η μακροχρόνια παρακολούθηση της επίδρασης του προγράμματος στην ακαδημαϊκή τροχιά των μαθητών θα παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τη συνεχή βελτίωση και επέκταση του προγράμματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Περίοδος αναφοράς 2015-2018*. Αθήνα: Γραφείο Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου.

Ξενόγλωσση

- Abulikemu, A. (2023). The Impact of COVID-19 on Education in Developing Countries. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 10, 21-24.
- Akyeampong K., Delprato, M., Sabates, R., James, Z., Pryor, J., Westbrook, J., Humphreys, S., & Tsegay A.H. (2018). *Speed School Programme in Ethiopia: Tracking the Progress of Speed School Students: 2011-17*. Research Report. Centre for International Education, University of Sussex, Falmer, Brighton, UK.
- Aluko, F. R., & Mays, T. (2022). Promoting Equity and Inclusion: The Dire State of Out-of-School-Children in African Commonwealth Countries. Tenth Pan-Commonwealth Forum on Open Learning. <https://doi.org/10.56059/pcf10.5400>
- Buşu, A.F. (2024). AI-Powered Classrooms: A Revolution in Learning Environments. *ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA SERIA ȘTIINȚE FILOLOGICE LIMBI STRĂINE APLICATE*, (1), pp 96-103. <https://doi.org/10.52744/aucsflsa.2024.01.11>
- Dharamshi, A., Antoninis, M., Montoya, S., & Barakat, B. (2023). *A Bayesian cohort model for estimating out-of-school rates and populations*. Global Education Monitoring Report (GEMR) - UNESCO. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v11.i12.2023.5464>
- Kyridis, A., & Tsakiridou, E. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*, 3(2), 11. <https://doi.org/10.5296/IJE.V3I2.855>
- Ndanusa, M. M., Abayomi, Q. K., & Harada, Y. (2021). Examining the fragments and causes of increasing out-of-school children in Nigeria. *Journal of African Studies*, 13(4), 66–73. <https://doi.org/10.5897/JASD2021.0628>
- Rauchwerk, S. I. (2017). Learning Through Play in Speed School, an International Accelerated Learning Program. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(6). <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/944/pdf>
- Ray, S., & Sikdar, D. P. (2023). Artificial Intelligence in Education: Navigating the nexus of innovation and ethics for future learning landscapes. *International Journal of Research - GRANTHAALAYAH*, 11(12), 163-174.
- Rongrong, H. (2024). Research on the Impact of Regional Differences on Promoting Educational Equity. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 54(1):363-370. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/54/20241680>
- Souza, A. P. de S., Conceição, C. de J., Pancoto, M. A., Cecote, N. Q. B., Pedra, R. R., Oliveira, R. M. da S., Pinão, V. R. Z., & Gomes, W. T. (2024). *Personalização da aprendizagem com inteligência artificial: como a ia está transformando o ensino e o currículo*. *REVISTA ARACE*, 6(3), 5816-5831. <https://doi.org/10.56238/arev6n3-092>
- Zerihun, Z., Kassahun, A., Wassie, C., Ebrie, S., & Rebso, M. (2019). *Students' academic performance in conventional and alternative schooling: field based evidence*. <https://doi.org/10.46827/EJAE.V0I0.2753>

ΔΙΚΤΥΟ TEACHERS 4 EUROPE (T4E): ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Γρηγοριάδου Ευθαλία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ60 Καβαλας

Περίληψη

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για εφαρμογή καινοτομιών και δημιουργικής μάθησης στη διδακτική πράξη μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως οι μαθητές που συμμετέχουν, αποτελούν κοινότητες μάθησης και δημιουργίας, καθώς επωφελούνται από την συνεργασία που έχουν με τα σχολεία των άλλων χωρών, βγαίνοντας από τα στενά όρια της τάξης και το μάθημα αποκτά ευρωπαϊκή διάσταση.

Το δίκτυο Teachers 4 Europe (T4E), με τα πολυάριθμα projects που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, έχει αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματικό, έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση ενεργών ευρωπαίων πολιτών του αύριο. Το T4E αποτελεί μία ενεργή, διασυνοριακή, βιώσιμη κοινότητα μάθησης και δημιουργίας, που προάγει τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες των μαθητών και προασπίζει τις δημοκρατικές αξίες, τα θεμελιώδη δικαιώματα, την διαπολιτισμική κατανόηση και την οικειοποίηση τους.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει δύο καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπνεύστηκαν, οργάνωσαν και εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου Παλαγίας Αλεξανδρούπολης με τους μαθητές τους, στα πλαίσια της συμμετοχής τους στην Ευρωπαϊκή δράση T4E. Θα αναφερθούν οι λόγοι που επέλεξαν να συμμετέχουν στο δίκτυο, ο σκοπός και οι στόχοι, η κρισιμότητα της συμμετοχής στο δίκτυο, η συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, η διδακτική μεθοδολογία και οι δραστηριότητες. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και με συμπερασματικές αναφορές για την συμμετοχή στο δίκτυο ως συνεργατική κοινότητα μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητα μάθησης και δημιουργίας, συνεργασία, νηπιαγωγείο, T4E

1. Εισαγωγή.

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Erasmus, eTwinning, T4E, κλπ) έχουν ως βασικό τους στόχο την προβολή των ευρωπαϊκών αξιών και των πλεονεκτημάτων της συμμετοχής σε αυτά, τη διάδοση των επιτευγμάτων και τον διαμοιρασμό των εμπειριών όσων παίρνουν μέρος με άλλους συμμετέχοντες, όπως επίσης και την παρακίνηση της συμμετοχής νέων μελών της σχολικής κοινότητας και την επικοινωνία μεταξύ φορέων για νέες συνεργασίες (Αθανασάκου, 2021). Προσφέρουν το καινοτομικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί τη μέθοδο πρότζεκτ για να γίνει «νέος ερευνητής» και «νέος επιστήμονας» στην πράξη. Αυτό βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τους στόχους των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Οι κύριες περιοχές προστιθέμενης αξίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τα έργα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, άρα και του T4E, είναι οι ακόλουθες :

- Αυθεντική μάθηση: οι μαθητές έχουν μεγαλύτερα κίνητρα όταν συμμετέχουν σε αυθεντικές και με σημασία μαθησιακές δραστηριότητες
- Συνεργασία: τα έργα απαιτούν συνεργασία σε πολλά επίπεδα όπως εκπαιδευτικού-εκπαιδευτικού, μαθητή-μαθητή και/ή εκπαιδευτικού-μαθητή.
- Ευρωπαϊκή διάσταση: τα έργα από τη φύση τους τονίζουν την ευρωπαϊκή διάσταση και την διαπολιτισμική εκπαίδευση φέρνοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες σε επαφή και ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση.

- Χρήση Νέων Τεχνολογιών: προωθούν την χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, διευκολύνοντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις τεχνολογικές δεξιότητές τους σε αυθεντικές καταστάσεις.

Οι λόγοι που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου να συμμετάσχουν στο δίκτυο T4E ήταν:

- ότι συμβάλει στην πραγματοποίηση συνεργειών και στη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης και της μάθησης για την Ευρώπη, τις αξίες της και τον Δημοκρατικό Πολιτισμό της.
- η δυνατότητα διερεύνησης για θέματα που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας με απώτερο στόχο να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά γεωγραφικά μέρη
- ότι «ρίχνει» μια γέφυρα» προς την Ευρώπη και βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν καλύτερα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής.
- ότι διαμορφώνει νέες πολιτιστικές νόρμες, πιο ανοιχτές στην αλλαγή, την καινοτομία και τη διαφορετικότητα, διαπερνάει σχολεία και το σύνολο της τοπικής κοινότητας, όπως και όλα τα κοινωνικά επίπεδα, με τον δυναμισμό ενός δικτύου εκπαιδευτικών που δεν ταξιδεύουν σε φυσικό χώρο για να συναντήσουν τους εταίρους τους, αλλά χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να βρίσκονται σε επαφή καθημερινά.

2. Κυρίως μέρος

Τα καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται στις σχολικές δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992). Δύο καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, τα οποία εκπονήθηκαν στο Νηπιαγωγείο Παλαγίας Αλεξανδρούπολης, στα πλαίσια της συμμετοχής του Νηπιαγωγείου στο ευρωπαϊκό δίκτυο T4E.

2.1. 1^ο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ευρωπαίοι Συγγραφείς Παιδικής Λογοτεχνίας»

Ως έναυσμα της δράσης ήταν η παρατήρηση της βιβλιοθήκης της τάξης που οδήγησε στον προβληματισμό πως μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα. Σημαντικές έρευνες των τελευταίων δεκαετιών (Τάφφα, 2001) επισημαίνουν ότι τα παιδιά πρέπει να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στο βιβλίο, στην ανάγνωση, στον γραπτό λόγο. Δημιουργήθηκε η «Ομάδα της Ευρώπης», στα πλαίσια της συμμετοχής στην Ευρωπαϊκή Δράση T4E, την οποία αποτελούσαν τα μεγάλα νήπια και δραστηριοποιούνταν κάθε Παρασκευή. Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής ήταν από τον Φεβρουάριο έως και τον Μάιο 2015. Το σενάριο περιλάμβανε δραστηριότητες που κάλυπταν όλα τα γνωστικά αντικείμενα που προέβλεπε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, δηλαδή: γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, δημιουργία και έκφραση και πληροφορική.

Σκοπός ήταν η εξοικείωση των μικρών μαθητών με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης τους με το λογοτεχνικό βιβλίο (ΥΠΠΕΠΘ,Π.Ι., 2006). Αυτή η σχέση θα τα βοηθούσε να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, να δραστηριοποιήσουν τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους, να εμπλουτίσουν την αισθητική τους καλλιέργεια, αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Γκλιάου, 2003). Επίσης, βασικός στόχος του προγράμματος T4E αποτέλεσε η μετάδοση γνώσεων και ιδεών στους μαθητές για τις αξίες και τους στόχους της Ε.Ε. μέσω των πρωτότυπων εργασιών που δημιουργήθηκαν από την αλληλεπίδραση των δασκάλων και των μαθητών τους με τη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων.

Στόχοι:

Να καλλιεργηθεί η αναγνωστική απόλαυση

Να ασκήσουν τη δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης και ως εκ τούτου πρόληψη φαινομένων διάσπασης προσοχής, όταν δεν οφείλεται σε παθογόνα αίτια, που είναι πολύ συχνή στο Νηπιαγωγείο

Να καλλιεργήσουν δεξιότητα αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων

Να αναπτύξουν δυνατότητα κατανόησης κειμένων

Να αναπτύξουν επικοινωνιακή ικανότητα

Να καλλιεργήσουν την αφηγηματική τους ικανότητα

Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία ομάδων

Να δημιουργηθεί κλίμα συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη, και όχι μόνο, η οποία σταματά να αποτελεί ένα άθροισμα μεμονωμένων μαθητών αλλά γίνεται μια «κοινότητα αναγνώστων».

Να μάθουν να συνεργάζονται με συνομηλίκους μαθητές, όπως και με μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών

Να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων

Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό τους και οι γνωστικοί τους ορίζοντες

Να κάνουν επισκέψεις που θα τα βοηθήσουν στην καλύτερη γνωριμία με το βιβλίο, την ανάγνωση, τη δημιουργία ενός δικού τους βιβλίου

Να οργανώσουν μία έκθεση βιβλίου και να προσκαλέσουν τους γονείς τους, τους φίλους τους, τους συγγενείς τους, τους μαθητές όμορων σχολείων, την τοπική κοινωνία.

Η εκκίνηση έγινε με την ομάδα των μαθητών να γνωρίζουν την Ευρώπη και τα κράτη μέλη της Ε.Ε. με οδηγό την υδρόγειο σφαίρα και τον χάρτη της Ευρώπης. Εντόπισαν τις χώρες της ΕΕ, την πρωτεύουσα της κάθε χώρας, τη θέση της σε σχέση με την Ελλάδα, τη σημαία της και το νόμισμά της. Μίλησαν για την οργάνωση και τη διοίκηση της ΕΕ. Επιλέχθηκε μία γωνιά της τάξης να γίνει γωνιά της Ευρώπης. Φτιάχτηκε πρώτα η πινακίδα της γωνιάς και τοποθετήθηκε στον τοίχο μαζί με τον χάρτη της Ευρώπης. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε ένα παιχνίδι ταύτισης με τις σημαίες των χωρών-μελών της ΕΕ και ένα παιχνίδι μνήμης. Τα παιδιά της ομάδας είχαν την ευθύνη να ενημερώνουν και τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, να τα «ξεναγήσουν» στη γωνιά της ΕΕ με τη βοήθεια του χάρτη και να τους μάθουν να παίζουν τα παιχνίδια που είχαν δημιουργήσει. Διαβάζοντας το βιβλίο « Τα αστέρια της Ευρώπης » των Θεόδωρη Παπαϊωάννου και Λήδας Βαρβαρούση, μνήθηκαν στις αξίες που πρεσβεύει η ΕΕ. Από το βιβλίο « Η Ευρώπη κι εσύ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014), κάθε παιδί διάλεξε μία χώρα και χρωμάτισε τη σημαία της. Οι χρωματισμένες σελίδες των χωρών διακόσμησαν τη γωνιά της Ευρώπης. Κάθε μέλος της ομάδας διάλεξε μία χώρα της Ε.Ε. και σε συνεργασία με τους γονείς του, ερευνήσε στο διαδίκτυο και διάλεξε έναν συγγραφέα παιδικής λογοτεχνίας της χώρας που είχε επιλέξει. Έφερε στο σχολείο πληροφορίες για το συγγραφικό έργο του και τις παρουσίασε πρώτα στην «Ομάδα της Ευρώπης» και μετά στην ολομέλεια του Νηπιαγωγείου χρησιμοποιώντας Η/Υ και βιντεοπροβολέα. Αυτή η ομάδα, με εργαλείο την εφαρμογή story jumper, δημιούργησε το ηλεκτρονικό βιβλίο με τίτλο «Ευρωπαίοι Συγγραφείς Παιδικής Λογοτεχνίας»,



Εικόνα 1: Το ηλεκτρονικό βιβλίο

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε ήταν η διερευνητική και συνεργατική μάθηση με καταιγισμό ιδεών, παρατήρηση, παράλληλα εργαστήρια, project, χρήση ΤΠΕ, εκπαιδευτικές επισκέψεις. Το Σάββατο 2 Απριλίου 2016, παγκόσμια ημέρα βιβλίου, σε ανοιχτή εκδήλωση στο Δημοτικό Θέατρο Αλεξανδρούπολης, πραγματοποιήθηκε παρουσίαση των δράσεων σε γονείς, εκπαιδευτικούς και

στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Στις 13/14/15-4-2016 διοργανώθηκε έκθεση βιβλίου στο Νηπιαγωγείο την οποία επισκέφθηκαν γονείς και συγγενείς των νηπίων, οι μαθητές του δημοτικού σχολείου Παλαγίας με τους δασκάλους τους και η τοπική κοινωνία του οικισμού Παλαγίας.

2.2. 2^ο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Παιχνιδοπαίζοντας ... στις Ευρώπης τη γειτονιά»

Την επόμενη σχολική χρονιά 2016-17, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του νηπιαγωγείου συνεχίζοντας το ταξίδι τους για την ανακάλυψη της γνώσης και της συνεργατικής εμπειρίας, συμμετείχαν στο ευρωπαϊκό δίκτυο T4E με το προαναφερθέν θέμα.

Σκοπός ήταν η γνωριμία των μικρών μαθητών με τα παιχνίδια από την Αρχαία Ελλάδα έως σήμερα (Διαμαντόπουλος, 2009). Με τα παραδοσιακά αλλά και τα σύγχρονα παιχνίδια, από την Ελλάδα αλλά και την Ευρώπη (Χρυσικόπουλος, 2006). Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τον κόσμο, να αλληλεπιδράσει με τους άλλους γύρω του με κοινωνικό τρόπο, να εκφραστεί, να αναπαραστήσει τις σκέψεις και τις ιδέες του, να ελέγξει τα συναισθήματά του, να αναπτύξει την ικανότητα συμβολισμού, την φαντασία και δημιουργικότητά του (Κάππας, 2005). Στόχοι:

- Να κατανοήσουν ότι το παιχνίδι υπάρχει από τότε που υπάρχουν οι άνθρωποι και ότι είναι μια παγκόσμια ανθρώπινη ανάγκη
- Να γνωρίσουν τα «παλιά» παιχνίδια και να αποκτήσουν γνώσεις γι αυτά με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα
- Να διαπιστώσουν ότι πολλά από τα τωρινά παιχνίδια είναι διαχρονικά
- Να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν μέσα από το παιχνίδι και να κατανοήσουν τη χρονική σχέση παρόν-παρελθόν
- Να γνωρίσουν τους κανόνες των παιχνιδιών και μέσα από αυτούς να μάθουν να τους σέβονται
- Να αναπτύξουν επικοινωνιακή ικανότητα
- Να καλλιεργήσουν τις ικανότητες για παρατήρηση και έρευνα
- Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία ομάδων
- Να μάθουν να συνεργάζονται με συνομηλίκους μαθητές, όπως και με μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών
- Να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων
- Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό τους και οι γνωστικοί τους ορίζοντες
- Να ενισχυθούν οι κοινωνικές τους δεξιότητες

Προσκαλέσαμε σε συνεργασία το Δημοτικό Σχολείο Παλαγίας. Συνεργαστήκαμε με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των Α' και Β' τάξεων καθώς και με την εκπαιδευτικό θεατρικής αγωγής. Επίσης, συνεργαστήκαμε με το Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης. Με το Α2' τμήμα παίξαμε παραδοσιακά παιχνίδια πχ «περνά περνά η μέλισσα», με το Β1' τμήμα παίξαμε σύγχρονα παιχνίδια πχ σκυταλοδρομίες με κώνους και με το Δ2 και την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας παίξαμε παιχνίδια από την Αγγλία πχ "what's the time Mr. Woolf?". Με το 11ο Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης ανταλλάξαμε επισκέψεις με βιωματικές δράσεις. Μαζί γνωρίσαμε, κατασκευάσαμε και παίξαμε παιχνίδια από την Αρχαία Ελλάδα πχ «πήλινες πλαγγόνες», «τζαμί». Άκρως ενδιαφέρουσα ήταν η εξ αποστάσεως συνεργασία μας με το ιδιωτικό Νηπιαγωγείο Κωνσταντινούπολης OKYANOUS. Με την βοήθεια των ηλεκτρονικών μέσων (skype) διαπιστώσαμε ότι παίξαμε πολλά κοινά παιχνίδια με διαφορετική ονομασία. Δημιουργήθηκε η «Ομάδα της Ευρώπης» και εκείνη την σχολική χρονιά. Η ομάδα αυτή, γνώρισε την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη-μέλη, τις πρωτεύουσες, τις σημαίες, το νόμισμα, τις αξίες, μέσα από βιβλία και παιχνίδια (έντυπα και ηλεκτρονικά). Κάθε μέλος της ομάδας διάλεξε μία χώρα της Ε.Ε. και σε συνεργασία με τους γονείς του, ερεύνησε στο διαδίκτυο και έφερε πληροφορίες στο σχολείο για τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά της χώρας που είχε επιλέξει. Τις παρουσίασε πρώτα στην «Ομάδα της Ευρώπης» και μετά στην ολομέλεια του Νηπιαγωγείου χρησιμοποιώντας Η/Υ και βιντεοπροβολέα.

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε ήταν η διερευνητική και συνεργατική μάθηση με καταιγισμό ιδεών, παρατήρηση, παράλληλα εργαστήρια, project, χρήση ΤΠΕ, εκπαιδευτικές επισκέψεις. Οι μικροί μαθητές δημιούργησαν βιβλιαράκια με εικόνες από παιχνίδια όλων των χρονικών περιόδων.



Εικόνα 2: Βιβλιαράκι παιχνιδιών

Έγιναν αμοιβαίες επισκέψεις με το Δημοτικό Σχολείο Παλαγίας κατά τις οποίες οι μαθητές γνωριστήκαν, μιλήσαν και παίζανε κουκλοθέατρο και καραγκιόζη. Το ίδιο έγινε και με το Πειραματικού Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης με τις οποίες παίζανε παραδοσιακά και νεότερα παιχνίδια αλλά και αγγλικά παιχνίδια. Επίσης, με τους μαθητές του 11ου Νηπ/γείου Αλεξ/πολης παίζανε παιχνίδια της Αρχαίας Ελλάδας και κατασκεύασαν πήλινες πλαγγόνες, αυτοκινητάκια, τσέρκια, κλπ. Παράλληλα η «ομάδα της Ευρώπης» δηλ. τα μεγάλα νήπια, παρουσίασαν παιχνίδια από χώρες της Ευρώπης, ανέλυσαν τους κανόνες τους και τα παίζανε όλοι μαζί. Οι μαθητές του Νηπιαγωγείου παρακολούθησαν σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξ/πολης. Πραγματοποιήθηκε συνάντηση με όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία στο πάρκο Ανατολικής Θράκης στην Αλεξ/πολη όπου γνωρίστηκαν, κάνανε πικ-νικ και παίζανε όλοι μαζί οργανωμένα παιχνίδια που είχε ετοιμάσει το κάθε σχολείο. Στις 2 Απριλίου 2017, σε ανοιχτή εκδήλωση στο Δημοτικό Θέατρο Αλεξανδρούπολης, παρουσίασαν όλα τα σχολεία, σε γονείς, εκπαιδευτικούς και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, παιχνίδια από την Αρχαία Ελλάδα, το Βυζάντιο, την τουρκοκρατία, τη νεότερη εποχή και τις χώρες της Ε.Ε. Προβλήθηκε, επίσης, παρουσίαση του τούρκικου Νηπιαγωγείου OKYANOUS με τις αντίστοιχες δραστηριότητες που έκαναν τα νήπια εκεί.

2.3. Αξιολόγηση των δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων ήταν διαμορφωτική και γινόταν στην έναρξη κάθε προγράμματος με την καταγραφή των πρότερων γνώσεων των παιδιών και των προσδοκιών τους, κατά την ολοκλήρωση κάθε χρονικής περιόδου με ομαδική και ατομική συνέντευξη με κάθε μαθητή, για να διαπιστωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, η συνεργασία τους με την ομάδα, η απόκτηση και κατανόηση γνώσεων και η δράση τους στα πλαίσια του μαθήματος. Στην ολοκλήρωση κάθε προγράμματος με ψηφιακά εργαλεία ετεροαξιολόγησης και ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές κρίνονταν και αξιολογούνταν διαρκώς κατά τη ροή των προγραμμάτων δίνοντας συνεχώς ερεθίσματα ανατροφοδότησης και ανανέωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας. Με την ολοκλήρωση, ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεδρίασή του με θέμα την αξιολόγηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων διαπίστωσε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε προγραμματισμένη συνάντηση με τους γονείς των μαθητών, εκφράστηκε η ικανοποίησή τους για τα πεπραγμένα των προγραμμάτων. Θετικά ήταν και τα μηνύματα που έλαβε το Νηπιαγωγείο από τα συνεργαζόμενα σχολεία, ελληνικά και τούρκικα, όπως και από την τοπική κοινωνία. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα κατά την πορεία των προγραμμάτων να αποκτήσουν γνώσεις, να εκφραστούν, να προβληματιστούν, να παίξουν, να συνεργαστούν, να κατασκευάσουν, να πειραματιστούν (Κουρεντζής, 2008). Ήρθαν σε επαφή με τον συναρπαστικό κόσμο του βιβλίου και του παιχνιδιού, ταξίδεψαν σε άλλες εποχές και άλλες χώρες, βίωσαν ποικίλα συναισθήματα, εκφράστηκαν εικαστικά και θεατρικά και άνοιξαν νέους πνευματικούς ορίζοντες. Παρόμοια οφέλη απέκομιζαν και οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου. Οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Η πολυεπίπεδη συνεργασία που

αναπτύχθηκε με τους γονείς, με τα άλλα σχολεία και με τους φορείς της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας ήταν άψογη, ενδιαφέρουσα και δημιουργική. Η εμπειρία μας από την ευρωπαϊκή δράση T4E ήταν ευχάριστη και απολαυστική για δύο συνεχόμενες χρονιές.

3. Συμπεράσματα

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μαθητές έμαθαν να συνεργάζονται για ένα κοινό στόχο, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία και ενδιαφέρθηκαν για τα βιβλία, τα παραδοσιακά παιχνίδια, την ελληνική παράδοση και την ευρωπαϊκή κουλτούρα (Diamantopoulou, 2006). Η εφαρμογή των προγραμμάτων έδωσε κίνητρα και προκάλεσε το ενδιαφέρον και την επιθυμία των μαθητών να συνεργαστούν, να συμμετέχουν και βιωματικά να κατακτήσουν τη γνώση, να μάθουν μέσα από χαρούμενες δραστηριότητες τη διαδικασία του «μαθαίνω πως να μαθαίνω», που είναι στόχος και ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου, να παίξουν, να μάθουν, να χαρούν και να ψυχαγωγηθούν (Youell, 2006).

Η γενιά του T4E πιστεύει σε αξίες όπως τη πολιτισμική συνείδηση και ανοχή, που αποτελούν πυλώνες στον ορισμό της πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν έμαθαν να μιλούν και μια άλλη γλώσσα πέραν της δικής τους, συνειδητοποίησαν τη σημασία του να ακούν και να κατανοούν την οπτική γωνία των άλλων. Έμαθαν να εκτιμούν την ποικιλότητα και τον πλούτο του Ευρωπαϊκού πολιτισμού και ένιωσαν ότι αυτό τους είχε κάνει πιο ανοιχτόμυαλους και ευπροσάρμοστους σε ποικίλα περιβάλλοντα (European Commission, 2015). Επίσης, προσέδωσε νέο ενδιαφέρον και απόλαυση στη μάθηση. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί μετέβαλαν τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά και τη σχέση με τους μαθητές τους, καθώς έγιναν περισσότερο μέντορες και συντονιστές παρά αναμεταδότες της γνώσης, ένας ρόλος που θεωρείται παρωχημένος στην παιδαγωγική επιστήμη του 21ου αιώνα. Οι ΤΠΕ δε θεωρούνται στόχος από τους εκπαιδευτικούς του T4E, αλλά περισσότερο το μέσο για τη δημιουργία πιο ουσιαστών και ενδιαφερόντων μαθημάτων, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει η τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ενσωματώνοντας ένα έργο ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως το T4E στο πρόγραμμα σπουδών (Stamelos, Papadiamantaki, Vassilopoulos, 2008), οι μαθητές μαθαίνουν μαζί με άλλους μαθητές και από άλλους μαθητές, οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι και η μάθηση βιωματική, οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν με άλλους, να κάνουν πλάνα και επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, να επιχειρηματολογούν και να συμβιβάζονται, με αποτέλεσμα να μεταβαίνουν έτσι από τη μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων στη δημιουργική μάθηση και να λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης και δημιουργίας.

Εν κατακλείδι, αυτός ο τρόπος εργασίας μιμείται την ενήλικη ζωή, προσφέροντας ουσιαστικά εφόδια στους μαθητές για την ενηλικίωση (eTwinning).

«Όταν οι άνθρωποι έχουν κίνητρα, απολαμβάνουν τη μάθηση. Είναι πιο πιθανόν να επιτύχουν στους τομείς που αναλαμβάνουν. Δεν αποθαρρύνονται εύκολα. Δουλεύουν περισσότερο και πιο αποδοτικά. Αποδέχονται προκλήσεις.»

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασάκου, Π. (2021). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ KA2*. Κείμενα Παιδείας, 2(2). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26588>
- Γκλιάου, Ν. (2003). *Βιβλιοθήκη στο νηπιαγωγείο. Χώρος δημιουργικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 35, 14-21.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Η Ευρώπη κι εσύ*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός
- Κουρεντζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαϊωάννου, Θ. & Βαρβαρούση Λ. (2015). *Τα αστερία της Ευρώπης* Αθήνα: Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα
- Χρυσικόπουλος, Μ. (2006). *Ελληνικά παραδοσιακά παιχνίδια*. Αθήνα: ΣΑΛΤΟ

Ξενογλώσση

- Diamantopoulou, A. (2006). *The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. Comparative Education*, 42(1). doi: 10.1080/03050060500515819.
- European Commission (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Stamelos, G., Papadiamantaki Y., & Vassilopoulos, A. (2006). *European policies implementation in the Greek primary education university departments (PTDEs)*. In J. Sprogø & T., Winther-Jensen, (eds), *Identity, Education and Citizenship –Multiple Interrelations*, p.p. 291-306. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Youell, B. (2008). *Importance of play and playfulness*. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*. 10(2):121-129.
- <https://www.teachers4europe.eu/el/>
- <http://www.etwinning.gr/etwinning/107-about/e-twinning>

E - ENVIRONMENTALISTS, ΕΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ETWINNING

Παπαμικρούλη Ευγενία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 10^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας «Πέτρος Θέμελης»

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα ευρωπαϊκό, βιωματικό πρόγραμμα eTwinning, με θέμα την περιβαλλοντική εκπαίδευση με εστίαση στην προστασία του περιβάλλοντος. Υλοποιήθηκε συνεργατικά από σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Κροατία, τη Γεωργία, την Ιταλία και τη Ρουμανία. Η κύρια ιδέα διαθεματικού project ήταν να δημιουργηθεί ένα έργο που θα εστιάζει στα περιβαλλοντικά προβλήματα και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες. Η αξία του περιβάλλοντος, η υπερθέρμανση του πλανήτη, η ανακύκλωση, η ρύπανση του αέρα/νερών και άλλα θέματα προσεγγίστηκαν μέσα από τις τέχνες (ζωγραφική, μουσική, λογοτεχνία), με την αξιοποίηση εργαλείων των ΤΠΕ και ειδικότερα μέσα από την καθημερινή ζωή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η διεπιστημονική, η μαθητοκεντρική και η συνεργατική. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με δραστηριότητες αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, etwinning, ΤΠΕ

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο εξετάζει την εφαρμογή ενός βιωματικού ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning που υλοποιήθηκε από το 10ο - Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας «Πέτρος Θέμελης». Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 23 μαθητές του δεύτερου τμήματος της ΣΤ' τάξης. Η συμμετοχή αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής συνεργασίας, που στοχεύει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και τη συνειδητοποίηση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Στη συνεργασία αυτή έλαβαν μέρος σχολεία από την Ελλάδα, τη Γεωργία, την Τουρκία, την Κροατία, την Ιταλία και τη Ρουμανία, με μαθητές ηλικίας 10 έως 14 ετών, δημιουργώντας ένα δυναμικό δίκτυο εκπαίδευσης που συνδύασε διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις και πρακτικές για το κοινό θέμα.

Το θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της κλιματικής αλλαγής επιλέχθηκε έπειτα από πρόταση και συζήτηση των μαθητών, οι οποίοι ήταν ήδη ευαισθητοποιημένοι για τα περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από την καθημερινότητά τους και τη συχνή επαφή με το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής μέσω των μέσων ενημέρωσης. Η επιλογή αυτή αντανακλά την ανάγκη των μαθητών να κατανοήσουν τις αιτίες και τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής, ενώ παράλληλα τους δόθηκε η ευκαιρία να συνδέσουν το θέμα με διάφορους τομείς της γνώσης, όπως η Γεωγραφία, η Γλώσσα, οι Εικαστικές Τέχνες, και οι Φυσικές Επιστήμες. Η επιλογή της κλιματικής αλλαγής ως θεματικού άξονα της δράσης ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την προστασία του περιβάλλοντος και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο πλανήτης.

Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε ένα αναλυτικό πλάνο δράσης, το οποίο περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες για κάθε μήνα, με στόχο την εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές και διαδραστικές διαδικασίες μάθησης. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν σχεδιαστεί έτσι ώστε να ενσωματώνουν τη συνεργασία με τα ευρωπαϊκά σχολεία, την καλλιέργεια ψηφιακών και δημιουργικών δεξιοτήτων, καθώς και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Μέσω της πλατφόρμας eTwinning, πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση συνεργατών και η διαμόρφωση ομάδων εργασίας με τα σχολεία από τις άλλες χώρες. Η υλοποίηση της δράσης ξεκίνησε μετά από διαδικασίες διάρκειας ενός μήνα, που περιλάμβαναν την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, την ανταλλαγή ιδεών και την

προετοιμασία για τις κοινές δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, διατηρήθηκε συνεχής ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των εταίρων, επιτρέποντας την ταυτόχρονη συνεργασία και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων από απόσταση.

Αυτό το πρόγραμμα eTwinning αποτελεί ένα παράδειγμα επιτυχημένης διεθνούς συνεργασίας στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την ανάπτυξη των μαθητών σε μια παγκόσμια κοινωνία, με έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμικότητα και την αλληλεγγύη.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Στόχοι

Ο κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανακύκλωση, την κλιματική αλλαγή και τη διαχείριση φυσικών πόρων, οι μαθητές ενίσχυσαν την οικολογική τους συνείδηση και απέκτησαν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίζουν τις περιβαλλοντικές προκλήσεις και να συμμετέχουν ενεργά στην προστασία του πλανήτη. Σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom (Καραντζής, 2011), οι επιμέρους στόχοι κατηγοριοποιούνται ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι:

- **Απόκτηση γνώσεων** για την ανακύκλωση, την επαναχρησιμοποίηση προϊόντων και τη διαχείριση αποβλήτων, προκειμένου να κατανοήσουν τις διαδικασίες και τη σημασία αυτών για την προστασία του περιβάλλοντος.
- **Κατανόηση της έννοιας της κλιματικής αλλαγής**, των αιτιών της και των μακροπρόθεσμων επιπτώσεών της για τη ζωή στον πλανήτη.
- **Επίγνωση της σημασίας του νερού** για τη φύση και τον άνθρωπο, περιλαμβανομένων των προκλήσεων που αντιμετωπίζουμε, όπως η ρύπανση και η έλλειψη καθαρού νερού.
- **Αναγνώριση και κατανόηση των διαφορετικών πηγών ενέργειας**, με έμφαση στις ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες πηγές, και η επίγνωση της επίδρασης αυτών στο περιβάλλον και την οικονομία.
- **Εκμάθηση για τη διαχείριση φυσικών πόρων**, όπως το νερό και η ενέργεια, και η κατανόηση των επιπτώσεων της υπερκατανάλωσης αυτών.

Δεξιότητες:

- **Διάκριση της διαφοράς μεταξύ καιρού και κλίματος**, κατανοώντας τις βασικές διαφορές στις έννοιες αυτές και τις αιτίες που οδηγούν σε διαφοροποιήσεις στις κλιματικές συνθήκες σε διάφορες περιοχές του κόσμου.
- **Αναγνώριση των θετικών και αρνητικών πλευρών των ενεργειακών πηγών**, έτσι ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πώς η σωστή επιλογή ενεργειακών πηγών επηρεάζει το περιβάλλον και τις μελλοντικές γενιές.
- **Εντοπισμός ζητημάτων που σχετίζονται με το νερό** (π.χ. έλλειψη, μόλυνση, σπατάλη), και η καλλιέργεια ικανότητας ανάλυσης της κατάστασης σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- **Κατανόηση της σημασίας της ανακύκλωσης** και της επαναχρησιμοποίησης υλικών, ενισχύοντας την αναγκαιότητα των βιώσιμων πρακτικών και της μείωσης των αποβλήτων για τη διατήρηση των φυσικών πόρων.

- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακής συνεργασίας** μέσω πλατφορμών eTwinning και άλλων εργαλείων, ενισχύοντας τη σημασία της συνεργασίας με σχολεία άλλων χωρών και την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων.

Συναισθηματικοί στόχοι:

- **Καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης** στους μαθητές, προκειμένου να αναπτύξουν μια συναισθηματική σύνδεση με το περιβάλλον και τις φυσικές του ανάγκες.
- **Ευαισθητοποίηση σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος**, ενισχύοντας την αίσθηση ευθύνης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δράσεις, με σκοπό τη μείωση της ρύπανσης και την προστασία των φυσικών πόρων.
- **Ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης** μεταξύ μαθητών από διαφορετικά κράτη μέλη της ΕΕ, προκειμένου να προωθήσουν μια παγκόσμια κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να αναπτύξουν κοινές δράσεις για την προστασία του πλανήτη.
- **Ανάπτυξη της υπευθυνότητας** των μαθητών απέναντι στις καθημερινές τους επιλογές και τις συνέπειες αυτών για το μέλλον του πλανήτη, με έμφαση στην αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς προς πιο βιώσιμες πρακτικές.

Η ολοκληρωμένη προσέγγιση του προγράμματος κατέστησε τους μαθητές όχι μόνο πιο συνειδητοποιημένους σε θέματα περιβαλλοντικής προστασίας, αλλά και πιο ενεργούς πολίτες που αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους ευθύνες και τις δυνατότητες τους να κάνουν τη διαφορά στον κόσμο γύρω τους.

2.2 Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση του προγράμματος εφαρμόστηκε η βιωματική μέθοδος μάθησης (learning by doing), η οποία βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η βιωματική μάθηση προάγει τη συμμετοχή μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως η παρατήρηση, ο καταιγισμός ιδεών, τα πειράματα, η ζωγραφική, η χρήση τεχνολογικών εργαλείων και η παιγνιώδης μάθηση (Δεδούλη, 2002). Όπως αναφέρει ο Δεδούλης (2002), η βιωματική μάθηση ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και προάγει τη συνειδητοποίηση των εννοιών μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση, μέσα από την εφαρμογή θεωρίας στην πράξη και τη συμμετοχή σε διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, η μεθοδολογία περιλάμβανε τη συνεργατική μάθηση, ενθαρρύνοντας τη διαδραστικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών ενισχύθηκε μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων (όπως Padlet, Kahoot, Genially), επιτρέποντας στους μαθητές να συνεργαστούν σε πραγματικό χρόνο, να δημιουργούν και να μοιράζονται υλικό. Σύμφωνα με τον Αλέξανδρο (2015), η συνεργατική μάθηση προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, επιτρέποντας στους μαθητές να εξετάζουν και να συζητούν τις γνώσεις και τις απόψεις τους, ενώ ενισχύει τη συνεργασία και την επικοινωνία σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

Η προσέγγιση ήταν διεπιστημονική, συνδέοντας τη θεματική της κλιματικής αλλαγής με γνωστικά αντικείμενα όπως η Φυσική, η Γλώσσα, η Γεωγραφία και οι Εικαστικές Τέχνες. Η διεπιστημονική μάθηση ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, διευκολύνοντας τη βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων. Σύμφωνα με τον Biggs (2003), η διεπιστημονική προσέγγιση προάγει την ολοκληρωμένη αντίληψη των θεμάτων, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνδέουν τις γνώσεις από διάφορους τομείς και να κατανοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν πρακτικές project-based learning, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αναλάβουν ρόλους, να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους μέσω ψηφιακών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Η πρακτική της project-based learning (PBL)

επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να ερευνούν και να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, επιλύοντας πρακτικά προβλήματα. Όπως αναφέρει ο Biggs (2003), το PBL ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, επιτρέποντας στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικά προβλήματα και να αναπτύξουν κρίσιμη σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν πρακτικές project-based learning (PBL), δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αναλάβουν ρόλους, να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους μέσω ψηφιακών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Η πρακτική της project-based learning (PBL) ενισχύει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να επιλύουν προβλήματα μέσα από την έρευνα και τη συνεργασία. Ο Κόσσυβας (2018) τονίζει τη σημασία του PBL ως μεθόδου που ενισχύει τη μάθηση μέσω της δράσης και της εμπλοκής με πραγματικά ζητήματα, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τη θεωρία εφαρμόζοντας την σε ρεαλιστικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τους Τατατόρη και Τσαλκατίδου (2007), το PBL ενδυναμώνει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, ενσωματώνοντας τη μάθηση μέσω της δράσης και της έρευνας. Οι μαθητές καλούνται να εργάζονται σε ομάδες, να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και να παρουσιάζουν τις λύσεις τους, προάγοντας την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και ενδυναμώνοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ο Dewey (1938) υπογραμμίζει ότι το PBL ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε ρεαλιστικά έργα, τα οποία προάγουν τη μάθηση μέσω της εξερεύνησης και της επίλυσης προβλημάτων. Η εμπειρία και η πράξη είναι θεμελιώδη για τη διαδικασία της μάθησης, και το PBL αντανάκλα αυτή την αρχή, επιτρέποντας στους μαθητές να ενσωματώσουν τη γνώση τους μέσα από τη συμμετοχή σε πραγματικές προκλήσεις.

Ο Kilpatrick (1918) αναγνωρίζει τη σημασία του έργου ως εκπαιδευτικού εργαλείου, θεωρώντας ότι το πραγματικό έργο είναι το βασικό μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Η προσέγγιση του PBL συνάδει πλήρως με αυτή την άποψη, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να δημιουργήσουν, να ανακαλύψουν και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους μέσω πραγματικών, ενδιαφέροντων έργων.

Ένα άλλο στοιχείο που ενσωματώνει το PBL είναι η έμφαση στις 4C's: Δημιουργικότητα, Κριτική Σκέψη, Συνεργασία και Επικοινωνία. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι καθοριστική για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών (Saavedra & Opfer, 2012). Το PBL προάγει την ενίσχυση αυτών των ικανοτήτων μέσω της συνεργασίας στην ομάδα, της δημιουργικότητας στη λύση προβλημάτων, της κριτικής σκέψης στην ανάλυση και αξιολόγηση δεδομένων και της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την παρουσίαση των ευρημάτων.

Η εφαρμογή του PBL στην πράξη επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να γίνουν υπεύθυνοι, ενεργοί πολίτες.

Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν σε μηνιαία βάση, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Activities calendar

December	Ice breaking activities
January	Project framework and partners
February	Environmental awareness and education – Concept map with environmental problems – collaborative slogan

March	Saving water and combating drought – Water saving posters, water clouds, water footprint calculation
April	Recycling and fighting zero waste – Recycling slogans, recycled products, recycling exhibition
May	Energy Efficiency – Celebrating etwinning day – energy efficiency events, brochures
June	International World day of environmental protection, evaluation, dissemination, final products

2.3. Διαδικασία Υλοποίησης

Η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μέσω μιας σειράς διαδοχικών δραστηριοτήτων, οι οποίες οργανώθηκαν με βάση ένα μηνιαίο πλάνο. Η διαδικασία ξεκίνησε με την παρουσίαση των σχολείων και των συμμετεχόντων μέσω της πλατφόρμας eTwinning, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωριστούν και να εξοικειωθούν με τους συνεργάτες τους από άλλες χώρες. Στη συνέχεια, ακολούθησαν δραστηριότητες εξοικείωσης και εμπιστοσύνης, όπως η δημιουργία διαδικτυακών χαρτών που παρουσίαζαν τις τοποθεσίες των σχολείων, καθώς και η ανταλλαγή προσωπικών ενδιαφερόντων μέσω συνεργατικών εργαλείων όπως το Padlet. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές συμμετείχαν σε διαδικτυακές συναντήσεις και αντάλλαξαν ιδέες σχετικά με τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Μια από τις κεντρικές δράσεις του προγράμματος ήταν η διερεύνηση της έννοιας του καιρού και του κλίματος, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και ψηφιακών εργαλείων όπως το Mentimeter. Επίσης, οι μαθητές δημιούργησαν αφίσες και ψηφιακές παρουσιάσεις που προωθούσαν οικολογικές πρακτικές, ενώ συμμετείχαν σε διαγωνισμούς δημιουργίας λογοτύπου για το πρόγραμμα. Καθ' όλη τη διάρκεια του έργου, αξιοποιήθηκαν διάφορα ψηφιακά εργαλεία για την υποστήριξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές όπως το Kahoot και το Wordwall για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παιχνιδιών, τα εργαλεία poster my wall και canva για τη δημιουργία αφισών, καθώς και το Padlet για την οργάνωση και την παρουσίαση του συλλογικού έργου των ομάδων. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσω ερωτηματολογίων και συζητήσεων ανατροφοδότησης. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα και τη μαθησιακή εμπειρία που αποκόμισαν, ενώ παράλληλα ανέδειξαν τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στην καθημερινή τους ζωή. Πιο αναλυτικά:

Δεκέμβριος: Δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ των μελών του προγράμματος με τη δημιουργία twinboards. Τέλος, δημιουργήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης στο ψηφιακό εργαλείο coggle αλλά και αφίσες με netiquette rules, δηλαδή τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο

Ιανουάριος: Ανάλυση των ρόλων και επιλογή εργαλείων, ώστε να επιτευχθεί ο συνεργατικός σχεδιασμός α) μέσα από τη δημιουργία σελίδας αναφορικά με την επικοινωνία και β) μέσα από μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και viber group.

Φεβρουάριος: Στις 7 Φεβρουαρίου 2024, παρουσιάστηκε στους μαθητές το θέμα της «περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης». Οι μαθητές συμμετείχαν σε διαγωνισμό Kahoot κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού σεμιναρίου (webinar). Η περιβαλλοντική

ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση διδάχθηκε και στις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές παρατήρησαν τη φύση στον κήπο του σχολείου και περιέγραψαν όσα είδαν μέσω ζωγραφιών. Επίσης, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη που να παρουσιάζει τις αιτίες και τις συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Έπειτα, οι μαθητές θα έπρεπε να ανεβάσουν τους εννοιολογικούς χάρτες που είχαν ετοιμάσει στο Padlet. Τέλος, δημιουργήθηκε ένα κοινό τελικό προϊόν: ένα κοινωνικό μήνυμα (public service announcement).

Μάρτιος: Ένας μήνας αφιερωμένος στο νερό, με πλήθος δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη σημασία του νερού και την εξοικονόμησή του. Η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε τη δημιουργία αφισών με θέμα την εξοικονόμηση νερού, με τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία Postermyswall και Canva. Κάθε αφίσα περιλάμβανε εικονογραφήσεις και μηνύματα σχετικά με τη σημασία της υπεύθυνης χρήσης του νερού. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός συννεφολέξου μέσω του εργαλείου Mentimeter, όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προσθέσουν έως τρεις λέξεις σχετικές με το νερό. Οι λέξεις που προέκυψαν, όπως «πλημμύρα», «πόσιμο», «δεξαμενή», ενίσχυσαν τη συζήτηση γύρω από τα χαρακτηριστικά και τη σημασία του νερού. Τέλος, οι μαθητές υπολόγισαν το αποτύπωμα του νερού, αναλύοντας την ποσότητα νερού που καταναλώνεται για την παραγωγή καθημερινών προϊόντων και αγαθών. Αυτό τους βοήθησε να κατανοήσουν τις συνέπειες των καθημερινών τους επιλογών και τη σύνδεση τους με την εξοικονόμηση του νερού.

Απρίλιος: Με κύριο στόχο την ανακύκλωση και τη χρήση ανακυκλώσιμων προϊόντων, οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες που ενίσχυαν την οικολογική τους συνείδηση και την αναγνώριση της αξίας των ανακυκλώσιμων υλικών. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε τη δημιουργία κατασκευών από ανακυκλώσιμα υλικά, με σκοπό να οργανωθεί μια έκθεση κατασκευών. Οι μαθητές συνεργάστηκαν για να συλλέξουν τα απαραίτητα υλικά και να ακολουθήσουν τις οδηγίες που καταγράφηκαν στο συνεργατικό εργαλείο padlet ή Twinboard. Κάθε κατασκευή είχε μια οικολογική διάσταση, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και τη συνειδητοποίηση της αξίας της ανακύκλωσης.

Η δεύτερη δραστηριότητα επικεντρώθηκε στη δημιουργία συνεργατικών σλόγκαν με θέμα την ανακύκλωση.

Μάιος: Οι μαθητές δημιούργησαν φυλλάδια σχετικά με την ενεργειακή απόδοση, ενώ η δεύτερη δραστηριότητα επικεντρώθηκε στην ενέργεια και τις πηγές της, με σκοπό οι μαθητές να χωρίσουν τις πηγές ενέργειας σε ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες. Κάθε ομάδα μαθητών κατέγραψε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε τύπου ενέργειας, και στη συνέχεια δημιούργησαν έναν εννοιολογικό χάρτη για να απεικονίσουν τις σχέσεις και τις επιπτώσεις της κάθε πηγής ενέργειας.

Ιούνιος: Διάχυση αποτελεσμάτων, αξιολόγηση και παραγωγή τελικών προϊόντων. Οι δραστηριότητες αφορούν τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, τη δημιουργία ηλεκτρονικού περιοδικού και τραγουδιού, ενώ στο εργαλείο tricester οι μαθητές μπορούσαν να καταγράψουν τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν σχετικά με το θέμα.

3. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αξιοποίησε τις ΤΠΕ, ενσωματώνοντας διαδραστικά παιχνίδια και ψηφιακά εργαλεία, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν τις περιβαλλοντικές προκλήσεις με έναν καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο. Η αλληλεπίδραση με συνομήλικους από άλλες χώρες ενίσχυσε την πολιτισμική ανταλλαγή και ανέδειξε τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.

Μέσα από τη συμμετοχή τους, οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ενίσχυσαν την περιβαλλοντική τους συνείδηση. Το πρόγραμμα όχι μόνο τους

παρείχε γνώσεις για τις αιτίες και τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, αλλά τους έδωσε επίσης τα εργαλεία να γίνουν πιο υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Η βιωματική προσέγγιση συνέβαλε στο να εδραιωθούν οι γνώσεις αυτές στη συνείδηση των μαθητών, καθιστώντας τις πιο ουσιαστικές και εφαρμόσιμες στην καθημερινότητά τους.

Ακόμα, το πρόγραμμα αποτέλεσε ένα επιτυχημένο παράδειγμα του πώς η διαθεματική και συνεργατική μάθηση μπορεί να δημιουργήσει ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, αλλά συμμετείχαν ενεργά, εφάρμοσαν τις γνώσεις τους και ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ψηφιακής τεχνολογίας. Επιπλέον, η εμπειρία τους αυτή αποτέλεσε κίνητρο για να συνεχίσουν να ενδιαφέρονται για περιβαλλοντικά ζητήματα και να εφαρμόζουν πρακτικές βιωσιμότητας στη ζωή τους.

Το eTwinning απέδειξε ότι αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών εμπειριών που ξεπερνούν τα όρια της τάξης. Ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφορετικών χωρών, καλλιεργεί τον διαπολιτισμικό διάλογο και προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη νέων διδακτικών πρακτικών. Μέσω τέτοιων προγραμμάτων, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια παγκόσμια προοπτική, κατανοώντας καλύτερα τις προκλήσεις και τις λύσεις που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν υπευθυνότητα και οικολογική συνείδηση.

Το πρόγραμμα κατέδειξε πως η συνεργατική μάθηση και η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων μπορούν να καταστήσουν τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική και ελκυστική, προετοιμάζοντας τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες που συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος. Εν κατακλείδι, η εμπειρία αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για παρόμοιες μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις, ενθαρρύνοντας τη δια βίου μάθηση και τη διαμόρφωση μιας περιβαλλοντικά υπεύθυνης γενιάς. Τέλος, το πρόγραμμα βραβεύτηκε με εθνική και ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αλέξανδρος, Σ. (2015). *Διεπιστημονική μάθηση και συνεργατική διδασκαλία στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κριτική.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Καραντζής, Ι. (2011). Ο δάσκαλος στη σχολική τάξη – Βασικές Ψυχο-Παιδαγωγικές και Διδακτικές Εφαρμογές.
- Κόσσυβας, Κ. (2018). *Διαθεματική και Συνεργατική Μάθηση στο Σχολείο: Στρατηγικές και Μεθόδους*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ταρατόρη, Α., & Τσαλκατίδου, Χ. (2007). *Αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης στην τάξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Castek, J. & Dwyer, B. (2018). Think Globally, Act Locally: Teaching Climate Change Through Digital Inquiry. <https://doi.org/10.1002/trtr.1687>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Teachers College, Columbia University.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. The International Society for Research in Education and Development (ISRED).

Α09. Συμμετοχή των πολιτών και νέες μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΛΑΡΙΣΑΙΩΝ 2020-2023

Δεληγιάννης Δημήτρης
Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ

Περίληψη

Το 2012 το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης (UIL) της UNESCO ενεργοποίησε ένα παγκόσμιο δίκτυο Πόλεων (Learning Cities), υπογραμμίζοντας ακριβώς τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα για την αντιμετώπιση των τοπικών και παγκόσμιων προκλήσεων. Η παρούσα ανακοίνωση έχει σκοπό να αναδείξει σύγχρονες πολιτικές για την ενίσχυση της συμμετοχικής δημοκρατίας και των θεσμών της σε μια περίοδο κρίσης και αμφισβήτησης. Παρουσιάζει το παράδειγμα μιας ελληνικής πόλης του δικτύου, της Λάρισας, και την ολιστική προσπάθειά της να αναπτύξει τον καινοτόμο θεσμό του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας, οργανώνοντας προγράμματα εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτειότητα και προωθώντας καινοτόμες μεθόδους διαβούλευσης. Για την παρουσίαση αξιοποιήθηκαν ερευνητικά ευρήματα που ανακοινώθηκαν από το δίκτυο Learning Cities (UNESCO, 2021), δεδομένα από την πορεία του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας του Δήμου Λαρισαίων την περίοδο 2020-2023 και τα αποτελέσματα διαδικτυακής έρευνας που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2023.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα, Πόλεις που Μαθαίνουν (Learning Cities), Δημοτικά Συμβούλια Νεολαίας

1. Εισαγωγή

Η πολύπλευρη κοινωνική και πολιτισμική κρίση των τελευταίων ετών είχε ως αποτέλεσμα τον κλονισμό σε σημαντικό βαθμό της σχέσης της κοινωνίας με την πολιτική. Πολλοί είναι εκείνοι που αναφέρονται με έμφαση στην κυριαρχία του φόβου και του θυμού, στη ρητορική του μίσους που κερδίζει ολοένα έδαφος. Οι νέοι και οι νέες ιδιαίτερα, μοιάζει να γυρίζουν την πλάτη στην πολιτική και αντιμετωπίζουν με απαξίωση το πολιτικό σύστημα, καθώς πιστεύουν ότι δεν μπορούν να βρουν χώρο έκφρασης μέσα στη διαμορφωμένη πολιτική κατάσταση. Πρόκειται ουσιαστικά για μία κρίση πολιτικής εκπροσώπησης. Ο Δήμος Λαρισαίων, η πρώτη ελληνική πόλη μέλος του παγκόσμιου δικτύου Learning Cities της UNESCO και παγκόσμια συντονίστρια στο πεδίο Citizenship Education την περίοδο 2019-2021, πήρε πρωτοβουλίες με στόχο την ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου σχεδίου για μια τοπική στρατηγική για τη νεολαία. Η συγκρότηση ενός Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου της πόλης στις 27/2/2020 (απόφ. αριθμ. 48/2020) αποτέλεσε το πρώτο σημαντικό βήμα σε αυτή τη κατεύθυνση. Ποια είναι, όμως, η φιλοσοφία και οι προτεραιότητες για τη συγκρότηση του νέου θεσμικού οργάνου; Ποια είναι η διεθνής και ελληνική εμπειρία από ανάλογα εγχειρήματα; Με ποια μέσα και πρακτικές μπορεί να αποτυπωθεί σήμερα με τρόπο αξιόπιστο η φωνή των νέων στη διαμόρφωση ενός σχεδίου για τη νεολαία;

2. Κύριο Μέρος

2.1. Εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα και παγκόσμιο δίκτυο Learning Cities της UNESCO. Μια διεθνής έρευνα.

Στην καρδιά της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης των τελευταίων χρόνων, το 2013, το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης (UIL) της UNESCO διαμόρφωσε τις συνθήκες για την ενεργοποίηση του παγκόσμιου δικτύου των Πόλεων που Μαθαίνουν (Learning Cities). Το δίκτυο των Learning Cities, έφτασε να περιλαμβάνει, 10 χρόνια μετά, 356 πόλεις από 79 χώρες, με στόχο τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των μελών. Στα κείμενα της UNESCO (2015) γίνεται λόγος για αξιοποίηση των πόρων μιας τοπικής κοινωνίας και για τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου διαλόγου και συνεργασίας ανάμεσα σε φορείς και ενεργούς πολίτες στη βάση των αρχών της διά βίου μάθησης. Προσεγγίζοντας δημιουργικά την έννοια της «κοινοτικής μάθησης» και αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, οι Πόλεις που Μαθαίνουν διαμορφώνουν ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον και επιχειρούν να εκπαιδεύσουν ενεργούς πολίτες, υπερβαίνοντας παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα και μεθόδους. Επίκεντρο αυτής της διαφορετικής μαθησιακής διαδικασίας γίνονται οι ίδιοι οι πολίτες. Αξιοποιώντας τις υποδομές μιας πόλης, τα μουσεία και τα θέατρά της, πολίτες διαφορετικών ηλικιών και επιπέδου μόρφωσης συνδέονται σε μία δημιουργική διαδικασία για το χτίσιμο βιώσιμων πόλεων (Porovic, 2019).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2020 με τη συμμετοχή 18 πόλεων από όλον τον κόσμο, αποτυπώθηκαν βασικές πολιτικές επιλογές και προτεραιότητες των πόλεων που συμμετέχουν στο δίκτυο (Deligiannis et al., 2021). Σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας ήταν ότι στις περισσότερες πόλεις (15 από τις 18) υπάρχει ένα εξειδικευμένο τμήμα του Δήμου που προωθεί την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα σε τοπικό επίπεδο και το σύνολο σχεδόν των πόλεων (17/18) έχουν εκπονήσει αντίστοιχα έγγραφα στρατηγικής. Έχοντας τις δικές της προτεραιότητες κάθε πόλη, η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα είναι μέρος του στρατηγικού σχεδίου της για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων εντός καθορισμένου χρονικού πλαισίου.

Οι δράσεις των περισσότερων πόλεων απευθύνονται σε νέους και σε παιδιά και γενικά σε ομάδες πολιτών οι οποίες δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση σε πόρους και ισχύ. Περίπου οι μισές πόλεις (κυρίως ευρωπαϊκές) δηλώνουν ότι διάφορα ιδρύματα και οργανισμοί συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτειότητα, ανάλογα με τα τοπικά συστήματα διακυβέρνησης και τις εκάστοτε συνεργασίες μεταξύ τοπικών κυβερνήσεων, πανεπιστημίων, φορέων κατάρτισης, βιβλιοθηκών, συλλόγων κλπ. Οι δράσεις που υλοποιούνται περιλαμβάνουν τη διοργάνωση σεμιναρίων, ανοικτών συζητήσεων και προγραμμάτων κατάρτισης. Παράλληλα δίνονται δυνατότητες θεσμοθέτησης και λειτουργίας συμβουλευτικών και συμμετοχικών συμβουλίων και δημιουργούνται πλατφόρμες επικοινωνίας, υπογραμμίζοντας ακριβώς τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων. Ανάμεσα σε άλλες ανάλογες πρωτοβουλίες ξεχωρίζουν ο θεσμός του “Αυτοδιοικούμενου Συμβουλίου και Σχολείου Κατοίκων” στην πόλη Yeonsu (Δημοκρατία της Κορέας), το Συμβούλιο Ηλικιωμένων του Espoo (Φινλανδία), το Συμβούλιο Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες της Σμύρνης (Τουρκία), το Δημοτικό Συμβούλιο για τα παιδιά στη γαλλική πόλη Énry-Courcouronnes, τα συμμετοχικά συμβούλια πολιτών στο Charleroi (Γαλλία), το Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας της Λάρισας.

Κοινός τόπος για την οργάνωση όλων αυτών των πρωτοβουλιών είναι η ολιστική προσέγγιση αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε πολίτη, και ιδιαίτερα όσων ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με πολίτες που σκέφτονται κριτικά, κατανοούν σύνθετα ζητήματα και αξιοποιούν νέες ευκαιρίες στον ταχέως εξελισσόμενο κόσμο του σήμερα. Ο παγκόσμιος συντονιστής του δικτύου των Learning Cities Raúl Valdés-Cotera επισημαίνει πως «καταστάσεις όπως η πανδημία, καθώς και οι ευρύτερες οικονομικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές κρίσεις που μας επηρεάζουν, μας υπενθυμίζουν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα, στην αντιμετώπιση των τοπικών και παγκόσμιων προκλήσεων» (Deligiannis et al., 2021).

2.2 Λάρισα -Πόλη που Μαθαίνει και το Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας

2.2.1. Λάρισα και Εκπαίδευση στην Ενεργό Πολιτειότητα

Η θεσμοθέτηση του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας της Λάρισας εντάσσεται ακριβώς στην προσπάθεια της πόλης ως μέλος του δικτύου της UNESCO να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις, δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση ενεργών πολιτών. Είχε προηγηθεί από τον Μάρτιο του 2015, η απόφαση της τότε νέας Δημοτικής Αρχής του Δήμου Λαρισαίων να θέσει ως βασική πολιτική επιλογή τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας μάθησης σε συνθήκες μιας βαθιάς κοινωνικής και πολιτισμικής κρίσης.

Η προσπάθεια δεν ήταν εύκολη. Οι αρχές της κοινοτικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης δοκιμάζονταν (Kenny et al., 2018). Η πολυεπίπεδη κρίση που έκανε την εμφάνισή της ουσιαστικά το 2009 οδήγησε σε αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, στην περιορισμένη πρόσβαση νέων ανθρώπων σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ουσιαστικά στον κοινωνικό αποκλεισμό μεγάλης μερίδας του πληθυσμού. Αυτό αποτυπώνεται και στο σημαντικό ποσοστό του 28% των πολιτών με χαμηλή ειδικευση στην Ελλάδα (CEDEFOP, 2020), αλλά και στις διαχρονικά χαμηλές επιδόσεις της χώρας μας στη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τόσο του γενικού ενήλικου πληθυσμού (24^η θέση το 2018 ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης) όσο και των ανέργων, των εργαζομένων και των ατόμων με χαμηλά προσόντα (ΔιαΝΕΟσις, 2021). Σε ανάλογη έρευνα τον προηγούμενο χρόνο (ΔιαΝΕΟσις, 2020) αναφέρεται ότι το ποσοστό ανεργίας των νέων από 22,7% το 2007, ανέρχεται σε 35,2% το 2019, η υψηλότερη τιμή μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ. Αυτό οδήγησε στη φυγή 467.000 νέων ατόμων ηλικίας 25-44 ετών μεταξύ 2008 -2017, εκ των οποίων το 88% πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης! Αντίστοιχα τα τελευταία στοιχεία της ΔΥΠΙΑ για το 2021 ανεβάζουν το ποσοστό των NEETs (young people not in education, employment or training) στο 17,3% του συνόλου των νέων, όταν ο ευρωπαϊκός στόχος για το 2030 είναι 9%. Αυτή η εικόνα αντανακλά και στην αποδυνάμωση της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας σε τοπικό επίπεδο, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την αποξένωση των νέων από τη λειτουργία των τοπικών θεσμικών πολιτικών οργάνων, την αδρανοποίηση και την αδιαφορία τους που εκφράζεται και στη χαμηλή συμμετοχή τους στις τοπικές και εθνικές εκλογές.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον και παρά τις πολλές και υπαρκτές δυσκολίες, που πηγάζουν από την ίδια την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας και τις χρόνιες παθολογίες της Δημόσιας Διοίκησης (Deligiannis et al., 2022), οργανώθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα σημαντικές πρωτοβουλίες. Με την επιστημονική καθοδήγηση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των τοπικών φορέων και η ενεργοποίηση των νέων ιδιαίτερα πολιτών για την υποστήριξη δράσεων στη βάση των αρχών του επιστημονικού πεδίου της Διά Βίου Μάθησης. Κορυφαίες στιγμές αυτής της πορείας ήταν μια σειρά συλλογικών δράσεων με κοινωνικό αντίκτυπο, όπως η λειτουργία του προγράμματος «Κατασκήνωση στην Πόλη» τους καλοκαιρινούς μήνες, οι Σχολές Γονέων, το «Κοινωνικό Φροντιστήριο», η ίδρυση του «Πανεπιστημίου των Πολιτών» το 2018.

Ο ρόλος του πολίτη σε όλες αυτές τις προσπάθειες ήταν κυρίαρχος σε συνδυασμό με έννοιες όπως η κριτική σκέψη, η δημοκρατική συνείδηση, ο μετασχηματισμός στερεοτυπικών ιδεών, η κινητοποίηση των πολιτών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο καθηγητής του Columbia University Ted Fleming, σε περίοδο κρίσης απαιτούνται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με δημοκρατικό και προοδευτικό πρόσημο. Ανάλογες αναφορές συναντά κανείς και στον Mezirow (1994), σημαντικό στοχαστή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, για τη διαμόρφωση ιδανικών συνθηκών μετασχηματιστικής μάθησης και δημοκρατικού διαλόγου, που συγκροτούν στο επίπεδο μιας τοπικής κοινωνίας μια πολιτική φιλοσοφία ανοχής, ισότητας και συμμετοχής.

Το 2019 η Λάρισα ορίστηκε συντονίστρια πόλη του δικτύου Learning Cities της UNESCO στη θεματική “Citizenship Education”. Στην περίοδο που ακολούθησε, και παρά το ξέσπασμα της πανδημίας, δόθηκε έμφαση στην αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας με την οργάνωση κύκλων μάθησης από το Πανεπιστήμιο των Πολιτών και τη συμμετοχή της πόλης σε διεθνή φόρα με θέμα

την ενεργοποίηση ιδιαίτερα των νέων ανθρώπων. Την ίδια περίοδο η αναγκαιότητα για νέους θεσμούς με διάσταση συμπεριληπτική διαμόρφωσε τις προϋποθέσεις για την συγκρότηση ενός Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας, από τα πρώτα σε ελληνικό δήμο.

2.2.2. Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας σε μια Πόλη που Μαθαίνει

Η προσπάθεια για τη διαμόρφωση ενός θεσμού **συμμετοχής των νέων στα κοινά** δεν ήταν καινούρια. Τα μέσα της δεκαετίας του 2000 με πρωτοβουλία του **Υπουργείου Εσωτερικών (2006)** θεσπίστηκαν τα Δημοτικά Συμβούλια Νέων ως **συμβουλευτικά όργανα των Δήμων** που εκπροσωπούσαν τους νέους ηλικίας **15–29 ετών**. Δεν είχαν αποφασιστικές αρμοδιότητες, αλλά **γνωμοδοτικό χαρακτήρα**. Εξέφραζαν απόψεις, προτάσεις και οργάνωναν πρωτοβουλίες για ζητήματα που αφορούσαν τη νεολαία και την τοπική κοινωνία. Τα μέλη τους **εκλέγονταν με καθολική ψηφοφορία** από συνομηλίκους τους και συνεδρίαζαν υπό την αιγίδα των Δήμων.

Παρότι σε πολλούς Δήμους υπήρχαν οι ανάλογες πρωτοβουλίες και ο θεσμός ξεκίνησε με ενθουσιασμό (2006-2008), πολύ σύντομα ο θεσμός ατόνησε. Η ανεπαρκής ενημέρωση των νέων για το ρόλο του νέου θεσμού και η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης από τους Δήμους και το κράτος, η απουσία ουσιαστικά χρηματοδότησης και καθοδήγησης, η έντονη κομματικοποίηση και η προσπάθεια ελέγχου από Δημοτικές Αρχές οδήγησαν στην σταδιακή εγκατάλειψη του θεσμού μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης το 2009 (Χριστοδούλου, 2012).

Με την παρέλευση μιας δεκαετίας, στις αρχές του 2020, με πρωτοβουλία του προεδρείου του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Λαρισαίων αποφασίστηκε η θεσμοθέτηση ενός Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας με στόχο τη διαμόρφωση μιας τοπικής στρατηγικής για τη νεολαία στα πλαίσια της προσπάθειας για μια πόλη που μαθαίνει. Είχαν προηγηθεί ανάλογες σποραδικές προσπάθειες σε Δήμους της ελληνικής περιφέρειας, όπως στο Δήμο Θεσσαλονίκης, που ανέδειξαν την αναγκαιότητα αντίστοιχων πρωτοβουλιών, καθώς οι περικοπές δαπανών σε ζητήματα που αγγίζουν την νεολαία και η μη αναγνώριση του ρόλου της στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι, απομάκρυναν τους νέους ανθρώπους από τη συμμετοχή σε πολιτικές διεργασίες. Μετά από αρκετούς μήνες διαβούλευσης με νέους της πόλης, το Δημοτικό Συμβούλιο με ισχυρή πλειοψηφία αποφάσισε τη συγκρότηση του νέου οργάνου (απόφαση αριθ. 48 από το υπ' αριθ. 8/2020 πρακτικό συνεδρίασης). Στο κείμενο της απόφασης αναγνωρίστηκε ρητά ότι «το πρόβλημα εκπροσώπησης γίνεται ακόμα μεγαλύτερο όσον αφορά στη νέα γενιά, που μεγάλωσε στα χρόνια της κρίσης και είδε τη ζωή και τα όνειρα της να τίθενται σε αμφισβήτηση».

Μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας σύμφωνα με τον κανονισμό είναι νέοι 17-30 ετών, εκπρόσωποι φορέων, συλλογικοτήτων και ομάδων νέων της πόλης που δραστηριοποιούνται σε τοπικά ζητήματα. Επίσης μέλη του “Μητρώου Νέων Πολιτών που η επιλογή τους γίνεται με κλήρωση και ο αριθμός τους ισούται κάθε φορά με το ένα τρίτο (1/3) των εκπροσώπων των συμμετεχόντων φορέων και των συλλογικοτήτων (άρθρο 2).

Οι συγκεκριμένες επιλογές για τη συγκρότηση του Συμβουλίου αποσκοπούσαν στη διαφύλαξη της αυτονομίας του από την εκάστοτε Δημοτική Αρχή σε συνδυασμό με το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το σκεπτικό της απόφασης του δημοτικού Συμβουλίου στοχεύει α) στην εξοικείωση των νέων με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο, β) στη συμβολή τους για τη διαμόρφωση τοπικού στρατηγικού σχεδίου για τη νέα γενιά, γ) στην ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη και δ) στην οργάνωση δράσεων που αφορούν σε σημαντικούς τομείς της κοινωνικής ζωής.

Για την προώθηση των συγκεκριμένων στόχων και στο πλαίσιο της λειτουργίας του οργάνου, συνεδριάζουν οι Επιτροπές Περιβάλλοντος και Κλιματικής Αλλαγής, Δημοκρατίας και Δικαιωμάτων, Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ανάπτυξης και Επιχειρηματικότητας, Βιώσιμης Αστικής Κινητικότητας, Τύπου και Εξωστρέφειας, Υγείας και Κοινωνικών Δράσεων (άρθρο 8).

Για την συγκρότησή του νέου Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας την πρώτη χρονιά κινητοποιήθηκαν 30 φορείς και συλλογικότητες της πόλης που συμμετείχαν με εκπροσώπους τους,

ενώ περίπου 200 νέοι γράφτηκαν στο μητρώο μελών για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες. Διοργανώθηκαν δράσεις, εκπαιδευτικά εργαστήρια και ανοιχτές συζητήσεις με ζητήματα που απασχολούν τους νέους, όπως η ανεργία, οι προκλήσεις της σύγχρονης δημοκρατίας, ο ρατσισμός, η προστασία των δικαιωμάτων ευάλωτων ομάδων, ο πολιτισμός, η εκπαίδευση. Σημαντικός εδώ ήταν ο ρόλος του Πανεπιστημίου των Πολιτών, που με ευθύνη του οργάνωσε πολλά από τα εκπαιδευτικά εργαστήρια, καθώς συμπεριέλαβε στον προγραμματισμό του τη θεματική «Νέοι και Κοινωνία». Θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή μέλους του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας στο Επιστημονικό του Συμβούλιο και ανέλαβε την εκπαίδευση των νέων Δημοτικών Συμβούλων πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και την Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ).

Σημαντικός πρώτος σταθμός της δραστηριοποίησης του νέου θεσμικού οργάνου ήταν η θεσμοθέτηση το 2021 του ετήσιου «Φεστιβάλ Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης» στο πλαίσιο της Πόλης που Μαθαίνει. Μουσικές εκδηλώσεις, εργαστήρια, αφιερώματα σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και στρογγυλά τραπέζια ενίσχυσαν τον δημόσιο διάλογο για τη λειτουργία του νέου θεσμού, την ενεργοποίηση των νέων και το ρόλο της εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης. Με αυτή τη μορφή πραγματοποιήθηκαν άλλα δύο Φεστιβάλ μέχρι το 2023. Το 2024 αφαιρέθηκε από τον τίτλο του Φεστιβάλ η αναφορά στη διά βίου μάθηση, καθώς η νέα δημοτική αρχή που προέκυψε στις εκλογές του 2023 είχε διαφορετικό προσανατολισμό.

Ένα χρόνο μετά τη δημιουργία του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας, το 2022, η Λάρισα γίνεται η 7^η πόλη στην Ελλάδα που υπέγραψε σύμφωνο συνεργασίας με τη UNICEF ως υποψήφια «Πόλη φιλική για τα παιδιά». Αναγνωρίστηκε με τον πλέον επίσημο τρόπο ο σημαντικός ρόλος του Συμβουλίου Νεολαίας και προγραμματίστηκε η κατάρτιση ενός τριετούς πλάνου ενεργειών με επίκεντρο τον νέο και το παιδί.

Επόμενος σημαντικός σταθμός στην πορεία εξέλιξης της τελευταίας περιόδου ήταν η υποβολή της υποψηφιότητας της Λάρισας για το θεσμό της «Εθνικής Πρωτεύουσας Νεολαίας 2024». Η θεσμοθετημένη πια συνεργασία με την UNESCO και τη UNICEF, οι δράσεις του Πανεπιστημίου των Πολιτών και η συγκρότηση του Συμβουλίου Νεολαίας, συνδέθηκαν άμεσα με το σκεπτικό της δημιουργίας του νέου θεσμού της «Εθνικής Πρωτεύουσας Νεολαίας», που φιλοδοξεί, σύμφωνα με το ενημερωτικό σημείωμα στην ΚΕΔΕ, «να προάγει τη συμμετοχή των νέων στην πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου, δίνοντας τα κατάλληλα κίνητρα μέσω ενός προγράμματος δράσεων και παρεμβάσεων, ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες και να συμβάλουν με τη δική τους νεανική, ενεργό συμμετοχή σε όλες τις πτυχές της ζωής της πόλης, προβάλλοντας το Δήμο σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο».

Βασικό στοιχείο για την υποβολή του φακέλου της υποψηφιότητας της Λάρισας ήταν η συμμετοχή μελών του Συμβουλίου Νεολαίας, αλλά και άλλων νέων ανθρώπων στο σχεδιασμό και τη συγγραφή της πρότασης.

Η πρόταση που διαμορφώθηκε, αφού συζητήθηκε στη συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας του Δήμου Λαρισαίων (απόφ. 45 του υπ' αριθμ. 16/2023 πρακτικού συνεδρίασης), εγκρίθηκε με μεγάλη πλειοψηφία από το Δημοτικό Συμβούλιο. Στο κείμενο για το Στρατηγικό Σχέδιο για την Εθνική Πρωτεύουσα Νεολαίας 2024 περιλαμβάνονται 5 βασικές θεματικές με 50+1 δράσεις:

1. «Η ενεργός πολιτεϊότητα ενός νέου Ευρωπαίου πολίτη» που αναφερόταν στην ενημέρωση για ευρωπαϊκά προγράμματα, σε ευκαιρίες πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό και στη συμμετοχή σε θεσμικές διαδικασίες της ΕΕ.
2. «Πολιτισμός και περιβάλλον» με δράσεις προώθησης νέων καλλιτεχνών, αλλά και διαγωνισμούς φωτογραφίας, ταινιών μικρού μήκους, θεάτρου, κράφιτι, λογοτεχνίας, ποίησης με θεματολογία που να σχετίζεται με το περιβάλλον, την κλιματική αλλαγή και τη ζωή των νέων ανθρώπων.
3. «Περιβάλλον και νέοι» με ακτιβιστικές δράσεις στην πόλη της Λάρισας, όπως δένδροφυτεύσεις, η δημιουργία πάρκων τσέπης και πάρκων σκύλων, η υιοθέτηση πάρκων από τη γειτονιά και τα σχολεία της περιοχής.

4. «Εκπαίδευση και νέοι» με την προώθηση δράσεων διαβούλευσης με τη συμμετοχή μαθητών, με την οργάνωση προσομοιώσεων, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα ενεργού πολιτειότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών.
5. «Συμπερίληψη και Τοπική Αυτοδιοίκηση» με δράσεις ευαισθητοποίησης για τη στήριξη ευάλωτων ομάδων σε όλη τη διάρκεια του έτους.

2.2.3. Συμμετοχικές πρωτοβουλίες και μια διαδικτυακή διαβούλευση: ένα παράδειγμα

Στόχος των επιτροπών που προετοίμασαν την υποβολή της πρότασης για τη διεκδίκηση του τίτλου της Εθνικής Πρωτεύουσας Νεολαίας 2024 ήταν η αποτύπωση των απόψεων όσο γίνεται περισσότερων νέων του Δήμου στα πλαίσια μιας θεσμικής διαδικασίας. Το εγχείρημα δεν ήταν εύκολο και τα εργαλεία του παρελθόντος κρίνονταν μάλλον αναποτελεσματικά για την επιτυχία μιας τέτοιας προσπάθειας. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε με ευθύνη των υπηρεσιών του Δήμου και τη Novonville, διαδικτυακή δημόσια διαβούλευση με την μορφή διαδικτυακής έρευνας μέσω chatbot και αξιοποιήθηκαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης με στόχο τη συμμετοχή νέων ανθρώπων σε δράσεις για τη βελτίωση της ζωής των νέων ανθρώπων στη Λάρισα και τη λήψη αποφάσεων για ένα τοπικό σχέδιο για τη νεολαία. Τα μέλη των ομάδων εργασίας συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Οι νέοι της ομάδας διαμόρφωσαν τις ερωτήσεις, αλλά και τις απαντήσεις σε ερωτήματα κλειστού τύπου για τη διερεύνηση των ζητημάτων πολιτειότητας.

Είχε προηγηθεί την προηγούμενη περίοδο, και σε διάστημα μικρότερο των 2 ετών (2022-2023), η διεξαγωγή με τη συμμετοχή χιλιάδων πολιτών 6 συνολικά διαδικτυακών διαβουλεύσεων με σημαντικά ζητήματα της πόλης, όπως για τον προϋπολογισμό και το τεχνικό πρόγραμμα του 2023, για την καθαριότητα, την ενθάρρυνση του ποδηλάτου και το Σχέδιο Βιώσιμης Αστικής Κινητικότητας. Η διεξαγωγή αυτών των παρεμβάσεων σε συνδυασμό με την υλοποίηση πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση ενός τοπικού σχεδίου μάθησης για τη Διά Βίου Μάθηση μέσα από συλλογικές διαδικασίες τον Ιούνιο και Οκτώβριο του 2022 στα πλαίσια της Πόλης που Μαθαίνει (Δεληγιάννης, Γεροστέργιου, 2024) είχε σαν αποτέλεσμα την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των πολιτών απέναντι σε ανάλογα εγχειρήματα και την αυξημένη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Σε μόλις 5 μέρες, από 23 έως 28 Ιουνίου 2023, που διήρκεσε η έρευνα, συμμετείχαν περισσότεροι από πεντακόσιοι πολίτες (517)! Ιδιαίτερα σημαντική ήταν και η παρουσία των νέων έως 34 ετών, που συμμετείχαν σε ποσοστό 37%, επιβεβαιώνοντας πως καινοτόμες και εξωστρεφείς δράσεις, που έχουν συνέχεια και δίνουν λόγο στους νέους είναι δυνατό να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συμμετοχής. Η ίδια η διαδικασία προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον. Ο αριθμός χρηστών που έκαναν 'κλικ' στην καμπάνια (link clicks) ήταν 1716, ενώ ο συνολικός αριθμός χρηστών που είδαν την καμπάνια τουλάχιστον μια φορά (reach) ήταν 55.168!

Από την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα:

1. Τα δύο σημαντικότερα θέματα που αφορούν στη νέα γενιά και απασχολούν τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι το πρόβλημα της ανεργίας (35%) και το αυξημένο κόστος διαβίωσης/στέγασης (19%). Ακολουθεί η έλλειψη ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης (15%). Γι αυτόν το λόγο, οι πολίτες φαίνεται πως ζητούν κυρίως προγράμματα απασχόλησης/στέγασης και οικονομική ενίσχυση, καθώς και τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών και θέσεων εργασίας
2. Οι δύο ομάδες νέων που αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο πρόβλημα συμπερίληψης είναι για το σύνολο των συμμετεχόντων τα άτομα με αναπηρία και οι άνεργοι (22%). Μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται στα άτομα ηλικίας κάτω των 30 ετών, που αναφέρονται με ιδιαίτερη έμφαση στους πρόσφυγες και μετανάστες.
3. Το Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας φαίνεται να παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην προώθηση της συμμετοχής των νέων στα κοινά, καθώς αναφέρεται από το 33% των συμμετεχόντων πολιτών. Μάλιστα περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα έως 30 ετών δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας. Σημαντικό, επίσης, είναι και το ποσοστό των νέων ατόμων που αναφέρονται

στο ρόλο των ηλεκτρονικών διαβουλεύσεων (29%), αλλά και στους πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους (26%). Αξιοσημείωτο είναι στο σημείο αυτό πως για τις κομματικές νεολαίες γίνεται λόγος μόλις από το 3% των συμμετεχόντων, που αντανακλά και μια γενικότερη κρίση των θεσμών και των πολιτικών διαδικασιών του παρελθόντος.

4. Περίπου το 80% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι θα ωφελούσε την πόλη η δημιουργία και λειτουργία ενός Κέντρου Νεολαίας, το οποίο θα εξυπηρετεί κυρίως την ανάγκη διασύνδεσης και συμβουλευτικής για την αγορά εργασίας, αλλά και θα λειτουργεί ως χώρος εργασίας και συνεργασίας (co-working space).
5. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πεδίο της καθημερινότητας των νέων. Αναφέρονται με έμφαση σε ζητήματα κινητικότητας με την υιοθέτηση ήπιων μορφών μετακίνησης. Σε σημαντικό ποσοστό (27%) ζητάνε περαιτέρω αύξηση του δικτύου των ποδηλατοδρόμων, αλλά και βελτίωση της αστικής συγκοινωνίας (21%). Είναι ενδεικτικό πως σε μεγάλο ποσοστό (46%) συμφωνούν ότι άλλαξαν οι συνήθειες μετακίνησης των νέων ανθρώπων της Λάρισας με τη χρήση πιο ήπιων μορφών μετακίνησης μετά την αύξηση των ποδηλατοδρόμων & των δρόμων ήπιας κυκλοφορίας στην πόλη.

3. Συμπεράσματα

Η πορεία της πόλης της Λάρισας ως μέλος του δικτύου Learning Cities της UNESCO μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για τη διαμόρφωση πολιτικών ενίσχυσης της συμμετοχικής δημοκρατίας και της ενεργοποίησης νέων ανθρώπων για βιώσιμες και ανθεκτικές πόλεις σε μια δύσκολη περίοδο. Η βιωσιμότητα θεσμών όπως το Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας σε συνδυασμό στη συγκεκριμένη περίπτωση με την πρόταση για την Εθνική Πρωτεύουσα Νεολαίας ήταν η συνέχεια της θεσμικής κατοχύρωσης μιας πορείας που ξεκίνησε από το 2015 για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας μάθησης. Οι απαντήσεις των νέων της πόλης, αλλά και ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, που παρουσιάστηκε, έδειξαν το ενδιαφέρον για το σχεδιασμό πολιτικών που έχουν στο επίκεντρο τη βελτίωση της ζωής των νέων. Οι ανάγκες αλλάζουν και προσδιορίζονται από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες κάθε εποχής. Σε μια τέτοια πορεία δεν αρκούν ωστόσο, ούτε σχήματα κοινωνικοποίησης των νέων που μοιάζουν -σ' αυτή τη χρονική περίοδο τουλάχιστον- παρωχημένα, όπως οι κομματικές νεολαίες, ούτε οι απλές διακηρύξεις καλών προθέσεων. Χρειάζονται νέα πλαίσια, θεσμοθετημένα, με αξιόπιστη λειτουργία. Η συμμετοχή των νέων και ο σεβασμός στην άποψή τους για στοχευμένες δράσεις και προγράμματα του Δήμου, όπως π.χ. για τη δημιουργία και λειτουργία του Κέντρου Νεολαίας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε ανάλογου εγχειρήματος.

4. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δεληγιάννης, Δ., Γεροστέργιου, Κ. (2024). Διαμορφώνοντας ένα συλλογικό και τοπικό σχέδιο δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων σε μια Πόλη που Μαθαίνει. Στο *Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων «Μάθηση και Αλλαγή»*. Αθήνα: ΕΕΕΕ, 311- 315.
- Δημοτικό Συμβούλιο Δήμου Λαρισαίων (2020). *Συγκρότηση Δημοτικού Συμβουλίου Νεολαίας Δήμου Λαρισαίων*. Απόφ. 48 του υπ' αριθμ. 8/2020 πρακτικού συνεδρίασης
- Δημοτικό Συμβούλιο Νεολαίας Δήμου Λαρισαίων (2023). *Υποβολή υποψηφιότητας για το θεσμό της «Εθνικής Πρωτεύουσας Νεολαίας 2024»*. Απόφ. 45 του υπ' αριθμ. 16/2023 πρακτικού συνεδρίασης.
- ΔιαΝΕΟσις (2020). *Επαγγελματική εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα*.
- ΔιαΝΕΟσις (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*
- Ρορονίς, Κ. (2019). Διά Βίου Μάθηση – ο πυρήνας των Πόλεων που Μαθαίνουν. Στο Γ. Μπαγάκης, Δ. Δεληγιάννης, Γ. Κουλαουζίδης, Μ. Ηλιοπούλου (Επιμ.) *Πόλεις που Μαθαίνουν. Καλές*

πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα. Αθήνα: Γρηγόρη, 7-10.

Υπουργείο Εσωτερικών (2006). *Οδηγός για τη συγκρότηση και λειτουργία των Δημοτικών Συμβουλίων Νέων*.

Χριστοπούλου, Μ. (2012). *Η συμμετοχή των νέων στην Τοπική Αυτοδιοίκηση: η περίπτωση των Δημοτικών Συμβουλίων Νέων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων.

Ξενόγλωσση

CEDEFOP (2020). *Strengthening skills anticipation and matching in Greece*.

Deligiannis, D, Tsiougou, K., Goutha, V., Moutselos A., Fleming, T. (2021). *Citizenship education for democratic and sustainable communities*. Hambourg: UNESCO, Global Network of Learning Cities.

Deligiannis, D., Kokkos, A., Fleming, T. (2022). Larissa – Learning City: From Local Learning to Global Actions. *Adult Education: Critical Issues*. Athens: Hellenic Adult Education Association, 2, 20-32.

Kenny, S., McGrath, B., Phillips, R. (2018). *The Routledge Handbook of Community Development: Perspectives from Around the Globe*. New York & Abingdon: Routledge.

Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications, 44, 222-232..

UNESCO (2015). *The Beijing Declaration on Building Learning Cities*. Ανακτήθηκε στις 30-4-2025 από το δικτυακό τόπο <http://learningcities.uil.unesco.org/about-us/learning-cities>

ΠΛΗΘΟΠΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΔΔΑ

Κορσέλη Φωτεινή (Φανή)

Υπεύθυνη Σπουδών & Έρευνας ΙΝΕΠ, ΕΚΔΔΑ, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ ΕΚΕ53

Περίληψη

Στον σύγχρονο κόσμο, η συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πιο σημαντική από ποτέ. Ο πληθοπορισμός (crowdsourcing) και η διαβούλευση είναι δύο βασικές έννοιες που ενισχύουν τη συμμετοχική δημοκρατία και συμβάλλουν στον σχεδιασμό αποτελεσματικών δημόσιων πολιτικών. Η έννοια του πληθοπορισμού αφορά στη διαδικασία συλλογής ιδεών, απόψεων και λύσεων από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, συνήθως μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Αυτό επιτρέπει τη συμμετοχή πολιτών σε θέματα που παραδοσιακά ήταν πέρα από την πρόσβασή τους. Τόσο ο πληθοπορισμός όσο και η διαβούλευση έχουν μεγάλη σημασία για τον σχεδιασμό δημόσιων πολιτικών επειδή η συλλογή πληροφοριών βοηθά τους δημόσιους φορείς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των πολιτών, επειδή οι φορείς αντλούν καινοτόμες ιδέες από τους πολίτες και επειδή αυξάνουν τη συμμετοχή των πολιτών. Στο άρθρο παρουσιάζονται στοιχεία από την εμπειρία των καινοτόμων εργαστηρίων του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) για τον σχεδιασμό δημόσιων πολιτικών που διεξήχθησαν το 2011.

Λέξεις κλειδιά: πληθοπορισμός (crowdsourcing), διαβούλευση, συμμετοχική δημοκρατία, καινοτόμα εργαστήρια.

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για πιο συμμετοχικές και ανοιχτές μορφές διακυβέρνησης έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε αυξανόμενη υιοθέτηση πρακτικών πληθοπορισμού και ανοιχτής διαβούλευσης στις διαδικασίες χάραξης πολιτικής (Seltzer & Mahmoudi, 2013). Στο ελληνικό πλαίσιο, το ΕΚΔΔΑ έχει υιοθετήσει καινοτόμες μεθόδους συμμετοχής των πολιτών και των εμπλεκόμενων φορέων, εισάγοντας εργαστήρια διαβούλευσης ως εργαλείο σχεδιασμού καινοτόμων λύσεων για δημόσια προβλήματα. Η έννοια της «ανοιχτής διακυβέρνησης» (open government) εδράζεται στη διαφάνεια, τη συμμετοχή και τη συνεργασία (OECD, 2016) και τα εργαστήρια διαβούλευσης προωθούν αυτές τις αρχές, λειτουργώντας ως χώροι συνάντησης δημόσιων υπαλλήλων, πολιτών και ειδικών για τη συν-δημιουργία δημόσιων πολιτικών (Tönnurist et al., 2017). Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) έχει πρωτοπορήσει σε αυτόν τον τομέα, συνδυάζοντας παραδοσιακές μεθόδους με σύγχρονα εργαλεία. Τα καινοτόμα εργαστήρια διαβούλευσης αποσκοπούν στη συγκέντρωση προτάσεων και απόψεων μέσω διαδραστικών μεθόδων που αξιοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες. Στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού, ο πληθοπορισμός (crowdsourcing) έχει αναδειχθεί σε κεντρικό μηχανισμό για την αξιοποίηση της συλλογικής νοημοσύνης (Brabham, 2013) και αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση που συνδυάζει τις αρχές της συμμετοχικής δημοκρατίας με την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Με τη μέθοδο αυτή, η συλλογή απόψεων, ιδεών και λύσεων γίνεται από ένα ευρύ φάσμα πολιτών, διευκολύνοντας την ένταξη διαφορετικών προοπτικών στις δημόσιες πολιτικές (Brabham, 2013). Ο πληθοπορισμός, η πρακτική δηλαδή της απόκτησης εισροών ή υπηρεσιών με την προσέλκυση συνεισφορών από μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων, κυρίως στο διαδίκτυο, προσφέρει ένα ισχυρό πλαίσιο για διαβούλευση σε διάφορους τομείς. Αξιοποιώντας τη συλλογική σοφία των ατόμων, οι οργανισμοί μπορούν να αντιμετωπίσουν πολύπλοκες προκλήσεις,

να προωθήσουν την καινοτομία και να εκδημοκρατίσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αυτό το άρθρο διερευνά την πολύπλευρη σχέση μεταξύ πληθοπορισμού και διαβούλευσης, εξετάζοντας τις εφαρμογές, τα οφέλη και τους περιορισμούς τους (Howe, 2009).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η έννοια της δημόσιας διαβούλευσης

Η δημόσια διαβούλευση αποτελεί μια θεμελιώδη διαδικασία στη σύγχρονη δημοκρατική διακυβέρνηση, καθώς επιτρέπει τη συμμετοχή των πολιτών και των ενδιαφερόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων με στόχο την ενίσχυση της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της νομιμοποίησης των πολιτικών αποφάσεων (Bingham et al., 2005). Ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας κυβερνητικοί φορείς, οργανισμοί ή ιδρύματα ζητούν απόψεις, σχόλια και προτάσεις από το κοινό σχετικά με θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος ή προτεινόμενες πρωτοβουλίες (European Commission, 2017a). Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαβούλευσης είναι:

- **Συμμετοχικότητα:** Ενθαρρύνει τη συμμετοχή πολιτών και οργανώσεων, προάγοντας τη συλλογική λήψη αποφάσεων (OECD, 2012).
- **Διαφάνεια:** Παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες και εξασφαλίζει ότι οι διαδικασίες είναι ανοιχτές και κατανοητές.
- **Αποτελεσματικότητα:** Συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των πολιτικών μέσω της συλλογής ποικίλων απόψεων.

Λαμβάνοντας υπόψη βασικά μοντέλα ανάλυσης δημόσιας πολιτικής, μπορούμε να διαχωρίσουμε τρία βασικά είδη διαβούλευσης ως προς τον χρόνο που η διαβούλευση ενεργοποιείται στον κύκλο ζωής μιας δημόσιας πολιτικής, αλλά και των αποτελεσμάτων που επιδιώκουμε να έχουμε κάθε φορά από τη διαβούλευση. Τα είδη αυτά είναι α. διαβούλευση για τον ορισμό του προβλήματος, β. η διαβούλευση επί της λύσης του προβλήματος και γ. εκτιμήσεις της κοινωνίας για το πώς οι λύσεις που έχουν υιοθετηθεί στην προηγούμενη φάση εφαρμόζονται στην πράξη.

Η διαβούλευση για τον ορισμό του προβλήματος (agenda setting) αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς επιτρέπει τη συλλογή απόψεων και δεδομένων από διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς. Αυτή η διαδικασία ενισχύει τη διαφάνεια, τη συμμετοχικότητα και τη λογοδοσία, ενώ συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής κατανόησης του προβλήματος (OECD, 2012). Η διαβούλευση για τον ορισμό του προβλήματος αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συνεργάζονται με πολίτες, εμπειρογνώμονες και άλλους ενδιαφερόμενους για να εντοπίσουν και να ορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προβλήματος που απαιτεί επίλυση (Bingham et al., 2005). Οι πολίτες σε αυτού του είδους διαβούλευσης μπορούν να αξιολογούν, ή ιεραρχούν τη σπουδαιότητα των θεμάτων που στην συνέχεια θα εγγραφούν (ή όχι) στην πολιτική ατζέντα δράσης και συνεισφέρουν στο να δομηθεί και να διατυπωθεί με σαφήνεια το πρόβλημα που θα πρέπει να κινητοποιήσει μια δημόσια πολιτική. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν συζητήσεις και κυρίως ερωτήσεις που δημιουργούν πληθώρα απόψεων και αποτύπωση στάσεων. Τα «γενεσιουργά ερωτήματα» (triggering questions) είναι εκείνα που θα προσδιορίσουν τα πιθανά διακυβεύματα, τις επιδιώξεις των μετόχων, τους τρόπους αντιμετώπισης, τους αναγκαίους πόρους κλπ. Τα κρίσιμα στοιχεία αυτού του είδους διαβούλευσης είναι α. η συλλογή δεδομένων, είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για την κατανόηση του προβλήματος, β. η συμμετοχικότητα, ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών, ώστε να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα και γ. η ανάλυση συμφερόντων, διαδικασία κατά την οποία εξετάζονται οι ανάγκες και οι προτεραιότητες των διάφορων ομάδων που εμπλέκονται στο πρόβλημα.

Τα βασικά θέματα για το είδος αυτό της διαβούλευσης είναι:

- το ποιος θα εκκινήσει αυτή τη διαδικασία και θα έχει την οργανωτική ευθύνη,

- πώς θα διεξαχθεί η διαβούλευση, ποια διαδικασία θα ακολουθηθεί (πχ ψηφοφορία επί καταλόγου πιθανών θεμάτων ή με ανοιχτές προτάσεις),
- με τι μέσα θα υλοποιηθεί (πχ ηλεκτρονικά, συναντήσεις, άλλα),
- είδος των ερωτήσεων ανοιχτές, κλειστές
- ποιος θα συμμετέχει (πχ κοινό, εμπειρογνώμονες, σύστημα που συνδυάζει και τους δυο).

Η διαβούλευση για τον ορισμό του προβλήματος μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορους τομείς, όπως η Περιβαλλοντική πολιτική για τον εντοπισμό των βασικών αιτίων της κλιματικής αλλαγής, στον τομέα της Υγείας για την κατανόηση των αναγκών του πληθυσμού για τη βελτίωση των υπηρεσιών υγείας και για την Αστική Ανάπτυξη για τον σχεδιασμό έργων υποδομής με βάση τις ανάγκες της κοινότητας. Παρά τα οφέλη της, η διαβούλευση για τον ορισμό του προβλήματος αντιμετωπίζει προκλήσεις, όπως η πολυπλοκότητα, λόγω της συνθετότητας των προβλημάτων που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση, και του χρόνου και των πόρων που θα πρέπει να διατίθενται επειδή η διαδικασία μπορεί να είναι χρονοβόρα και απαιτητική σε πόρους.

Με τη διαβούλευση επί της λύσης του προβλήματος το πολιτικό σύστημα λαμβάνει από την κοινωνία απόψεις για το ΠΩΣ θα λυθεί ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που είναι ήδη εγγεγραμμένο στην ατζέντα. Το πιο συνηθισμένο είδος εδώ είναι η προ-νομοθετική διαβούλευση και στόχος της είναι η ενίσχυση της διαφάνειας, της συμμετοχικότητας και της αποτελεσματικότητας στη λήψη αποφάσεων (OECD, 2012). Αυτή η διαδικασία επιτρέπει την ενσωμάτωση διαφορετικών οπτικών και τη βελτίωση της ποιότητας των τελικών αποφάσεων (Bingham et al., 2005). Σε αυτό το είδος ανήκει η πλειοψηφία των διαβουλεύσεων που λαμβάνουν χώρα στο.opengon. και αφορά τον σχεδιασμό (design) της λύσης, όταν πλέον συζητούνται συγκεκριμένες προτάσεις για τη λύση του προβλήματος. Χαρακτηριστικά της προ-νομοθετικής διαβούλευσης είναι τα παρακάτω:

- Υπάρχει ήδη επεξεργασμένο κείμενο περιγραφής της λύσης με νομική (σχέδιο νόμου) και πολιτική (αιτιολογική έκθεση) έννοια.
- Απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο εξοικείωσης του κοινού με τη νομική γλώσσα. Αυτό πολλές φορές μπορεί να αποκλείει σημαντικές ομάδες πληθυσμού.
- Η ιδεοθύελλα (brainstorming) και η αναμενόμενη συνεισφορά των συμμετεχόντων/ουσών στη διαβούλευση είναι πολύ πιο εστιασμένη, γιατί το κείμενο κατευθύνει το κοινό να σκεφτεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο, που είναι προκαθορισμένος, ενώ μπορεί να του ζητηθεί αν συμφωνεί, αν διαφωνεί, να διατυπώσει επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, κτλ.

Η διαβούλευση που αφορά στις εκτιμήσεις της κοινωνίας για το πώς οι λύσεις που έχουν υιοθετηθεί στην προηγούμενη φάση εφαρμόζονται στην πράξη αφορά κυρίως στην αξιολόγηση δημόσιων πολιτικών και συχνά εκλαμβάνεται ως ανάδραση της κοινωνίας για τις παρεχόμενες υπηρεσίες και πολιτικές.

Η διαβούλευση για την επίλυση ενός προβλήματος ενισχύει τη συμμετοχικότητα και τη διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι ενδιαφερόμενοι φορείς και οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη λύσεων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας και της αποδοχής των αποφάσεων (Bingham et al., 2005). Η διαβούλευση για την επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συνεργάζονται με πολίτες, εμπειρογνώμονες και άλλους ενδιαφερόμενους για να αναπτύξουν βιώσιμες λύσεις σε σύνθετα ζητήματα. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση εναλλακτικών λύσεων και την αξιολόγηση των επιπτώσεων (OECD, 2012). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η δημόσια διαβούλευση είναι ενσωματωμένη στις πολιτικές πρακτικές των διαφόρων κρατών σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο. Η δημόσια διαβούλευση, ειδικά στις αγγλοσαξωνικές χώρες, έχει μια μακρά ιστορία, κατά πολύ προγενέστερη του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών διαβουλεύσεων, που αποτελούν το αντικείμενο αυτής της εργασίας.

Στην Ελλάδα, η πρώτη και πλέον σοβαρή προσπάθεια προσδιορίζεται από τον Οκτώβριο του 2009 με την έναρξη λειτουργίας της πλατφόρμας ηλεκτρονικής, συμμετοχικής διαβούλευσης opengon.gr που αναδείχθηκε ως νέο μέσο επικοινωνίας και ανοιχτής συζήτησης στα θέματα

σχεδιασμού και εφαρμογής δημόσιων πολιτικών. Οι διαβουλεύσεις στο opengov.gr στην συντριπτική τους πλειοψηφία αποτελούν προ-νομοθετικές διαβουλεύσεις, ήτοι διαβουλεύσεις επί συγκεκριμένων προτάσεων νόμων. Η έννοια της προ-νομοθετικής διαδικασίας θα πρέπει να εκληφθεί με τη διασταλτική έννοια του όρου, καθώς μπορεί να αφορά διαβουλεύσεις όχι μόνο σε σχέδια νόμων αλλά και σχετικά με οποιαδήποτε άλλη κανονιστική απόφαση της διοίκησης σε όλα τα διοικητικά επίπεδα, (πχ κεντρική διοίκηση, περιφέρειες, δήμους). Η προσπάθεια αυτή συνεχίστηκε τον Μάιο και Ιούνιο του 2011 με τον σχεδιασμό και υλοποίηση των πρώτων Καινοτόμων Εργαστηρίων από το ΕΚΔΔΑ για τον σχεδιασμό δημόσιων πολιτικών και από τα οποία εκπονήθηκαν Εκθέσεις Πολιτικής για κάθε θέμα του εργαστηρίου.

Αρχικές προσεγγίσεις ήθελαν μια κεντρική πλατφόρμα, ελεγχόμενη από δημόσιους φορείς να αποτελεί το «θεσμοθετημένο» χώρο (αλλά και μονοπώλιο) δημόσιας διαβούλευσης. Πρόσφατα, πιο ανοικτές προσεγγίσεις συνειδητοποιούν ότι δημόσια διαβούλευση επί των πολιτικών συμβαίνει στην πραγματικότητα καθημερινά και συνεχώς, σε χιλιάδες τοποθεσίες στο διαδίκτυο. Το ζητούμενο ωστόσο δεν είναι μόνο η δημιουργία κεντρικά ελεγχόμενων πλατφορμών με αυξημένες λειτουργίες υποστήριξης της δημόσιας διαβούλευσης, αλλά εν γένει η βελτίωση της ικανότητας του πολιτικού συστήματος να «αισθάνεται» την άποψη της κοινωνίας, όπως αυτή εκφράζεται ελεύθερα και χωρίς κανένα ενδοιασμό στο διαδίκτυο, όχι μόνο σε προκαθορισμένους για αυτόν το σκοπό δημόσιους ιστότους (websites), αλλά και εκτός αυτών σε ιδιωτικούς ιστότοπους.

2.2 Η έννοια του πληθοπορισμού

Ο πληθοπορισμός (crowdsourcing) αναφέρεται στη διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών και συνεισφορών από μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων μέσω ανοικτής πρόσκλησης, συχνά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Η έννοια συνδυάζει τις λέξεις "πλήθος" (crowd) και "εξωτερική ανάθεση" (outsourcing) και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Jeff Howe το 2006. Ο πληθοπορισμός αποτελεί διαδικασία αξιοποίησης της συλλογικής νοημοσύνης πολιτών ή ομάδων για την επίλυση προβλημάτων ή τη συν-παραγωγή πολιτικών (Brabham, 2013). Η εφαρμογή του στις δημόσιες πολιτικές σχετίζεται με την ενίσχυση της διαφάνειας, της συμμετοχικότητας και της λογοδοσίας (Aitamurto, 2012). Ο πληθοπορισμός (crowdsourcing) αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο συλλογικής δράσης και συμμετοχής που αξιοποιεί τις δυνατότητες των τεχνολογιών πληροφορικής για την άντληση γνώσης, ιδεών και εργασίας από το ευρύ κοινό. Η προσέγγιση αυτή, η οποία αξιοποιείται πλέον ευρέως και στο πεδίο των δημόσιων πολιτικών, ενισχύει τη διαφάνεια, την αποτελεσματικότητα και τη συμμετοχικότητα των διαδικασιών λήψης αποφάσεων.

Ο Jeff Howe έχει διακρίνει τέσσερις τύπους στρατηγικών για crowdsourcing:

- Crowdfunding (συγκέντρωση χρηματικών κεφαλαίων)
- Crowdcreation (συλλογική δημιουργία)
- Crowdvoting (συλλογική ψηφοφορία)
- Crowd wisdom (συλλογική ευφυΐα)

Σύμφωνα με την ανάλυση των Estellés-Arolas και González-Ladrón-de-Guevara(2012), οι κύριες μορφές πληθοπορισμού περιλαμβάνουν:

- Crowdsolving: επίλυση προβλημάτων μέσω συλλογικής ευφυΐας.
- Crowdcreation: δημιουργία περιεχομένου (π.χ. Wikipedia).
- Crowdvoting: συλλογική αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων.
- Crowdfunding: οικονομική ενίσχυση έργων από το πλήθος.
- Microwork: κατακερματισμένες μικροεργασίες.

Με βάση τη βιβλιογραφία υπάρχουν πλεονεκτήματα και δυνατότητες στη διαδικασία του πληθοπορισμού. Έτσι, σύμφωνα με τον Surowiecki, J. (2004) πληθοπορισμός ενισχύει την πρόσβαση σε ευρύτερο φάσμα γνώσεων και εμπειριών και με βάση τον Leimeister (2010) ενισχύεται η ταχύτητα υλοποίησης των έργων ενώ είναι χαμηλότερο το κόστος υλοποίησης τους. Ο Brabham

(2013) αναφέρει ότι «αυτή η σκόπιμη ανάμειξη της ανοιχτής δημιουργικής διαδικασίας από κάτω προς τα πάνω, με τους από πάνω προς τα κάτω οργανωτικούς στόχους ονομάζεται crowdsourcing» και δίνει δυνατότητες στη συμμετοχική δημοκρατία και τη συλλογική νοημοσύνη. Στις δημόσιες πολιτικές, ο στόχος είναι να εμπλουτιστεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή πολιτικών με δημιουργικές και ποικίλες προσεγγίσεις (Howe, 2009). Ο Jeff Howe (2009) αναφέρει ότι αυτή η προσέγγιση μεταβάλλει παραδοσιακά μοντέλα εργασίας, επιτρέποντας σε εταιρείες και ιδιώτες να αξιοποιήσουν τη δύναμη του πλήθους για καινοτομία και επίλυση προβλημάτων. Οι βασικές πτυχές του πληθοπορισμού περιλαμβάνουν:

- **Ανοικτή Πρόσκληση:** Όλοι μπορούν να συμμετέχουν σε μια διαδικασία πληθοπορισμού, ανεξαρτήτως εξειδίκευσης ή προϋποθέσεων.
- **Συλλογική Ευφυΐα:** Συνδυασμός διαφορετικών οπτικών, εμπειριών και δεξιοτήτων από ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων.
- **Χαμηλό Κόστος:** Μειώνει τα κόστη παραγωγής καθώς αξιοποιεί εξωτερικές πηγές αντί για εσωτερικές.
- **Ευελιξία:** Δυνατότητα γρήγορης προσαρμογής στις απαιτήσεις της αγοράς και των έργων.
- **Εκμετάλλευση Τεχνολογίας:** Η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών διευκολύνει τη συγκέντρωση και διανομή πληροφοριών.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Brabham (2013) «το crowdsourcing δεν είναι μόνο παλιό κρασί σε νέα μπουκάλια.» Η δημιουργία του Oxford English Dictionary το 1800 ήταν ένα πρώιμο παράδειγμα crowdsourcing επειδή ως ανοιχτή κλήση, ζητήθηκε από τον κόσμο να συγκεντρώσει αγγλικές λέξεις και τη χρήση τους και να τις στείλει στους διοργανωτές για να εισαχθούν στο λεξικό. Ακόμη και νωρίτερα από αυτό ήταν το λεγόμενο Βραβείο Αλκαλίων το 1700 που θεσπίστηκε από τον Λουδοβίκος XVI της Γαλλίας ο οποίος πρόσφερε χρηματική αμοιβή στο κοινό για μια καλύτερη μέθοδο παραγωγής αλκαλίων. Αυτά τα «μνημειώδη επιτεύγματα» κατά τον Brabham (2013) ωστόσο συνεπάγονταν ανοιχτές εκκλήσεις για λύσεις για την επίλυση δύσκολων προκλήσεων αλλά δεν ήταν πραγματικά περιπτώσεις crowdsourcing. Αν και το crowdsourcing «βασίζεται στη μακροχρόνια επίλυση προβλημάτων και τις έννοιες της συνεργασίας, είναι ένα νέο φαινόμενο που βασίζεται στην τεχνολογία του Διαδικτύου» (Brabham, 2013).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά όταν αξιοποιείται στον χώρο των δημόσιων πολιτικών. Σε διεθνές επίπεδο, κυβερνήσεις και δημόσιοι φορείς χρησιμοποιούν τον πληθοπορισμό α. για τον σχεδιασμό πολιτικών με βάση τις πραγματικές ανάγκες των πολιτών (Doan, Ramakrishnan, & Halevy, 2011), β. για διεξαγωγή διαβουλεύσεων σε νομοθετικές προτάσεις π.χ. Φινλανδία (Aitamurto, 2012) και γ. για την ανάπτυξη υπηρεσιών με συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι πλατφόρμες Better Reykjavik στην Ισλανδία, και το Decide Madrid στην Ισπανία, όπου οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση δημοτικών πολιτικών.

Αν και ο πληθοπορισμός ενισχύει τη συμμετοχή, τη διαφάνεια, την εμπιστοσύνη και τη σύνδεση κοινωνίας και κράτους για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών δημόσιων πολιτικών αντιμετωπίζει και προκλήσεις όπως αυτές που αναφέρονται στη συνέχεια:

- **Ψηφιακός αποκλεισμός** (άνιση πρόσβαση στο διαδίκτυο) οδηγεί σε μειωμένη πρόσβαση ομάδων όπως ηλικιωμένοι, άτομα με χαμηλό εισόδημα, αγροτικές περιοχές, μειονοτικές ομάδες (Hargittai, 2008). Αυτό ενισχύει τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες (van Dijk, 2020).
- **Αμφίβολη ποιότητα συνεισφορών**, (ιδιαίτερα σε διαδικτυακές διαβουλεύσεις) που είναι συχνά αποσπασματικές, μη τεκμηριωμένες ή εκτός θέματος, ενώ η απουσία εποπτείας ή συντονισμού μπορεί να επιτρέπει τη διακίνηση ψευδών ή παραπλανητικών πληροφοριών (Wright & Street, 2007). Η δυσκολία στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, η μείωση της εμπιστοσύνης στη διαδικασία και στους θεσμούς και η ενδεχόμενη δημιουργία χώρου για χειραγώγηση είναι κάποιες από τις επιπτώσεις (Freelon, 2015).

- Περιορισμένη θεσμική ενσωμάτωση των αποτελεσμάτων στη χάραξη πολιτικής, ακόμα και όταν διεξάγονται διαδικτυακές διαβουλεύσεις (Smith, 2009). Αυτό οδηγεί σε απογοήτευση και απάθεια εκ μέρους των πολιτών, απονομιμοποίηση της συμμετοχικής διαδικασίας, δυσκολία εδραίωσης μόνιμων θεσμών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (Medaglia, 2012).

Η βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων και η θεσμοθέτηση μηχανισμών ουσιαστικής αξιοποίησης της πληθοσυμμετοχής μπορούν να ενδυναμώσουν τη χρήση του πληθοπορισμού στο δημόσιο τομέα.

2.2.α Η Περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα, ο πληθοπορισμός αξιοποιείται κυρίως σε επίπεδο διαβούλευσης και ανοικτής διακυβέρνησης.

- OpenGov.gr. Η πλατφόρμα OpenGov.gr δίνει τη δυνατότητα στους πολίτες να σχολιάσουν δημόσια νομοσχέδια πριν αυτά κατατεθούν στη Βουλή και σύμφωνα με τους Papadopoulos & Meraklis (2015), παρά τις αδυναμίες της, προωθεί τη δημοκρατική συμμετοχή και ενισχύει τη νομιμοποίηση των θεσμικών αποφάσεων.
- Crowdhackathons και Ανοιχτά Δεδομένα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης που συνδυάζει τον πληθοπορισμό με την καινοτομία, φέρνοντας σε επαφή προγραμματιστές, επιχειρήσεις και δημόσιους φορείς για την ανάπτυξη εφαρμογών που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα.
- Τοπική Αυτοδιοίκηση και Εφαρμογές Συμμετοχής. Δήμοι όπως η Θεσσαλονίκη και τα Τρίκαλα αξιοποιούν εφαρμογές πληθοπορισμού όπως το ImproveMyCity για την καταγραφή και επίλυση καθημερινών προβλημάτων της πόλης.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί η διαδικτυακή διαβούλευση ως νέο μέσο επικοινωνίας και ανοικτής συζήτησης στα θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής δημόσιων πολιτικών. Παράλληλα, η ανάπτυξη και νέων μορφών επικοινωνίας, μέσω blogs, η κοινωνική δικτύωση, αλλά και η μαζική χρήση αυτών των εργαλείων ειδικά από τις νεότερες γενεές, έχουν δημιουργήσει νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις για το πώς, που και με ποια μορφή λαμβάνει χώρα η διαβούλευση. Έχουν δημιουργήσει επίσης νέες ευκαιρίες για διαβούλευση που η δημόσια διοίκηση οφείλει να αξιοποιήσει για να επιτελέσει αποτελεσματικότερα το έργο της.

2.2.β Η εμπειρία των καινοτόμων εργαστηρίων του ΕΚΔΔΑ

Το 2011, το ΕΚΔΔΑ διοργάνωσε για πρώτη φορά σειρά εργαστηρίων πολιτικής αξιοποιώντας τις τεχνικές design thinking και συμμετοχικής χαρτογράφησης προβλημάτων. Στόχος των εργαστηρίων ήταν η ανάπτυξη εφαρμόσιμων προτάσεων πολιτικής μέσω διαλογικής διαδικασίας με τη συμμετοχή εκπροσώπων της κοινωνίας των πολιτών, δημόσιων λειτουργών και εμπειρογνομόνων από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε βασίστηκε σε κύκλους εστιασμένης διαβούλευσης (focus groups), χρήση ψηφιακών εργαλείων για συλλογή απόψεων (όπως η πλατφόρμα opengov.gr), και τεχνικές συστηματικής σκέψης. Η υβριδική μορφή των εργαστηρίων (διά ζώσης και ψηφιακή συμμετοχή) ενίσχυσε την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή.

Τα καινοτόμα εργαστήρια αφορούσαν τις πολιτικές για:

- Ανταγωνιστικότητα και βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος
- Καινοτομίες στη Διαβούλευση: Η συμμετοχή του ποίτη στη λήψη αποφάσεων
- Ενίσχυση της διαφάνειας – Καταπολέμηση της διαφθοράς
- Αθήνα: Πόλη σε κρίση
- Ηλεκτρονική Συνταγογράφηση: Ευρωπαϊκές καλές πρακτικές, εμπειρίες και σχέδιο εφαρμογής για την Ελλάδα

- Χρηματοοικονομικά εργαλεία για την ανάπτυξη καινοτόμου επιχειρηματικής δραστηριότητας
- Αξιολόγηση δημοσίων υπαλλήλων

Ως προς τη μεθοδολογία υλοποίησης οι διαδικασίες περιλάμβαναν τα κάτωθι:

- Πίνακα ελέγχου (check list) για κάθε εργαστήριο όπου υπήρχαν καταγεγραμμένες οι απαραίτητες ενέργειες για έλεγχο της πορείας στην προετοιμασία του εργαστηρίου.
- Σχέδια αποφάσεων ομάδας υπεύθυνης για τον σχεδιασμό, υλοποίηση, σύνταξη έκθεσης πολιτικής.
- Σχέδια επιστολών και σχετικής αλληλογραφίας για τη συμμετοχή και τις σχετικές προσκλήσεις (προς πολιτικούς προϊσταμένους/ες για ενημέρωση, προσκλήσεις σε εμπειρογνώμονες, προσκλήσεις σε οργανισμούς, φορείς εμπλεκόμενων στην πολιτική από δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, ΜΚΟ και εκπροσώπους τους στη συνέχεια).
- Σχέδιο εντύπου συμμετοχής
- Περίγραμμα εργαστηρίου
- Ερωτήματα ανά εργαστήριο
- Σχέδιο προγράμματος δράσης για τα καινοτόμα εργαστήρια επίλυσης προβλημάτων (τίτλος, Σκοπός, στόχοι, τρόπος οργάνωσης, συμμετέχοντες/ουσες, τόπος και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, περιγραφή λειτουργίας εργαστηρίων και παραγωγής κειμένων εργασίας, παρακολούθηση εφαρμογής δράσης, διάχυση αποτελεσμάτων, προϋπολογισμός, αξιολόγηση (expost),

Σκοπός των εργαστηρίων ήταν «να ανοίξει το διάλογο και να αναδείξει συγκεκριμένες λύσεις πάνω σε κρίσιμα ζητήματα και νευραλγικούς τομείς της κυβερνητικής πολιτικής που αφορούν στη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνική Δημόσια Διοίκηση. Η ανοιχτή διαβούλευση για την κατάθεση πολιτικών προτάσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαφάνειας και στον σχεδιασμό καλύτερων πολιτικών, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια δυναμική σχέση μεταξύ ομάδων συμφερόντων και κράτους και αναβαθμίζοντας τη σχέση πολίτη - κράτους. Η διαβούλευση, είναι συνεπώς μια τεχνική βελτίωσης της διεπαφής (interface) μεταξύ του πολιτικού συστήματος και της κοινωνίας προκειμένου να εξασφαλιστεί καλύτερη επικοινωνία στη φάση διαμόρφωσης δημόσιας πολιτικής. Σε πολλές χώρες του κόσμου, αλλά και σε ενώσεις κρατών όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), η διαβούλευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην παραγωγή πολιτικών και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στον συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων». (Έκθεση πολιτικής εργαστηρίου: Καινοτομίες στη Διαβούλευση).

Τα αποτελέσματα των εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν από αρμόδιες δημόσιες υπηρεσίες ως βάση για τον ανασχεδιασμό παρεμβάσεων πολιτικής. Συγκεκριμένα, υπήρξε ενίσχυση της πολιτικής αποδοχής και της αποτελεσματικότητας εφαρμογής πολιτικών (Kieboom, 2014).

4. Συμπεράσματα

Η δημόσια διαβούλευση και ο πληθοπορισμός όπως αναδείχθηκε είναι πλέον ένα κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της δημοκρατικής διακυβέρνησης, αλλά απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Η δημόσια διαβούλευση αποτελεί μια προσπάθεια βελτίωσης της διεπαφής (interface) μεταξύ του πολιτικού συστήματος και της κοινωνίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί καλύτερη επικοινωνία και συμμετοχή της δεύτερης στη φάση διαμόρφωσης δημόσιας πολιτικής. Σε πολλές χώρες του κόσμου, αλλά και σε ενώσεις κρατών όπως η ΕΕ, η διαβούλευση εισάγεται ως σημαντικό εργαλείο στην παραγωγή πολιτικών και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην εξασφάλιση ενός πιο συμμετοχικού τρόπου λήψης αποφάσεων αλλά και στην εξεύρεση αποτελεί θεμέλιο για τη λήψη αποτελεσματικών και βιώσιμων αποφάσεων. Η διοργάνωση για παράδειγμα του Σχολείου Συμμετοχικής Δημοκρατίας του Συμβουλίου (School of Participatory Democracy) της Ευρώπης είναι μία από τις περιπτώσεις που εμπειρογνώμονες, δημόσιοι υπάλληλοι,

εκπρόσωποι ΜΚΟ και της κοινωνίας των πολιτών εκπαιδεύονται σε συμμετοχικά εργαλεία για την ευαισθητοποίηση και ανάδειξη της συμμετοχής των πολιτών ως βασικού στοιχείου για την διαφάνεια, αποτελεσματικότητα, ισότητα, την ακεραιότητα και τη λογοδοσία στην κοινωνία. Η επιτυχία της εξαρτάται από τη διαφάνεια, τη συμμετοχικότητα και την ικανότητα ανάλυσης των δεδομένων. Ο πληθοπορισμός έχει αποδειχθεί σε επαναστατικό εργαλείο διαβούλευσης, προσφέροντας μια δυναμική προσέγγιση για την αξιοποίηση της δημόσιας νοημοσύνης. Ενώ τα οφέλη, όπως η συμμετοχικότητα και η καινοτομία, είναι αναμφισβήτητα, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί της μέσω ισχυρών πλαισίων για τη διασφάλιση της ποιότητας και τη δεοντολογική διακυβέρνηση (Brabham, 2013). Όταν χρησιμοποιείται αποτελεσματικά, ο πληθοπορισμός μπορεί να μεταμορφώσει τις διαδικασίες διαβούλευσης, προωθώντας τη συνεργασία και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κομσέλη Φ. (2011). Έκθεση Πολιτικής, Συμπεράσματα και Προτάσεις από το Καινοτόμο Εργαστήριο «Καινοτομίες στη Διαβούλευση: Η συμμετοχή του Πολίτη στη λήψη αποφάσεων», σ. 5, πρόσβαση 30/3/2025
https://www.ekdd.gr/images/ektheseis_politikis/Policy_paper_Innovation_in_Deliberation_new.pdf

Ξενόγλωσση

- Aitamurto, T. (2017). Crowdsourcing in Open Journalism: Benefits, Challenges and Value Creation, in "The Routledge Companion to Digital Journalism Studies", DOI: 10.4324/9781315713793-19, accessed 9/4/2025 (PDF) [Crowdsourcing in Open Journalism: Benefits, Challenges and Value Creation](#)
- Aitamurto, T. (2015). Crowdsourcing as a Knowledge – Search Method in Digital Journalism, Digital Journalism, May 2015, 4(2):1-18, DOI: 10.1080/21670811.2015.1034807, accessed 9/4/2025 https://www.researchgate.net/publication/276442306_Crowdsourcing_as_a_Knowledge-Search_Method_in_Digital_Journalism
- Aitamurto, T. (2012). Crowdsourcing for democracy: A new era in policy-making. Participatory Governance Journal, 5(3), 19–27. ISBN 978-951-53-3459-6 (Paperback) ISBN 978-951-53-3460-2 (PDF).
- Bingham, L. B., Nabatchi, T., & O'Leary, R. (2005). The New Governance: Practices and Processes for Stakeholder and Citizen Participation in the Work of Government. Public Administration Review.
- Brabham, D. C. (2013). Crowdsourcing. MIT Press Essential Knowledge Series, ISBN 978-0-262-51847-5.
- Doan, A., Ramakrishnan, R., & Halevy, A. Y. (2011). Crowdsourcing systems on the World-Wide Web. Communications of the ACM, 54(4), 86–96.
- Estellés-Arolas, E., & González-Ladrón-de-Guevara, F. (2012). Towards an integrated crowdsourcing definition. Journal of Information Science, 38(2), 189–200.
- European Commission. (2017a). Better Regulation Guidelines. European Commission Publications.
- Freelon, D. (2015). "Discourse architecture, ideology, and democratic norms in online political discussion." New Media & Society, 17(5), 772–791.
- Hargittai, E. (2008). "The Digital Reproduction of Inequality." In Social Stratification, Edited by David Grusky. Boulder, CO: Westview Press. 936-944D.
- Howe, J. (2006). The rise of crowdsourcing, Jun 1, 2006, wired magazine, 14(6), 176-183, accessed 31/3/2025
https://www.researchgate.net/publication/200504371_The_Rise_of_Crowdsourcing

- Howe, J. (2009). Crowdsourcing: Why the power of the crowd is driving the future of business. *Crown Business*. June 2009, *Journal of Consumer Marketing* 26(4):305-306 DOI: 10.1108/07363760910965918
- Estellés-Arolas, E., & González-Ladrón-de-Guevara, F. (2012). Towards an integrated crowdsourcing definition. *Journal of Information Science*, 38(2), 189–200.
- Karatzas, K., Chrysoulakis, N., & Santamouris, M. (2017). UrbanCrowdsourcing: Harnessing Citizen Participation for Urban Planning and Management. *Urban Research & Practice*, 10(3), 239–252.
- Kieboom, M. (2014). *Labcraft: How social labs cultivate change through innovation and collaboration*. Labcraft Publishing.
- Kourounis, P., & Panagiotopoulos, P. (2019). Civic Hackathons and Digital Innovation in Public Services: The Greek Case. *Government Information Quarterly*, 36(4), 101393.
- Leimeister, J. M. (2010). Collective Intelligence. *Business & Information Systems Engineering*, 2(4), 245–248.
- Medaglia, R. (2012). "eParticipation research: Moving characterization forward (2006–2011)." *Government Information Quarterly*, 29(3), 346–360.
- OECD. (2012). *Citizens as Partners: OECD Handbook on Information, Consultation and Public Participation in Policy-Making*. OECD Publishing.
- OpenGov.gr (n.d.). Διαβουλεύσεις Υπουργείων. <https://www.opengov.gr>
- Papadopoulos, Y., & Meraklis, T. (2015). Participatory Governance in Greece: Between Rhetoric and Practice. *Hellenic Review of Political Science*, 45(1), 55–74.
- Prpić, John and Jackson, Piper and Nguyen, Thai, A Computational Model of Crowds for Collective Intelligence (February 18, 2014).
- Prpić, J., Jackson, P., & Nguyen, T. (2014). A Computational Model of Crowds for Collective Intelligence. *Collective Intelligence 2014*. MIT Center for Collective Intelligence, accessed 31/3/2025. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2398206>
- Seltzer, E., & Mahmoudi, D. (2013). Citizen Participation, Open Innovation, and Crowdsourcing: Challenges and Opportunities for Planning. *Journal of Planning Literature*, 28(1), 3-18.
- Smith, G. (2009). *Democratic Innovations: Designing Institutions for Citizen Participation*. Cambridge University Press.
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations*. Doubleday & Co, Anchor Books.
- Tönurist, P., Kattel, R., & Lember, V. (2017). Innovation labs in the public sector: What they are and what they do? *Public Management Review*, 19(10), 1455–1479.
- Wright, S. & Street, J. (2007). "Democracy, deliberation and design: the case of online discussion forums." *New Media & Society*, 9(5), 849–869.

A10. Δικαιώματα, δεοντολογία και δημοκρατία στις θεσμικές συλλογικότητες

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Γουρίδου Μαρία

Υποψήφια Διδασκίσσα Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Γκέκα Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση του περιεχομένου και του τρόπου οργάνωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων των δικαιωμάτων του παιδιού σε μαθητές/τριες δημοτικού. Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων αναδεικνύει τη διεργασία διαμόρφωσης της κοινωνικής σκέψης. Η έρευνα διεξήχθη το φθινόπωρο του 2023 σε τρία δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης με συνολικό δείγμα 60 μαθητές/τριες της Δ' και ΣΤ' τάξης, ενώ ελήφθησαν υπόψη οι μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου. Αξιοποιώντας το ποιοτικό μεθοδολογικά εργαλείο των ελεύθερων ειρμών, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού για το σύνολο του δείγματος οργανώνονται γύρω από τρεις άξονες συλλογισμού: τις κατηγορίες δικαιωμάτων του παιδιού (δικαιώματα παροχής, προστασίας, συμμετοχής), τα θετικά χαρακτηριστικά και τις αρνητικές καταστάσεις. Μικρές διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν αναλόγως της ηλικίας και του φύλου, δείχνουν πως στα μεγαλύτερα παιδιά και στα κορίτσια οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού τείνουν να είναι πιο εμπλουτισμένες. Μάλιστα, στην περίπτωση των μεγαλύτερων παιδιών αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην εισαγωγή συναφών διδακτικών αντικειμένων, όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, κατά τις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: Δικαιώματα του παιδιού, κοινωνικές αναπαραστάσεις, μαθητές/τριες δημοτικού

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σχεδόν σε ημερήσια βάση κυριαρχούν στην επικαιρότητα περιστατικά παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού, καθώς καθημερινά εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά σε όλον τον κόσμο υφίστανται κακοποίηση, εκμετάλλευση ή παραμέληση, μην απολαμβάνοντας τα βασικά τους δικαιώματα, όπως αυτά ορίζονται στη Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού (Κανελλόπουλος, 2012). Για παράδειγμα, αν και το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση επιτάσσει την ισότιμη πρόσβαση τους σ' αυτήν, πολλά παιδιά τη στερούνται. Ειδικότερα, βάσει έκθεσης της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, περισσότερα από τα μισά παιδιά προσφύγων (3,7 στα 7,1 εκατομμύρια) παγκοσμίως δεν πηγαίνουν σχολείο (UNHCR, 2019).

Συνεπώς, τα δικαιώματα του παιδιού δεν αποτελούν μια αφηρημένη έννοια. Αντιθέτως, συνιστούν μια βιωμένη πραγματικότητα που αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, διότι συνδέονται άρρηκτα με γεγονότα και καταστάσεις που συμβαίνουν εντός της.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν κατανοούμε πως τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν, μεταξύ άλλων, ένα ζήτημα βαθύτατα κοινωνικό. Επομένως, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αποτυπώνεται η κοινωνική σκέψη των ίδιων των παιδιών αναφορικά με τα δικαιώματά τους. Μια τέτοιου είδους δυνατότητα προσφέρεται μέσω της αξιοποίησης της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων όπως προτάθηκε από το S. Moscovici (1961/1976) και επιχειρείται μέσω της παρούσας εργασίας.

2.1 Έννοια και χαρακτηριστικά των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Κατά τη Μαντόγλου (1995) ο Γάλλος κοινωνικός ψυχολόγος Serge Moscovici είναι ο θεμελιωτής των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που με την ομώνυμη θεωρία του, εισήγαγε την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν μια ιδιαίτερα πολύπλοκη έννοια, μιας και επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο η συνεχής αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία συμβάλλει στην κατανόηση της πραγματικότητας που το περιβάλλει. Επιπλέον, αντικείμενο τους μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσωπο, ένα πράγμα, ένα γεγονός, ένα φαινόμενο, μια θεωρία (Μαντόγλου, Μελέτη, 2013).

Μάλιστα ως κοινωνιογνωστικές δομές, το περιεχόμενό τους απαρτίζεται από τις πληροφορίες, τις στάσεις, τις γνώμες, τις γνώσεις, τις αξίες κ.ά. που διαμορφώνονται εντός των εκάστοτε κοινωνικών ομάδων, βάσει των βιωμάτων και των εμπειριών των μελών από τις οποίες απαρτίζονται. Έπειτα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποσκοπώντας στην ερμηνεία και ιδιοποίηση της πραγματικότητας, διαμοιράζονται ανάμεσα στα μέλη των κοινωνικών ομάδων μέσω της επικοινωνίας την οποία και διευκολύνουν, διαμορφώνοντας παράλληλα και τη συμπεριφορά των ατόμων, σε σχέση με το αναπαραστασιακό αντικείμενο, την οποία και προσανατολίζουν (Jodelet, 1995; Moscovici, 1988; 2001; Γκέκα, 2007; Μαντόγλου, 1995).

2.2 Η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού

Σημαντική ώθηση για την στροφή των ερευνητών προς τη μελέτη των δικαιωμάτων του παιδιού, δόθηκε λόγω της υιοθέτησης το 1989 της Σύμβασης Δικαιωμάτων των Παιδιών (ΣΔΠ) από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ. Τα δικαιώματα που περιλαμβάνονται σε αυτήν ομαδοποιούνται συνήθως σε τρεις κατηγορίες δικαιωμάτων, τα λεγόμενα στην αγγλική ορολογία «three P's» λόγω του ότι αφορούν τα δικαιώματα στην προστασία (protection), παροχή (provision) και συμμετοχή (participation) των παιδιών (Vissing, 2023).

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται πως έχει διερευνηθεί αρκετά η κατανόηση των παιδιών αναφορικά με τα δικαιώματά τους. Ειδικότερα, έχουν μελετηθεί οι αντιλήψεις, οι απόψεις, οι γνώσεις, οι στάσεις αλλά και η αιτιολόγηση των παιδιών σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού (Bjerke, 2011; Cherney, 2010; Day et al., 2006; Demirezen et al., 2013; Melton, 1980; Peterson-Badali et al., 2004; Ruck et al., 1998a; Ruck et al., 1998b; Uçus, 2016; Wade, 1994) σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (οικογενειακό ή σχολικό). Έπειτα, μια επιπλέον γραμμή ερευνών εστιάζει το ενδιαφέρον της στο κατά πόσο η υποκειμενική ευημερία των παιδιών συνδέεται με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους αναφορικά με τα δικαιώματά τους (Kosher, Ben-Arieh, 2016; Casas et al., 2018).

Σε αυτό το σημείο αξίζει αναφοράς πως έχουν μελετηθεί και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφορικά τα δικαιώματα του παιδιού, άλλα έχοντας ως δείγμα αποκλειστικά μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας και όχι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Molinari, 2001; Molinari et al., 2002; Kotziamani, 2020). Συνεπώς, μέσω της εν λόγω εργασίας επιχειρείται η κάλυψη του προαναφερθέντος ερευνητικού κενού.

3. Μέθοδος

Το ενδιαφέρον της εν λόγω εργασίας εστιάζει στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων μαθητών/τριών Δ' και ΣΤ' τάξης για τα δικαιώματα του παιδιού. Ειδικότερα, το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση του αναπαραστασιακού περιεχομένου των μαθητών/τριών Δ' και ΣΤ' τάξης για τα δικαιώματα του παιδιού και πώς αυτό διαφοροποιείται αναλόγως της ηλικίας και του φύλου των μαθητών/τριών.

Η έρευνα υλοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2023 σε τρία δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα των Δήμων Νεαπόλεως και Συκεών. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν 60 παιδιά. Από αυτά τα μισά (n=30) προέρχονταν από τη Δ' τάξη (15 αγόρια και 15 κορίτσια) με μέσο όρο (Μ.Ο.) ηλικίας τα 9 έτη και 6 μήνες και τα άλλα μισά (n=30) προέρχονταν από τη ΣΤ' τάξη (15 αγόρια και 15 κορίτσια) με μέσο όρο (Μ.Ο.) ηλικίας τα 11 έτη και 9 μήνες.

Στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, η γλώσσα και η επικοινωνία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο, καθώς μέσω αυτών γίνεται τόσο η παραγωγή όσο και η αναπαραγωγή των γνώσεων και αντιλήψεων για τον κόσμο. Η γλώσσα προσδίδει στην επικοινωνία ένα συμβολικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα η επικοινωνία που υλοποιείται μέσω αυτής, να είναι επιφορτισμένη με νοήματα και αναπαραστάσεις, που αναδεικνύουν τη σημασία και τους συμβολισμούς που αυτή εμπεριέχει (Γκέκα, 2005; Farr, 1995). Γι' αυτό εξάλλου επιλέχθηκε η μέθοδος των ελεύθερων ειρμών για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας. Έπειτα, ένας επιπλέον λόγος είναι το γεγονός πως οι ελεύθεροι ειρμοί επιτρέπουν την πρόσβαση στα στοιχεία που συνιστούν το «σημασιακό σύμπαν» του μελετώμενου αντικείμενου αλλά και των συστατικών της κοινωνικής αναπαράστασης (Μαντόγλου, Μελέτη, 2013; Abric, 1996; Tsoukalas, 2006).

Ειδικότερα, η οδηγία που δόθηκε στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ήταν να ανακαλέσουν όποια λέξη τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τις λέξεις «δικαιώματα του παιδιού», χωρίς να υπάρχει περιορισμός ως προς τον αριθμό των αναφερόμενων λέξεων, μιας και το κάθε υποκείμενο ήταν ελεύθερο να ανακαλέσει όσες λέξεις ήθελε. Είναι αξιοσημείωτο πως τα 60 υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα παρήγαγαν 276 λέξεις, από τις οποίες οι 34 ήταν διαφορετικές, οι 22 από αυτές καταγράφηκαν μόνο μια φορά και ο μέσος όρος των λέξεων ανά υποκείμενο ανήλθε στις 4,6 λέξεις.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του δείγματος υποβλήθηκαν στη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω των βημάτων της καταγραφής και της ταξινόμησης (Bardin αναφορά σε Γκέκα, 2007; Gondim, Bendassolli, 2014). Έτσι, αρχικά έγινε η καταγραφή όλων των ανακαλούμενων λέξεων ανά ηλικιακή ομάδα (παιδιά Δ' και ΣΤ' τάξης) και φύλο (αγόρι-κορίτσι). Έπειτα, οι λέξεις που καταγράφηκαν ταξινομήθηκαν με εννοιολογικά, σημασιολογικά και λεξιλογικά κριτήρια, με αποτέλεσμα τη δημιουργία οχτώ συνολικά κατηγοριών, όπου ο τίτλος της καθεμιάς συνοψίζει το νόημα και το περιεχόμενο του συνόλου των αναφερόμενων λέξεων.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες και η συχνότητα εμφάνισης των ανακαλούμενων λέξεων στο σύνολο των μαθητών με βάση την ηλικία (Πίνακας 1) και ανά φύλο (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Συχνότητα εμφάνισης των θεματικών κατηγοριών ανά τάξη και στο σύνολο των παιδιών

Θεματικές κατηγορίες (N=Αριθμός ανακαλούμενων λέξεων)	Δ τάξη (N=140)		ΣΤ τάξη (N=136)		Σύνολο (N=276)	
	f	%	f	%	f	%

Κατηγορίες δικαιωμάτων του παιδιού	116	82,9	116	85,3	232	84,1
Δικαιώματα παροχής	91	65	81	59,6	172	62,3
Δικαιώματα συμμετοχής	21	15	23	17	44	16
Δικαιώματα προστασίας	4	2,9	7	5,1	11	4
Επακόλουθα δικαιωμάτων	-	-	5	3,6	5	1,8
Θετικά χαρακτηριστικά	13	9,3	10	7,3	23	8,3
Θετικά συναισθήματα	12	8,6	8	5,9	20	7,3
Θετικές αξίες	1	0,7	2	1,4	3	1
Αρνητικές καταστάσεις	8	5,7	8	5,9	16	5,8
Παραβιάσεις	6	4,3	8	5,9	14	5
Γεωγραφικές ανισότητες	2	1,4	-	-	2	0,8
Διάφορα	3	2,1	2	1,5	5	1,8

Πίνακας 2: Συχνότητα εμφάνισης των θεματικών κατηγοριών ανά φύλο

Θεματικές κατηγορίες (N=Αριθμός ανακαλούμενων λέξεων)	Αγόρια (N=143)		Κορίτσια (N=133)	
	f	%	f	%
Κατηγορίες δικαιωμάτων του παιδιού	115	80,4	117	88
Δικαιώματα παροχής	86	60,1	86	64,7
Δικαιώματα συμμετοχής	20	14	24	18
Δικαιώματα προστασίας	5	3,5	6	4,5
Επακόλουθα δικαιωμάτων	4	2,8	1	0,8
Θετικά χαρακτηριστικά	15	10,5	8	6
Θετικά συναισθήματα	12	8,4	8	6
Θετικές αξίες	3	2,1	-	-
Αρνητικές καταστάσεις	10	7	6	4,5

Παραβιάσεις	10	7	4	3
Γεωγραφικές ανισότητες	-	-	2	1,5
Διάφορα	3	2,1	2	1,5

Όπως εύκολα προκύπτει από την ανάγνωση των Πινάκων 1 και 2, σχεδόν όλες οι θεματικές κατηγορίες είναι κοινές στο σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, εκτός από τις κατηγορίες των *Επακόλουθων δικαιωμάτων* και των *Γεωγραφικών ανισοτήτων* που διαφοροποιούνται ανά ηλικία, και τις *Θετικές αξίες* και *Γεωγραφικές ανισότητες* που διαφοροποιούνται ανά φύλο. Έπειτα, οι όποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων που απαρτίζουν την εκάστοτε θεματική κατηγορία. Στην κατηγορία *Διάφορα* συγκαταλέγονται οι λέξεις (*αέρας, φύση, παιδιά, λύπη, δεν ξέρω*) που αναφέρθηκαν μόνο μια φορά από το δείγμα και σημασιολογικά δεν ήταν εφικτό να ενταχθούν σε κάποια θεματική κατηγορία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως βάσει όσων προηγήθηκαν, το αναπαραστασιακό περιεχόμενο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα φαίνεται να οργανώνεται γύρω από τρεις συλλογιστικές: τη συλλογιστική με τις κατηγορίες των δικαιωμάτων του παιδιού, τη συλλογιστική των θετικών χαρακτηριστικών και τη συλλογιστική των αρνητικών χαρακτηριστικών.

Η συλλογιστική με τις κατηγορίες των δικαιωμάτων του παιδιού

Η παρούσα συλλογιστική επικεντρώνεται είτε στην αναφορά των δικαιωμάτων που δικαιούται ένα παιδί, είτε στις υποχρεώσεις που συνοδεύουν την κατοχή δικαιωμάτων από μέρους τους. Είναι δε χαρακτηριστικό πως οι ανακαλούμενες λέξεις παραπέμπουν στις τρεις κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα δικαιώματα που περιλαμβάνονται στη ΣΔΠ, δηλαδή στα δικαιώματα παροχής, προστασίας, συμμετοχής. Πρόκειται για την πιο δημοφιλή συλλογιστική στο σύνολο των παιδιών (84,1%) ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου. Ειδικότερα, η εν λόγω συλλογιστική απαρτίζεται από τις εξής κατηγορίες:

- Δικαιώματα παροχής

Το παιχνίδι, το σχολείο, η οικογένεια, το φαγητό, το σπίτι, το νερό, ο γιατρός, τα ρούχα, η διασκέδαση, ο ελεύθερος χρόνος, η βόλτα, τα αθλήματα, η πληροφόρηση κ.ά. απαρτίζουν το λεξικό αυτής της κατηγορίας. Τα δικαιώματα παροχής είναι η πιο συχνά αναφερόμενη κατηγορία, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά ηλικία και φύλο. Συγκεκριμένα, το 62,3% των λέξεων των παιδιών σχετίζεται με αυτά, με τα ποσοστά να τείνουν να είναι υψηλότερα στη Δ' τάξη (65% έναντι 59,6% στη ΣΤ') και στα κορίτσια (64,7% έναντι 60,1% στα αγόρια).

- Δικαιώματα προστασίας

Το λεξικό αυτής της κατηγορίας αποτελείται είτε από λέξεις που παραπέμπουν σε αυτά όπως *φροντίδα, οικιακή γαλήνη, ισότητα, ασφάλεια, προστασία, ειρήνη* είτε σε οργανισμούς που είναι ευρέως γνωστοί για την προστασία των παιδιών και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, όπως το *Χαμόγελο του παιδιού* και η *Unicef*. Πρόκειται για την τρίτη πιο δημοφιλή κατηγορία (4%) συνολικά, με σχεδόν μηδαμινές διαφοροποιήσεις ανά ηλικία και φύλο. Τα δικαιώματα προστασίας τείνουν να αναφέρονται ελάχιστα περισσότερο από τους μαθητές της ΣΤ' τάξης (5,1% έναντι 2,9% στη Δ') και από τα κορίτσια (4,5% έναντι 3,5% στα αγόρια).

- Δικαιώματα συμμετοχής

Οι φίλοι, η έκφραση γνώμης/άποψης, η ελευθερία, το όνομα, η συμμετοχή σε συλλόγους κ.ά. συνιστούν το λεξικό της εν λόγω θεματικής κατηγορίας. Αυτή η κατηγορία αποτελεί τη δεύτερη πιο δημοφιλή επιλογή (16%), με μικρές διαφοροποιήσεις ανά ηλικία και φύλο. Συγκεκριμένα, έχει την

τάση να είναι πιο συχνή στη ΣΤ' τάξη (17% έναντι 15% στη Δ') και στα κορίτσια (18% έναντι 14% στα αγόρια).

- Επακόλουθα δικαιωμάτων

Το λεξικό αυτής της κατηγορίας αναφέρεται στις *υποχρεώσεις* που συνοδεύουν την κατοχή ενός δικαιώματος. Αποτελεί την τελευταία πιο συχνά αναφερόμενη κατηγορία με μόλις το 1,8% των ανακαλούμενων λέξεων από το σύνολο των παιδιών να αναφέρονται σ' αυτά. Επιπλέον, μόνο παιδιά της ΣΤ' τάξης τα επικαλέστηκαν (3,6% των αναφερόμενων λέξεων), με τις αναφορές των αγοριών να τείνουν να είναι πιο τακτικές σε σχέση με αυτές των κοριτσιών (2,8% των ανακαλούμενων λέξεων των αγοριών έναντι 0,8% των κοριτσιών).

Συλλογιστική θετικών χαρακτηριστικών

Ως επί το πλείστον, η συλλογιστική αυτή αναφέρεται στο σύνολο των ευχάριστων συναισθημάτων που βιώνουν τα παιδιά όταν είναι σε θέση να απολαύσουν τα δικαιώματά τους και των θετικών αξιών που σχετίζονται και προωθούνται μέσω αυτών. Αυτή η συλλογιστική είναι η δεύτερη συχνότερα αναφερόμενη (8,3% των ανακαλούμενων λέξεων), με μικρές διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία και το φύλο. Συγκεκριμένα, το ποσοστό έχει την τάση να είναι ελαφρώς υψηλότερο στη Δ' τάξη (9,3% έναντι 7,3% στη ΣΤ') και στα αγόρια (10,5% έναντι 6% στα κορίτσια). Η παρούσα συλλογιστική συντίθεται από τις εξής θεματικές:

- Θετικά συναισθήματα

Λέξεις όπως *η αγάπη, η χαρά, η ευτυχία* κ.ά. απαρτίζουν τη συγκεκριμένη κατηγορία. Πρόκειται για την πιο συχνά συναντώμενη κατηγορία σε όλο το δείγμα στα πλαίσια αυτής της συλλογιστικής. Ειδικότερα, το 7,3% των λέξεων των παιδιών ανήκει σε αυτή την κατηγορία, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά ηλικία και φύλο. Οι μαθητές της Δ' τάξης (8,6%) τείνουν να την αναφέρουν συχνότερα από εκείνους της ΣΤ' (5,9%) και τα αγόρια (8,4%) περισσότερο από τα κορίτσια (6%).

- Θετικές αξίες

Το λεξικό αυτής της κατηγορίας αποτελείται από τις λέξεις: *αλληλοβοήθεια, αποδοχή διαφορετικότητας* κτλ. Συνιστά τη δεύτερη και τελευταία κατηγορία της συλλογιστικής, με μόλις 1% των λέξεων των παιδιών να ανήκει σε αυτήν. Υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις ανά ηλικία και φύλο, καθώς οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έχουν την τάση να την αναφέρουν περισσότερο από εκείνους της Δ' (1,4% έναντι 0,7%), ενώ οι σχετικές λέξεις προέρχονται αποκλειστικά από αγόρια (2,1%) και όχι από κορίτσια.

Συλλογιστική αρνητικών καταστάσεων

Η συλλογιστική αυτή χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από την αναφορά συνθηκών διαβίωσης ή καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα πολλά παιδιά ανά τον κόσμο, ακόμα και εξαιτίας της χώρας καταγωγής τους, με αποτέλεσμα να καταπατώνται ή να παραβιάζονται κατ' εξακολούθηση θεμελιώδη δικαιώματά τους. Παρόλο που πολλές από αυτές τις λέξεις σχετίζονται με τα δικαιώματα προστασίας βάσει της ΣΔΠ, επιλέχθηκε να αποτελέσουν ξεχωριστή κατηγορία, καθώς αποτυπώνουν μια ζοφερή πραγματικότητα για τα δικαιώματα των παιδιών, αναδεικνύοντας τις επιβαρυντικές συνθήκες που εμποδίζουν την προάσπισή τους.

Πρόκειται για την τρίτη πιο συχνά αναφερόμενη συλλογιστική (5,8%). Αν και δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανά φύλο, καθώς τα αγόρια την αναφέρουν συχνότερα από τα κορίτσια (7% έναντι 4,5% των ανακαλούμενων λέξεων). Καταλήγοντας, η εν λόγω συλλογιστική περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες:

- Παραβιάσεις

Το λεξικό αυτής της κατηγορίας αποτελείται από τις λέξεις: *κακοποίηση, όχι bullying, παιδική εργασία, καταπάτηση, πόλεμος* κτλ. Συνιστά την πιο συχνά αναφερόμενη κατηγορία της

συλλογιστικής, με το 5% των λέξεων των παιδιών να σχετίζεται με παραβιάσεις. Οι ηλικιακές διαφορές είναι ελάχιστες (5,9% στη ΣΤ' έναντι 4,3% στη Δ' τάξη), ενώ οι φυλετικές διαφορές ελαφρώς πιο αισθητές, καθώς τα αγόρια τείνουν να αναφέρουν σχετικές λέξεις τακτικότερα από τα κορίτσια (7% έναντι 3%).

- Γεωγραφικές ανισότητες

Στο λεξικό αυτής της κατηγορίας αναφέρεται η *Αφρική*. Αυτή είναι η δεύτερη και τελευταία κατηγορία της συλλογιστικής, αν και δεν απαντάται σε όλο το δείγμα. Μόνο το 0,8% των ανακαλούμενων λέξεων αφορά τις γεωγραφικές ανισότητες και αναφέρονται αποκλειστικά από μαθήτριες της Δ' τάξης.

5. Συμπεράσματα

Βάσει των αναλύσεων που προηγήθηκαν, συμπεραίνουμε πως οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών Δ' και ΣΤ' τάξης οργανώνονται γύρω από τρεις άξονες συλλογισμού: τον άξονα με τις κατηγορίες των δικαιωμάτων των παιδιών, τον άξονα των θετικών χαρακτηριστικών και τον άξονα των αρνητικών καταστάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων, κατανοούμε πως αφενός τα δικαιώματα παροχής, προστασίας και συμμετοχής, και αφετέρου η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων και αξιών, χαρακτηρίζουν σημαντικά το αναπαραστασιακό περιεχόμενο των δικαιωμάτων του παιδιού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που συμπέραναν εξίσου τη σύνδεση των δικαιωμάτων του παιδιού τόσο με τα δικαιώματα παροχής, προστασίας και συμμετοχής (Morrow, 1999; Peterson-Badali, Ruck, 2008; Ruck et al., 1998b) όσο και με την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων (Hareket, Yel, 2017).

Επιπλέον, όσον αφορά τη μεταβλητή της ηλικίας παρατηρήθηκε πως τα μεγαλύτερα παιδιά της ΣΤ' τάξης τείνουν να αναφέρονται σε δικαιώματα διαφόρων κατηγοριών συχνότερα σε σχέση με τα παιδιά της Δ' τάξης. Αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, όπου διαπιστώθηκε πως τα μικρότερα παιδιά τείνουν να προτιμούν τα δικαιώματα παροχής, πιθανώς επειδή δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την εμπειρία της αυτόνομης λήψης αποφάσεων και βασίζονται στη γονική φροντίδα (Day et al., 2006; Ruck et al., 1998b).

Ακόμα, λαμβάνοντας υπόψη το φύλο των υποκειμένων του δείγματος εντοπίστηκε ότι τα κορίτσια τείνουν να ανακαλούν λέξεις που αντιστοιχούν σε περισσότερες κατηγορίες δικαιωμάτων σε σύγκριση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συνηγορεί με αυτά άλλων ερευνών που έχουν συμπεράνει πως τα κορίτσια είναι πιο υποστηρικτικά αναφορικά με όλες τις κατηγορίες των δικαιωμάτων του παιδιού σε σχέση με τα αγόρια (Ben-Arieh, Khoury-Kassabri, 2008.; Covell, Howe, 1995). Επίσης διακρίνεται μια μικρή τάση αναφοράς τόσο των θετικών χαρακτηριστικών όσο και των αρνητικών καταστάσεων πιο συχνά από τα αγόρια παρά από τα κορίτσια.

Έπειτα, αξίζει αναφοράς πως τα παιδιά της ΣΤ' επισήμαναν την ύπαρξη υποχρεώσεων, ως φυσικά επακόλουθα των δικαιωμάτων κάτι που δεν εντοπίστηκε στα παιδιά της Δ' τάξης. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην εισαγωγή του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ), ήδη από την Ε' τάξη. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό πως στην ύλη του εν λόγω μαθήματος τόσο κατά την Ε' όσο και κατά τη ΣΤ' τάξη, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, συνιστώντας διακριτές διδακτικές ενότητες των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων (Νικολάου κ.ά., 2008; Φλώρου κ.ά., 2018).

Καταλήγοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επέτρεψαν τη διερεύνηση του αναπαραστασιακού περιεχομένου των κοινωνικών αναπαραστάσεων μαθητών/τριών δημοτικού για τα δικαιώματα του παιδιού. Μικρές τάσεις διαφοροποίησης που εντοπίστηκαν βάσει της ηλικίας, δηλαδή της τάξης προέλευσης των υποκειμένων του δείγματος (Δ' ή ΣΤ'), θα μπορούσαν να αποδοθούν στη συστηματική εκπαίδευση των παιδιών της ΣΤ' τάξης σε θέματα που σχετίζονται με τη θεματική των δικαιωμάτων λόγω των επιπλέον γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται (πχ ΚΠΑ). Εξάλλου, διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει τα οφέλη της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης για

τα δικαιώματα του παιδιού σε μαθητές/τριες (Covell et al., 2010; Dunhill, 2018; Ozmen, et al., 2014), με σημαντικότερο την αυξημένη πιθανότητα διεκδίκησης και υποστήριξής τους σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Peterson-Badali, Ruck, 2008). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν προς αυτήν την κατεύθυνση, συγκρίνοντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών/τριών δημοτικού πριν και μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, ώστε να αναδειχθεί ξεκάθαρα η επίδραση της εκπαίδευσης στις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών/τριών για τα δικαιώματα του παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Abric, J.C. (1996). *Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Στο Κατερέλος Ι., (Επιμ.), *Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας, 157-183.
- Γκέκα, Μ. (2005). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων για την πολιτική: Κοινωνιο-γνωστικές προσεγγίσεις. Στο Δ. Μαρκούλης.& Μ.Δικαίου (Επιμ.) *Πολιτική Ψυχολογία: Προβλήματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Τυπώθητω-Γιώργος Δαρδάνος, 411-435
- Γκέκα, Μ. (2007). Οι νέοι και η ιδιότητα του πολίτη: ερμηνείες και κοινωνιο-γνωστική δόμηση ενός αντικειμένου. *Επιστημονική επετηρίδα Τμήμα Ψυχολογίας Τόμος Ζ΄*, Θεσσαλονίκη: Γραφικές τέχνες, 1-36
- Jodelet, D. (1995). Κοινωνική αναπαράσταση: φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Σ. Παπαστάμου, Α. Μαντόγλου (Επιμ.), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας, 124-160.
- Κανελλόπουλος, Λ. (2012). Πρόλογος. Στο Η.Ν. Λυμπέρης (Επιμ.), *Με τα παιδιά για τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία Α.Ε., 7.
- Μαντόγλου, Α. (1995). Εισαγωγή. Στο Σ. Παπαστάμου., Α. Μαντόγλου (Επιμ.), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας, 11-62
- Μαντόγλου, Α., Μελέτης, Κ. (2013). *Επιστημονικός λόγος περί κοινωνικών αναπαραστάσεων και ιδεολογιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Moscovici, S. (2001). Γιατί μια θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων; Στο Ν. Καλαμπαλίκης, Σ. Παπαστάμου, (Επιμ.), *Το σκάνδαλο της κοινωνικής σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο, 21-66.
- Νικολάου, Σ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ν., & Πασχαλιώρη, Β. (2008). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Farr, R.M.(1995). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Στο Σ. Παπαστάμου., Α. Μαντόγλου (Επιμ.), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας, 107-123
- Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., & Χριστοπούλου, Ε. (2018). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ξενόγλωσση

- Ben-Arieh, A., Khoury-Kassabri, M. (2008). The approach of middle school students in Jerusalem toward children's rights: The role of Family values and patterns, nationality, and religion. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 359-368.
- Bjerke, H. (2011). Children as 'differently equal' responsible beings: Norwegian children's views of responsibility. *Childhood*, 18 (1), 67-80
- Casas, F., González-Carrasco, M., & Luna, X. (2018). Children's rights and their subjective well-being from a multinational perspective. *European Journal of Education*, 53(3), 336–350
- Cherney, I. (2010). Mothers', fathers' and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *International Journal of Children's Rights*, 18, 79–99.
- Covell, K. & Howe, R.B. (1995). Variations in support for children's rights among Canadian youth. *International Journal of Children's Rights*, 3, 1-9

- Covell, K., Howe, R. B., McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132.
- Day, D. M., Peterson-Badali, M., Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193-207
- Demirezen, S., Altıkulaç, A., Akhan, N. E. (2013). Children's Rights According to Primary School Students. *The International Journal of Educational Researchers*, 4(1), 39-52
- Dunhill, A. (2018). Does teaching children about human rights, encourage them to practice, protect and promote the rights of others?. *Education 3-13*, 46(1), 16-26.
- Gondim, S. M. G., & Bendassolli, P. F. (2014). The use of the qualitative content analysis in psychology: a critical review. *Psicologia em Estudo*, 19, 191-199.
- Hareket, E., Yel, S. (2017). "Which perceptions do we have related to our rights as a child? Child rights from the perspective of primary school students", *Journal of Education and Learning*, 6(3), 340-349
- Kosher, H., Ben-Arieh, A. (2016). What children think about their rights and their well-being: A cross-national comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87, 256-273
- Kotziamani, E. S. (2020). *Universality and inalienability of children's rights: the impact of social beliefs about childhood and intergroup conflict on social representations of children's rights*. Doctoral Thesis. Ανακτήθηκε στις 20/5/24 από το δικτυακό τόπο: <https://tinyurl.com/472tupeh>
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9:3, 186-190
- Molinari, L. (2001). Social representations of children's rights: the point of view of adolescents. *Swiss Journal of Psychology*, 60(4), 231-243
- Molinari, L., Melotti, G. Emiliani, F. (2002). Children's rights in educational relationships. *European journal of psychology of education*, 17, 139-155.
- Morrow, V. (1999). "We are people too": Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 149-170
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European journal of social psychology*, 18(3), 211-250
- Ozmen, S. K., Ocal, T., Ozmen, A. (2014). The effect of children's rights training on primary school students' utilisation and knowledge level about children's rights. *Education 3-13*, 42(2), 138-153.
- Peterson-Badali, M., Ruck, M. D. (2008). Studying children's perspectives on self-determination and nurturance rights: Issues and challenges. *Journal of Social Issues*, 64, 749-770
- Peterson-Badali, M., Morine, S., Ruck, M. D., Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and child attitudes towards children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Early Adolescence*, 24, 159 - 179
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., Keating, D. P. (1998a). Children and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64, 404-417
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R., Koegl, C. J. (1998b). Adolescents' and children's knowledge about rights: Some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275 - 289
- Tsoukalas, I. (2006). A method for studying social representations. *Quality and Quantity*, 40(6), 959-981.
- Uçuş, Ş. (2016). Exploring Children's Perceptions and Metaphors on Children's Rights. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 811-833
- UNHCR, (2019). *Stepping up: Refugee education in crisis*. The UN Refugee Agency.

- Vissing, Y. (2023). The 3 Ps of Provision, Protection, and Participation. *In Children's Human Rights in the USA: Challenges and Opportunities* (pp. 331-346). Cham: Springer International Publishing.
- Wade, R.C. (1994). Conceptual change in elementary social studies: A case study of fourth' graders' understanding of human rights. *Theory and Research in Social Education*, XXII (1), 74-95

ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΥΑΛΩΤΟΤΗΤΑ: ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ

Χαχάμης Θωμάς

Π.Ε. Σωφρονιστικής Διοίκησης, Ειδικό Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Νέων Κασσαβέτειας, Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μαρτινάκη Σοφία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Δεδότση Σοφία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Καραχάλιου Ευαγγελία

Διευθύντρια Ν.Ψ.Υ., Πε.Δ.Υ.Ψ.Υ. 2ης Υ.ΠΕ, MSc, PhD

Περίληψη

Ο εγκλεισμός έχει διαπιστωθεί πως επιδρά και επηρεάζει σημαντικά την ψυχική υγεία, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευαλωτότητα των κρατουμένων. Η θυματοποίηση αποτελεί ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε ιδρυματικούς χώρους, όπως είναι τα σωφρονιστικά καταστήματα, με τα άτομα να βιώνουν εμπειρίες θυματοποίησης πρωτογενώς, από τον ίδιο τον εγκλεισμό και τον θεσμό της φυλακής, και δευτερογενώς από το στίγμα και την περιθωριοποίηση εξαιτίας των κοινωνικών προτύπων. Η ευαλωτότητα των κρατουμένων, παρατηρείται σε άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η εθνικότητα, κ.α. καθώς εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την ψυχική επιβάρυνση, τη χρήση ουσιών και τις απόπειρες αυτοκτονίας.

Σκοπός είναι η συσχέτιση των παραγόντων αυτών με τη θυματοποίηση και την ευαλωτότητα που βιώνουν οι κρατούμενοι σε σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας. Το δείγμα αποτέλεσαν 244 κρατούμενοι πέντε σωφρονιστικών καταστημάτων, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «Μέτρηση της Ποιότητας Ζωής στη Φυλακή».

Τα αποτελέσματα κατέγραψαν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων, υποδηλώνοντας πως, όσο αυξάνονται τα προβλήματα προσωπικής ασφάλειας στα σωφρονιστικά καταστήματα (ναρκωτικά, απειλές, εκμετάλλευση, βία), τόσο αυξάνεται και η συναισθηματική δυσφορία των κρατουμένων (σκέψεις αυτοκτονίας, δυσκολία στον ύπνο, χαμηλή συναισθηματική διαχείριση). Διαφαίνεται πως οι συνθήκες προσωπικής ασφάλειας στα σωφρονιστικά καταστήματα επηρεάζουν σημαντικά την ψυχική ευημερία των κρατουμένων.

Λέξεις κλειδιά: Κρατούμενοι, φυλακές, ψυχική υγεία, ευαλωτότητα, θυματοποίηση

1. Εισαγωγή

Η έννοια της θυματοποίησης και της ευαλωτότητας έχει αναλυθεί διεξοδικά και ευρέως σήμερα θεωρείται αποτέλεσμα διαδικασιών και όχι στατικών περιστατικών (Dignan, 2004). Καθώς η βία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών (Bhavsar & Ventriglio, 2017), τα ποσοστά που καταγράφονται στα περισσότερα σωφρονιστικά συστήματα ανά των κόσμο είναι αρκετά υψηλότερα αναλογικά με αυτά του λοιπού πληθυσμού (Καραχάλιου, 2024). Αποτελεί γεγονός ότι η ψυχική υγεία των κρατουμένων σχετίζεται με τη βία, τον αυτοτραυματισμό και τις αυτοκτονικές τάσεις (Sykes, 1958), (Cohen & Taylor, 1973), (Liebling, 2011), (Skar, et al., 2019) επιβαρύνοντάς την ακόμη περισσότερο και καθιστώντας την ομάδα αυτή του πληθυσμού ευάλωτη. Σύμφωνα άλλωστε και με σχετική μελέτη, ευρείας κλίμακας (Queensland Brain Institute, 2023), (Καραχάλιου, 2024), ένα στα δύο άτομα του γενικού πληθυσμού πρόκειται να έρθουν αντιμέτωπα

με τουλάχιστον μια ψυχική νόσο κατά τη διάρκεια της ζωής τους όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές, σχιζοφρένεια, διπολική διαταραχή και διαταραχές χρήσης ουσιών.

Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι η θυματοποίηση στις φυλακές σχετίζεται με την νεαρή ηλικία και την χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Azimi, Daquin, & Hoppe, 2021) και λαμβάνοντας υπόψη εκτιμήσεις σύμφωνα με τις οποίες τα δύο τρίτα των κρατουμένων αναφέρουν σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση κατά την παιδική ηλικία αλλά και συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι η ίδια η φυλάκιση μπορεί να εκθέσει όλους τους κρατουμένους σε τουλάχιστον έναν τύπο θυματοποίησης κατά τη διάρκεια της κράτησής τους (Listwan, Daigle, Hartman, & Guastaferrero, 2014), ο κίνδυνος διάπραξης παραβιάσεων μετά την αποφυλάκισή τους είναι ιδιαίτερα αυξημένος.

Σε κάθε περίπτωση, προτεραιότητα του σωφρονιστικού συστήματος είναι η ασφάλεια όπως προκύπτει από τα επίπεδα έκνομων ενεργειών και επιθετικότητας συμπεριλαμβανομένης και της θυματοποίησης των κρατουμένων (DiIulio, 1987), (Toch, Adams, & Grant, 1989), (Steiner, Ellison, Butler, & Cain, 2017). Η υπάρχουσα έρευνα για τη θυματοποίηση των κρατουμένων εστιάζει στους προβλεπτικούς παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά τους και με το περιβάλλον της φυλακής αναδεικνύοντας την ευαλωτότητα ως μέρος της ίδιας της φύσης του ιδιαίτερου αυτού χώρου. Η πλειονότητα των ερευνών έχει περιγραφικό χαρακτήρα καθώς επικεντρώνεται στον εντοπισμό του επιπολασμού της θυματοποίησης στη φυλακή, των χαρακτηριστικών των θυμάτων ή/και στην ανάπτυξη του προφίλ ατόμων που είναι πιθανότερο να υποστούν θυματοποίηση (Steiner, Ellison, Butler, & Cain, 2017), (Wooldredge & Steiner, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία της στέρησης, όπως αναπτύχθηκε από τον Sykes (1958), η ίδια η υποκουλτούρα των φυλακών αποτελεί ανάχωμα συγκρούσεων και βίαιων συμπεριφορών από την πλευρά των κρατουμένων ως απάντηση στην στέρηση αγαθών και υπηρεσιών από την διοίκηση των φυλακών δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες τους. Συγκεκριμένα, έχουν παρατηρηθεί διάφοροι ρόλοι μεταξύ των κρατουμένων επηρεασμένοι από τον τρόπο ιεράρχησης των αναγκών τους αλλά και από τα εμπόδια του περιβάλλοντος για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Χαρακτηριστικότερος ρόλος είναι οι «γορίλλες», κρατούμενοι που ξεπέρασαν τις στέρσεις τους σε βάρος άλλων κρατουμένων ενώ οι «λύκοι» κάλυψαν τις σεξουαλικές τους ανάγκες εκμεταλλευόμενοι επιθετικά ασθενέστερους κρατούμενους. Αντίθετα, οι «πανκ» ήταν οι κρατούμενοι που υπέφεραν συχνά θυματοποίηση από πιο επιθετικούς κρατουμένους (Sykes, 1958), (Sykes & Messinger, 1960). Επομένως, η θεωρία της στέρησης υποστηρίζει ότι ορισμένοι κρατούμενοι που βρίσκονται σε καθεστώς περιορισμού της ικανοποίησης συγκεκριμένων αναγκών μπορεί να υποστούν θυματοποίηση. Αντίθετα, η θεωρία της εισαγωγής υποστηρίζει ότι το κοινωνικό σύστημα των κρατουμένων είναι αντανάκλαση μιας ευρύτερης εγκληματικής υποκουλτούρας που η συμπεριφορά των κρατουμένων αποτελεί εκδήλωση λανθάνουσας κουλτούρας ή εμπειριών πριν από τη φυλάκιση και επομένως οι πιθανότητες θυματοποίησης των κρατουμένων επηρεάζονται κυρίως από τα προϋδρυματικά χαρακτηριστικά, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες τους (Irwin & Cressey, 1962).

Στο Σωφρονιστικό Σύστημα της Ελλάδας, έρευνες σε κρατουμένους καταδεικνύουν ιστορικά βιώματα βίας από το οικογενειακό περιβάλλον, χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ιστορικό παραβατικών συμπεριφορών καθώς και χρήσης ουσιών (αλκοόλ και ναρκωτικών) (Αποστολόπουλος, και συν., 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εγκλεισμός όχι μόνο επιδεινώνει την κατάσταση της υγείας αλλά αποτελεί παράγοντα υψηλού επιπολασμού ψυχικών διαταραχών (Geitona & Milioni, 2016), (Itsios, Psychos, & Paralikas, 2021). Σε σχετική μελέτη (Alevizopoulos & Igoumenou, 2016), καταδεικνύεται ότι σχεδόν ένας στους δύο κρατουμένους παρουσιάζουν τουλάχιστον μια ψυχική διαταραχή με τον συνολικό επιπολασμό να είναι τρεις φορές υψηλότερο από του λοιπού πληθυσμού γεγονός που πρωτίστως οφείλεται στην προσωπικότητα του ατόμου αλλά και στην κατάχρηση ουσιών. Η θυματοποίηση και ο στιγματισμός των ψυχικά ασθενών ατόμων αναπόφευκτα οδηγούν σε χαμηλότερη ποιότητα ζωής και σε περαιτέρω παραβατικές συμπεριφορές μετά την αποφυλάκιση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε πέντε Σωφρονιστικά Καταστήματα της χώρας (Μαλανδρινού, Αμφισσας, Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκης, Νιγρίτας και Κασσάνδρας). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν την περίοδο από Οκτώβριος έως Νοέμβριος 2024. Από ένα σύνολο 1.864 κρατουμένων 244 επιλέχθηκαν τυχαία για συμμετοχή στη μελέτη, ποσοστό 13,09%. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε από τον ερευνητή αφού προηγουμένως είχαν προηγηθεί η λήψη σχετικών αδειών.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο Μέτρηση της Ποιότητας Ζωής της Φυλακής, Ερωτηματολόγιο Κρατουμένων (Measuring Quality of Prison Life - MQPL) που μετρά ποικίλες πτυχές της εμπειρίας της φυλακής και ζητήματα που εγείρουν οι ίδιοι οι κρατούμενοι και το προσωπικό (Liebling et al., 2012; Liebling and Arnold, 2004).

Η βαθμολόγηση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε κλίμακα Likert 5 βαθμών. Μέσα από τα επιμέρους στοιχεία σχηματίστηκαν εννοιολογικές διαστάσεις δύο εκ των οποίων αποτελούν την επιμέρους ανάλυση στην παρούσα μελέτη. Κάθε μία από τις δύο διαστάσεις που χρησιμοποιήθηκαν αποτελείται από επιμέρους στοιχεία και η συνολική βαθμολογία υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος αυτών και αντιπροσωπεύεται ως βαθμολογία που κυμαίνεται από ένα έως πέντε. Οι δύο διαστάσεις που εξετάστηκαν είναι α) της ασφάλειας (ναρκωτικά και εκμετάλλευση - επίπεδο χρήσης των ναρκωτικών, εκφοβισμού και θυματοποίησης στο περιβάλλον της φυλακής) και β) της ευημερίας και ανάπτυξης (δυσφορία - αισθήματα σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής) και η αξιοπιστία τους έχει ήδη αξιολογηθεί (Liebling et al., 2012).

Πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των απαντήσεων της έρευνας και τα δεδομένα του δομημένου ερωτηματολογίου εισήχθησαν και αναλύθηκαν με χρήση του πακέτου λογισμικού υπολογιστή SPSS. Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov ή Shapiro-Wilk και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές έχουν $p < 0.001$ και στις δύο δοκιμές, που σημαίνει ότι δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Παρατηρήθηκε επίσης υψηλό Skewness και Kurtosis, που δείχνει απόκλιση από την κανονική κατανομή υποδηλώνοντας ασυμμετρία προς τα δεξιά ή αριστερά και υψηλό Kurtosis που σημαίνει ότι η κατανομή έχει πιο αιχμηρή κορυφή από την κανονική. Η ανάλυση των γραφικών παραστάσεων (Histograms, Q-Q Plots, Stem-and-Leaf) έδειξαν ότι οι κατανομές δεν φαίνονται συμμετρικές και ότι τα σημεία δεν ακολουθούν την διαγώνιο, κάτι που επιβεβαιώνει την απόκλιση από την κανονική κατανομή ενώ δείχνουν ακραίες τιμές, ενισχύοντας την υπόθεση της μη κανονικότητας και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρική ανάλυση.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η πλειοψηφία των κρατουμένων (32,4%) βρέθηκε να είναι μεταξύ 31-40 ετών και ο Μ.Ο. ηλικίας τους 39,1 έτη (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ποια είναι η ηλικία σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21 - 25	24	9.8	9.8	9.8
	26 - 30	35	14.3	14.3	24.2
	31 - 40	79	32.4	32.4	56.6
	41 - 50	66	27.0	27.0	83.6
	51 ή πάνω	40	16.4	16.4	100.0
	Total	244	100.0	100.0	

Από τους 244 συμμετέχοντες, ποσοστό 63,1% είναι Έλληνες και 36,9% αλλοδαποί κρατούμενοι και η τρέχουσα ποινική κατάσταση της πλειοψηφίας είναι η εφετειακή καταδίκη. Όσον

αφορά το είδος της ποινής παρατηρείται ότι, ποσοστό 54,4% έχουν καταδικαστεί σε ποινή πρόσκαιρης κάθειρξης, 21,9% σε ποινή φυλάκισης, 12,2% με ποινή ισόβιας κάθειρξης ενώ 11,4% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει το είδος της ποινής του.

Η συντριπτική πλειοψηφία των κρατουμένων, ποσοστό 80,3%, δηλώνει ότι δεν έχει μείνει σε ψυχιατρείο ή ψυχιατρική μονάδα για δύο ήμερες ή περισσότερο ενώ ποσοστό 19,7% δηλώνει ότι έχει μείνει.

Πίνακας 2. Έχετε αυτοτραυματιστεί ποτέ στο παρελθόν;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι, ποτέ δεν έχω αυτοτραυματιστεί	204	83.6	83.6	83.6
	Ναι, μόνο εκτός της φυλακής	14	5.7	5.7	89.3
	Ναι, μόνο εντός της φυλακής	21	8.6	8.6	98.0
	Ναι, εκτός και εντός φυλακής	5	2.0	2.0	100.0
	Total	244	100.0	100.0	

Ποσοστό 83,6% δηλώνει ότι ποτέ δεν έχει αυτοτραυματισθεί ενώ το 8,6% δηλώνει ότι έχει αυτοτραυματισθεί μόνο εντός της φυλακής, 5,7% μόνο εκτός φυλακής και ποσοστό 2% και εντός και εκτός φυλακής. Τα ευρήματα σχετικά με τις αυτοκτονικές τάσεις καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία, ποσοστό 91,4% δηλώνει ότι ποτέ δεν έχει κάνει απόπειρα αυτοκτονίας στο παρελθόν, ποσοστό 4,5% δηλώνει ότι έχει κάνει μόνο εντός της φυλακής, 2% μόνο εκτός φυλακής και ποσοστό 2% και εντός και εκτός φυλακής.

Υψηλό ποσοστό χρήσης ναρκωτικών ουσιών πριν την φυλάκισή τους καταγράφεται στην παρούσα έρευνα καθώς ποσοστό 48,8% δηλώνει χρήση ενώ ποσοστό 51,2% δηλώνει ότι δεν έκανε χρήση ενώ ένα ποσοστό 53,7% δηλώνει ότι δεν είχε πρόβλημα κατάχρησης ούτε ναρκωτικών ούτε αλκοόλ πριν μπει στη φυλακή. Ωστόσο, ποσοστό 24,2% παραδέχεται ότι είχε πρόβλημα κατάχρησης ναρκωτικών, ποσοστό 15,6% ότι είχε πρόβλημα κατάχρησης και ναρκωτικών και αλκοόλ και ποσοστό 6,6% δηλώνει ότι είχε πρόβλημα μόνο με το αλκοόλ.

Αν και ποσοστό 65,2% δηλώνουν ότι δεν χρειάστηκαν βοήθεια για αποτοξίνωση από τα ναρκωτικά ή το αλκοόλ κατά την άφιξή τους στη φυλακή, ένα σημαντικό ποσοστό 27,5% δήλωσε ότι χρειάστηκε βοήθεια για τα ναρκωτικά, ποσοστό 6,1% δήλωσε ότι χρειάστηκε βοήθεια και για τα ναρκωτικά και για το αλκοόλ ενώ μόλις το 1,2% χρειάστηκε βοήθεια μόνο για το αλκοόλ.

Πίνακας 3. Έχετε κάνει ποτέ απόπειρα αυτοκτονίας στο παρελθόν;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι, δεν έκανα ποτέ απόπειρα αυτοκτονίας	223	91.4	91.4	91.4
	Ναι, μόνο εκτός της φυλακής	5	2.0	2.0	93.4
	Ναι, μόνο εντός της φυλακής	11	4.5	4.5	98.0
	Ναι, εκτός και εντός φυλακής	5	2.0	2.0	100.0
	Total	244	100.0	100.0	

Πίνακας 4. Κάνατε χρήση ναρκωτικών (εκτός από αλκοόλ) πριν έρθετε στη φυλακή;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	119	48.8	48.8	48.8
	Όχι	125	51.2	51.2	100.0
	Total	244	100.0	100.0	

Πίνακας 5. Είχατε πρόβλημα κατάχρησης ναρκωτικών ή αλκοόλ πριν μπείτε στη φυλακή;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι, κανένα πρόβλημα με κανένα από τα δύο	131	53.7	53.7	53.7
	Ναι, και με ναρκωτικά και με αλκοόλ	38	15.6	15.6	69.3
	Ναι, μόνο με ναρκωτικά	59	24.2	24.2	93.4
	Ναι, μόνο με αλκοόλ	16	6.6	6.6	100.0
	Total	244	100.0	100.0	

Από την ανάλυση των διαγραμμάτων Κορμού και Φύλλων (Stem-and-Leaf Plots) προκύπτει ότι η πλειοψηφία, 159 συμμετέχοντες, διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα που σημαίνει ότι νιώθουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους ενώ μόνο 39 συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι δεν μπορούν να το κάνουν καταδεικνύοντας έντονη ψυχολογική δυσφορία σε αυτό το σημαντικό ποσοστό των κρατουμένων και ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη (πίνακας 8).

Παράλληλα, 163 συμμετέχοντες διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την ύπαρξη απειλών και εκφοβισμού μέσα στη φυλακή ενώ μια μειοψηφία 38 συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα δηλώνοντας ότι βιώνουν απειλές. Σχετικά με τις αυτοκτονικές τάσεις, αν και η πλειοψηφία 131 ατόμων δηλώνει ότι δεν έχει σκεφτεί την αυτοκτονία ένας σημαντικός αριθμός 39 συμμετεχόντων δηλώνει ότι το έχει σκεφτεί ενώ εξαιρετικά ανησυχητικός είναι ο σημαντικός αριθμός ουδέτερων απαντήσεων (70 άτομα).

Αναφορικά με τα προβλήματα στον ύπνο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 125 άτομα, απάντησε ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, γεγονός που σημαίνει που δείχνει ότι οι περισσότεροι δεν θεωρούν ότι έχουν σοβαρά προβλήματα ύπνου. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός ατόμων (N=78 περιπτώσεις) δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την ερώτηση κάτι που δείχνει ότι αρκετοί συμμετέχοντες πράγματι βιώνουν προβλήματα ύπνου ενώ 37 δεν παίρνουν θέση.

Αναφορικά με την εκμετάλλευση και την κακομεταχείριση, 132 από τους συμμετέχοντες, δεν θεωρούν ότι υφίσταται κακομεταχείριση στους αδύναμους κρατουμένους και σε κάθε περίπτωση δεν πιστεύουν ότι το πρόβλημα είναι τόσο σοβαρό ενώ 60 πιστεύουν ότι υπάρχει έντονο πρόβλημα εκμετάλλευσης και θυματοποίησης με 48 συμμετέχοντες να διατηρούν ουδέτερη στάση στο θέμα.

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα της κατανομής των δεδομένων

		Υπάρχουν πολλές απειλές/εκφοβισμός εδώ μέσα.	Νιώθω ότι μπορώ να διαχειριστώ τα συναισθήματά μου εδώ μέσα rev	Έχω σκεφτεί την αυτοκτονία σε αυτή τη φυλακή.	Έχω προβλήματα με τον ύπνο το βράδυ.	Οι αδύναμοι κρατούμενοι υφίστανται κακή εκμετάλλευση και γίνονται θύματα σε αυτή τη φυλακή.	Το επίπεδο χρήσης ναρκωτικών σε αυτή τη φυλακή είναι αρκετά υψηλό.	Ορισμένοι κρατούμενοι κάνουν κουμάντο στις πτέρυγες σε αυτή τη φυλακή.	Τα ναρκωτικά προκαλούν πολλά προβλήματα μεταξύ των κρατουμένων εδώ μέσα.
N	Valid	244	243	243	244	244	244	244	242
	Missing	0	1	1	0	0	0	0	2
Mean		3.77	3.65	4.26	3.25	3.41	3.76	3.20	3.42
Median		4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00

Skewness		-0.854	-0.835	-1.514	-0.316	-0.457	-0.544	-0.254	-0.420
Std. Error of Skewness		0.156	0.156	0.156	0.156	0.156	0.156	0.156	0.156
Kurtosis		-0.068	0.113	1.664	-1.078	-0.722	-0.393	-0.988	-0.564
Std. Error of Kurtosis		0.310	0.311	0.311	0.310	0.310	0.310	0.310	0.312
Percentiles	25	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00
	50	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00
	75	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00

Ότι αφορά στον βαθμό χρήσης ναρκωτικών προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία, 153 συμμετέχοντες, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα υποδηλώνοντας ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι γίνεται χρήση ναρκωτικών μέσα στη φυλακή, 57 τηρούν ουδέτερη στάση ενώ μόλις 30 άτομα αναφέρουν υψηλό επίπεδο χρήσης ναρκωτικών εκ των οποίων μόνο 4 δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή τη δήλωση. Στο ίδιο πλαίσιο, και σχετικά με τη δήλωση ότι τα ναρκωτικά προκαλούν πολλά προβλήματα μεταξύ των κρατουμένων, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία, 125 συμμετέχοντες διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ενώ 50 συμμετέχοντες συμφωνούν και θεωρούν ότι όντως τα ναρκωτικά προκαλούν προβλήματα. Μια σημαντική ομάδα 65 συμμετεχόντων δεν φαίνεται να έχει σαφή άποψη για το αν τα ναρκωτικά προκαλούν προβλήματα.

Τέλος, για το θέμα της αρχηγίας και για το αν ορισμένοι κρατούμενοι κάνουν κουμάντο στη φυλακή, αν και η ισχυρή πλειοψηφία 115 συμμετεχόντων διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ένας αριθμός 76 ατόμων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα θεωρώντας ότι υπάρχει ισχυρή επιρροή και έλεγχος από ορισμένους κρατουμένους. Ουδέτερη στάση τηρεί ένας αριθμός 49 συμμετεχόντων.

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά και ερμηνεία

Ερώτηση	Mean	Median	Ερμηνεία
Υπάρχουν πολλές απειλές/εκφοβισμός εδώ μέσα.	3,77	4,00	Οι περισσότεροι κρατούμενοι τείνουν να διαφωνούν σε μέτριο βαθμό ότι υπάρχουν απειλές και εκφοβισμός.
Νιώθω ότι μπορώ να διαχειριστώ τα συναισθήματά μου εδώ μέσα. (ερώτηση με αντίστροφη κωδικοποίηση)	3,65	4,00	Οι περισσότεροι κρατούμενοι διαφωνούν σε μέτριο βαθμό, δηλαδή αισθάνονται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους.
Έχω σκεφτεί την αυτοκτονία σε αυτή τη φυλακή.	4,26	5,00	Αρκετά υψηλή τιμή που σημαίνει ότι οι περισσότεροι διαφωνούν με αυτή τη δήλωση, ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό αναφέρει σκέψεις αυτοκτονίας.
Έχω προβλήματα με τον ύπνο το βράδυ.	3,25	4,00	Κοντά στο «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» καταδεικνύει μέτρια τάση συμφωνίας με την ύπαρξη προβλημάτων ύπνου.
Οι αδύναμοι κρατούμενοι υφίστανται κακή εκμετάλλευση και γίνονται θύματα σε αυτή τη φυλακή.	3,41	4,00	Κοντά στο «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» με τάση προς το «Διαφωνώ» αν και φαίνεται να

			υπάρχει μια σημαντική μερίδα κρατουμένων που πιστεύουν ότι οι αδύναμοι κρατούμενοι υφίστανται έντονη εκμετάλλευση.
Το επίπεδο χρήσης ναρκωτικών σε αυτή τη φυλακή είναι αρκετά υψηλό.	3,76	4,00	Τάση προς «Διαφωνώ» ότι η χρήση ναρκωτικών είναι «αρκετά υψηλή» με αρκετούς ωστόσο να πιστεύουν ότι τα ναρκωτικά αποτελούν σημαντικό ζήτημα.
Ορισμένοι κρατούμενοι κάνουν κουμάντο στις πτέρυγες σε αυτή τη φυλακή.	3,20	3,00	Οι περισσότεροι κρατούμενοι συμφωνούν, αν και υπάρχουν ορισμένες διαφωνίες.
Τα ναρκωτικά προκαλούν πολλά προβλήματα μεταξύ των κρατουμένων εδώ μέσα.	3,42	4,00	Οι περισσότεροι κρατούμενοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι τα ναρκωτικά προκαλούν πολλά προβλήματα.

Από τις παραπάνω δηλώσεις (πίνακας 7) προέκυψαν οι ακόλουθες δύο υπό εξέταση διαστάσεις με έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) 0,820 και 0,585 αντίστοιχα:

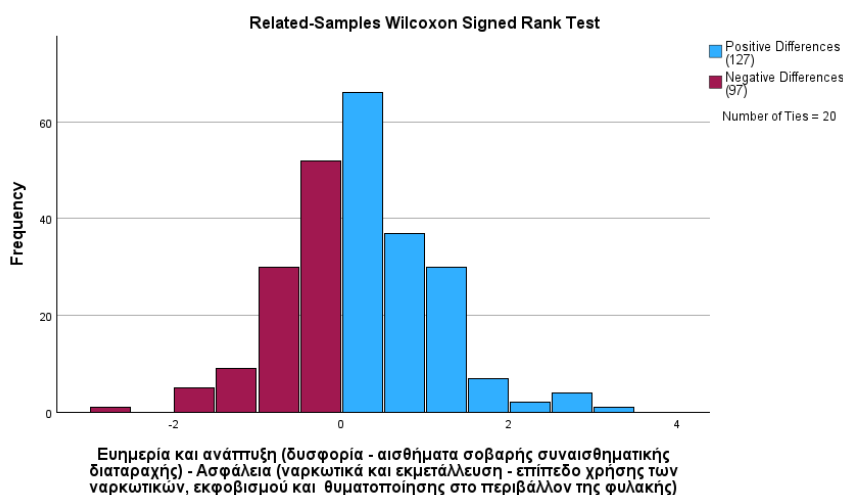
1. Ασφάλεια (ναρκωτικά και εκμετάλλευση - επίπεδο χρήσης των ναρκωτικών, εκφοβισμού και θυματοποίησης στο περιβάλλον της φυλακής).
2. Ευημερία και ανάπτυξη (δυσφορία - αισθήματα σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής).

Πίνακας 8. Συσχέτιση Διαστάσεων

			Ασφάλεια (ναρκωτικά και εκμετάλλευση - επίπεδο χρήσης των ναρκωτικών, εκφοβισμού και θυματοποίησης στο περιβάλλον της φυλακής)	Ευημερία και ανάπτυξη (δυσφορία - αισθήματα σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής)
Spearman's rho	Ασφάλεια (ναρκωτικά και εκμετάλλευση - επίπεδο χρήσης των ναρκωτικών, εκφοβισμού και θυματοποίησης στο περιβάλλον της φυλακής)	Correlation Coefficient	1.000	0.512**
		Sig. (2-tailed)		0.000
		N	244	244
	Ευημερία και ανάπτυξη (δυσφορία - αισθήματα σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής)	Correlation Coefficient	0.512**	1.000
		Sig. (2-tailed)	0.000	
		N	244	244
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Τα ευρήματα της συσχέτισης των δύο διαστάσεων (πίνακας 8) υποδηλώνουν μέτρια προς θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογικής δυσφορίας και του επιπέδου χρήσης ναρκωτικών ουσιών, της εκμετάλλευσης, του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στο περιβάλλον της φυλακής με τον συντελεστή συσχέτισης στο $\rho = 0.512$ αποδεικνύοντας ότι υφίσταται θετική σχέση μεταξύ της «Ασφάλειας», που σχετίζεται με τα ναρκωτικά, τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση και της

«Ευημερίας και ανάπτυξης», δηλαδή της συναισθηματικής δυσφορίας. Αυτό σημαίνει ότι όσο εντονότερα αναφέρονται τα ζητήματα ασφάλειας ήτοι των ναρκωτικών ουσιών, της εκμετάλλευσης και της θυματοποίησης τόσο αυξάνονται και τα αρνητικά συναισθήματα και η συναισθηματική δυσφορία. Η παραπάνω σχέση είναι στατιστικά σημαντική ($p = 0.000 (< 0.01)$ σε επίπεδο 99% εμπιστοσύνης δείχνοντας ότι είναι διαδεδομένη και παγιωμένη αντίληψη μεταξύ των κρατουμένων και δεν προκύπτει από τύχη.



Εικόνα 1. Related-Samples Wilcoxon Signed-Rank Test των Διαστάσεων «Ασφάλεια» και «Ευημερία και Ανάπτυξη»

Πίνακας 9. Αποτελέσματα του Ελέγχου Wilcoxon Signed-Rank Test για τη Σύγκριση των Διαστάσεων «Ασφάλεια» και «Ευημερία και Ανάπτυξη»

Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test Summary	
Total N	244
Test Statistic	15,956.000
Standard Error	970.676
Standardized Test Statistic	3.457
Asymptotic Sig.(2-sided test)	0.001

3. Συμπεράσματα

Ο ρόλος των σωφρονιστικών καταστημάτων είναι η στέρηση της ελευθερίας των παραβατών του νόμου, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι κρατούμενοι δεν πρέπει να προστατεύονται (Park, 2000). Σκοπός της παρούσης ήταν η εξέταση της σχέσης μεταξύ της αντίληψης της ασφάλειας στις φυλακές (ναρκωτικά, εκφοβισμός, θυματοποίηση) και της ευημερίας των κρατουμένων (συναισθηματική δυσφορία και σοβαρή συναισθηματική διαταραχή). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του μη παραμετρικού ελέγχου Wilcoxon Signed-Rank Test έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τις δύο διαστάσεις διαφορετικά, με την «Ασφάλεια» να θεωρείται σημαντικότερη ή να παρουσιάζει υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με την «Ευημερία και ανάπτυξη» και η διαφορά αυτή καθόλου τυχαία δεν είναι. Η σημαντική θετική σχέση μεταξύ ασφάλειας και συναισθηματικής δυσφορίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο πιο ανασφαλείς νιώθουν οι κρατούμενοι, τόσο μεγαλύτερη συναισθηματική δυσφορία βιώνουν. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η αντίληψη περί επικινδυνότητας και εκμετάλλευσης στη φυλακή επηρεάζει τη συνολική εμπειρία των κρατουμένων.

Η μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται η αντίληψη της ανασφάλειας, τόσο αυξάνεται και η συναισθηματική δυσφορία

των κρατουμένων. Γίνεται εύλογα αντιληπτό ότι το αίσθημα απειλής και κινδύνου στο περιβάλλον της φυλακής μπορεί να επιδεινώσει την ψυχική υγεία των κρατουμένων, αυξάνοντας τον κίνδυνο συναισθηματικής διαταραχής.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα δείχνουν ότι η βελτίωση των συνθηκών ασφαλείας στις φυλακές αναμφίβολα θα έχει θετικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και την ευημερία των κρατουμένων. Υπό το πρίσμα αυτό, οι αντεγκληματικές πολιτικές οφείλουν να εστιάζουν και στη μείωση της βίας, της εκμετάλλευσης και της χρήσης ναρκωτικών καθώς θα συμβάλλουν αφενός στην βελτίωση της διαβίωσης των κρατουμένων και αφετέρου στη συνολική λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος. Περαιτέρω έρευνα κρίνεται απαραίτητη ώστε να εντοπιστούν και να αναδειχθούν οι παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν σε αίσθημα ασφάλειας προάγοντας παράλληλα ένα περιβάλλον φιλικό και υποστηρικτικό για όλους τους κρατουμένους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αποστολόπουλος, Α., Μιχόπουλος, Ι., Ρίζος, Ε., Μάνθου, Β., Τζεφεράκος, Γ., Καλέμη, Γ., Δουζένης, Α. (2018). Κρατούμενοι Ελληνικών φυλακών: Συσχέτιση δημογραφικών και ψυχοκοινωνικών δεδομένων με τα διαπραχθέντα εγκλήματα. *Ψυχιατρική*, 29(2), 137–148. doi:10.22365/jpsych.2018.292.137
- Καραχάλιου, Ε. Γ. (2024). Τηλεματική ψυχιατρική σε κρατούμενους σε Καταστήματα Κράτησης στην Ελλάδα. Αθήνα, Διδακτορική Διατριβή, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ.

Ξενόγλωσση

- Alevizopoulos, G., & Igoumenou, A. (2016). Psychiatric disorders and criminal history in male prisoners in Greece. *International Journal of Law and Psychiatry*, 47, 171–175. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijlp.2016.04.003
- Azimi, A. M., Daquin, J. C., & Hoppe, S. J. (2021, October). Identifying Poly-Victimization Among Prisoners: An Application of Latent Class Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(19-20), NP10645-NP10669. doi:https://doi.org/10.1177/0886260519876021
- Bhavsar, V., & Ventriglio, A. (2017). Violence, victimization and mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 63(6), 475-479. doi:10.1177/0020764017719919
- Catalano, S. M. (2005). *Criminal Victimization, 2005*. Washington DC: Bureau of Justice Statistics.
- Cohen, S., & Taylor, L. (1973). *Psychological Survival: The Experience of Long-term Imprisonment*. Middlesex, Penguin Books.
- Dignan, J. (2004). *Understanding victims and restorative justice*. UK: McGraw-Hill Education.
- Dilulio, J. J. (1987). *Governing Prisons: A Comparative Study of Correctional Management*. NY: NY: The Free Press.
- Edgemon, T. G., & Clay-Warner, J. (2019, March). Inmate Mental Health and the Pains of Imprisonment. *Society and Mental Health*, 9(1), 33-50. doi:10.1177/2156869318785424
- Geitona, M., & Milioni, S.-O. (2016). Health status and access to health services of female prisoners in Greece: a cross-sectional survey. *Health Services Research*, 16(243). doi:10.1186/s12913-016-1506-3
- Irwin, J., & Cressey, D. (1962). Thieves, Convicts and the Inmate Culture. *Social Problems*, 10(2), 142–155. doi:https://doi.org/10.2307/799047
- Itsios, A., Psychos, C., & Paralikas, T. (2021, January-April). The Structure of Primary Health Care in Greek Correctional Facilities: A Critical Review. *International Journal of Caring Sciences*, 14(1), 772.
- Liebling, A. (2011). Moral performance, inhuman and degrading treatment and prison pain. *Punishment & Society*, 13(5), 530-550. doi:https://doi.org/10.1177/1462474511422159

- Listwan, S., Daigle, L. E., Hartman, J. L., & Guastaferro, W. P. (2014). Poly-Victimization Risk in Prison: The Influence of Individual and Institutional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(13), 2458-2481. doi:<https://doi.org/10.1177/088626051351843>
- Listwan, S., Sullivan, C. J., Agnew, R., Cullen, F. T., & Colvin, M. (2011). The Pains of Imprisonment Revisited: The Impact of Strain on Inmate Recidivism. *Justice Quarterly*, 30(1), 144-168. doi:<https://doi.org/10.1080/07418825.2011.597772>
- Park, J. J. (2000). Redefining eighth amendment punishments: A new standard for determining the liability of prison officials for failing to protect inmates from serious harm. *Quinnipiac Law Review*, 20, 407-466.
- Queensland Brain Institute. (2023). Half of World's Population Will Experience a Mental Health Disorder. *Hms.harvard.edu*. Ανάκτηση από <https://hms.harvard.edu/news/half-worlds-population-will-experience-mental-health-disorder>
- Skar, M., Lokdam, N., Liebling, A., Muriqi, A., Haliti, D., Rushiti, F., & Modvig, J. (2019). Quality of prison life, violence and mental health in Dubrava prison. *International Journal of Prisoner Health*, 15(3), 262-272. doi:10.1108/IJPH-10-2017-0047
- Steiner, B., Ellison, J. M., Butler, B. H., & Cain, C. (2017, January). The Impact of Inmate and Prison Characteristics on Prisoner Victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 17-36. doi:<https://doi.org/10.1177/1524838015588503>
- Sykes, G. M. (1958). *The society of captives: A study of a maximum security prison*. Princeton University Press. Princeton University Press.
- Sykes, G. M., & Sheldon, M. L. (1960). The inmate social system. *Theoretical studies in social organization of the prison*, 5(19), 5-19.
- Toch, H., Adams, K., & Grant, J. (1989). *Coping, Maladaptation in Prisons*. New Brunswick: NJ: Transaction.
- Wooldredge, J., & Steiner, B. (2013, March 23). A Bi-level Framework for Understanding Prisoner Victimization. *Journal of Quantitative Criminology*, 30, 141-162. doi:<https://doi.org/10.1007/s10940-013-9197-y>

A11. Αναδυόμενες Μορφές Συμμετοχής και Πολιτικής Δράσης στις Σύγχρονες Κοινωνίες

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Καραδουλαμά Ευδοξία

Κοινωνιολόγος - Εκπαιδευτικός ΠΕ78, ΜΕd, Υποψήφια Διδασκτορίσσα ΠΤΝ
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Πιλόγκου Βασιλική

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εκπαίδευση στην ψηφιακή πολιτειότητα αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια και σχετίζεται με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των ψηφιακών πολιτών για την πρόσβαση στο διαδίκτυο, την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και τη συμμετοχή στην ψηφιακή κοινωνία. Από τις προσεγγίσεις της ΨΠ που επικρατούν, παρατηρείται η ανάγκη μελέτης αυτών που συμβάλλουν στον μετασχηματισμό προς μία πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση των ευρημάτων επιστημονικών ερευνών, αναφορικά με τις αντιλήψεις μαθητών/μαθητριών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την Ψηφιακή Πολιτειότητα. Τα συμπεράσματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές/μαθήτριες είναι εξοπλισμένοι/εξοπλισμένες με τεχνικές δεξιότητες, αξιοποιούν όμως το διαδίκτυο κυρίως για προσωπικούς λόγους και όχι για κοινωνικούς ή πολιτικούς. Το επιλέγουν περισσότερο ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας και λιγότερο ως εργαλείο έκφρασης και συνεργασίας. Δεν πιστεύουν στη δύναμη του διαδικτύου επικαλούμενοι/επικαλούμενες την αναποτελεσματικότητά του σε θέματα που άπτονται της ΨΠ και των κέντρων εξουσίας που θεωρούν ότι ελέγχουν τη λειτουργία του.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή πολιτειότητα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθητές/μαθήτριες

1. Εισαγωγή

Η Ψηφιακή Πολιτειότητα (ΨΠ) γίνεται κατανοητή ως σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για την έννοια τονίζουν άλλοτε την πρόσβαση στο διαδίκτυο και την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και άλλοτε τη συμμετοχή στην ψηφιακή κοινωνία. Κοινώς αποδεκτή θεωρείται η πολυδιάστατη προσέγγιση της Choi (2016) που ορίζει τέσσερις πτυχές της ΨΠ: την ψηφιακή ηθική, τα ψηφιακά μέσα και τον γραμματισμό, τη συμμετοχή/δέσμευση και την κριτική αντίσταση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση δημιουργήθηκαν πέντε υποδιαστάσεις της ΨΠ: ο Διαδικτυακός Πολιτικός Ακτιβισμός αφορά την πολιτική συμμετοχή με τη χρήση του διαδικτύου, οι Τεχνικές Δεξιότητες, αναφορικά με τις ικανότητες στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, η Τοπική και Παγκόσμια Ενημέρωση, που αφορά την ευαισθητοποίηση για κοινωνικά και πολιτικά θέματα, η Κριτική Οπτική, σχετικά με τις κριτικές προσεγγίσεις στη συμμετοχή στην κοινωνία και την αντίληψη του διαδικτύου, και η Ψηφιακή Δικτύωση, η οποία αφορά στις ικανότητες των ατόμων σε υψηλότερα επίπεδα γραμματισμού στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Choi, 2015).

Σύμφωνα με τη Heath (2018) η πλειοψηφία των πολιτών αντιλαμβάνεται την ΨΠ κυρίως από την οπτική της πρόσβασης και των ψηφιακών δεξιοτήτων, στη βιβλιογραφία όμως έχει γίνει μία μετατόπιση από συντηρητικές προσεγγίσεις, σε πιο κριτικές που εστιάζουν στη δράση. Η μετατόπιση αυτή συμβαίνει εξαιτίας της δύναμης, που έχει η ΨΠ να αξιοποιεί την τεχνολογία και να συμβάλλει στον μετασχηματισμό προς μια δικαιότερη κοινωνία (Heath & Marcovitz, 2019).

Έμφαση στη μελέτη της ΨΠ δίνεται ιδιαίτερα στην εκπαίδευση για την ΨΠ, ώστε οι νέοι πολίτες να γίνουν αρωγοί στον ψηφιακό μετασχηματισμό της κοινωνίας, αποκτώντας μία κριτική θεώρηση του κόσμου. Όσον αφορά τη διδασκαλία της ΨΠ θεωρείται αναγκαία από τη σχολική ηλικία (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022). Δεν αξιοποιούνται όμως επαρκώς οι ευκαιρίες για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του ψηφιακού πολίτη (Gleason & Von Gillern, 2018), με αποτέλεσμα να καταγράφεται η απουσία της από τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Tadlaoui-Brahmi et al., 2022).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την ΨΠ στην εκπαίδευση υιοθετούν την προσέγγιση που δίνει έμφαση στην υπευθυνότητα και την ασφάλεια και δεν περιλαμβάνουν την κριτική οπτική. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά δεδομένα στην ξένη βιβλιογραφία αποκαλύπτουν έλλειμμα στην ανάπτυξη της ΨΠ κυρίως σε εφήβους/έφηβες (Chen et al., 2021) κι επομένως θα είχε ενδιαφέρον η μελέτη των αντιλήψεών τους για την ΨΠ. Στην Ελλάδα μόνο τρεις έρευνες έχουν ως αντικείμενό τους την ΨΠ. Η έρευνα των Kalogiros & Tsourela, (2021) μελετά την ΨΠ από την οπτική των ενηλίκων και των Pliogou et al. (2022) και Pliogou et al. (2023) μελετά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών Β΄θμιας εκπαίδευσης για την ΨΠ, όπως καταγράφονται σε εμπειρικές έρευνες της τελευταίας δεκαετίας (2015 – 2025) στη διαδικτυακή ερευνητική βιβλιογραφία (δημοσιευμένες η πλειονότητα αυτών σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά που έχουν ενταχθεί στην αξιολογική κλίμακα Scimago). Το ερευνητικό ερώτημα που επεδίωξε να απαντήσει είναι το εξής:

Ποιες είναι οι αντιλήψεις μαθητών/μαθητριών Β΄θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την Ψηφιακή Πολιτειότητα;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το είδος της έρευνας είναι η συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση με απώτερο στόχο να προηγηθεί ως πρώτο μέρος μίας εμπειρικής έρευνας, για την εκπαίδευση στην ΨΠ. Η βιβλιογραφική επισκόπηση (SR) είναι μια μέθοδος σύνθεσης επιστημονικών δεδομένων για την απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, επιδιώκοντας να συμπεριλάβει όλες τις δημοσιευμένες επιστημονικές αποδείξεις πάνω στο θέμα και να εκτιμήσει την ποιότητα αυτών των αποδείξεων (Lame, 2019).

Η μεθοδολογία της συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης που ακολουθήθηκε ήταν η PRISMA ANALYSIS. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι:

- διατυπωμένη σειρά στόχων και μεθοδολογία
- συστηματική αναζήτηση για εντοπισμό όλων των μελετών που πληρούν τα κριτήρια επιλεξιμότητας
- εκτίμηση της εγκυρότητας των ευρημάτων των περιληφθέντων μελετών και (δ) συστηματική παρουσίαση και σύνθεση των χαρακτηριστικών των ευρημάτων (Moher, et al., 2015).

Το πρωτόκολλο αναζήτησης PRISMA ANALYSIS περιείχε τα εξής βήματα: Αναγνώριση (Identification), Έλεγχος (Screening) και Συμπερίληψη (Inclusion) (Page, et al., 2021).

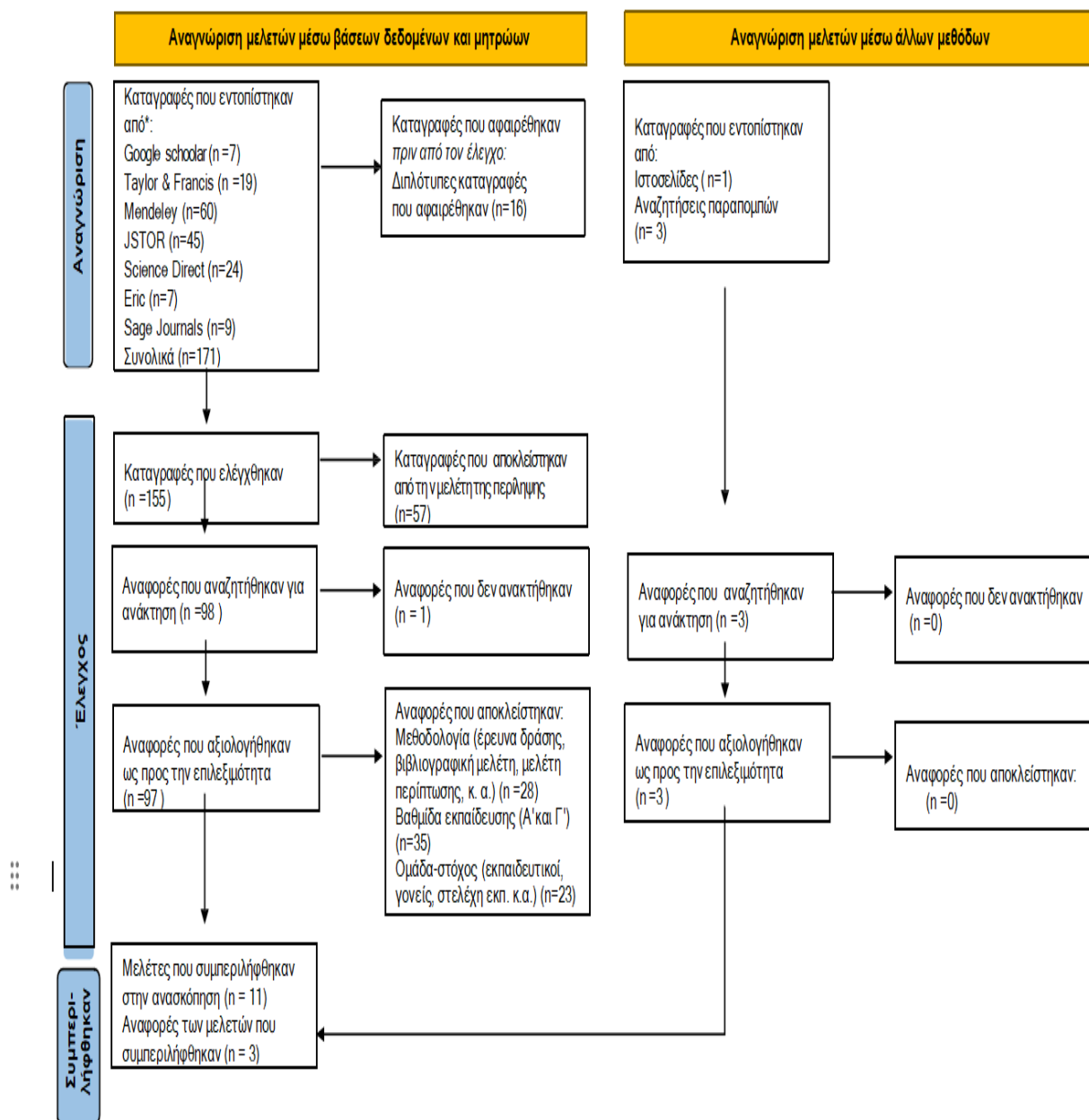
Για το πρώτο βήμα της αναγνώρισης διενεργήθηκε αρχικά μία πιλοτική βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία αποκάλυψε μειωμένο αριθμό ερευνών, εύρημα που ενίσχυσε την ανάγκη διερεύνησης της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής. Στην κύρια αναζήτηση, ορίστηκαν ως ερευνητικά εργαλεία για τη μελέτη της διαθέσιμης διαδικτυακής ερευνητικής βιβλιογραφίας, οι

βάσεις δεδομένων Google Scholar (<https://scholar.google.com>), Eric (<https://eric.ed.gov/>), Mendeley (https://www.mendeley.com/?interaction_required=true), Taylor and Francis (<https://www.tandfonline.com/>), JSTOR (<https://www.jstor.org/>) και Sage Journals (<https://journals.sagepub.com/>), Science Direct (<https://www.sciencedirect.com/>). Οι συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων παρέχουν τη δυνατότητα αναζητήσεων εμπειρικών ερευνών (δημοσιευμένων κυρίως σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά ενταγμένα σε αξιολογικές κλίμακες). Με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας εντοπίστηκαν επιπλέον έρευνες για τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Για το βήμα του Ελέγχου οι επιστημονικές έρευνες ελέγχθηκαν για την ένταξη ή τον αποκλεισμό τους από το δείγμα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια καταλληλότητας και σχετικότητας με τη θεματική. Τα κριτήρια που ορίστηκαν από τις ερευνήτριες ήταν: το είδος της έρευνας: εμπειρική, η γλώσσα γραφής: ελληνική και αγγλική, το χρονικό εύρος: 2015-2025, η μεθοδολογική προσέγγιση: αντιλήψεις υποκειμένων έρευνας, η ηλικία υποκειμένων έρευνας: μαθητές/μαθήτριες Β΄θμιας εκπαίδευσης.

Το στάδιο της Συμπερίληψης ανέδειξε 14 εμπειρικές έρευνες. Η διαδικασία αναζήτησης του ερευνητικού δείγματος συνοψίζεται με την οπτικοποίηση μέσω του διαγράμματος ροής πληροφοριών PRISMA ANALYSIS, όπως αυτό παρατίθεται παρακάτω.

Διάγραμμα ροής PRISMA 2020 για νέες συστηματικές ανασκοπήσεις, το οποίο περιελάμβανε αναζητήσεις σε βάσεις δεδομένων, μητρώα και άλλες πηγές.



Εικόνα 1: Διάγραμμα ροής PRISMA 2020

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για τη σύνθεση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση ευρημάτων, για λόγους όμως περιορισμού της έκτασης της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν μόνο τα ποιοτικά ευρήματα. Οι αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών, όπως αναδείχθηκαν μέσω της μελέτης των 14 επιστημονικών ερευνών, κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τις υποδιαστάσεις που όρισε η Choi (2015) και έχουν υιοθετηθεί από πληθώρα ερευνών με αντικείμενο την ΨΠ. Επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν σύμφωνα με τις υποδιαστάσεις της ΨΠ: Τοπική και Παγκόσμια Ενημέρωση, Ψηφιακή Δικτύωση, Διαδικτυακός Πολιτικός Ακτιβισμός, Κριτική οπτική και Τεχνικές Δεξιότητες.

Αρχίζοντας με την υποδιάσταση **Τοπική και Παγκόσμια Ενημέρωση στο Διαδίκτυο** το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών χαρακτηρίζεται επαρκές (Choi & Park, 2023). Δηλώνουν ότι

χρησιμοποιούν τις ψηφιακές συσκευές για να ενημερώνονται για τις ειδήσεις (Dalinghaus 2023· Hsiang et al., 2024) και αναζητούν εύκολα πληροφορίες για τοπικά, εθνικά και παγκόσμια ζητήματα (Choi & Park 2023). Επίσης, το διαδίκτυο τους/τις έχει βοηθήσει να κατανοήσουν τα πολιτικά και κοινωνικά θέματα και είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι/ευαισθητοποιημένες σε θέματα τοπικής/παγκόσμιας κλίμακας (Ananto & Ningsih, 2023). Όταν αναφέρονται όμως στη χρήση των κοινωνικών δικτύων, μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού τα αξιοποιούν για να ενημερώνονται για τις παγκόσμιες ειδήσεις (Martin et al., 2018) και για κοινωνικά ή πολιτικά θέματα (Mihailidis, 2020). Αξιοποιούν το διαδίκτυο κυρίως για ψυχαγωγικούς λόγους και όχι για πολιτική ή κοινωνική ενημέρωση (Mihailidis, 2020· Martin, et al., 2018).

Στην υποδιάσταση **Ψηφιακή Δικτύωση** οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Choi & Park, 2023). Στις περισσότερες έρευνες δηλώνουν ότι απολαμβάνουν να έχουν διαδικτυακή επικοινωνία με άλλα άτομα (Martin et al., 2018· Grammon, 2020· Mihailidis, 2020· Ananto & Ningsih, 2023). Για τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών, οι μαθητές/μαθήτριες συμφωνούν ότι η επικοινωνία και η σύνδεση με άλλους/άλλες ήταν οι κύριοι σκοποί τους (Martin et al., 2018· Mihailidis, 2020· Dalinghaus, 2023). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν τις συσκευές για να καλούν τους γονείς τους, να παίζουν παιχνίδια, να στέλνουν μηνύματα σε άλλα άτομα, να παρακολουθούν βίντεο, να ακούν μουσική, να μιλούν με φιλικά πρόσωπα (Dalinghaus, 2023) και να συνδέονται με άλλους ανθρώπους (Dalinghaus, 2023· Hsiang et al., 2024). Επίσης, στην έρευνα των Martin et al., (2018) αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα κυρίως για επικοινωνία με φιλικά πρόσωπα, κοινοποίηση φωτογραφιών και ενημέρωση για τις δραστηριότητες άλλων. **Από τις δραστηριότητες στο διαδίκτυο προτιμούν περισσότερο να ανεβάζουν εικόνες και να διαβάζουν αναρτήσεις τρίτων.** Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα των Maon et al. (2023), οι τρεις πιο συνηθισμένες ψηφιακές δραστηριότητες είναι η ακρόαση μουσικής, η επίσκεψη σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και δίκτυα επικοινωνίας και το διαδικτυακό παιχνίδι. Αντίθετα οι τρεις λιγότερο συχνές είναι η χρήση ηλεκτρονικών μηνυμάτων, η εργασία με λογισμικά μάθησης και η κοινοποίηση πολυμέσων. Η επικοινωνία τους στα κοινωνικά δίκτυα είναι κυρίως προσωπική (Mihailidis, 2020).

Αναφορικά με τους κοινωνικούς λόγους σύνδεσης, οι μαθητές/μαθήτριες δεν σχολιάζουν συχνά άλλα άτομα σε ειδήσεις, ιστολόγια ή ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (Grammon, 2020), ούτε και αξιοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα για να εκφράζουν προσωπικές απόψεις (Martin et al., 2018). Η ικανότητά τους να ελέγχουν και να χρησιμοποιούν τη διαδικτυακή τεχνολογία για να μοιράζονται πληροφορίες με άλλα άτομα στο κοινωνικό τους περιβάλλον κατατάσσεται ως μέτρια (Ananto & Ningsih, 2023). Ούτε και για να συνεργαστούν προτιμούν το διαδίκτυο ως μέσο, αλλά επιλέγουν τρόπους εκτός σύνδεσης (Grammon, 2020· Dalinghaus, 2023).

Η έρευνα της Grammon (2020) αποκαλύπτει ότι όσον αφορά την ηθική στο διαδίκτυο οι μαθητές/μαθήτριες υπακούν στους δεοντολογικούς κανόνες και νιώθουν ασφαλείς. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Hsiang et al. (2024) όπου οι μαθητές/μαθήτριες συμφωνούν ότι ακολουθούν κανόνες του ψηφιακού διαδικτύου, εφαρμόζουν ασφαλείς διαδικτυακές συμπεριφορές απορρήτου και διαχειρίζονται κατάλληλα το ψηφιακό τους αποτύπωμα. Επιπρόσθετα και στην έρευνα των Martin et al., (2020) οι μαθητές/μαθήτριες δηλώνουν ότι ακολουθούν κανόνες ψηφιακού εθιμοτυπικού κώδικα. Αντιθέτως στην έρευνα των Maon et al., (2023) καταγράφεται υψηλό ποσοστό αποδοχής της ανήθικης ψηφιακής συμπεριφοράς, καθώς και εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε επικίνδυνες διαδικτυακές συμπεριφορές (Martin et al., 2020). Στην έρευνα του Mihailidis (2020) αναφέρουν ότι η διαδικτυακή συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από τοξικότητα και αγένεια.

Στην υποδιάσταση **Διαδικτυακός Πολιτικός Ακτιβισμός** οι έρευνες δεν συγκλίνουν σε κοινά συμπεράσματα. Οι μαθητές/μαθήτριες είναι πρόθυμοι/πρόθυμες να συζητήσουν πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα στην διαδικτυακή κοινότητα, καθώς και να δημοσιεύουν τις απόψεις τους για πολιτικά ή κοινωνικά θέματα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Gleason & von Gillern. 2018· Ananto & Ningsih, 2023· Hsiang et al., 2024). Αντίθετα στις έρευνες των Grammon (2020) και Mihailidis

(2020) οι μαθητές/μαθήτριες δηλώνουν ότι δεν δημοσιεύουν τακτικά σκέψεις που σχετίζονται με πολιτικά ή κοινωνικά θέματα στο διαδίκτυο. Επίσης, δεν εκφράζουν συχνά τη γνώμη τους διαδικτυακά για να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες προοπτικές ή το status quo σε σχέση με πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα (Grammon, 2020).

Όσον αφορά ενέργειες που προϋποθέτουν μεγαλύτερο βαθμό αλληλεπίδρασης με τρίτα άτομα, οι έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές/μαθήτριες δεν είναι πρόθυμοι/πρόθυμες να επικοινωνήσουν με τους κυβερνητικούς αξιωματούχους, για να αναφερθούν σε ζητήματα του περιβάλλοντός τους, ούτε και έχουν ισχυρό κίνητρο για να συμμετέχουν εθελοντικά σε διαδικτυακές πολιτικές εκδηλώσεις (Grammon, 2020· Ananto & Ningsih, 2023). Ακόμη δεν ανήκουν σε διαδικτυακές ομάδες που ασχολούνται με πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα (Grammon, 2020· Mihailidis, 2020), ούτε συνεργάζονται συχνά με άλλα άτομα στο Διαδίκτυο για την επίλυση τοπικών, εθνικών ή παγκόσμιων ζητημάτων. Ενέργειες του διαδικτυακού πολιτικού ακτιβισμού, όπως η υπογραφή διαδικτυακών αναφορών για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα ή η εθελοντική συμμετοχή για ένα πολιτικό κόμμα μέσω διαδικτύου δεν αξιοποιούνται (Grammon, 2020). Οι μαθητές/μαθήτριες δεν αντιλαμβάνονται τις διαδικτυακές πλατφόρμες κυρίως ως μέσα κοινωνικής ή πολιτικής δράσης. Εκφράζουν μια συγκρατημένη αισιοδοξία σχετικά με τη δυνατότητα υποστήριξης κοινωνικών σκοπών μέσω της διαδικτυακής έκφρασης, αλλά το κάνουν με πιο επιφανειακό τρόπο εμπλοκής, όπως η κοινοποίηση, το πάτημα του "like" (Mihailidis, 2020) κ.ά. Στην έρευνα των Choi & Park (2023) παρουσιάζουν επίσης χαμηλές επιδόσεις.

Οι μαθητές/μαθήτριες πιστεύουν ελάχιστα στην αποτελεσματικότητα του διαδικτυακού πολιτικού ακτιβισμού, σύμφωνα με την Grammon (2019). Βέβαια η έρευνα της Dias Fonseca (2019) μπορεί εν μέρει να εξηγήσει τη στάση αυτή, αφού όπως αποδεικνύεται, οι μαθητές/μαθήτριες ασχολούνται μέσω του διαδικτύου με θέματα που έχουν πολιτειακό περιεχόμενο, χωρίς να κατανοούν ότι οι ενέργειές τους αποτελούν πολιτική συμμετοχή. Σύμφωνα όμως με την πλειονότητα των ερευνών, οι μαθητές/μαθήτριες δεν υιοθετούν ενεργητικές δραστηριότητες ΨΠ που αφορούν κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα (Grammon, 2020· Mihailidis, 2020).

Και στην υποδιάσταση **Κριτική Οπτική** δεν φαίνεται να συγκλίνουν τα αποτελέσματα των ερευνών. Στην έρευνα των Ananto & Ningsih (2023) το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών κρίνεται επαρκές. Αντίθετα στην έρευνα των Choi & Park (2023) αλλά και σε αυτή της Grammon (2020) οι μαθητές/μαθήτριες δείχνουν να έχουν έλλειψη προηγμένων ιδιοτήτων ΨΠ, όπως οι κριτικές.

Αρχικά στις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών καταγράφεται μία αδυναμία στη σύνδεση της πολιτεϊότητας με την επίδραση του διαδικτύου (Peart et al., 2024). Ειδικότερα οι μαθητές/μαθήτριες αμφισβητούν την εγκυρότητα των πληροφοριών που αποκτούν από το διαδίκτυο, δηλώνοντας ότι αντανakλά τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν σε δομές εξουσίας εκτός σύνδεσης και ότι ο έλεγχος των πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω διαδικτύου γίνεται από μία μειοψηφία ανθρώπων ή οργανισμών (Grammon, 2020). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Mihailidis (2020) αφού οι μαθητές/μαθήτριες δείχνουν δυσπιστία στις ειδήσεις που δημοσιεύονται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αναδεικνύοντας το θέμα της έλλειψης ελέγχου στη δημοσίευση πληροφοριών. Οι ίδιοι/ίδιες όμως δεν δείχνουν ενδιαφέρον να αξιολογήσουν τις ειδήσεις και τα ιστολόγια για την αξιοπιστία, την αλήθεια ή την ακρίβεια (Grammon, 2020). Όμως, όπως αποδεικνύει και η έρευνα των Prasetiyo et al., (2024) μέσω των απαντήσεων των μαθητών/μαθητριών, ο σκεπτικισμός απέναντι στο διαδίκτυο, ενδέχεται να εμποδίσουν τα επίπεδα ΨΠ.

Επιπρόσθετα οι μαθητές/μαθήτριες επιβεβαιώνουν τη δυσπιστία τους για τη δύναμη του διαδικτύου μην προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη αφού για αυτούς/αυτές η διαδικτυακή συμμετοχή δεν είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να επέλθει αλλαγή σε κάτι που πιστεύουν ότι ήταν άδικο, ούτε ότι η διαδικτυακή συμμετοχή είναι ένας καλός τρόπος για να ασχοληθούν με πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα. Συνεπώς δεν αξιοποιούν και το διαδίκτυο για να συμμετάσχουν σε διαμαρτυρίες (Grammon, 2020). Η αδυναμία πίστης στην πολιτική δύναμη του διαδικτύου επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Mihailidis (2020) οι μαθητές/μαθήτριες είναι σχεδόν

αρνητικοί/αρνητικές ως προς τη δυνατότητα των κοινωνικών δικτύων να έχουν ουσιαστικό πολιτικό αντίκτυπο. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δική τους φωνή, δικαιολογούν τη στάση τους αναφέροντας ότι δεν έχουν αρκετούς ακόλουθους για να επηρεάσουν άλλα άτομα, κανείς δεν ενδιαφέρεται για τη γνώμη των νέων, και δεν μπορούν να επηρεάσουν δημοφιλείς πλατφόρμες.

Για το θέμα της σχέσης μεταξύ διαδικτυακής συμμετοχής και συμμετοχής εκτός σύνδεσης, οι μαθητές/μαθήτριες δηλώνουν ότι το διαδίκτυο τους/τις βοηθά να προωθήσουν τις εκδηλώσεις τους στο κοινωνικό περιβάλλον εκτός σύνδεσης (Grammon, 2020). Στην έρευνα της Dias Fonseca (2019) τείνουν να αντιδρούν και να μοιράζονται πολιτειακό περιεχόμενο στο διαδίκτυο πιο συχνά από ό,τι αποδίδουν σε δομημένες και επισημοποιημένες πολιτικές δράσεις, πιστεύοντας ότι δεν μπορούν να είναι μέρος των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Η διαδικτυακή συμμετοχή όμως προωθεί και τη συμμετοχή χωρίς σύνδεση (off line). Η άτυπη διαδικτυακή συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, όπως η ανάρτηση και η κοινή χρήση αντικειμένων που σχετίζονται με την πολιτειότητα συσχετίζεται θετικά με την τυπική συμμετοχή εκτός σύνδεσης (Gleason & von Gillern, 2018· Dias Fonseca, 2019).

Τέλος, οι **Τεχνικές Δεξιότητες** μελετώνται σε τρεις από τις έρευνες του ερευνητικού δείγματος. Το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών κρίνεται υψηλό (Ananto & Ningsih, 2023 · Choi & Park 2023). Σε σχέση και με τις άλλες υποδιαστάσεις, η έρευνα των Choi & Park (2023) αποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/μαθητριών είναι εξοπλισμένο μόνο με βασικές τεχνικές και δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Erdogan & Tonga (2020) το υψηλό επίπεδο τεχνικών δεξιοτήτων στο διαδίκτυο αυξάνουν τη γενικότερη στάση των μαθητών/μαθητριών ως προς την ΨΠ. Σημαντικό, όμως, εύρημα αποτελεί σύμφωνα με τους Prasetiyo et al., (2024) ότι το επίπεδο ΨΠ των μαθητών/μαθητριών επηρεάζεται περισσότερο από τις στάσεις τους στο διαδίκτυο παρά από τις τεχνικές δεξιότητες στη χρήση του διαδικτύου. Εύρημα που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Choi & Park (2023) αφού αποδεικνύουν ότι οι τεχνικές δεξιότητες δεν αποτελούν προαπαιτούμενο για να κατακτήσουν οι μαθητές/μαθήτριες υψηλά επίπεδα ΨΠ, δεδομένου της ύπαρξης μιας ομάδας μαθητών/μαθητριών που θεωρούνται τεχνικά αναλφάβητοι/αναλφάβητες, αλλά πολιτικά ενεργοί/ενεργές μέσω του διαδικτύου.

3. Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών και στις πέντε υποδιαστάσεις της ΨΠ. Η υποδιάσταση Τοπική και Παγκόσμια Ενημέρωση στο Διαδίκτυο αποκαλύπτει ότι ενώ οι μαθητές/μαθήτριες δηλώνουν ότι αξιοποιούν το διαδίκτυο για την ενημέρωσή τους (Dalinghaus 2023· Hsiang et al., 2024), όταν κάνουν χρήση των κοινωνικών δικτύων επιλέγουν περισσότερο να ψυχαγωγούνται μέσω αυτών παρά να ενημερώνονται για κοινωνικά ή πολιτικά θέματα (Martin et al., 2018· Mihailidis, 2020).

Στην υποδιάσταση Ψηφιακή Δικτύωση οι έρευνες του δείγματος συμφωνούν ότι οι λόγοι αξιοποίησης του διαδικτύου σχετίζονται με την ψυχαγωγία και την επικοινωνία για προσωπικούς κυρίως λόγους (Mihailidis, 2020· Dalinghaus, 2023· Maon et al., 2023). Αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο ως εργαλείο έκφρασης (Martin et al., 2018) και συνεργασίας (Dalinghaus, 2023 · Grammon, 2020). Το συγκεκριμένο συμπέρασμα ενισχύει τον ισχυρισμό των μαθητών/μαθητριών, όπως αυτό αποκαλύφθηκε στην Τοπική και Παγκόσμια Ενημέρωση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ζητήματα που άπτονται της ψηφιακής ηθικής. Όπως αναδεικνύεται οι μαθητές/μαθήτριες αναγνωρίζουν την ανήθικη ψηφιακή συμπεριφορά (Mihailidis, 2020) ενώ παράλληλα την αποδέχονται (Martin et al., 2020· Maon et al., 2023). Επίσης, ενώ δηλώνουν ότι τηρούν τους κανόνες του διαδικτύου (Hsiang et al., 2024), εμπλέκονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές (Martin et al., 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στον Διαδικτυακό Πολιτικό Ακτιβισμό οι μαθητές/μαθήτριες δεν συνδέονται με το διαδίκτυο για κοινωνικούς ή πολιτικούς λόγους. Οι ενέργειες του Διαδικτυακού Πολιτικού Ακτιβισμού που προϋποθέτουν ενεργό δράση, όπως η επικοινωνία με τους κυβερνητικούς αξιωματούχους, η συμμετοχή σε διαδικτυακές πολιτικές εκδηλώσεις (Grammon, 2020· Ananto & Ningsih, 2023) και η συνεργασία για την ενασχόληση με πολιτικά ή κοινωνικά ζητήματα, δεν

επιλέγονται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Grammon, 2020). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα των ερευνών δεν συμφωνούν σχετικά με τη συζήτηση και δημοσίευση απόψεων των μαθητών/μαθητριών σχετικά με κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Επομένως προτείνεται η περαιτέρω έρευνα για τις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών για τον Διαδικτυακό Πολιτικό Ακτιβισμό.

Στην υποδιάσταση Κριτική Οπτική η πλειονότητα των ερευνών, κρίνουν το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών ελλιπές. Οι μαθητές/μαθήτριες δεν πιστεύουν στην πολιτική δύναμη του διαδικτύου εξαιτίας, της αναποτελεσματικότητάς του και της επιρροής των παραγόντων εξουσίας που ελέγχουν τις πληροφορίες στο διαδίκτυο (Grammon, 2020· Mihailidis, 2020). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το συμπέρασμα που αφορά την επιλογή των μαθητών/μαθητριών στην άτυπη διαδικτυακή συμμετοχή σε σχέση με την τυπική εκτός σύνδεσης (Dias Fonseca, 2019). Και εδώ προτείνεται η περαιτέρω μελέτη του παράγοντα, εξαιτίας της ασυμφωνίας μεταξύ ορισμένων συμπερασμάτων των ερευνών.

Τέλος, όσον αφορά τις Τεχνικές Δεξιότητες οι μαθητές/μαθήτριες τις κατέχουν πολύ καλά, περισσότερο από κάθε άλλη υποδιάσταση (Ananto & Ningsih, 2023 · Choi & Park 2023). Επίσης σημαντικό είναι το εύρημα ότι τα υψηλά επίπεδα στις Τεχνικές Δεξιότητες ευνοούν τη στάση μαθητών για την ΨΠ (Erdogan & Tonga (2020), αλλά και ότι δεν αποτελούν προϋπόθεση για πολιτικά ενεργούς ψηφιακούς πολίτες (Choi & Park, 2023).

Συνοψίζοντας οι μαθητές/μαθήτριες κατέχουν τις τεχνικές δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου και αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες που παρέχει για ενημέρωση, αλλά δεν τις αξιοποιούν. Δεν πιστεύουν στην πολιτική δύναμη του διαδικτύου και δεν επιλέγουν ενέργειες διαδικτυακού πολιτικού ακτιβισμού που προϋποθέτουν ενεργό δράση.

Σε τρεις από τις πέντε υποδιαστάσεις της ΨΠ παρατηρείται η ασυμφωνία μεταξύ μερικών συμπερασμάτων των ερευνών, οπότε η διενέργεια εμπειρικών ερευνών σε θέματα που άπτονται των αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών για την ΨΠ θα ρίξει φως στην ερευνητική περιοχή.

Τα συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς για το διδακτικό τους έργο, καθώς και από στελέχη εκπαίδευσης για την εγχάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση στην Ψηφιακή Πολιτειότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Ananto, P., & Ningsih, S. K. (2023). An examination of Indonesian teachers' and students' perception and level of digital citizenship. *Heliyon*, 9(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18987>
- Chen, L. L., Mirpuri, S., Rao, N., & Law, N. (2021). Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. *Educational Research Review*, 33, 100379. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100379>
- Choi, M. (2015). *Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education* [Dissertation, The Ohio State University]. <https://tinyurl.com/46f27aay>
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age, *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Choi, M. & Park H.-J., (2023). Korean adolescents' profiles of digital citizenship and its relations to Internet ethics: implications for critical digital citizenship education, *Cambridge Journal of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2191929>
- Dalinghaus, L. J. (2023). *A qualitative study of digital citizenship practices and the fear of missing out: perceptions of middle school students and principals*. [Dissertation, Kansas State University]. <https://krex.k-state.edu/items/d85246e3-6601-4fd4-82a9-1e1e8b8d1679>

- Dias Fonseca, T. (2019). The internet as a global playground: young citizens and informal spaces of agency, a Portuguese case study. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 353-370. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1683208>
- Erdogan, E., & Tonga, D. (2020). Middle School Students and Digital Citizenship: Is Technology Important for Digital Citizens in Turkey? *Online Submission*, 5(11), 194-227.
- Gleason, B., & von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200–212. <https://www.jstor.org/stable/26273880>
- Grammon, T. A. (2020). Comparing Digital Citizenship Perceptions of Online Students and Teachers. [Dissertation, Liberty University] <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2756/>
- Heath, M.K. (2018), "What kind of (digital) citizen? A between-studies analysis of research and teaching for democracy", *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(5). 342-356. <https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2018-0067>
- Heath, M. & Marcovitz, D. (2019). Reconceptualizing Digital Citizenship Curricula: Designing a Critical and Justice-Oriented Digital Citizenship Course. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 665-672). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hsiang, T. P., Graham, S., Lin, C., & Wang, C. (2024). Students' perceptions of their digital citizenship and practices. *Reading and Writing*, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10594-9>
- Kalogiros, V., & Tsourela, M. (2021). Ο Ψηφιακός Πολίτης στην Εποχή της Covid-19. Η περίπτωση του Opengov. *Έρευνα και Αποτελέσματα. HAPSc Policy Briefs Series*, 2(2), 51–64. <https://doi.org/10.12681/hapscpbs.29492>
- Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>
- Maon, S. N., Ali, S. A. M., Azizam, N. A., & Omar, E. N. (2023). Youth Digital Technology Attitudes. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 10(6.2). 248-258. <https://doi.org/10.14738/assrj.106.2.15018>
- Martin, F., Hunt, B., Wang, C., & Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 196-215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., & Wilkins, P. (2018). Middle School Students' Social Media Use. *Educational Technology & Society*, 21(1), 113-124
- Mihailidis, P. (2020). The civic potential of memes and hashtags in the lives of young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(5), 762-781. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1769938>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and metaanalysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peart, M., Higgins, S., Gutiérrez-Esteban, P., & Cubo Delgado, S. (2024). Digital and socio-civic skills development and young people's perceptions of digital citizenship in the UK. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 463-475. <https://doi.org/10.1177/17461979231170232>

- Pliogou, V., Grivopoulou, A., Karakatsani, D. & Chatzis, I. (2022). Teaching educational process and citizenship in the contemporary digital environment: A literature review. *International Journal of Educational Innovation*, 4(2), 68-78.
- Pliogou, V., Karakatsani, D., Trantas, P., & Karadoulama, E. (2023). Digital Citizenship Education in Primary Schooling in Greece: Teachers' Perceptions During the first wave of the COVID-19 Pandemic and Post-COVID Educational Recovery. In García-Vélez, T., Jacott, L., and Katsillis, M. J. (Eds.), *Strengthening Citizenship Education in Times of Conflict – Proceedings of the 24th Annual CiCea International Conference 2023 and 2nd Joint Conference with CitEdEV*, pp.191–209.
- Prasetyo, W. H., Naidu, N. B. M., Sari, B. I., Mustofa, R. H., Rahmawati, N., Wijaya, G. P. A., & Hidayat, O. T. (2021). Survey data of internet skills, internet attitudes, computer self-efficacy, and digital citizenship among students in Indonesia. *Data in Brief*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107569>
- Tadlaumi- Brahmi, A., Çuko, K., Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: A systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities*, 6(1), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΜΕΣΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΩΣ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Οικονόμου Αναστασία

Δρ. Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ- Σ.Ε. Φιλολόγων Ευβοίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της άμεσης δημοκρατίας ως αναδυόμενη μορφή πολιτικής δράσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής έρευνας, αλλά και η αναλυτική μέθοδος. Αρχικά αναλύεται η έννοια της άμεσης δημοκρατίας με ιστορικές αναφορές στον 5ο αι. π.Χ. στην αρχαία Αθήνα και παράλληλα η επίδραση που άσκησε στη σκέψη του σύγχρονου στοχαστή, του Κ.Καστοριάδη. Εν συνεχεία επεξηγείται η αναγκαιότητα της σήμερα ως μια δυναμική μορφή πολιτικής συμμετοχής, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας λόγω της δυσπιστίας των πολιτών προς τα παραδοσιακά πολιτικά συστήματα. Άμεση δημοκρατία σήμερα σημαίνει άμεση συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων, μέσω πρακτικών όπως τα δημοψηφίσματα, οι τοπικές συνελεύσεις και οι συμμετοχικοί προϋπολογισμοί. Η άμεση δημοκρατία ενισχύει τη συμμετοχή των πολιτών, προάγει τη διαφάνεια, καλλιεργεί την πολιτική παιδεία και προσαρμόζεται σε τοπικές ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις. Η εφαρμογή της σε εθνική κλίμακα είναι περίπλοκη, ενώ υπάρχει ο κίνδυνος πόλωσης και η πιθανότητα οι πολίτες να μην διαθέτουν τον χρόνο ή τις γνώσεις που απαιτούνται. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά απαιτείται η εκπαίδευση των πολιτών και η ενίσχυση της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η άμεση δημοκρατία εάν αξιοποιηθεί σωστά, μπορεί να προωθήσει τη συμμετοχικότητα, να ενισχύσει την εμπιστοσύνη στους θεσμούς και να διαμορφώσει ένα πιο δίκαιο και συμμετοχικό μέλλον. Συνεπώς, το παρόν κείμενο απαντά στο ερώτημα αν μπορεί σήμερα η άμεση δημοκρατία να αποτελέσει πρακτική πολιτικής δράσης για την επίλυση σύνθετων πολιτικών ζητημάτων.

Λέξεις κλειδιά: αναγκαιότητα, άμεση δημοκρατία, αναδυόμενη μορφή

1. Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η διερεύνηση της αναγκαιότητας της άμεσης δημοκρατίας ως αναδυόμενη μορφή πολιτικής δράσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της άμεσης δημοκρατίας προσδιορίζεται αρχικά μέσω μιας ιστορικής αναδρομής, με έμφαση στον 5ο αιώνα π.Χ. και ιδιαίτερα στο παράδειγμα της αρχαίας Αθήνας. Άμεση δημοκρατία σημαίνει άμεση συμμετοχή όλων των πολιτών σ' όλες τις μορφές εξουσίας, (κυβερνητική, νομοθετική, δικαστική, εκτελεστική), πράγμα το οποίο είχε επιτευχθεί στην αρχαία Αθήνα και σε άλλες ελληνικές πόλεις. Παράλληλα, γίνεται αναφορά και σε σύγχρονες πολιτικές απόψεις, όπως αυτή του Κ. Καστοριάδη για το παράδειγμα της άμεσης αρχαιοελληνικής δημοκρατίας που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης της πολιτικής θεωρίας του. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, μπορεί να εφαρμοστεί κυρίως στην τοπική αυτοδιοίκηση με πρακτικές, όπως τα δημοψηφίσματα, οι τοπικές συνελεύσεις και οι συμμετοχικοί προϋπολογισμοί. Έτσι, η άμεση δημοκρατία αναδεικνύεται ως ένα ισχυρό εργαλείο πολιτικής δράσης που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για περισσότερη συμμετοχή και διαφάνεια στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την πολιτική παιδεία. Παρά τις δυνατότητες που προσφέρει η άμεση δημοκρατία, προκύπτουν ζητήματα που εγείρουν προβληματισμό σχετικά με την εφαρμογή της. Αρχικά, ένα βασικό ερώτημα έχει να κάνει με το αν είναι δυνατή η εφαρμογή της σε πολυπληθείς κοινωνίες, καθώς και αν οι πολίτες διαθέτουν τον χρόνο ή τις γνώσεις που απαιτούνται για να μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες εφαρμογής της. Ωστόσο, η ορθή αξιοποίησή της μπορεί

να ενισχύσει τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία. Επιπλέον, η ενσωμάτωσή της στην τοπική αυτοδιοίκηση, όπου έχουμε να κάνουμε με μικρότερες δομές κοινοτήτων, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ενδυνάμωση των τοπικών θεσμών και να αποτελέσει τη βάση για την εφαρμογή άμεσων δημοκρατικών πρακτικών. Τέλος, η άμεση δημοκρατία συνιστά απάντηση στην κρίση της αντιπροσώπευσης και μπορεί να οδηγήσει σε πιο συμπεριληπτικές και δίκαιες κοινωνίες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η μέθοδος της βιβλιογραφικής έρευνας, καθώς συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση και ανάπτυξη της μελέτης. Βέβαια, όπως κάθε έρευνα, έτσι και αυτή, υποστηρίζεται και από την αναλυτική μέθοδο, δεδομένου ότι αναλύεται η έννοια της άμεσης δημοκρατίας μέσα από το παράδειγμα της αρχαίας Αθήνας του 5ου π.Χ. αι., αλλά και η εφαρμογή της σήμερα κυρίως στην τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς αποτελεί αναγκαιότητα και πρακτική επιδίωξη των σύγχρονων κοινωνικών δυνάμεων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνίστανται στα εξής:

- συνειδητοποίηση της κρίσης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας
- ανάδειξη της αναγκαιότητας της άμεσης δημοκρατίας ως αναδυόμενη μορφή πολιτικής δράσης στις σύγχρονες κοινωνίες
- εξοικείωση με πρακτικές άμεσης δημοκρατίας, όπως τα δημοψηφίσματα, οι τοπικές συνελεύσεις και οι συμμετοχικοί προϋπολογισμοί
- παρουσίαση του ιστορικού παραδείγματος της άμεσης δημοκρατίας της αρχαίας Αθήνας του 5ου π.Χ. αι.
- επαφή με την άποψη του Κ. Καστοριάδη για την άμεση δημοκρατία

3. Άμεση Δημοκρατία 5ου π.Χ. αι.

Η εφαρμογή της άμεσης δημοκρατίας λαμβάνει χώρα ιστορικά στην αρχαία Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ. Εκεί, οι ελεύθεροι άνδρες-πολίτες συμμετείχαν ενεργά στην Εκκλησία του Δήμου, παίρνοντας αποφάσεις για όλα τα σημαντικά ζητήματα της πόλης-κράτους. Το αθηναϊκό μοντέλο, αν και περιορισμένο (λόγω αποκλεισμού γυναικών, δούλων και μετοίκων), αποτέλεσε έμπνευση για μετέπειτα στοχαστές και κυρίως για τον σύγχρονο στοχαστή, τον Κορνήλιο Καστοριάδη. Βέβαια, πολύ εύστοχα επισημαίνει ο σύγχρονος φιλόσοφος: «Θα ήθελα, στο σημείο αυτό, να ξεκαθαρίσω ευθύς εξ αρχής τη θέση μου, ώστε να αρθεί κάθε ενδεχόμενο παρεξήγησης. Δεν βλέπω, όπως νομίζω ότι και κανείς δεν μπορεί να δει, εκτός αν είναι τελείως φαντασιόπληκτος ή προγονόπληκτος, την αρχαία Ελλάδα ως πρότυπο το οποίο θα αρκούσε να το αντιγράψουμε για να βρούμε την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα και παν το αγαθόν. Η αρχαία Ελλάδα δεν είναι πρότυπο, ούτε μοντέλο προς μίμηση, όπως άλλωστε δεν μπορεί να είναι κανένα ιστορικό έργο σε οποιονδήποτε τομέα. Θεωρώ, όμως, ότι μπορεί να λειτουργήσει για μας σαν γονιμοποιό σπέρμα, δεδομένου ότι μας επιτρέπει να δούμε εν τη γενέσει τους πληθώρα στοιχείων πάντοτε επίκαιρων – μπορεί και πρέπει να είναι για μας κέντρισμα, έμπνευση και πηγή ιδεών»(Καστοριάδης, 1999:11).

Ας εξετάσουμε όμως το πλαίσιο λειτουργίας της άμεσης δημοκρατίας της αρχαίας Αθήνας. Όταν ο Θουκυδίδης θέλει να χαρακτηρίσει μια πόλη ως ελεύθερη, τη χαρακτηρίζει «αυτόνομον, αυτόδικον καὶ αὐτοτελὴν» (Καστοριάδης, 1999). Αυτόνομος, διότι δίνει η ίδια στον εαυτό της τους νόμους της. Αυτόδικος, διότι τα δικά της δικαστήρια αποφασίζουν για όλες τις υποθέσεις που είναι δυνατόν να προκύψουν. Αυτοτελής, που είναι και το πιο σημαντικό, σημαίνει ότι η πόλις

αυτοκυβερνάται (στα αρχαία ελληνικά οι «ἐν τῷ τέλει» είναι οι κυβερνώντες). Άρα μια πολιτεία είναι ένα σύνολο πολιτών που κυβερνούν οι ίδιοι τον εαυτό τους, εφόσον οι βασικές αποφάσεις της πολιτικής ζωής της κοινότητας, είτε εσωτερικής είτε εξωτερικής φύσεως, λαμβάνονται από την εκκλησία του δήμου. Η κοινότητα λοιπόν των πολιτών, ο δήμος, ως αυτόνομος, αυτόδικος και αυτοτελής, έχει την υπέρτατη κυριαρχία στη δημοκρατική πραγματικότητα της αρχαίας Ελλάδας. Γι' αυτό και μέσα στο πλαίσιο της δημοκρατικής διαδικασίας, όλοι οι αθηναϊκοί νόμοι αρχίζουν με τη φράση: «ἔδοξε τῇ βουλῇ και ἔδοξε τῷ δήμῳ». Ποιοι όμως απαρτίζουν το δήμο; Είναι το σύνολο των ενηλίκων αρρένων ελεύθερων πολιτών (των ανθρώπων δηλαδή που έχουν γεννηθεί από πολίτες). Ο αποκλεισμός των γυναικών, των ξένων και των δούλων από την ιδιότητα του πολίτη είναι ένας περιορισμός ακατανόητος για μας σήμερα, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (Καστοριάδης, 1995). Ωστόσο ο φιλόσοφος δε διστάζει να αναφέρει ότι «στις περισσότερες "δημοκρατικές" χώρες σήμερα, το δικαίωμα της ψήφου παραχωρήθηκε στις γυναίκες μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, ότι η δουλεία επιβίωσε στις ΗΠΑ ως το 1865, άττυπα δε υπάρχει ως τις ημέρες μας, και ότι μέχρι και σήμερα καμία χώρα δεν αναγνωρίζει το δικαίωμα της ψήφου στους ξένους» (Καστοριάδης, 1995).

Θεμελιώδεις αρχές της αρχαίας δημοκρατικής πραγματικότητας ήταν:

α) η ισονομία, που σήμαινε την ισότητα των πολιτών έναντι του νόμου, που πρακτικά είχε να κάνει με την ενεργό συμμετοχή στις δημόσιες υποθέσεις και όχι με τη χορήγηση ίσων παθητικών δικαιωμάτων. Η συμμετοχή αυτή δεν επιβαλλόταν τόσο από τους νόμους, όσο πηγάζε από το ήθος της πόλεως και υλοποιούνταν στην εκκλησία, τη συνέλευση του λαού που ήταν το δρων κυρίαρχο σώμα.

β) η ισηγορία, η δυνατότητα όλων των πολιτών να παίρνουν το λόγο στη λαϊκή συνέλευση,

γ) η ισοψηφία, το δικαίωμα ψήφου σ' όλους τους πολίτες,

δ) η παρρησία, η ελευθερία λόγου ως ηθική υποχρέωση των πολιτών να εκφράζονται με απόλυτη ειλικρίνεια.

Εκτός από την εκκλησία του δήμου, βασικό όργανο της δημοκρατίας ήταν η βουλή, που προετοίμαζε τους νόμους που θα ψήφιζε η εκκλησία του δήμου, και τα δικαστήρια, τα οποία δεν απαρτίζονταν από επαγγελματίες δικαστές αλλά οι ένορκοι επιλέγονταν με κλήρο από το σώμα των ελεύθερων πολιτών.

Ο Καστοριάδης εντοπίζει τρεις βασικές διαφορές της άμεσης δημοκρατίας της αρχαίας Ελλάδας σε σχέση με τη νεότερη δημοκρατική αντίληψη. Οι διαφορές αυτές επικεντρώνονται στην αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στο λαό ή στην κοινότητα αφ' ενός και στους ειδήμονες ή το κράτος (τους κυβερνώντες) αφ' ετέρου:

α) Ο λαός στην αρχαία ελληνική δημοκρατία διαφέρει από τους «αντιπροσώπους» των σύγχρονων κρατών. Οι αρχαίοι δεν γνωρίζουν την απατηλή έννοια της αντιπροσώπευσης του λαού. Τόσο για τον Ηρόδοτο (Ηρόδοτος, Ιστορίαι, 3, 80) όσο και για τον Αριστοτέλη (Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 41, 2), η δημοκρατία είναι η εξουσία του δήμου, που δε δέχεται κανένα περιορισμό όσον αφορά τη νομοθεσία και στην οποία η επιλογή των αρχόντων γινόταν με κλήρο ή εκ περιτροπής (με σειρά δηλαδή).

Σήμερα, από τη στιγμή που υπάρχουν μόνιμοι «αντιπρόσωποι», η πολιτική εξουσία, δραστηριότητα και πρωτοβουλία έχουν αφαιρεθεί από το σώμα των πολιτών για να ανατεθούν στο περιορισμένο σώμα των αντιπροσώπων, οι οποίοι τις χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να στερεώσουν τη θέση τους και να δημιουργήσουν συνθήκες για να επηρεάσουν την έκβαση των προσεχών «εκλογών» (Καστοριάδης, 1995). Συνεπώς η αντιπροσώπευση είναι μια αρχή ξένη προς τη δημοκρατία. Άλλωστε δεν μπορεί να θεωρηθεί δημοκρατία η δυνατότητα των πολιτών να συμμετέχουν στις πολιτικές διαδικασίες μια φορά στα πέντε χρόνια, μόνο δηλαδή στις εκλογές (Ευαγγελόπουλος, 2009).

β) Ο λαός της άμεσης δημοκρατίας αντιπαράτίθεται προς τους ειδήμονες. Για τους αρχαίους Έλληνες δεν υπάρχουν ειδικοί σε θέματα πολιτικής. Η γνώμη όλων έχει την ίδια σημασία και ο καθένας μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του στην εκκλησία του δήμου. Έτσι δεν υπάρχει επιστήμη ή τέχνη των πολιτικών πραγμάτων, ενώ σε πεδία που αναμφισβήτητα απαιτείται συγκεκριμένη γνώση

ή τέχνη υπάρχουν οι ειδικοί. Η άποψη αυτή εκφράζεται στον Πρωταγόρα του Πλάτωνος (Πλάτων, Πρωταγόρας, 322a-323a) όταν αναφέρεται ότι οι Αθηναίοι παίρνουν τη γνώμη των τεχνικών, όταν πρόκειται να κατασκευάσουν τείχη ή πλοία, αλλά ακούουν τον οποιοδήποτε σε θέματα πολιτικής. Ο Καστοριάδης, σχετικά με το θέμα της επιλογής των ειδικών σε τεχνικά ζητήματα, θεωρεί ότι αυτή πρέπει να γίνεται με κριτήριο την ικανότητα των ειδικών (Καστοριάδης, 1995). Η εκλογή των ειδημόνων κινητοποιεί μια δεύτερη αρχή: ο καλός κριτής του ειδικού δεν είναι ένας άλλος ειδικός, αλλά ο χρήστης, αυτός που χρησιμοποιεί το προϊόν της εργασίας του. Γι' αυτό για όλες τις δημόσιες υποθέσεις, ο καλύτερος κριτής είναι ο χρήστης (Αριστοτέλης, Πολιτικά, Γ11, 1282a 20-24), ο λαός δηλαδή.

γ) Η κοινότητα της αρχαίας Ελλάδας ευρίσκεται σε αντίθεση προς το σύγχρονο «κράτος». Η αρχαία ελληνική πόλις δεν μπορεί να ονομασθεί κράτος με την έννοια που έχει ο όρος αυτός σήμερα, δηλαδή την έννοια ενός μηχανισμού ανεξάρτητου και ξέχωρου από την κοινωνία. Άλλωστε η αρχαία ελληνική κοινότητα είναι πόλις και όχι κράτος, με κυρίαρχη δύναμη την εξουσία του λαού. Η πραγματικότητα όμως είναι ότι στην αρχαία Αθήνα την εξουσία δεν ασκούσε εξ ολοκλήρου ο λαός, αλλά στα αξιώματα εκλέγονταν άτομα από τις τρεις ανώτερες τάξεις – τους πεντακοσιομεδίμνους, τους ιππείς και τους ζευγίτες – και όχι από την τέταρτη τάξη – τους θήτες – οι οποίοι είχαν μόνο το δικαίωμα συμμετοχής στην εκκλησία του δήμου και στη συγκρότηση των δικαστηρίων (Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 7, 3). Συνεπώς, το γεγονός ότι οι θήτες εξαιρούνταν από τα ανώτατα αξιώματα αποτελούσε μία αδυναμία, ένα κενό στο πλέγμα της απόλυτης δημοκρατίας (Οικονόμου, 2022).

4. Αναγκαιότητα της άμεσης δημοκρατίας σήμερα και η δυνατότητα εφαρμογής της

Η έννοια της άμεσης δημοκρατίας απασχολεί όλο και περισσότερο τις σύγχρονες κοινωνίες ως αντίδραση στην κρίση της αντιπροσώπευσης και στην απομάκρυνση των πολιτών από τα παραδοσιακά πολιτικά συστήματα. Οι πολίτες αισθάνονται ότι οι ανάγκες και οι φωνές τους δεν εκπροσωπούνται αποτελεσματικά (Norris, 2011). Ως άμεση δημοκρατία ορίζεται το πολίτευμα εκείνο στο οποίο οι πολίτες συμμετέχουν άμεσα στη λήψη αποφάσεων, χωρίς την ανάγκη εκπροσώπων ή ενδιάμεσων θεσμών. Αντίθετα με την αντιπροσωπευτική δημοκρατία, που αναθέτει την πολιτική εξουσία σε εκλεγμένους εκπροσώπους, η άμεση δημοκρατία προϋποθέτει τη συνεχή και ενεργό συμμετοχή του δήμου στις υποθέσεις του κράτους. Η θεωρητική της βάση ανάγεται στον πολιτικό στοχασμό του Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, ο οποίος τόνισε την αξία της γενικής βούλησης (*volonté générale*) ως έκφραση της αληθινής λαϊκής κυριαρχίας (Rousseau, 1762). Σύγχρονες αναλύσεις ενισχύουν την έννοια της συμμετοχής ως βασικής συνιστώσας της δημοκρατίας (Pateman, 1970, Barber, 1984), εστιάζοντας στον διάλογο, την κοινωνική λογοδοσία και την πολιτική χειραφέτηση ως βασικές διαστάσεις της άμεσης δημοκρατικής δράσης.

Η άμεση δημοκρατία δεν αποτελεί απλώς ένα ιστορικό κατάλοιπο ή θεωρητικό ιδεώδες, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί σήμερα μέσω ποικίλων πρακτικών. Για παράδειγμα ο θεσμός του δημοψηφίσματος, χωρίς να αποτελεί το ιδεώδες της άμεσης δημοκρατίας, είναι ένας τρόπος να εκφραστεί ο λαός και να συμμετέχει άμεσα στη λήψη σημαντικών πολιτικών αποφάσεων (Καστοριάδης, 1999). Βέβαια το δημοψήφισμα έχει πραγματική αξία, αν δοθεί στο λαό η δυνατότητα να πληροφορηθεί αντικειμενικά, ώστε να μπορεί να κρίνει ορθά σχετικά με θέματα για τα οποία καλείται να αποφασίσει, γεγονός που προϋποθέτει ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κάνουν σωστά τη δουλειά τους, προσπαθώντας να διαφωτίσουν και όχι να αποπροσανατολίσουν την κοινή γνώμη (Καστοριάδης, 1999). Εκεί βέβαια που η άμεση δημοκρατία μπορεί να εφαρμοστεί πλήρως είναι στην τοπική αυτοδιοίκηση, όπου έχουμε να κάνουμε με μικρότερα μεγέθη και διαστάσεις κοινοτήτων (Οικονόμου, 2022). Η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να υιοθετεί μορφές άμεσης δημοκρατίας, όπως οι συνελεύσεις πολιτών, για τη λήψη αποφάσεων σε τοπικά ζητήματα, με αποτέλεσμα οι πολίτες να εμπλέκονται ενεργά και να συνδιαμορφώνουν πολιτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Στο πλαίσιο αυτό, μέσα από τις λαϊκές συνελεύσεις οι κάτοικοι μιας γειτονιάς ή δημοτικής ενότητας συγκεντρώνονται για να συζητήσουν, διαβουλευθούν και συναποφασίσουν για τοπικά ζητήματα.

Επιπλέον, ομάδες πολιτών μπορούν να καταθέσουν προτάσεις στο δημοτικό συμβούλιο, αφού συγκεντρώσουν έναν αριθμό υπογραφών, τις οποίες το συμβούλιο υποχρεούται να συζητήσει και να τις θέσει προς έγκριση.

Μια άλλη πρακτική άμεσης δημοκρατίας σε τοπικό επίπεδο αποτελούν οι συμμετοχικοί προϋπολογισμοί. Οι πολίτες συμμετέχουν άμεσα στη λήψη αποφάσεων για τη διάθεση ενός μέρους του δημοσίου προϋπολογισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι πολίτες, μαζί με την τοπική ή περιφερειακή διοίκηση, αποφασίζουν πώς θα διατεθεί ένα μέρος των δημοσίων πόρων (π.χ. σε επίπεδο δήμου, περιφέρειας ή ακόμη και σχολείου ή οργανισμού). Η διαδικασία αυτή βασίζεται στον διάλογο, την ισότητα και την ενδυνάμωση της κοινότητας, ενώ αποσκοπεί στην ισορροπημένη κατανομή πόρων σύμφωνα με τις ανάγκες των κοινοτήτων και τη διαφάνεια στις δημόσιες δαπάνες. Περιγράφοντας τη διαδικασία, θα πρέπει να αναφερθούν τα εξής: οι πολίτες, είτε ατομικά είτε μέσω ομάδων, καταθέτουν προτάσεις για έργα ή παρεμβάσεις (π.χ. αναβάθμιση πάρκων, νέες παιδικές χαρές, φωτισμός, πολιτιστικές δράσεις κ.ά.). Οι προτάσεις αξιολογούνται από τεχνικές υπηρεσίες, αν είναι δηλαδή εφικτές, νόμιμες και κοστολογημένες. Στη συνέχεια, οι πολίτες ψηφίζουν ποιες από τις προτάσεις θέλουν να υλοποιηθούν, με αποτέλεσμα οι επικρατέστερες να εντάσσονται στον προϋπολογισμό του φορέα υλοποίησης. Τέλος, η διαδικασία αξιολογείται με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της στο μέλλον. Είναι γεγονός ότι η πρακτική αυτή ξεκίνησε στη Βραζιλία, συγκεκριμένα στο Πόρτο Αλέγκρε το 1989 και από τότε έχει εξαπλωθεί παγκοσμίως, ενώ στην Ελλάδα πιλοτικά προγράμματα συμμετοχικού προϋπολογισμού έχουν εφαρμοστεί σε κάποιους δήμους, όπως του Χαλανδρίου (Βελεγράκης κ.ά., 2021).

Παρά τις δυνατότητες που προσφέρει η άμεση δημοκρατία, δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις, καθώς εγείρονται ποικίλοι προβληματισμοί. Είναι γεγονός ότι η άμεση δημοκρατία μπορεί να εφαρμοστεί πιο εύκολα σε μικρές κοινότητες, ενώ η εφαρμογή της σε εθνικό επίπεδο καθίσταται περίπλοκη. Επιπλέον, οι πολίτες συχνά δεν διαθέτουν τον χρόνο ή την εξειδίκευση για να συμμετέχουν ουσιαστικά σε όλες τις αποφάσεις. Πολλές φορές η συμμετοχικότητα είναι χαμηλή λόγω αποχής, αδιαφορίας ή έλλειψης ενημέρωσης. Στο σημείο αυτό, η παιδεία καλείται να επιτελέσει μια σημαντική αποστολή, γιατί είναι αυτή που μπορεί να υποδείξει στον κάθε πολίτη ότι το να συμμετέχει σε συνελεύσεις ή σε άλλες πολιτικές διαδικασίες, μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της ζωής του (Οικονόμου, 2022). Με άλλα λόγια, χρειάζεται εκπαίδευση στη δημοκρατία ώστε οι πολίτες να εξασκούνται στην κατανόηση του τρόπου λήψης αποφάσεων. Η ενίσχυση της πολιτικής παιδείας είναι κρίσιμη για τη σωστή και ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών.

5. Συμπεράσματα

Η άμεση δημοκρατία αποτελεί σήμερα αναγκαιότητα και αναδεικνύεται ως μια ισχυρή μορφή πολιτικής δράσης που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για περισσότερη συμμετοχή και διαφάνεια. Η άμεση συμμετοχή των πολιτών στις κοινωνικοπολιτικές υποθέσεις αποτελεί ζητούμενο προκειμένου να αποφευχθεί κάθε έννοια κοινωνικού αποκλεισμού. Όταν οι πολίτες συμμετέχουν άμεσα στα κοινά, τότε διαμορφώνουν οι ίδιοι τον τρόπο ζωής τους, χωρίς να γίνονται παθητικοί δέκτες, ετεροκατευθυνόμενοι και έρμαιοι των εκάστοτε πολιτικών ηγεσιών. Διεκδικούν τα δικαιώματά τους, εκφράζουν τη γνώμη τους, υλοποιούν τις αποφάσεις τους και συμβάλλουν στη βελτίωση του τρόπου ζωής τους (Οικονόμου, 2021).

Αληθινή δημοκρατία σημαίνει άμεση συμμετοχή όλων των πολιτών σ' όλες τις μορφές εξουσίας, (κυβερνητική, νομοθετική, δικαστική, εκτελεστική), πράγμα το οποίο είχε επιτευχθεί στην αρχαία Αθήνα και σε άλλες ελληνικές πόλεις. Έκτοτε όλα τα πολιτεύματα που αυτοαποκαλούνται «δημοκρατίες» ψεύδονται και εξαπατούν, διότι χρησιμοποιούν το όνομα ως περιτύλιγμα για να αποκρύψουν τον ολιγαρχικό και αντιδημοκρατικό χαρακτήρα τους. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Καστοριάδης, οι σημερινές δημοκρατίες είτε χαρακτηρίζονται «κοινοβουλευτικές» είτε «αντιπροσωπευτικές», στην ουσία δεν είναι τίποτε από τα δύο, παρά μόνο φιλελεύθερες ολιγαρχίες, αφού οι ολίγοι λαμβάνουν τις αποφάσεις, νομοθετούν, δικάζουν, κυβερνούν, προς όφελος όχι των

κατώτερων και αδυνάμων αλλά των ισχυρών και της οικονομικής ολιγαρχίας (Καστοριάδης, 1999:58).

Συνεπώς, η άμεση δημοκρατία επανεμφανίζεται δυναμικά ως μορφή πολιτικής δράσης στις σύγχρονες κοινωνίες, ιδίως σε περιβάλλοντα όπου η θεσμική αντιπροσώπευση αδυνατεί να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις. Οι μορφές συμμετοχικού σχεδιασμού πολιτικών κυρίως στην τοπική αυτοδιοίκηση ενδυναμώνουν το αίτημα για πιο άμεση και αυθεντική πολιτική συμμετοχή. Όπως προαναφέρθηκε, τα δημοψηφίσματα, οι λαϊκές συνελεύσεις, οι συμμετοχικοί προϋπολογισμοί αποτελούν τέτοιου τύπου πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής και απάντηση στην κρίση της αντιπροσώπευσης. Η πρόκληση έγκειται στην ισότιμη συμμετοχή, την ενημερωμένη κρίση των πολιτών και τη διαρκή διασφάλιση θεσμικών εγγυήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η άμεση δημοκρατία παραμένει επίκαιρη και ικανή να διευρύνει τους ορίζοντες της δημοκρατικής δράσης.

Η πολιτική παιδεία αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη λειτουργία μιας άμεσης δημοκρατίας, καθώς καλλιεργεί στους πολίτες τη γνώση, την υπευθυνότητα και την ικανότητα ενεργούς συμμετοχής στα κοινά. Μέσα από τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης, τη γνώση των θεσμών και των δικαιωμάτων, αλλά και την κατανόηση της σημασίας του διαλόγου και της συλλογικής απόφασης, η πολιτική παιδεία ενδυναμώνει τον πολίτη ώστε να λειτουργεί όχι μόνο ως παρατηρητής αλλά ως ενεργός συμμετοχός στη δημόσια ζωή. Σε ένα περιβάλλον άμεσης δημοκρατίας, όπου οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται από εκλεγμένους αντιπροσώπους αλλά από τους ίδιους τους πολίτες, είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα εφόδια εκείνα που επιτρέπουν ουσιαστική συμμετοχή, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, ενημέρωση για τις συνέπειες των επιλογών και προθυμία για συνεργασία. Η δημοκρατική συμμετοχή προϋποθέτει πολίτες με επαρκείς γνώσεις και ικανότητες ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν άποψη και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διακυβέρνηση (Dahl , 1989). Χωρίς πολιτική παιδεία, η άμεση δημοκρατία κινδυνεύει να παραμείνει ένα γράμμα κενό, χωρίς πραγματική δημοκρατική ουσία.

Συμπερασματικά, το ιδεώδες της άμεσης δημοκρατίας καθιστά δυνατή την αναζήτηση πρακτικών, ως λύση στο σημερινό πολιτικό πρόβλημα. Με άλλα λόγια η λύση έγκειται στην πρακτική της άμεσης δημοκρατίας, η οποία πρέπει να τεθεί ως κεντρικό θέμα της σημερινής πολιτικής κατάστασης. Το κύριο ουσιαστικό ερώτημα που απασχολεί την πολιτική κοινωνία είναι το εξής: «τί δεῖ τὸ κύριον τῆς πόλεως εἶναι;» (Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1281a 11-13). Η απάντηση είναι απλή: «κύριος» είναι ο λαός. Συνεπώς αυτό που επιβάλλεται, είναι η επανεκτίμηση της άμεσης αρχαιοελληνικής δημοκρατίας, όχι ως προτύπου ή μοντέλου προς μίμηση, εφόσον αυτή, όπως αναφέρθηκε, περιείχε ελλείψεις και αδυναμίες, αλλά ως γονιμοποιού σπέρματος της πολιτικής θεωρίας και πράξης, προκειμένου να εξέλθουμε από το σύγχρονο πολιτικό τέλμα (Καστοριάδης, 1999).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης.(1962). Πολιτικά,, ed. W.D. Ross. Oxford : Clarendon Press.
 Αριστοτέλης. (1920). Ἀθηναίων Πολιτεία, ed. F.G. Kenyon. Oxford : Clarendon Press.
 Βελεγράκης Γ., Μπεκριδάκη Γ., Ανδρίτσας Θ.(2021). Συμμετοχικός Δημοτικός Προϋπολογισμός. Ένα δημοκρατικό πείραμα. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας.
 Ευαγγελόπουλος, Γ.(2009).Καστοριάδης και σύγχρονη πολιτική θεωρία. Αθήνα : Ευρασία.
 Ηρόδοτος. (1972).Ίστορίαι, tomus III, ed. C. Hude. Oxford : Clarendon Press.
 Καστοριάδης, Κ. (1995). Χώροι του ανθρώπου.(Ζ. Σαρίκας, Μετάφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.
 Καστοριάδης Κ.(1999). Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα. Αθήνα: Ύψιλον.
 Οικονόμου, Α.(2022). Οι επιδράσεις της φιλοσοφίας του Αριστοτέλους στο έργο του Κορνήλιου Καστοριάδη. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

- Οικονόμου, Α.(2021). Αυτονομία και αυτοδιοίκηση: η θέση του Κορνήλιου Καστοριάδη. Πρακτικά 7ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Τόμος Α '.
- Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ.
- Πλάτων. (1948). Πρωταγόρας. Oeuvres Complètes, par A. Croiset avec la collaboration de L. Bodin. Paris: Les Belles Lettres.

Ξενόγλωσση

- Barber, B. R. (1984). Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. University of California Press.
- Dahl, R. A. (1989). Democracy and Its Critics. New Haven, CT: Yale University Press.
- Norris, P. (2011). Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited. Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1970). Participation and Democratic Theory. Cambridge University Press.
- Rousseau, J.-J. (1762). Du contrat social ou principes du droit politique. Amsterdam: Marc-Michel Rey.

Α12. Η Δυναμική της Κοινωνίας των Πολιτών στη Διαμόρφωση Δημόσιων Πολιτικών

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΞΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γιαννάκου Γλυκερία
Εκπαιδευτικός ΠΕ78

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει τον ρόλο της **κοινωνίας των πολιτών** στη χάραξη **δημόσιας πολιτικής**, εστιάζοντας στη συμμετοχή των πολιτών, τις στρατηγικές δράσης και τους λόγους που τους κινητοποιούν. Αναλύει τη σχέση μεταξύ κοινωνίας των πολιτών και θεσμών, επισημαίνοντας τη σημασία της **συλλογικής δράσης**, των ΜΚΟ και των κοινωνικών κινημάτων στην προώθηση πολιτικών και στη διασφάλιση της διαφάνειας και λογοδοσίας. Μέσω της ποσοτικής μεθοδολογίας, χρησιμοποιούνται δημοσκοπήσεις και στατιστικά δεδομένα για να αξιολογηθεί η εμπιστοσύνη των πολιτών στους θεσμούς και η συμμετοχή τους σε πολιτικές διαδικασίες. Η εργασία καταλήγει στην ανάγκη ενίσχυσης της **κοινωνικής κινητοποίησης** και της διαφάνειας για την αναζωογόνηση της δημοκρατικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνία των πολιτών, δημόσια πολιτική, συλλογική δράση, κοινωνική κινητοποίηση

1. Εισαγωγή

Η κοινωνία των πολιτών αποτελεί έναν κρίσιμο πυλώνα στη σύγχρονη δημοκρατική διακυβέρνηση και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής. Στην παρούσα εργασία, θα εξετάσουμε τις διαστάσεις αυτής της έννοιας, αναλύοντας τη σύνδεσή της με τη δημόσια πολιτική και τις στρατηγικές δράσης που χρησιμοποιεί η κοινωνία των πολιτών για να επηρεάσει τις πολιτικές αποφάσεις. Αρχικά, θα αναλυθούν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι φορείς της κοινωνίας των πολιτών. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τους παράγοντες που κινητοποιούν τους πολίτες και τις αιτίες της ενεργούς συμμετοχής τους στις πολιτικές διαδικασίες, καθώς και την εμπιστοσύνη τους στους θεσμούς. Θα αναλύσουμε επίσης τις στρατηγικές και δράσεις που αναλαμβάνονται για την άσκηση πίεσης και τη διαμόρφωση πολιτικών, με ιδιαίτερη αναφορά στις δημόσιες κινητοποιήσεις και τον ρόλο των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων.

Η εργασία θα διερευνήσει ακόμη, παραδείγματα κινητοποιήσεων σε υπερεθνικό επίπεδο και θα αναδείξει την επιρροή που έχουν οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών στις διεθνείς πολιτικές και τις αποφάσεις που αφορούν παγκόσμια ζητήματα. Στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας των πολιτών, προσδιορίζοντας παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της κοινωνικής συμμετοχής. Τέλος, θα παρουσιαστούν στατιστικά δεδομένα και δημοσκοπήσεις για τις τάσεις και απόψεις των πολιτών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις πολιτικές διαδικασίες, με σκοπό την αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης της εμπιστοσύνης στους θεσμούς και τις πολιτικές αποφάσεις. Η εργασία αποσκοπεί να προσφέρει μια συνολική εικόνα του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής, αναλύοντας τις αιτίες, τις δράσεις και τα αποτελέσματα των κινητοποιήσεων αυτών σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Κυρίως μέρος

2.Ορισμός και Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η κοινωνία των πολιτών αναφέρεται στο σύνολο των εθελοντικών οργανώσεων, φορέων και κινήσεων που δραστηριοποιούνται εκτός του κράτους και του ιδιωτικού τομέα χωρίς να ελέγχονται άμεσα από κυβερνητικούς ή επιχειρηματικούς φορείς. Πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια που επιδιώκει την προώθηση του δημόσιου συμφέροντος, την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο όρος «κοινωνία των πολιτών» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σφαίρα της κοινωνικής ζωής που βρίσκεται ανάμεσα στην ιδιωτική ζωή και το κράτος. Η κοινωνία των πολιτών είναι ένας χώρος διαβούλευσης, αλληλεγγύης και δράσης, όπου οι πολίτες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τις ανάγκες τους και τις αξίες τους. Είναι το πεδίο εκείνο που επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση, την οργανωμένη συμμετοχή και την πολιτική δράση, καθώς και την ενίσχυση της δημοκρατίας μέσω της ενεργού πολιτεότητας. Στον 20^ό αιώνα, και ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1990, παρατηρείται μια έντονη ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών, ιδίως στις αναπτυγμένες χώρες, λόγω της αύξησης των μη κυβερνητικών οργανώσεων (ΜΚΟ) και των διεθνών κοινωνικών κινημάτων. (Cohen, J. L., & Arato, A. (1992)

2.1. Χαρακτηριστικά της Κοινωνίας των Πολιτών

Η κοινωνία των πολιτών χαρακτηρίζεται από αρκετά βασικά στοιχεία που την καθιστούν ξεχωριστή από το κράτος και την αγορά:

- **Εθελοντισμός και Συλλογικότητα:** Η κοινωνία των πολιτών περιλαμβάνει οργανώσεις και δραστηριότητες που βασίζονται στη συμμετοχή των πολιτών από την ελεύθερη βούλησή τους. Οι πολίτες ενώνουν τις δυνάμεις τους για την επίτευξη κοινού σκοπού χωρίς οικονομικό όφελος ή κρατική παρέμβαση.
- **Ανεξαρτησία από το Κράτος και την Αγορά:** Ο βασικός στόχος της κοινωνίας των πολιτών είναι να διατηρεί τη λειτουργία της εκτός των μηχανισμών του κράτους και της αγοράς. Αυτό της επιτρέπει να είναι πιο ευέλικτη, και ταυτόχρονα πιο ικανή να εκφράσει εναλλακτικές απόψεις ή να αμφισβητήσει την κυρίαρχη πολιτική τάξη.
- **Πολυμορφία και Διαφορετικότητα:** Η κοινωνία των πολιτών δεν είναι μονολιθική, αλλά περιλαμβάνει πληθώρα οργανώσεων, φορέων και κινήσεων που διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τους στόχους τους. Αυτός ο πλουραλισμός μεταξύ συμφερόντων ενισχύει τη δημοκρατική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την εκπροσώπηση ενός ευρέος φάσματος συμφερόντων και απόψεων.
- **Συμμετοχικότητα και Διαβούλευση:** Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας των πολιτών είναι η ενεργή συμμετοχή των πολιτών στις αποφάσεις που τους αφορούν. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε οργανώσεις, δημόσιες διαβουλεύσεις και κινήματα, οι πολίτες διαμορφώνουν την πολιτική ατζέντα και επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων. (Cohen, J. L., & Arato, A. (1992)

3. Φορείς της Κοινωνίας των Πολιτών

Η κοινωνία των πολιτών αποτελείται από διάφορους φορείς που λειτουργούν σε εθνικό, τοπικό και διεθνές επίπεδο:

- **Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ):** Οι ΜΚΟ αποτελούν έναν από τους κύριους φορείς της κοινωνίας των πολιτών, και συνήθως αναλαμβάνουν δράσεις για τη στήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προστασία του περιβάλλοντος, την κοινωνική αλληλεγγύη και την ανακούφιση από κρίσεις. Οι ΜΚΟ μπορεί να είναι τοπικές, εθνικές ή διεθνείς, και συνεργάζονται συχνά με κυβερνητικούς και άλλους διεθνείς οργανισμούς.

- **Κοινωνικά Κινήματα:** Αυτά τα κινήματα προκύπτουν συνήθως από την ανάγκη των πολιτών να αντιδράσουν σε κοινωνικά, πολιτικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα. Κοινωνικά κινήματα, όπως τα κινήματα για τα δικαιώματα των γυναικών, τα οικολογικά κινήματα ή τα κινήματα κατά της φτώχειας, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την κινητοποίηση της κοινωνίας και την πίεση προς το κράτος για πολιτικές αλλαγές.
- **Συνδικάτα και Επαγγελματικοί Φορείς:** Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι επαγγελματικοί φορείς είναι επίσης μέρη της κοινωνίας των πολιτών, με στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των εργαζομένων και των επαγγελματιών, αλλά και τη διασφάλιση του δημόσιου συμφέροντος σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η εργασία και η κοινωνική ασφάλιση. (Cohen, J. L., & Arato, A. (1992).

4. Ορισμός και Χαρακτηριστικά Δημόσιας Πολιτικής

Η δημόσια πολιτική είναι το σύνολο των δράσεων και αποφάσεων που λαμβάνονται από το κράτος και άλλους δημόσιους φορείς, με σκοπό την επίλυση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτές οι πολιτικές καθορίζουν τις βασικές παραμέτρους που αφορούν την εκπαίδευση, την υγεία, την οικονομία, την κοινωνική πρόνοια, το περιβάλλον και άλλα ζωτικής σημασίας ζητήματα. Διακρίνεται σε τομείς, όπως η κοινωνική πολιτική, η οικονομική πολιτική, η εξωτερική πολιτική και η περιβαλλοντική πολιτική. Αυτές οι πολιτικές εκφράζουν το σύνολο των προτεραιοτήτων και των αποφάσεων της κυβέρνησης, που αντανακλούν τις αξίες, τις ιδεολογίες και τους στόχους των εκάστοτε κυβερνώντων φορέων. Η κοινωνία των πολιτών καθίσταται εφικτό να συμπληρώσει ή να υποκαταστήσει κρατικούς φορείς τόσο στην άσκηση ρυθμιστικής λειτουργίας κρατικών φορέων όσο και στην παροχή δημόσιων αγαθών κι υπηρεσιών. (Sabatier, P. A. (2007)

4.1 Διαβούλευση και Συμμετοχή στη Δημόσια Πολιτική

Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, μέσω αυτών των διαδικασιών, μπορούν να καταθέσουν τις απόψεις τους, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και να διεκδικήσουν την υιοθέτηση προτάσεων που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των πολιτών και της κοινωνίας στο σύνολό της εξασφαλίζοντας ότι οι τελικές αποφάσεις θα είναι περισσότερο δημοκρατικές και αντιπροσωπευτικές. Σε πολλές χώρες, οι κυβερνήσεις και οι δημόσιοι φορείς προσκαλούν τις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών να συμμετέχουν σε διαβουλεύσεις πριν από τη διαμόρφωση ή την αναθεώρηση σημαντικών πολιτικών. (Habermas, J. (1996).

4.2. Λόμπι και Άσκηση Πίεσης

Η στρατηγική του λόμπι (lobbying) περιλαμβάνει τη συστηματική προσπάθεια επιρροής στις πολιτικές αποφάσεις μέσω των επαφών με κυβερνητικούς αξιωματούχους, βουλευτές ή άλλους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής. Η άσκηση πίεσης συνήθως συνδέεται με στρατηγικές δημόσιας προβολής (π.χ., μέσω των ΜΜΕ, των κοινωνικών δικτύων ή άλλων πλατφορμών) για να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση γύρω από τα ζητήματα που τίθενται. Η δημόσια πίεση μπορεί να υποχρεώσει την κυβέρνηση ή τις επιχειρήσεις να αναλάβουν δράση ή να αναθεωρήσουν τις πολιτικές τους. (Habermas, J. (1996).

4.3. Κοινωνικές Κινητοποιήσεις και Διαμαρτυρίες

Η κινητοποίηση μέσω κοινωνικών κινήματων και διαμαρτυριών είναι μια από τις πιο παραδοσιακές και δυναμικές στρατηγικές δράσης της κοινωνίας των πολιτών. Οι οργανώσεις μπορούν να οργανώσουν συγκεντρώσεις, διαδηλώσεις, πορείες ή ακόμη και απεργίες για να εκφράσουν την αντίθεσή τους σε πολιτικές, κοινωνικά προβλήματα ή σε αδικίες που πλήττουν συγκεκριμένες ομάδες.

Αυτές οι δράσεις έχουν μεγάλη επιρροή στην κοινή γνώμη, καθώς συχνά τραβούν την προσοχή των ΜΜΕ και δημιουργούν κοινωνικό και πολιτικό ρεύμα γύρω από ένα θέμα. Η δύναμη της κοινωνικής κινητοποίησης είναι ότι καταφέρνει να συνενώσει πολίτες από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και να προκαλέσει συζητήσεις σε εθνικό ή και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι **εκστρατείες** Ευαισθητοποίησης, Κοινωνικής Συνείδησης και Εκπαίδευσης στοχεύουν στο να ενημερώσουν και να κινητοποιήσουν το κοινό σχετικά με σημαντικά κοινωνικά, πολιτικά ή περιβαλλοντικά ζητήματα και να προτρέψει τους πολίτες να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είτε με την υπογραφή αιτήσεων, είτε με τη συμμετοχή σε δράσεις πίεσης ή εκλογικές διαδικασίες. Μερικές φορές, τέτοιες εκστρατείες παίρνουν τη μορφή παγκόσμιων πρωτοβουλιών (π.χ., η εκστρατεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα ή για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής) που προσελκύουν την προσοχή διεθνώς και αναγκάζουν τις κυβερνήσεις να αναλάβουν δράση. (Fung, A., & Wright, E. O. (2003).

4.4. Νομικές Δράσεις και Υποστήριξη Δικαιωμάτων

Η κοινωνία των πολιτών χρησιμοποιεί και νομικές στρατηγικές για να επιτύχει πολιτική αλλαγή. Ορισμένες οργανώσεις αναλαμβάνουν νομικές υποθέσεις για να αμφισβητήσουν παράνομες ή αντισυνταγματικές πολιτικές, να υπερασπιστούν τα δικαιώματα των πολιτών ή να προστατεύσουν το περιβάλλον. Αυτό περιλαμβάνει την προσφυγή σε διεθνή δικαστήρια, την υποβολή αγωγών ή τη συμμετοχή σε νομικές μάχες για τη διεκδίκηση δικαιωμάτων. (Fung, A., & Wright, E. O. (2003)

5. Οι Λόγοι Κινητοποίησης της Κοινωνίας των Πολιτών

Η κοινωνία των πολιτών κινητοποιείται όταν οι πολίτες, οι συλλογικότητες και οι οργανώσεις νιώθουν την ανάγκη να υπερασπιστούν δικαιώματα, αξίες και συμφέροντα που αγνοούνται, παραβιάζονται ή απειλούνται. Η κινητοποίηση αυτή προκύπτει ως αντίδραση σε ελλείμματα της θεσμικής λειτουργίας του κράτους και αντανακλά την ανάγκη των ανθρώπων για ουσιαστική συμμετοχή, λογοδοσία, διαφάνεια και κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένας από τους κυριότερους λόγους είναι η αίσθηση αδικίας, η αμφισβήτηση φερεγγυότητας κι η έλλειψη διαφάνειας και λογοδοσίας από μέρους των κυβερνήσεων και των δημόσιων θεσμών. Όταν οι πολίτες αντιλαμβάνονται ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς δημόσια διαβούλευση, χωρίς ξεκάθαρες διαδικασίες ή χωρίς έλεγχο, αισθάνονται αποκλεισμένοι από τον πυρήνα της δημοκρατικής λειτουργίας.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων και εντάσεων αποτελεί έναν ακόμα βαθύ λόγο κινητοποίησης. Όταν ένα μέρος του πληθυσμού βιώνει αποκλεισμό από βασικά αγαθά, όπως εργασία, υγεία, παιδεία ή στέγη, τότε γεννιέται η ανάγκη για συλλογική διεκδίκηση. Η κοινωνία των πολιτών αναλαμβάνει τον ρόλο του υπερασπιστή αυτών των κοινωνικών ομάδων, απαιτώντας την άρση των ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής.

Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών αντικατοπτρίζεται, μεταξύ άλλων, στην ανάγκη στήριξης μεταναστών και προσφύγων, που αποτελούν εύαλωτες ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Καλύπτει συχνά κενά του κράτους μέσω δράσεων αλληλεγγύης, νομικής υποστήριξης, στέγασης και ένταξης

Οι περιβαλλοντικοί λόγοι είναι επίσης κεντρικοί στην κινητοποίηση των πολιτών. Η κλιματική αλλαγή, η απώλεια της βιοποικιλότητας, η ρύπανση και η καταστροφή φυσικών οικοσυστημάτων έχουν προκαλέσει παγκόσμια αφύπνιση. Η κοινωνία των πολιτών καλείται να υπερασπιστεί το φυσικό περιβάλλον, είτε μέσω διαμαρτυριών κατά επενδύσεων με καταστροφικές συνέπειες είτε μέσω δράσεων ευαισθητοποίησης και βιώσιμης ανάπτυξης. (Fung, A., & Wright, E. O. (2003).

6. Προκλήσεις και Περιορισμοί

Η σύσταση και η ενεργοποίηση μιας δυναμικής κοινωνίας των πολιτών συχνά συναντά σημαντικούς περιορισμούς και εμπόδια, που δυσχεραίνουν τη μαζική και ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών. Η έλλειψη παιδείας αποτελεί βασικό εμπόδιο, καθώς μειώνει την κατανόηση της σημασίας της συλλογικής δράσης και του ρόλου των πολιτών σε μια δημοκρατία. Ο ατομικισμός, ως χαρακτηριστικό πολλών σύγχρονων κοινωνιών, ενισχύει την αποστασιοποίηση από κοινές υποθέσεις και οδηγεί στην αδιαφορία για το συλλογικό καλό. Παράλληλα, η υποστελέχωση, η έλλειψη πόρων, η γραφειοκρατία και η περιορισμένη πρόσβαση σε μέσα χρηματοδότησης δυσχεραίνουν τη δράση των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, η απογοήτευση των πολιτών από προηγούμενες αποτυχημένες προσπάθειες ή η γενικευμένη απαξίωση της πολιτικής δράσης οδηγούν στη μαζική αποστράτευση και στην έλλειψη εμπιστοσύνης. Ένας επιπλέον σοβαρός περιοριστικός παράγοντας για τη σύσταση και τη δράση της κοινωνίας των πολιτών είναι η κρατική καταστολή και ο περιορισμός των θεμελιωδών ελευθεριών. Σε πολιτικά περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί ο αυταρχισμός ή η επιλεκτική εφαρμογή του νόμου, οι οργανώσεις και οι ακτιβιστές συχνά στοχοποιούνται, διώκονται ή φιμώνονται, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η συμμετοχή των πολιτών και να περιορίζεται σημαντικά η ανεξαρτησία της κοινωνίας των πολιτών. (Cohen, J. L., & Arato, A.1992)

7. Κίνημα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Το κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα και ισχυρά κινήματα στην παγκόσμια ιστορία της κοινωνίας των πολιτών. Η πίεση που άσκησαν οργανώσεις και κοινωνικές κινητοποιήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα έχει οδηγήσει σε σημαντικές πολιτικές και νομικές αλλαγές.

Παράδειγμα: Το κίνημα κατά του apartheid στη Νότια Αφρική. Η διεθνής κινητοποίηση κατά του καθεστώτος του apartheid (ιδιαίτερα από οργανώσεις όπως η **Αμνηστία Διεθνώς** και η **International Solidarity Movement**) συνέβαλε στη διεθνή απομόνωση της Νότιας Αφρικής και στην πίεση για την κατάργηση των διακρίσεων κατά των Μαύρων. Η πίεση αυτή ήταν καθοριστική για την πολιτική αλλαγή στη χώρα και την αποκατάσταση της δημοκρατίας. Ο ρόλος της κοινωνίας των πολιτών στη συγκεκριμένη περίπτωση περιλάμβανε μια σειρά δράσεων: από την ευαισθητοποίηση και την εκστρατεία για μποϊκοτάζ των προϊόντων της Νότιας Αφρικής, μέχρι τη διοργάνωση διαδηλώσεων και διαμαρτυριών σε παγκόσμιο επίπεδο, που ενίσχυσαν τη διεθνή πίεση για αλλαγή.

7.1. Κίνημα για το Περιβάλλον και την Κλιματική Αλλαγή

Τα τελευταία χρόνια, η κινητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών γύρω από το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής έχει πάρει διεθνείς διαστάσεις, με κινήματα όπως η **Fridays for Future** (που ξεκίνησε από τη νεαρή ακτιβίστρια Greta Thunberg) και η **Extinction Rebellion** να ενώνουν εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως.

Παράδειγμα: Το κίνημα «Fridays for Future» έχει δημιουργήσει έναν παγκόσμιο διάλογο για την ανάγκη άμεσης δράσης κατά της κλιματικής κρίσης, προκείμενου να επιρεάσουν την πολιτική ατζέντα για την υλοποίηση πολιτικών βιώσιμης ανάπτυξης και της Συμφωνίας των Παρισίων για το Κλίμα.. Οι μαθητές και νέοι ακτιβιστές που συμμετέχουν σε αυτό το κίνημα διοργανώνουν απεργίες και διαδηλώσεις ζητώντας από τις κυβερνήσεις να αναλάβουν σοβαρές δεσμεύσεις για την προστασία του περιβάλλοντος και την μείωση των εκπομπών CO₂. (Pew Research Center (2022)).

7.2. Γυναικεία Κινήματα και Δικαιώματα των Γυναικών

Το κίνημα για τα δικαιώματα των γυναικών έχει υπάρξει καθοριστικός παράγοντας για την προώθηση πολιτικών ισότητας και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των γυναικών σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό, όπως

η **UN Women**, η **Amnesty International**, και πολλές εθνικές και διεθνείς οργανώσεις, έχουν καταφέρει να επηρεάσουν τις κυβερνητικές πολιτικές.

Παράδειγμα: Το κίνημα #MeToo είναι ένα από τα πιο πρόσφατα και πιο επιτυχημένα παραδείγματα. Ξεκίνησε ως διαδικτυακή καμπάνια που συγκέντρωσε εκατομμύρια καταγγελίες γυναικών για σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση σε διάφορους τομείς της κοινωνίας. Μέσω του #MeToo, η κοινωνία των πολιτών πίεσε για την ενίσχυση των νομοθεσιών κατά της σεξουαλικής παρενόχλησης και για την δημιουργία ενός ασφαλέστερου περιβάλλοντος για τις γυναίκες στο χώρο εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα. (Civicus. (2023)

7.3. Κίνημα κατά της Φτώχειας και Κοινωνικής Ανισότητας

Η κοινωνία των πολιτών έχει επίσης διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων και στην καταπολέμηση της φτώχειας. Οργανώσεις όπως η **Oxfam**, η **ActionAid** και η **World Vision** εργάζονται με στόχο την ενίσχυση των δικαιωμάτων των φτωχών και των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων και την άσκηση πίεσης για την υιοθέτηση πολιτικών μείωσης της φτώχειας.

Παράδειγμα: Η παγκόσμια καμπάνια για την εξάλειψη του χρέους των αναπτυσσόμενων χωρών, η οποία συγκέντρωσε τη στήριξη οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών, πίεσε για την αναδιάρθρωση του χρέους και την εφαρμογή πολιτικών που βοηθούν τις χώρες αυτές να ξεπεράσουν οικονομικές κρίσεις και να επενδύσουν στην ανάπτυξη και την κοινωνική πρόνοια. (Pew Research Center (2022).

8. Η Κοινωνία των Πολιτών στην Ελλάδα: Γνωρίσματα και Ρόλος στη Δημόσια Πολιτική

Η Ελλάδα, όπως και πολλές άλλες χώρες, διαθέτει μια ενεργή κοινωνία των πολιτών, η οποία έχει αναπτύξει δράσεις σε διάφορους τομείς όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον, την κοινωνική δικαιοσύνη και την καταπολέμηση της φτώχειας. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο η ελληνική κοινωνία των πολιτών αλληλεπιδρά με τη δημόσια πολιτική είναι επηρεασμένος από τις ιδιαίτερες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας, όπως οι ιστορικές παραδόσεις της, η κρίση χρέους και η πρόσφατη οικονομική και κοινωνική αβεβαιότητα. Αν και η ελληνική κοινωνία των πολιτών έχει μια πλούσια παράδοση κινημάτων και δράσεων, υπάρχει ένα έντονο έλλειμμα θεσμικής στήριξης, το οποίο περιορίζει την πλήρη ανάπτυξή της. Η συμμετοχή των οργανώσεων στις πολιτικές διαδικασίες δεν είναι πάντα θεσμοθετημένη, και η θεσμική δυνατότητα παρέμβασης των οργανώσεων στη χάραξη δημόσιας πολιτικής είναι περιορισμένη, σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Επιπλέον, οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών στην Ελλάδα συχνά αντιμετωπίζουν περιορισμούς από τη νομοθεσία, αλλά και από τον γενικότερο πολιτικό και κοινωνικό κλίμα. Η έλλειψη πολιτικής παιδείας και η περιορισμένη ιστορική παράδοση ενεργού συμμετοχής στις δημόσιες διαδικασίες αναδεικνύονται ως βασικά εμπόδια στην οργανωμένη και μακροχρόνια δράση των πολιτών. (Koutrakou, V. (2011)

8.1. Πολύπλοκος Σχηματισμός και Ανάπτυξη Οργανώσεων

Η ανάπτυξη των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών στην Ελλάδα είναι αρκετά πρόσφατη και εντατική, κυρίως από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, με την ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων χρηματοδότησης και την ενίσχυση των ΜΚΟ από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σημαντικό ρόλο στις εξελίξεις αυτές έπαιξε η ενσωμάτωση της Ελλάδας στην ΕΕ και η πίεση για συμμόρφωση με τα διεθνή πρότυπα. Οι οργανώσεις αυτές περιλαμβάνουν:

- **Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ)**, που συχνά ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική πρόνοια και την προστασία του περιβάλλοντος.
- **Πολιτικά Κινήματα** που προωθούν κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, μερικά από τα οποία είναι επιτυχημένα στην εκστρατεία για δημοκρατικές αλλαγές και δικαιώματα.

- **Τοπικές Κοινωνικές Οργανώσεις** που αναλαμβάνουν δράσεις για την ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας και την αντιμετώπιση τοπικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια, η ανεργία ή η υγειονομική περίθαλψη. (Kapa Research. (2023).

8.2. Διχασμένα Κοινωνικά Κινήματα και Πολιτική Πόλωση

Η πολιτική πόλωση στην Ελλάδα είναι έντονη, και πολλές φορές οι κοινωνικές κινητοποιήσεις διακρίνονται από αντιπαλότητες και διαιρέσεις. Η πολιτική σκηνή στη χώρα είναι συχνά κατακερματισμένη, με οργανώσεις και κοινωνικά κινήματα να συσπειρώνονται γύρω από συγκεκριμένες πολιτικές ιδεολογίες ή να συμμετέχουν σε διαφορετικά μέτωπα. Αυτή η πόλωση έχει ως αποτέλεσμα την προβληματική συνεργασία και τη δυσκολία υλοποίησης ευρύτερων κοινωνικών συμφωνιών ή πολιτικών. (Civicus. (2023)

8.3 Η Κρίση Χρέους και η Ενίσχυση των Κοινωνικών Κινήματων

Η οικονομική κρίση που ξέσπασε στην Ελλάδα το 2008 και οι πολιτικές λιτότητας που επιβλήθηκαν από τους διεθνείς πιστωτές, δημιούργησαν ένα νέο πεδίο για την κινητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών. Χιλιάδες πολίτες συμμετείχαν σε αντιμνημονιακά κινήματα, κοινωνικές δράσεις και διαμαρτυρίες εναντίον των πολιτικών λιτότητας, με στόχο την υπεράσπιση των κοινωνικών δικαιωμάτων και την αντίσταση στη φτωχοποίηση και την ανεργία. Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών κατά την διάρκεια της κρίσης προσέφεραν στήριξη στους πληγέντες από την κρίση μέσω κοινωνικών προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση δημόσιας συζήτησης και την πίεση προς την κυβέρνηση για αλλαγές στην οικονομική και κοινωνική πολιτική. (Kapa Research. (2023).

8.4. Περίπτωση των Προσφύγων και Μεταναστών

Η ελληνική κοινωνία των πολιτών διαδραμάτισε επίσης σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης. Από την πρώτη στιγμή της έντασης των ροών προσφύγων από τη Συρία και τις χώρες του Κέρατος της Αφρικής, οργανώσεις όπως η **Αλληλεγγύη για Όλους**, η **Κοινωνική Συνοχή**, η **Οργάνωση Υποστήριξης Προσφύγων**, και πολλές άλλες, ανέλαβαν δράση, παρέχοντας βοήθεια και υποστήριξη στους πρόσφυγες. Η δράση τους περιλάμβανε τη διανομή τροφίμων, την παροχή νομικής βοήθειας, τη στέγαση και άλλες αναγκαίες υπηρεσίες. (Koutrakou, V. (2011)

8.5. Περίπτωση του Περιβάλλοντος και της Κλιματικής Αλλαγής

Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στον τομέα της προστασίας του περιβάλλοντος, έχουν αναλάβει δράση για την προώθηση πολιτικών βιώσιμης ανάπτυξης και την πίεση προς την κυβέρνηση για τη λήψη αυστηρών μέτρων για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Η **Greenpeace**, η **WWF Ελλάδα**, καθώς και διάφορες τοπικές περιβαλλοντικές οργανώσεις, διαδραμάτισαν και συνεχίζουν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενημέρωση και κινητοποίηση του κοινού γύρω από το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, προωθώντας τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και την προστασία της βιοποικιλότητας. (Koutrakou, (2011).

9. Στατιστικά στοιχεία και Τάσεις Δημοσκοπήσεων

Γράφημα 1: Συλλογική Δράση και Εθελοντισμός στην Ελλάδα

Χώρα	Συμμετοχή σε Συλλογικές Δράσεις (%)
Ελλάδα	27
ΕΕ (μέσος όρος)	38

Πηγή: Eurobarometer (2019)

Σύμφωνα με τα δεδομένα, ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής παρατηρείται στις ηλικιακές ομάδες κάτω των 35 ετών, γεγονός που αποδεικνύει την κινητοποίηση των νέων για κοινωνικά ζητήματα, όπως το περιβάλλον και τα δικαιώματα.

Γράφημα 2: Εμπιστοσύνη στους Θεσμούς στην Ελλάδα

Θεσμός	Εμπιστοσύνη (%)
Κοινοβούλιο	18
Κυβέρνηση	22
Δημόσιες Υπηρεσίες	20

Πηγή: Eurobarometer (2023)

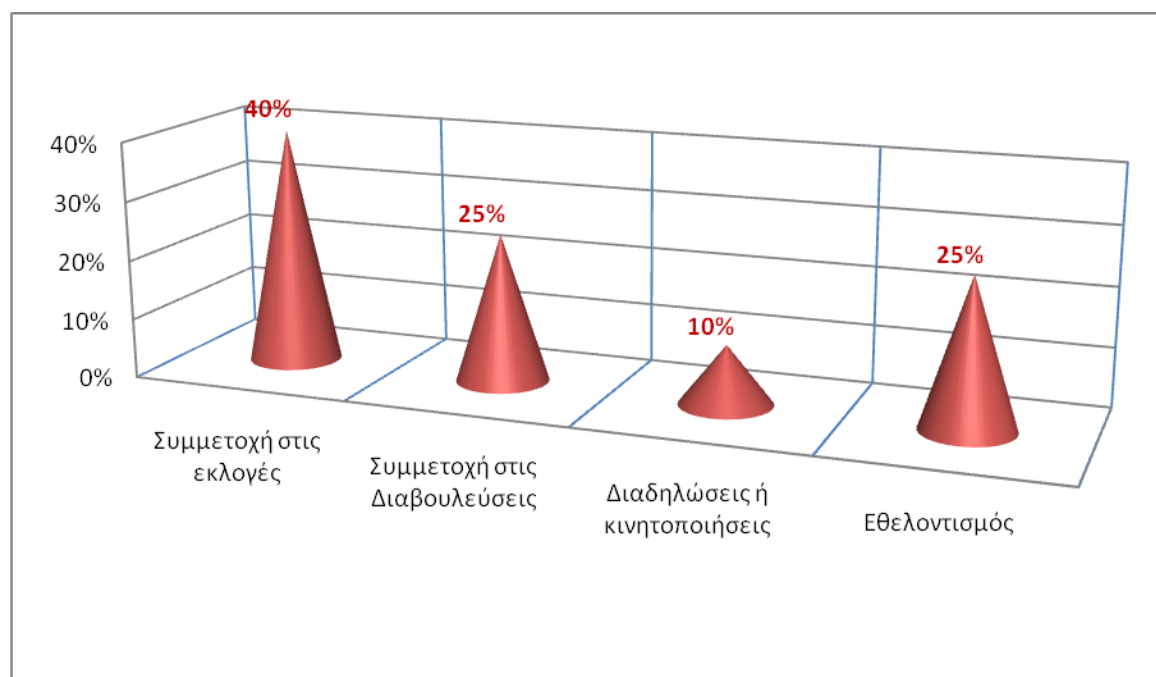
Η εμπιστοσύνη στους θεσμούς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη θετική διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Στην Ελλάδα, η εμπιστοσύνη στους θεσμούς παρουσιάζει μια γενικά αρνητική τάση, γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της πολιτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της κοινωνικής κινητοποίησης.

Γράφημα 3: Αύξηση Συμμετοχής στις ΜΚΟ στην Ελλάδα

Έτος	Αριθμός ΜΚΟ
2010	250
2015	300
2020	350
2023	400

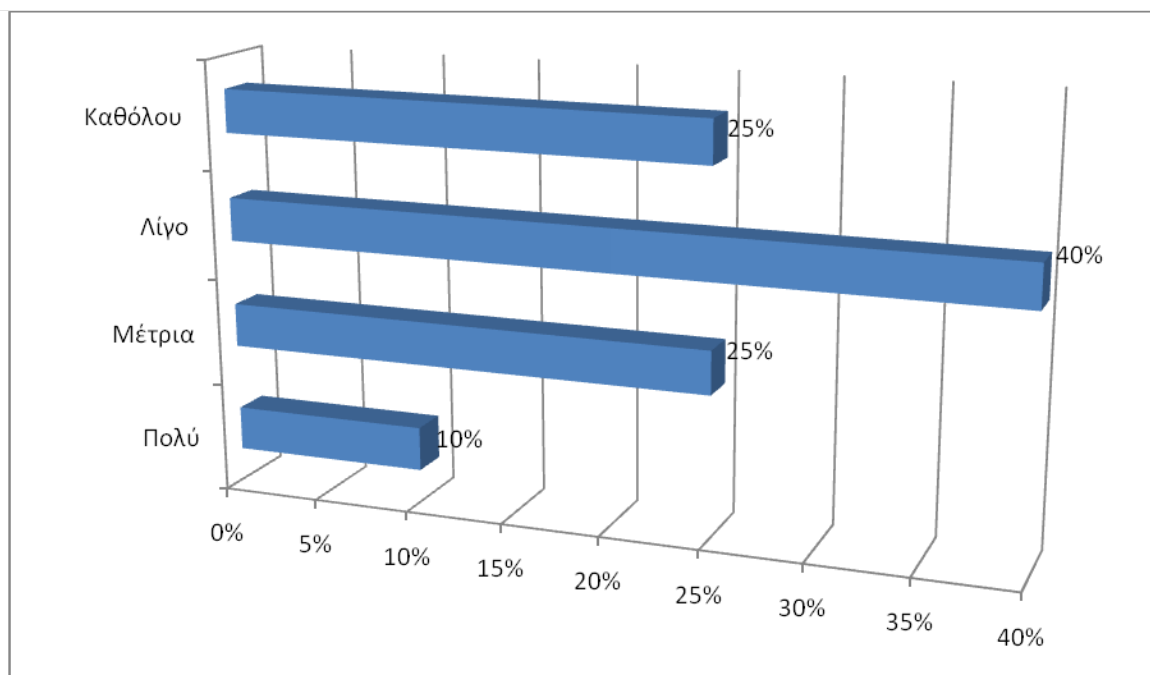
Πηγή: **Ινστιτούτου Εναλλακτικών Πολιτικών ΕΝΑ (2021)**

Η Ελλάδα καταγράφει έναν αυξανόμενο αριθμό ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς της κοινωνίας και προσφέρουν μια διέξοδο για την κοινωνική αλληλεγγύη και τη συλλογική δράση.



Σχήμα 1: Συμμετοχή των Πολιτών στους Θεσμούς-Συλλογική δράση

Πηγή: Kapa Research. (2023). Οι εκλογές παραμένουν το πιο δημοφιλές εργαλείο συμμετοχής. Σημειώνεται ότι υπάρχει χαμηλή εμπιστοσύνη στους θεσμούς, κάτι που μπορεί να υποδεικνύει την ανάγκη για θεσμικές μεταρρυθμίσεις. Επίσης, η κοινωνία των πολιτών έχει περιορισμένη επιρροή στις διαδικασίες χάραξης δημόσιας πολιτικής. Αίσθηση προκαλεί ότι η συμμετοχή των πολιτών στις άλλες διαδικασίες (εκτός εκλογών) είναι περιορισμένη, υποδεικνύοντας την ανάγκη για ενίσχυση της πολιτικής συμμετοχής και ενημέρωσης



Σχήμα 2: Επιρροή της Κοινωνίας των Πολιτών σε Κυβερνητικές Αποφάσεις

Πηγή: Ελληνικού Παρατηρητηρίου για την Κοινωνία των Πολιτών (2022)
Από το παραπάνω αποτέλεσμα φαίνεται πως η δυσκολία πρόσβασης σε διαύλους επικοινωνίας με κρατικά όργανα σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση, πολιτική απογοήτευση και αδιαφορία.

Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι, Η κοινωνία των πολιτών διαδραματίζει σήμερα έναν ολοένα και πιο κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας σφαίρας, αναδεικνύοντας την ανάγκη για συμμετοχικές διαδικασίες και συλλογικές διεκδικήσεις. Μέσα από δίκτυα, συλλογικότητες, εθελοντικές οργανώσεις και κοινωνικά κινήματα, οι πολίτες διεκδικούν λόγο στις αποφάσεις που επηρεάζουν την καθημερινότητά τους, υπερασπίζονται κοινά αγαθά και διευρύνουν τη δημοκρατία πέρα από το εκλογικό επίπεδο. Οι συλλογικές δράσεις δεν περιορίζονται μόνο στην αντίδραση απέναντι σε προβλήματα, αλλά εξελίσσονται σε προτάσεις αλλαγής, που ενσωματώνουν κοινωνικές αξίες όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα και η συμμετοχή.

Η χάραξη δημόσιας πολιτικής, όταν γίνεται σε διάλογο με την κοινωνία των πολιτών, αποκτά μεγαλύτερη κοινωνική νομιμοποίηση, καλύτερη προσαρμογή στις τοπικές ανάγκες και υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας. Στην πραγματικότητα, η συνδιαμόρφωση πολιτικής με βάση τη γνώση και την εμπειρία των πολιτών ενισχύει τόσο την κοινωνική δικαιοσύνη όσο και την αποδοτικότητα των θεσμών. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται αναγκαία η θεσμική ενίσχυση της συμμετοχικότητας, η δημιουργία ανοικτών διαύλων διαβούλευσης και η καλλιέργεια μιας πολιτικής κουλτούρας που προτάσσει τον διάλογο αντί της ανάθεσης. Εντούτοις, η συμμετοχή των πολιτών στις πολιτικές διαδικασίες δεν είναι πάντα ισχυρή ή ουσιαστική. Η ενίσχυση των μηχανισμών διαβούλευσης, η βελτίωση της επικοινωνίας με τους πολίτες και η ευρύτερη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι απαραίτητα βήματα για την αναζωογόνηση της δημοκρατικής διαδικασίας. Οι θεσμοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η κοινωνία των πολιτών δεν αποτελεί απλά ένα εξωτερικό σώμα, αλλά έναν ουσιαστικό και δυναμικό συνεργάτη στην επίτευξη κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών στόχων.

Συνολικά, η σύνδεση της κοινωνίας των πολιτών με τη δημόσια πολιτική δεν αποτελεί απλώς μια δημοκρατική επιλογή, αλλά μια στρατηγική αναγκαιότητα για την επίτευξη μιας πιο δίκαιης, ανθεκτικής και βιώσιμης κοινωνίας. Επομένως, η κοινωνία των πολιτών μπορεί να διαδραματίσει έναν ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής, την προώθηση της δημοκρατίας, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αρκεί να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την ενίσχυση της συμμετοχής, της διαφάνειας και της εμπιστοσύνης στους θεσμούς, σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Cohen, J. L., & Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. MIT Press.
- Eurobarometer (2023). *Public Opinion in the European Union*. European Commission.
- Fung, A., & Wright, E. O. (2003). *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance*. Verso.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. MIT Press.
- Kapa Research. (2023). *Ερευνες Δημοσκοπήσεων στην Ελλάδα*. Kingdon, J. W. (2011). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Pearson Education.
- Koutrakou, V.** (2011). *"The Role of Civil Society in the Political Process in Greece."* In *Political Science Review*, 19(2), 123-146.
- Pew Research Center (2022). *"Global Attitudes and Trends: Public Opinion on Politics and Governance."* Pew Research Center.
- Sabatier, P. A.** (2007). *Theories of the Policy Process*. Westview Press.

Παραπομπή σε διαδικτυακές πηγές

Ίδρυμα Μποδοσάκη: Ελληνικού Παρατηρητηρίου για την Κοινωνία των Πολιτών (2022) <https://www.bodossaki.gr/> (τελευταία πρόσβαση 2/1/2025)

Ινστιτούτου Εναλλακτικών Πολιτικών ΕΝΑ (2021) <https://enainstitute.org/> (τελευταία πρόσβαση 2/1/2025)

Civics. (2023). Civicus Monitor: Tracking the State of Civil Society Worldwide. <https://monitor.civics.org> (τελευταία πρόσβαση 2/1/2025)

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΜΚΟ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΣΥΛΟΥ

Κατσίγιαννη Ζαχαρούλα

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο -
Δικηγόρος

Κουτσοιράκη Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Μαρούδα Μαρία – Ντανιέλλα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Διεθνών Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών, Πάντειο
Πανεπιστήμιο

Παπαδάκη Βασιλεία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η εισήγηση αποσκοπεί να μελετήσει τη σημασία και τη δυναμική των εκθέσεων που δημοσιεύονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) ως προς τη διαμόρφωση πολιτικών εξωτερικοποίησης του ασύλου. Θα παρουσιαστεί, αρχικά, η κρισιμότητα του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών στον τομέα του ασύλου και η ανάγκη ενδεδειγμένης εξέτασης και εκτίμησης των εκθέσεων που αποτυπώνουν την κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις χώρες που θεωρούνται ασφαλείς από τις ελληνικές αρχές. Κατόπιν, το κείμενο θα εστιάσει στο περιεχόμενο των εκθέσεων ΜΚΟ αναφορικά με τις παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Λέξεις Κλειδιά: ασφαλής τρίτη χώρα, ασφαλής χώρα καταγωγής, ΜΚΟ, ανθρώπινα δικαιώματα

1. Εισαγωγή

Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), προκειμένου να απαλλαγούν από την ευθύνη προστασίας των προσφύγων, υιοθετούν πολιτικές εξωτερικοποίησης του ασύλου. Αυτές εφαρμόζονται με την υιοθέτηση νομοθετικών μέτρων αποκλεισμού από τις διαδικασίες ασύλου και μετατόπισης της ευθύνης προστασίας σε τρίτες χώρες εκτός ΕΕ (Osso, 2023. Feller, 2006. Moreno-Lax, 2015). Ο μηχανισμός ασφαλών χωρών εντάσσεται σε αυτές τις ενωσιακές πολιτικές και αποτελεί έρεισμα για την υιοθέτηση του νομοθετικού πλαισίου βάσει του οποίου κάποιες χώρες χαρακτηρίζονται ασφαλείς τρίτες χώρες (Ν. 4939/2022, άρθρο 91, μεταφορά άρθρου 38 Οδηγίας 2013/32/ΕΕ) ή/και ασφαλείς χώρες καταγωγής (Ν. 4939/2022, άρθρο 92, μεταφορά άρθρων 36, 37 και Παραρτήματος Ι Οδηγίας 2013/32/ΕΕ). Ασφαλής τρίτη χώρα θεωρείται αυτή στην οποία οι αιτούντες άσυλο θα μπορούσαν να είχαν λάβει προστασία, εάν τη ζητούσαν, αντί της χώρας στην οποία καταθέτουν αίτηση ασύλου. Ασφαλής χώρα καταγωγής είναι αυτή της οποίας οι πολίτες (ή ανιθαγενείς με προηγούμενη συνήθη διαμονή εκεί) τεκμαίρεται ότι δεν χρειάζονται προστασία.

Οι δύο παραπάνω έννοιες εισάγουν παρέκκλιση από τους συνήθεις κανόνες που διέπουν την εξέταση των αιτήσεων διεθνούς προστασίας (Lang & Nagy, 2021. EUAA, 2022.) Κατά την εφαρμογή της έννοιας των ασφαλών τρίτων χωρών, οι αιτήσεις για χορήγηση διεθνούς προστασίας δεν εξετάζονται επί της ουσίας. Δηλαδή δεν διερευνάται και δεν αξιολογείται ο φόβος δίωξης που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στις χώρες καταγωγής τους. Εξετάζεται μόνο εάν μία τρίτη χώρα θα μπορούσε να θεωρηθεί ασφαλής για αυτούς. Ως προς τις ασφαλείς χώρες καταγωγής εφαρμόζεται το ειδικό καθεστώς εξέτασης το οποίο «*βασίζεται σε μια μορφή μαχητού τεκμηρίου περί επαρκούς προστασίας στη χώρα καταγωγής, δυνάμενου να ανατραπεί από τον αιτούντα εφόσον αυτός προβάλλει*

επιτακτικούς λόγους που σχετίζονται με την ιδιαίτερη κατάστασή του» [Δικαστήριο Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΔΕΕ), C-404/17, 25.07.2028, σκ. 25. C-406/22, 04.10.2024, σκ. 47].

Προς επίτευξη του στόχου της «εξωτερικής ανάθεσης των υποχρεώσεών τους για την παροχή ασύλου και προστασίας» στους αιτούντες (Υπατη Αρμοστεία, 2021), τα κράτη μέλη δύνανται να υιοθετούν εθνικούς καταλόγους ασφαλών χωρών όπου αυτοί μπορούν να επιστρέφονται (Morgades-Gil, 2020). Η Ελλάδα έχει καταρτίσει εθνικούς καταλόγους βάσει Κοινών Υπουργικών Αποφάσεων (ΚΥΑ) (Ν. 4939/2022, άρθρα 91, παρ. 3 και 92 παρ. 5) για ασφαλείς τρίτες χώρες και για ασφαλείς χώρες καταγωγής από το 2021 και το 2019 αντίστοιχα. Σήμερα, ασφαλείς τρίτες χώρες θεωρούνται η Τουρκία, η Αλβανία και η Βόρεια Μακεδονία (ΚΥΑ 63905/08.04.2025). Ασφαλείς χώρες καταγωγής θεωρούνται 18 χώρες: Αίγυπτος, Αλβανία, Αλγερία, Ανγκόλα, Αρμενία, Γεωργία, Γκάμπια, Γκάνα, Ινδία, Μαρόκο, Μολδαβία, Μπαγκλαντές, Μπενίν, Νεπάλ, Πακιστάν, Σενεγάλη, Τόγκο και Τυνησία (ΚΥΑ 305652/20.12.2024). Ως προς τις ασφαλείς τρίτες χώρες, η ως άνω ΚΥΑ εκδόθηκε λίγες ημέρες μετά την ανακοίνωση του Προέδρου της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας περί ακύρωσης της προηγούμενης, ομοίου περιεχομένου ΚΥΑ υπ' αριθμ. 538595/12.12.2023, με την οποία η Τουρκία χαρακτηριζόταν ασφαλής τρίτη χώρα για τους αιτούντες άσυλο με χώρα καταγωγής τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και τη Σομαλία. Η ανακοίνωση αναφέρει, μάλιστα, ότι δεν αξιολογούνταν ειδικώς οι πληροφορίες που περιέχονται σε διαθέσιμες πηγές αναφορικά με την κατάσταση στην Τουρκία (Ανακοίνωση του Προέδρου του ΣτΕ, 2025).

Η επιστροφή, ωστόσο, αιτούντων διεθνή προστασία σε χώρες όπου δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις χαρακτηρισμού τους ως ασφαλών, ισοδυναμεί με παραβίαση της αρχής μη επαναπροώθησης, η οποία κατοχυρώνεται στο άρθρο 33 της Σύμβασης της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων και σε διεθνείς συμβάσεις για την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η σημασία, επομένως, της υπερνομοθετικής ισχύος αρχής της μη επαναπροώθησης στον νομικό μας πολιτισμό και η προστασία αυτής είναι και ο δείκτης της έκτασης και έντασης του ελέγχου που πρέπει να ασκείται από τις διοικητικές και τις δικαστικές αρχές αναφορικά με τα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη τόσο για τον χαρακτηρισμό τρίτων χωρών και χωρών καταγωγής ως ασφαλών, όσο και κατά την έκδοση αποφάσεων επί των αιτήσεων διεθνούς προστασίας.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των ΜΚΟ αναδεικνύεται καίριος, καθώς συγκαταλέγονται στις αντικειμενικές και έγκυρες πηγές ενημέρωσης. Στις επόμενες σελίδες εξετάζεται η σημασία των εκθέσεων των ΜΚΟ στην αξιολόγηση της ασφάλειας τρίτων χωρών και χωρών καταγωγής και η ανάγκη συνεκτίμησης τους, καθώς μέσω αυτών αποτυπώνεται και αναδεικνύεται η πραγματική κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις χώρες που θεωρούνται ασφαλείς από τις ελληνικές αρχές. Περαιτέρω, παρουσιάζεται το περιεχόμενο των εκθέσεων και οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν οι πολίτες τρίτων χωρών σε περίπτωση επιστροφής τους στις χαρακτηριζόμενες ως ασφαλείς χώρες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Το παρόν κείμενο βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα και θεματική ανάλυση 132 πηγών που δημοσιεύθηκαν από το 2023 έως και τον Απρίλιο 2025 από ΜΚΟ, όπως η Διεθνής Αμνηστία (Amnesty International), το Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Human Rights Watch, HRW), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες και τους Εξόριστους (European Council on Refugees and Exiles, ECRE) κ.α. 17 πηγές αφορούν ασφαλείς τρίτες χώρες και 115 ασφαλείς χώρες καταγωγής. Οι λόγοι για τους οποίους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκθέσεις των ΜΚΟ κατά την εφαρμογή των μηχανισμών ασφαλών τρίτων χωρών και χωρών καταγωγής συνοψίζονται παρακάτω.

Η Οδηγία 2013/32/ΕΕ ορίζει ότι τόσο κατά τον χαρακτηρισμό ασφαλών χωρών όσο και κατά την έκδοση αποφάσεων επί των αιτήσεων διεθνούς προστασίας, τα κράτη μέλη πρέπει να βασίζονται σε «συγκεκριμένες» και «ακριβείς» πληροφορίες από διάφορες πηγές ενημέρωσης, μεταξύ των οποίων και από «διεθνείς οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων» ως προς την επικρατούσα γενική

κατάσταση στην εκάστοτε υπό εξέταση τρίτη χώρα [Οδηγία 2013/32/ΕΕ, άρθρο 10, παρ. 3, περ. β', αιτ. σκ. 39 και 48. Ν. 4939/2022, άρθρα 91, παρ. 3 και 92, παρ. 5. Κανονισμός (ΕΕ) 2024/1348, άρθρο 34, παρ. 2, περ. β' και αιτ. σκ. 38. Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), Ilias και Ahmed κ. Ουγγαρίας [Ευρ. Σύνθ.], αρ. προσφ. 47287/15, 21.11.2019, παρ. 134, 139, 141].

Τούτο διότι, όλες οι πληροφορίες που λαμβάνονται υπόψη για τον χαρακτηρισμό τρίτων χωρών ως ασφαλών και την κρίση επί των αιτήσεων διεθνούς προστασίας, πρέπει να διασφαλίζουν ένα επίπεδο προστασίας στην τρίτη χώρα σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης και το διεθνές δίκαιο δικαιωμάτων του ανθρώπου, όχι μόνο από την άποψη των νομοθετικών προβλέψεων της τρίτης χώρας και της προσχώρησής της σε διεθνή όργανα και συμβάσεις, αλλά και από την άποψη της πραγματικής πρακτικής εφαρμογής τους [ΕΔΔΑ, Saadi κ. Ιταλίας (Ευρεία Σύνθεση), αρ. προσφ. 37201/06, 28.02.2008, παρ. 147].

Το ΕΔΔΑ έχει επανειλημμένα τονίσει ότι η αξιολόγηση της κατάστασης σε μια χώρα πρέπει να στηρίζεται σε επαρκώς τεκμηριωμένες και αξιόπιστες πηγές. Εκτός από τις «εκθέσεις, ιδίως της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, του Συμβουλίου της Ευρώπης και οργάνων της ΕΕ» (ΕΔΔΑ, Ilias and Ahmed κατά Ουγγαρίας [Ευρ. Σύνθ.], αρ. προσφ. 47287/15, 21.11.2019, παρ. 141), το Δικαστήριο έχει αναγνωρίσει τη σημασία και προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξία των πληροφοριών που προέρχονται από μη κυβερνητικές και διεθνείς οργανώσεις, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτίμηση της ασφάλειας μιας χώρας και στην προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων των αιτούντων άσυλο (ΕΔΔΑ, F.G. κ. Σουηδίας, αρ. προσφ. 43611/11, 23.03.2026, παρ. 117. Müslim κ. Τουρκίας, αρ. προσφ. 53566/99, 26.04.2005, παρ. 67, 37, 50).

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκθέσεις που προέρχονται από κυβερνητικές πηγές και διεθνείς οργανισμούς δεν έχουν αμάχητο τεκμήριο αξιοπιστίας. Τούτο κρίθηκε προσφάτως από το Δικαστήριο του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο επεσήμανε ότι «η κυβέρνηση δεν είναι απαραίτητα η μόνη ή η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφοριών σχετικά με τα ζητήματα που μπορεί να επηρεάσουν τον κίνδυνο επαναπροώθησης, όπως [...] η γενική κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο κράτος υποδοχής, οι πρακτικές του κράτους υποδοχής και το ιστορικό του όσον αφορά την τήρηση ανάλογων εγγυήσεων» [Ανώτατο Δικαστήριο Ηνωμένου Βασιλείου, *R on the application of AAA (Syria) and others (Respondents/Cross Appellants) v Secretary of State for the Home Department (Appellant/Cross Respondent)*, 15.11.2023, παρ. 55].

Περαιτέρω, το ΕΔΔΑ, στις πρόσφατες αποφάσεις του *A.R.E. κ. Ελλάδας* και *G.R.J. κ. Ελλάδας*, κατόπιν εξέτασης της έκθεσης της Εθνικής Αρχής Διαφάνειας, ήγειρε αμφιβολίες ως προς την αξιοπιστία της, καθώς δεν αποδείχτηκε η ανεξαρτησία της εν λόγω αρχής. Αντίστοιχα, ως προς τη μεθοδολογία της, η έκθεση (ΕΔΔΑ, *A.R.E. κ. Ελλάδας*, αρ. προσφ. 15783/21, παρ. 227. *G.R.J. κ. Ελλάδας*, αρ. προσφ. 15067/21, παρ. 188) βασίστηκε σχεδόν αποκλειστικά σε μαρτυρίες δημοσίων υπαλλήλων για την εξαγωγή συμπερασμάτων (*A.R.E.*, παρ. 111). Κρίθηκε, έτσι, ότι η εν λόγω έκθεση δεν δύναται «να θέτει σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία των συμπερασμάτων που διατυπώνονται στις εκθέσεις και τις παρατηρήσεις» έτερων εθνικών ανεξάρτητων οργάνων (*A.R.E.*, παρ. 228. *G.R.J.*, παρ. 189) λαμβάνοντας υπόψη και «τον μεγάλο αριθμό, την ποικιλία και τη σύγκληση ως προς το περιεχόμενο» σχετικών πηγών (*A.R.E.*, παρ. 229. *G.R.J.*, παρ. 190).

2.2. Παραβιάσεις των δικαιωμάτων των αιτούντων άσυλο στις ασφαλείς τρίτες χώρες

Οι παραβιάσεις των δικαιωμάτων των αιτούντων άσυλο στις χαρακτηριζόμενες από την Ελλάδα ως ασφαλείς τρίτες χώρες διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: εμπόδια πρόσβασης στη διαδικασία ασύλου, παραβίαση της αρχής της μη επαναπροώθησης και μη προστασία από την απομάκρυνση, διώξεις και κίνδυνος σοβαρής βλάβης, μη πρόσβαση σε κοινωνικά δικαιώματα.

2.2.1. Εμπόδια πρόσβασης στη διαδικασία ασύλου

Η πρόσβαση στη διαδικασία ασύλου στην Τουρκία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Η καταγραφή των αιτήσεων χορήγησης προστασίας έχει καταστεί σχεδόν αδύνατη σε

πολλές επαρχίες. Επίσης, έχει παύσει επισήμως η καταγραφή αιτήσεων στις επαρχίες όπου οι πολίτες τρίτων χωρών ξεπερνούν το 20% του Τουρκικού πληθυσμού. Η μη καταγραφή αποτελεί την κύρια πολιτική της Τουρκίας, προκειμένου να τους ωθήσει να εγκαταλείψουν τη χώρα ή να μειώσει τους επίσημους αριθμούς (ECRE, 2024, σσ. 16, 20, 43-44). Περαιτέρω, απενεργοποιείται το καθεστώς προστασίας των προσφύγων και η πρόσβασή τους σε δικαιώματά, χωρίς σχετική ενημέρωση ή επίδοση απόφασης, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η άσκηση ένδικων βοηθημάτων (ECRE, 2024, σ. 151).

Στην Αλβανία, τα στοιχεία είναι επίσης ανησυχητικά για όσους καταφέρνουν να υποβάλουν αιτήσεις ασύλου. Μολονότι παρατηρείται μικρή αύξηση των αιτήσεων ασύλου, ελάχιστοι έχουν καταφέρει να λάβουν διεθνή προστασία. Ειδικότερα, το πρώτο επτάμηνο του 2023 είχαν καταγραφεί 123 αιτήσεις διεθνούς προστασίας, αλλά μόλις 11 άτομα έλαβαν καθεστώς (Albanian Helsinki Committee, 2023, σ. 31). Στα δε ασυνόδευτα παιδιά, δεν ορίζεται επίτροπος και δεν παρέχονται οι υπηρεσίες που προβλέπονται στον νόμο (CRCA, 2023).

Στη Βόρεια Μακεδονία το ποσοστό αναγνώρισης παραμένει εξαιρετικά χαμηλό. Μόλις τρία άτομα έλαβαν επικουρική προστασία το 2023 και κανένα προσφυγικό καθεστώς (MYLA, 2025, σσ. 6, 23) Συνεχίστηκε, επίσης, η τάση μείωσης του αριθμού των αιτήσεων ασύλου ασυνόδευτων παιδιών. Η μείωση οφειλόταν στο γεγονός ότι οι επίτροποι θεώρησαν ότι για ορισμένα παιδιά δεν ήταν προς το συμφέρον τους να υποβάλουν αίτηση ασύλου, αφήνοντάς τα έτσι εκτός της διαδικασίας ασύλου και χωρίς προστασία (MYLA, 2025, σ. 17). Το μεγαλύτερο κενό αποτελεί ωστόσο η έλλειψη υπηρεσιών διερμηνείας / μετάφρασης σε όλα τα στάδια της διαδικασίας ασύλου (MYLA, 2025, σ. 6), ακόμα και κατά την κράτηση (MYLA, 2025, σ. 19).

2.2.2. Παραβίαση της αρχής της μη επαναπροώθησης / Μη προστασία από την απομάκρυνση

Οι τουρκικές αρχές προβαίνουν συστηματικά σε αυθαίρετες και μαζικές επαναπροωθήσεις στα σύνορα, ιδίως πολιτών Αφγανιστάν, Πακιστάν και Μπανγκλαντές (ECRE, 2024, σσ. 15, 16). Επίσης, υπάρχουν αξιόπιστες αναφορές για απέλαση προσφύγων που διαμένουν στην Τουρκία (ECRE, 2024, σ. 17. Amnesty International, 2024). Πάνω από τους μισούς πρόσφυγες οι οποίοι απελάθηκαν είναι πολίτες Συρίας, ακολουθούμενοι από Αφγανούς (ECRE, 2024, σσ. 35-36). Το Υπουργείο Εσωτερικών ανακοίνωσε ότι 28.734 Αφγανοί επεστράφησαν στο Αφγανιστάν τους πρώτους 10 μήνες του 2023 (Amnesty International, 2024). Προσέτι, οι επαναπροωθήσεις από την Τουρκία διενεργούνται με τη μορφή δήθεν εθελούσιων επιστροφών, κατόπιν εξαναγκασμού υπογραφής εντύπων «εθελούσιας επιστροφής». Όσοι αρνούνται να υπογράψουν, υφίστανται βία (GDP & IRR, 2024, παρ. 2.4., 3.1., 3.2., 6.4, 7.4.. ECRE, 2024, σσ. 19-20, 38, 149). Οι δικαιούχοι προσωρινής προστασίας μπορεί επίσης να υποβληθούν σε διαδικασίες απομάκρυνσης χωρίς να έχει ακυρωθεί το καθεστώς τους (ECRE, 2024, σ. 150).

Άτυπες επαναπροωθήσεις πραγματοποιούνται και στη Βόρεια Μακεδονία. Το 2023 επαναπροωθήθηκαν 11.332 πολίτες τρίτων χωρών κυρίως στην Ελλάδα και ορισμένοι στη Σερβία. Ακόμη και άτομα που φιλοξενούνταν στο Κέντρο TC Tabanovce επαναπροωθήθηκαν από την αστυνομία στα ελληνικά σύνορα (MYLA, 2025, σσ. 5, 7).

2.2.3. Κίνδυνος δώξης / σοβαρής βλάβης

Στην Τουρκία, τα βασανιστήρια και η κακομεταχείριση είναι συχνά στα κέντρα Şanlıurfa και Gaziantep για τους Σύρους και στα κέντρα Ağrı και Van για τους Αφγανούς (GDP & IRR, 2024, παρ. 7.5). Σύροι πρόσφυγες πέφτουν θύματα ρατσιστικών επιθέσεων και ρητορικής μίσους από πολίτες και κρατικούς φορείς (Amnesty International, 2024). Επίσης, καταγράφονται σοβαρές ανησυχίες για έμφυλη βία και επιδείνωση των δικαιωμάτων των γυναικών, καθώς και των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων που διατρέχουν κίνδυνο λόγω απειλών, επιθέσεων, ρητορικής μίσους και στιγματισμού (ECRE, 2024, σσ. 105, 106. Amnesty International, 2024. BTI, 2024). Επίσης, φαίνεται να εντείνονται οι ξενοφοβικές επιθέσεις κατά προσφύγων (ECRE, 2024, σ. 19).

Στην Αλβανία δεν υπάρχει ασφαλές και λειτουργικό σύστημα προστασίας και φροντίδας ασυνόδευτων παιδιών, γεγονός που οδηγεί στην εξαφάνιση ορισμένων εξ' αυτών (CRCA, 2023). Το σύστημα παιδικής προστασίας, ιδίως όσον αφορά τη στέγαση, είναι εξίσου μη λειτουργικό και στη Βόρεια Μακεδονία (MYLA, 2025, σ. 5). Εξαιρετικά ανησυχητικός είναι ο αριθμός των παιδιών που τελούν υπό κράτηση (MYLA, 2025, σσ. 24, 25) και η μη εφαρμογή εναλλακτικών της κράτησης μέτρων (MYLA, σσ. 16, 19).

2.2.4. Πρόσβαση σε κοινωνικά δικαιώματα

Όσον αφορά τα κοινωνικά δικαιώματα και την πρόσβαση σε υπηρεσίες, οι πολίτες τρίτων χωρών αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στην Τουρκία. Αυτές περιλαμβάνουν έλλειψη στέγασης, μη πρόσβαση στην απασχόληση, εργασιακή εκμετάλλευση ακόμα και παιδιών, μη πρόσβαση μεγάλου αριθμού παιδιών στην εκπαίδευση ή σχολική διαρροή, καθώς και μη πρόσβαση σε υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης (ECRE, 2024, σσ. 88, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 176, 188. BTI, 2024). Ιδίως σε ό, τι αφορά τις γυναίκες και τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, οι ολοένα αυξανόμενες διακρίσεις εις βάρος τους δημιουργούν σοβαρά εμπόδια στην πρόσβαση σε στέγαση, υγειονομική περίθαλψη και απασχόληση (ECRE, 2024, σσ. 105, 106, 175). Τα άτομα με αναπηρίες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν εν γένει εμπόδια στην πρόσβαση σε υπηρεσίες (ECRE, 2024, σ. 188. Amnesty International, 2024).

Στην Αλβανία, οι προκλήσεις επικεντρώνονται στην πρόσβαση στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, καθώς βάσει νόμου δεν παρέχεται δυνατότητα για παροχή ιατρικής φροντίδας. Εξαιρεση αποτελούν μόνον τα επείγοντα περιστατικά ή οι περιπτώσεις πολιτών τρίτων χωρών που διαθέτουν ασφαλιστική κάλυψη (Balkan Refugee and Migration Council & Danish Refugee Council, 2024, σσ. 23-24). Όσον αφορά στη στέγαση, οι συνθήκες που παρατηρήθηκαν στο κλειστό κέντρο Kareç κρίθηκαν ακατάλληλες (Albanian Helsinki Committee, 2023, σσ. 31-32).

Στη Βόρεια Μακεδονία, οι αιτούντες άσυλο δεν έχουν πρόσβαση στην εργασία. Αφενός γιατί προϋπόθεση για την εγγραφή τους στο Σύστημα Απασχόλησης είναι να διαθέτουν προσωπικό αριθμό ταυτότητας, τον οποίο οι αρχές αρνούνται να εκδώσουν. Αφετέρου, διότι βάσει του νόμου για τη διεθνή και προσωρινή προστασία (LITP), οι αιτούντες άσυλο έχουν ελεύθερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας μόνο εάν η Υπηρεσία Ασύλου δεν εκδώσει απόφαση επί της αίτησης ασύλου εντός 9 μηνών από την καταγραφή της (MYLA, 2025, σσ. 5, 21). Επιπλέον, τα παιδιά που βρίσκονται σε μεταβατικά κέντρα δεν έχουν πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση (MYLA, 2025, σσ. 16, 25).

2.3. Παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις ασφαλείς χώρες καταγωγής

Από την ανάλυση των εκθέσεων εντοπίζονται δύο κύριες κατηγορίες παραβιάσεων όσον αφορά τις ασφαλείς χώρες καταγωγής. Η πρώτη αφορά στις παραβιάσεις των δικαιωμάτων ευάλωτων ομάδων (γυναίκες, παιδιά, ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα και άτομα με αναπηρία) και η δεύτερη στις παραβιάσεις ατομικών δικαιωμάτων.

2.3.1. Παραβιάσεις δικαιωμάτων ευάλωτων ομάδων

Καμία από τις ασφαλείς χώρες καταγωγής δεν είναι απολύτως ασφαλής για τις ευάλωτες ομάδες. Ειδικότερα, αναφορικά με τις γυναίκες, οι πιο συχνές παραβιάσεις των δικαιωμάτων τους περιλαμβάνουν: βιασμό, ενδοοικογενειακή βία και σοβαρή παρενόχληση, μη ποινικοποίηση του συζυγικού βιασμού, ακρωτηριασμό των γυναικείων γεννητικών οργάνων, αναγκαστικό γάμο, εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην απασχόληση, εμπορία ανθρώπων, απαγόρευση και ποινικοποίηση της άμβλωσης (HRW, 2024. HRW, 2025. Amnesty International 2024. Freedom House. 2024. Odhikar, 2024).

Σε όλες τις χώρες καταγωγής που θεωρούνται ασφαλείς, τα παιδιά αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, ενώ καταγράφονται γάμοι ανηλίκων, βιασμοί, παρενοχλήσεις και σεξουαλική εκμετάλλευση ιδίως των κοριτσιών, ακρωτηριασμός γυναικείων γεννητικών οργάνων,

εμπορία ανθρώπων και παιδική εργασία (Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024. HRW, 2024 / HRW, 2025). Επιπλέον, υποσιτισμός καταγράφεται στο Νεπάλ (HRW, 2024. Outreach International, 2024), στο Μπανγκλαντές (Brac, 2023. HRW, 2025) και στο Πακιστάν (Humanium, 2024. HRW, 2025).

Οι διακρίσεις και οι διώξεις κατά των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων είναι διαδεδομένες σε όλες τις ασφαλείς χώρες καταγωγής, ιδίως όσον αφορά στην πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη, την απασχόληση και τη στέγαση, ενώ τα μέλη αυτής της ομάδας υφίστανται διάφορες μορφές βίας, απειλές και παρενοχλήσεις (Freedom House, 2024. HRW, 2024. HRW, 2025. Amnesty International, 2024). Η ομοφυλοφιλική σεξουαλική δραστηριότητα ποινικοποιείται σε 8 χώρες. Συγκεκριμένα, στην Αλγερία (HRW, 2024. Freedom House, 2024. HDT, 2024), στο Μπανγκλαντές (HDT, 2024. HRW, 2025), στην Γκάμπια (Freedom House, 2024. HDT, 2024), στη Γκάνα (HRW, 29.07.2024. Institute for Security Studies, 2024. HDT, 2025), στο Μαρόκο (HDT, 2024), στη Σενεγάλη (HDT, 2024. HRW, 2024), στο Τόγκο (HDT, 2024. Freedom House, 2024) και στην Τυνησία (HDT, 2025. HRW, 2024. Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024).

Διακρίσεις υφίστανται επίσης και τα άτομα με αναπηρία σε όλες τις χαρακτηριζόμενες ως ασφαλείς χώρες καταγωγής. Οι διακρίσεις αφορούν στην πρόσβαση των εν λόγω ατόμων στην εκπαίδευση, στην απασχόληση, στις υπηρεσίες υγείας, στη στέγαση, στη δικαιοσύνη, στα δημόσια κτίρια και στα μεταφορικά μέσα σε ίση βάση με τους άλλους, ενώ υφίστανται διάφορες μορφές βίας (Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024. HRW, 2024. HRW, 2025. Humanity & Inclusion, 2023).

2.3.2. Παραβιάσεις ατομικών δικαιωμάτων

Περιορισμοί στην ελευθερία της έκφρασης επιβάλλονται σε όλες τις χώρες: στην Τυνησία (HRW, 2025. HRW, 2024. Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024), στο Μαρόκο (HRW, 2025. HRW, 2024. Freedom House, 2024. Amnesty International, 2024), στο Τόγκο (Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024. BTI, 2024), στη Σενεγάλη (Amnesty International, 2024. HRW, 2024. Pen International, 2024), στο Νεπάλ (Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024), στην Ινδία (HRW, 2024. HRW, 2025. Freedom House, 2024), στο Πακιστάν (HRW, 2025. Freedom House, 2024), στο Μπαγκλαντές (Centre for Governance Studies, 2023. Amnesty International, 04.01.2024 & 24.04.2024. Amnesty International, 2023. HRW, 2025), στη Γκάμπια (Freedom House, 2024), τη Γεωργία (HRW, 2025. Amnesty International, 2024), στην Αίγυπτο (HRW, 2025. Amnesty International, 2024. Cairo Institute for Human Rights Studies, 2024), στο Μπενίν (Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024. BTI, 2024. Reporters Without Borders, 2023), στην Αλβανία (Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024), στην Αλγερία (Reporters Without Borders, 2023. HRW, 2024. HRW, 2025. Freedom House, 2024) και στην Αρμενία (HRW, 2025. HRW, 2024. Freedom House, 2024). Οι περιορισμοί περιλαμβάνουν αυθαίρετες συλλήψεις, ποινικές διώξεις, κράτηση, φυλάκιση, βία και παρενόχληση. Η μεταχείριση αυτή αφορά πολιτικούς της αντιπολίτευσης, αντιφρονούντες, δημοσιογράφους, υπερασπιστές ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικηγόρους, ακτιβιστές, μέσα ενημέρωσης, ΜΚΟ, καθώς και όσους θεωρείται ότι ασκούν κριτική στην κυβέρνηση.

Στην Αλγερία (Freedom House, 2024), στο Μαρόκο (Open Doors International, 2024), στο Μπαγκλαντές (Odhikar, 2024 / BTI, 2024 / Amnesty International, 04.01.2024 / HRW, 2024 & 2025), στο Πακιστάν (HRW, 2024 / HRW 2025 / Freedom House, 2024), στην Αίγυπτο (Amnesty International, 2024 / Freedom House, 2024 / Minority Rights Group International, 2023), στην Ινδία (Freedom House, 2024. HRW, 2024. HRW, 2025), στο Τόγκο (Freedom House, 2024), στην Τυνησία (Freedom House, 2024) και στην Αρμενία (Freedom House, 2024), οι θρησκευτικές μειονότητες υφίστανται διώξεις και διακρίσεις.

Βασανιστήρια, κακοποιήσεις και βιασμοί από τις αρχές επιβολής του νόμου και τις υπηρεσίες ασφαλείας έχουν αναφερθεί στο Μπαγκλαντές (Amnesty International, 04.01.2024 & 23.04.2024).

BTI, 2024. HRW, 2025), στο Μαρόκο (Front line defenders, 2025. HRW, 2024. Freedom House, 2024), στο Πακιστάν (Freedom House, 2024), στο Μπενίν (Freedom House, 2024), στην Αίγυπτο (Amnesty International, 2024), στη Γεωργία (OMCT et al., 2025), στη Γκάνα (HRW, 2023. HRW, 2024), στην Ινδία (Freedom House, 2024. HRW, 2025), στο Νεπάλ (Amnesty International, 2024), στη Σενεγάλη (Amnesty International, 2024), στο Τόγκο (Freedom House, 2024), στην Τυνησία (HDT, 2025) και στην Αλγερία (HRW, 2024. Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα βασανιστήρια δεν αναγνωρίζονται και δεν ποινικοποιούνται στην Ινδία (ICJ, 2024).

Αναγκαστικές εξαφανίσεις καταγράφονται σε πέντε χώρες. Στην Ινδία (ICJ, 2024. HRW, 2024. HRW 2025), στο Μπαγκλαντές (Amnesty International, January 2024 & April 2024. Centre for Governance Studies, 2023. HRW, 2025), στο Πακιστάν (HRW, 2024. HRW, 2025. Amnesty International, 2024. Freedom House, 2024), στην Αίγυπτο (Minority Rights Group International & Egyptian Front for Human Rights, 2024. Redress, 2023. Amnesty International, 2024) και στο Νεπάλ (Freedom House, 2024. ICJ, 2023). Στις ίδιες χώρες έχουν αναφερθεί και εξωδικαστικές εκτελέσεις, οι οποίες λαμβάνουν επίσης χώρα στο Μπενίν (Amnesty International, 2024) και στη Σενεγάλη (Amnesty International, 23.02.2024. HRW, 2024).

Επιπλέον, η Γκάνα (Amnesty International, 2024), η Ινδία (PUDR, 2023), το Μπαγκλαντές (Amnesty International, 04.01.2024, HRW, 2025), το Μαρόκο (Amnesty International, 2024), το Πακιστάν (Joined Submission to Human Rights Committee, 2023), η Αίγυπτος (Amnesty International, 2024. Egyptian Front for Human Rights, 2025) και η Αλγερία (Amnesty International, 2024) δεν έχουν καταργήσει τη θανατική ποινή.

3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ως άνω εκθέσεων καταδεικνύονται και τεκμηριώνονται συστηματικές και συστημικές παραβιάσεις τόσο στις ασφαλείς τρίτες χώρες, όσο και στις ασφαλείς χώρες καταγωγής. Ωστόσο, η πολιτική εξωτερικοποίησης του ασύλου μέσω του χαρακτηρισμού τρίτων χωρών ως ασφαλών φαίνεται να παραβλέπει επιδεικτικά τις παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων που τελούνται στις χαρακτηριζόμενες ως «ασφαλείς» χώρες. Συνέπεια αυτής της πολιτικής είναι η συστηματική απόρριψη των αιτήσεων ασύλου όσων έχουν διέλθει ή κατάγονται από τις εν λόγω χώρες. Έτσι αποκλείονται από τη λήψη καθεστώτος προστασίας και κινδυνεύουν να επιστραφούν σε χώρες που στην πραγματικότητα δεν πληρούν τα κριτήρια για να χαρακτηρίζονται ασφαλείς.

Οι εκθέσεις των ΜΚΟ συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτύπωση των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν στις εν λόγω χώρες και συνιστούν κρίσιμη πηγή πληροφόρησης κατά την εξέταση και αξιολόγηση της ασφάλειας μιας χώρας. Επομένως, η συνεκτίμηση των πληροφοριών που προέρχονται από αξιόπιστες οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών αποτελεί βασική υποχρέωση των αρμόδιων αρχών και δικαστηρίων. Συγχρόνως αποτελεί και θεμελιώδη εγγύηση σεβασμού της αρχής της μη επαναπροώθησης και προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανακοίνωση του Προέδρου του Σ.τ.Ε. σχετικά με το αποτέλεσμα της διάσκεψης επί υποθέσεων, οι οποίες συζητήθηκαν στην Ολομέλεια στις 7 Φεβρουαρίου 2025 και αφορούν τον χαρακτηρισμό της Τουρκίας ως ασφαλούς τρίτης χώρας. <https://shorturl.at/3u404>

Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2021). *Η Υπατη Αρμοστεία προειδοποιεί κατά της «εξωτερικής ανάθεσης» της διαδικασίας ασύλου, ζητά τον επιμερισμό και όχι τη μετατόπιση της ευθύνης για τους πρόσφυγες*. <https://www.unhcr.org/gr/20697-unhcr-warns-against-exporting-asylum-calls-responsibility-sharing-refugees.html>

Ξενόγλωση

- European Union Agency for Asylum (EUAA). (2022). *Applying the Concept of Safe Countries in the Asylum Procedure*. https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2022-12/2022_safe_country_concept_asylum_procedure_EN.pdf
- Feller, E. (2006). Asylum, migration and refugee protection: Realities, myths and the promise of things to come. *International Journal of Refugee Law*, 18(3-4), 509-536. <https://doi.org/10.1093/ijrl/eel016>
- Lang, I. G., & Nagy, B. (2021). External border control techniques in the EU as a challenge to the principle of non-refoulement. *European Constitutional Law Review*, 17(3), 442–470. <https://doi.org/10.1017/S1574019621000249>
- Moreno-Lax, V. (2015). The legality of the “safe third country” notion contested: Insights from the law of treaties. In G. S. Goodwin & P. Weckel (Eds.), *Migration & refugee protection in the 21st century: Legal aspects – the Hague Academy of International Law Centre for Research* (pp. 665-721). Martinus Nijhoff. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/59632a847.pdf>
- Morgades-Gil, S. (2020). The “Internal” Dimension of the *Safe Country* Concept: the Interpretation of the *Safe Third Country* Concept in the Dublin System by International and Internal Courts. *European Journal of Migration and Law*, 22(1), 82-113. <https://doi.org/10.1163/15718166-12340070>
- Osso, B. N. (2023). Unpacking the Safe Third Country Concept in the European Union: B/orders, Legal Spaces, and Asylum in the Shadow of Externalization. *International Journal of Refugee Law*, 35(3), 272-303. <https://doi.org/10.1093/ijrl/eead028>

Νομοθεσία

- Κανονισμός (ΕΕ) 2024/1348 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 14ης Μαΐου 2024, για τη θέσπιση κοινής διαδικασίας διεθνούς προστασίας στην Ένωση και την κατάργηση της οδηγίας 2013/32/ΕΕ. Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, L 22.5.2024. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401348&qid=1741721453238
- N. 4939/2022: Κύρωση Κώδικα Νομοθεσίας για την υποδοχή, τη διεθνή προστασία πολιτών τρίτων χωρών και ανιθαγενών και την προσωρινή προστασία σε περίπτωση μαζικής εισροής εκτοπισθέντων αλλοδαπών (ΦΕΚ Α΄ 111/10.06.2022). <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2022/07/ΦΕΚ-A-111-2022.pdf>
- Οδηγία 2013/32/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013 σχετικά με κοινές διαδικασίες για τη χορήγηση και ανάκληση του καθεστώτος διεθνούς προστασίας (αναδιατύπωση). Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, L 180/60, 29.6.2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032>

Εκθέσεις ΜΚΟ εδώ

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΠΟΛΙΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΗΘΟΥΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Μπαντούνα Ιωάννα

Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ) θεσπίζει την ιθαγένεια της Ένωσης και η Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών (ΕΠΠ), ως ένα εργαλείο που εισήχθη στη Συνθήκη της Λισαβόνας, συμβάλλει στην ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας της Ένωσης μέσω της προώθησης της ενεργού συμμετοχής των Ευρωπαίων πολιτών στη διαδικασία χάραξης πολιτικών της ΕΕ και στην πολιτική ζωή της. Η ΕΠΠ αποτελεί πανευρωπαϊκό εργαλείο έναρξης πολιτικού διαλόγου και ευαισθητοποίησης για κοινούς στόχους, που επιτρέπει στους πολίτες να ζητούν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προτείνει νομοθεσία ή άλλα μέτρα σε τομείς που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά της (π.χ. περιβάλλον, προστασία των καταναλωτών, γεωργία, αλιεία, ενέργεια, μεταφορές, εμπόριο), θέτοντας έτσι στο ευρωπαϊκό θεματολόγιο ζητήματα που τους απασχολούν.

Λέξεις κλειδιά: ευρωπαϊκή πρωτοβουλία πολιτών, Ευρωπαίος πολίτης, θεσμικά όργανα ΕΕ, πολιτικές ΕΕ, συνήθης νομοθετική διαδικασία

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα άρθρα 11 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ) (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012) και 24 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), η Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών (ΕΠΠ) δομείται, ως ένα πανευρωπαϊκό εργαλείο (Μαραβέγιας, 2016) έναρξης πολιτικού διαλόγου που εισήχθη στη Συνθήκη της Λισαβόνας (Ιωακειμίδης, 2010), στο πλαίσιο άλλων μέσων (Bale, 2013), με τα οποία οι πολίτες μπορούν να θέτουν ορισμένα ζητήματα υπόψη των θεσμικών οργάνων (Borchardt, 2023) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ιδίως βάσει:

- ανοιχτού διαλόγου των θεσμικών οργάνων της ΕΕ με αντιπροσωπευτικές ενώσεις και την κοινωνία των πολιτών,
- ευρείων διαβουλεύσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τα ενδιαφερόμενα μέρη,
- αναφορών των πολιτών της Ένωσης προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, και
- αιτήσεων των πολιτών της Ένωσης προς τον Διαμεσολαβητή.

Ποια είναι, όμως, η δυνατότητα που δίνουν τα θεσμικά όργανα της ΕΕ (Borchardt, 2023) με τα μέσα της Ένωσης (Fontaine, 2018) στους πολίτες της (Γούναρης, 2014), ώστε να γνωστοποιούν και να ανταλλάσσουν δημόσια τις γνώμες τους σε όλους τους τομείς δράσης της Ένωσης (Glencross, 2014) και να συμμετέχουν στη διαδικασία χάραξης (Hix, Høyland, 2022) και διαμόρφωσης πολιτικών της ΕΕ (Λιαργκόβας, Παπαγεωργίου, 2018), καθώς και στην πολιτική ζωή της (Μαραβέγιας, 2016); Το θεσμικό σύστημα της ΕΕ και εν γένει ο κυρίαρχος ρόλος των θεσμικών οργάνων της ΕΕ αναλύονται ιδίως στα άρθρα 10, 13 έως 17 και 19 της ΣΕΕ, καθώς και στα άρθρα 129-130 και 285-286 της ΣΛΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012).

Περαιτέρω, οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διατύπωση της εν λόγω ΕΠΠ καθορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 24 (πρώτο εδάφιο) της ΣΛΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012). Ειδικότερα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της ΕΕ, αποφασίζοντας μέσω κανονισμών σύμφωνα με τη συνήθη νομοθετική διαδικασία (ΣΝΔ) (Council of the European Union, 2016) βάσει των άρθρων 289 και 294 της ΣΛΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), εκδίδουν τις διατάξεις σχετικά με

τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την υποβολή της πρωτοβουλίας πολιτών, η οποία καλεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Μαραβέγιας, 2016), στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της (Nugent, 2010), να υποβάλει κατάλληλες προτάσεις επί θεμάτων για τα οποία οι πολίτες της Ένωσης θεωρούν (Φραγκονικολόπουλος, 2017) ότι χρειάζεται μια νομική πράξη της Ένωσης (Πλιάκος, 2012) στο πλαίσιο της εφαρμογής των Συνθηκών της ΕΕ (Καλαβρός, Γεωργόπουλος, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, οι νομικές πράξεις της Ένωσης αποτελούν πράξεις νομοθετικού ή μη νομοθετικού χαρακτήρα (Μούσης, 2018) που εκδίδονται από τα όργανα της ΕΕ. Σύμφωνα με το άρθρο 288 της ΣΛΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της Ένωσης τα θεσμικά όργανα της ΕΕ μπορούν να εκδίδουν πέντε είδη πράξεων, δηλαδή κανονισμούς, οδηγίες, αποφάσεις, συστάσεις και γνώμες, εκ των οποίων νομικά δεσμευτικές πράξεις αποτελούν οι τρεις πρώτες (Πλιάκος, 2012), ενώ οι συστάσεις και οι γνώμες αποτελούν μη δεσμευτικές πράξεις. Χωρίς να μπορεί να προτείνει νομικές πράξεις για κάθε τομέα στον οποίο έχει αρμοδιότητα η ΕΕ (Μαραβέγιας, 2016), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποβάλλει σχετική πρόταση για μια νομική πράξη της Ένωσης όταν αυτή εκδίδεται με νομοθετική διαδικασία (συνήθη ή ειδική) (Council of the European Union, 2016), εκτός εάν οι Συνθήκες προβλέπουν κάτι διαφορετικό (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), και όταν οι Συνθήκες αναφέρουν ρητά ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι αρμόδια να προτείνει μια νομική πράξη (Καλαβρός, Γεωργόπουλος, 2017). Στο πλαίσιο της νομοθετικής διαδικασίας της ΕΕ, με την ΕΠΠ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλείται ουσιαστικά να αποφασίσει εάν θα υποβάλλει πρόταση για μια νομική πράξη. Εάν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφασίσει να υποβάλει πρόταση, για να γίνει νόμος εντός της ΕΕ, η πρόταση αυτή θα πρέπει να εγκριθεί από τον νομοθέτη - ήτοι, στις περισσότερες περιπτώσεις, από κοινού το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της ΕΕ (Council of the European Union, 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος προσέγγισης της διαδικασίας διαμόρφωσης πολιτικών στην ΕΕ

Όπως προβλέπει το άρθρο 11 της ΣΕΕ και το άρθρο 24 της ΣΛΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), ο Κανονισμός (ΕΕ) 211/2011 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ θεσπίζει αρχικά τους γενικούς κανόνες αναφορικά με τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την υποβολή πρωτοβουλίας πολιτών, την οποία υποστηρίζουν έγκυρα τουλάχιστον ένα εκατομμύριο υπογράφωντες προερχόμενοι από το ένα τέταρτο τουλάχιστον των κρατών μελών της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019), προκειμένου να διασφαλίζεται ότι μία πρωτοβουλία είναι αντιπροσωπευτική ενός συμφέροντος της Ένωσης και παράλληλα να διασφαλίζεται η εύκολη προσφυγή στο μέσο αυτό. Επιπλέον, ο εν λόγω Κανονισμός συνοδεύτηκε από τον εκτελεστικό κανονισμό (ΕΕ) 1179/2011 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και στην έκθεση που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή την 31η Μαρτίου 2015 σχετικά με την εφαρμογή του Κανονισμού (ΕΕ) 211/2011 προσδιορίστηκαν σειρά θεμάτων που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του αναφορικά με τον αντίκτυπό τους στην αποτελεσματικότητα της ΕΠΠ με στόχο να βελτιωθεί η λειτουργία του.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να επανεξετάσει τον ανωτέρω Κανονισμό (ΕΕ) 211/2011, καθώς και τον εκτελεστικό κανονισμό (ΕΕ) 1179/2011, και από την 1η Ιανουαρίου 2020, που ο Κανονισμός (ΕΕ) 211/2011 καταργήθηκε, ισχύουν νέοι κανόνες σχετικά με την ΕΠΠ. Πιο συγκεκριμένα, ο Κανονισμός (ΕΕ) 2019/788 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ (προβλέποντας, επίσης, μεταβατικές ρυθμίσεις) καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ΕΠΠ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019) σύμφωνα με το άρθρο 5 της ΣΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012), χωρίς να υπερβαίνει δε τα αναγκαία όρια για την επίτευξη του βασικού στόχου της ενίσχυσης της συμμετοχής των πολιτών στη δημοκρατική (Φραγκονικολόπουλος, 2017) και πολιτική ζωή της ΕΕ (Γούναρης, 2014). Περαιτέρω, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ως το θεσμικό όργανο στο οποίο οι πολίτες εκπροσωπούνται άμεσα σε επίπεδο Ένωσης (Borchardt, 2023), μπορεί να αξιολογεί τα μέτρα που λαμβάνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανταποκρινόμενη στην πρωτοβουλία και τα οποία περιγράφονται σε ανακοίνωσή της (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019).

Ο Κανονισμός (ΕΕ) 2019/788 έχει ως στόχο να καταστήσει την ΕΠΠ πιο προσιτή, απλή και εύχρηστη για τους διοργανωτές και τους υποστηρικτές και να ενισχύσει την παρακολούθησή της (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019), προκειμένου να αξιοποιηθεί πλήρως ως μέσο προώθησης του διαλόγου, διευκολύνοντας, επίσης, τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων πολιτών στη δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων της Ένωσης. Η επίτευξη των στόχων αυτών, αξιολογείται με βάση το εάν, σύμφωνα με τη φύση του μέσου αυτού, οι διαδικασίες και προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ΕΠΠ έχουν καταστεί αποτελεσματικές, διαφανείς και σαφείς. Ειδικότερα, κρίνεται απαραίτητο να επιτυγχάνεται μια ενδεδειγμένη ισορροπία ανάμεσα σε δικαιώματα και υποχρεώσεις και να διασφαλίζεται ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξετάζει, ανταποκρίνεται και απαντά στις έγκυρες πρωτοβουλίες (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019).

2.2. Συζήτηση για την Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών ως εργαλείο στην ΕΕ

Μια πρωτοβουλία πολιτών μπορεί να αφορά οποιονδήποτε τομέα, στον οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει την αρμοδιότητα να προτείνει νόμους στους συννομοθέτες (δηλαδή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της ΕΕ) (Council of the European Union, 2016), όπως για παράδειγμα είναι το περιβάλλον, η προστασία των καταναλωτών, η γεωργία, η αλιεία, η ενέργεια, οι μεταφορές, το εμπόριο, κ.λπ. (Μαραβέγιας, 2016). Επιπροσθέτως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποχρεούται να επανεξετάζει τακτικά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ΕΠΠ, παρουσιάζοντας τα πορίσματά της (Borchardt, 2023) σε εκθέσεις της προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της ΕΕ.

Σύμφωνα με τον Κανονισμό (ΕΕ) 2019/788 μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία μπορεί να ξεκινήσει από τουλάχιστον επτά πολίτες της ΕΕ σε ηλικία απόκτησης δικαιώματος ψήφου στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, οι οποίοι διαμένουν σε τουλάχιστον επτά διαφορετικές χώρες της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 5), ώστε να ενθαρρυνθεί η ανάδειξη θεμάτων που αφορούν το σύνολο της Ένωσης και να δοθεί ώθηση στον προβληματισμό επ' αυτών (Γούναρης, 2014). Για να δρομολογηθεί και να πραγματοποιηθεί επιτυχώς μια πρωτοβουλία πολιτών από αυτά τα επτά φυσικά πρόσωπα απαιτείται μια ελάχιστη οργανωτική δομή σε επίπεδο ομάδας διοργανωτών, ενώ αυτή η ομάδα διοργανωτών έχει τη δυνατότητα να συστήσει νομική οντότητα για τη διαχείριση της πρωτοβουλίας σε μία από τις χώρες της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 5).

Οι πρωτοβουλίες, οι οποίες συμμορφώνονται με τους όρους που προβλέπονται στον ανωτέρω σχετικό Κανονισμό της ΕΕ, καταχωρούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή πριν από την ημερομηνία έναρξης της περιόδου συγκέντρωσης δηλώσεων υποστήριξης από πολίτες (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 6), προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή και η διαφάνεια σε σχέση με τις πρωτοβουλίες. Ενδείκνυται, επίσης, η μερική καταχώριση μιας πρωτοβουλίας, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες μόνο μέρος ή μέρη της πρωτοβουλίας πληρούν τις απαιτήσεις για καταχώριση βάσει του σχετικού Κανονισμού της ΕΕ, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι καταχωρούνται όσο το δυνατόν περισσότερες πρωτοβουλίες. Απαιτείται, ιδίως, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να ενημερώνει επαρκώς την ομάδα διοργανωτών για τους λόγους της απόφασής της να μην καταχωρίσει ή να καταχωρίσει μόνο εν μέρει μια πρωτοβουλία, καθώς και για όλα τα πιθανά ένδικα και εξώδικα μέσα που τίθενται στη διάθεσή της (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 6).

Όλες οι πρωτοβουλίες, που είναι ανοικτές προς υποστήριξη, βρίσκονται καταχωρημένες στον ιστότοπο της ΕΠΠ και οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα (Φραγκονικολόπουλος, 2017), είτε επιγραμμικά είτε σε έντυπη μορφή, να υπογράφουν τη δήλωση υποστήριξής τους προς μια πρωτοβουλία μόνο μία φορά (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 9). Οι δηλώσεις υποστήριξης δε για μια πρωτοβουλία συγκεντρώνονται, βάσει του ανωτέρω σχετικού Κανονισμού, εντός συγκεκριμένης προθεσμίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 8). Η εν λόγω προθεσμία δεν υπερβαίνει τους δώδεκα μήνες από την ημερομηνία έναρξης της περιόδου συγκέντρωσης (η οποία τίθεται από τους διοργανωτές), προκειμένου να διασφαλιστεί ότι μια πρωτοβουλία παραμένει επίκαιρη, λαμβάνοντας, όμως, παράλληλα υπόψη και τη δυσκολία της συγκέντρωσης δηλώσεων υποστήριξης σε ολόκληρη την Ένωση.

Μια πρωτοβουλία πολιτών στοχεύει να προωθήσει προς τα θεσμικά όργανα της ΕΕ μια ιδέα, που αφορά σε ζήτημα για το οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει την αρμοδιότητα να αναλάβει δράση (Nugent, 2010), ζητώντας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προτείνει νέους νόμους (Μαραβέγιας, 2016). Αξίζει δε να σημειωθεί πως, μόνο μετά την καταχώριση της πρωτοβουλίας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μπορούν να συγκεντρώνονται δηλώσεις υποστήριξης για μια πρωτοβουλία, καθώς και, ότι η καταχώριση εκάστης δεν γίνεται αυτόματα βάσει του σχετικού Κανονισμού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ανωτέρω Κανονισμό, εντός προθεσμίας δύο μηνών για την καταχώριση μιας προτεινόμενης πρωτοβουλίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ελέγχει την αίτηση καταχώρισης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 6), για να διασφαλίσει ιδίως ότι:

- η ομάδα διοργανωτών έχει προσκομίσει επαρκείς αποδείξεις σύστασης,
- η πρωτοβουλία δεν βρίσκεται εκτός του πλαισίου των αρμοδιοτήτων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να υποβάλει πρόταση για την έκδοση νομικής πράξης για την εφαρμογή των Συνθηκών της ΕΕ, και
- η πρωτοβουλία δεν είναι καταχρηστική, επιτόλαιη ή κακόβουλη, καθώς και, δεν αντίκειται στις αξίες της ΕΕ, όπως ορίζονται στις Συνθήκες της ΕΕ, καθώς και τα δικαιώματα, που κατοχυρώνονται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ.

Ειδικότερα, όπως προβλέπεται ρητά βάσει των διατάξεων του σχετικού Κανονισμού (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, 73), η ομάδα διοργανωτών πρέπει να υποβάλει την αίτηση καταχώρισης στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, συμπεριλαμβάνοντας:

- τον τίτλο της πρωτοβουλίας (100 χαρακτήρες το πολύ),
- τους στόχους της πρωτοβουλίας, για την οποία καλείται να αναλάβει δράση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1.100 χαρακτήρες το πολύ), ενώ μπορεί να προστεθεί, επίσης, και ένα παράρτημα σχετικά με το αντικείμενο, τους στόχους και το πλαίσιο της πρωτοβουλίας (5.000 χαρακτήρες το ανώτατο),
- τις διατάξεις των Συνθηκών της ΕΕ, που θεωρούνται από την ομάδα διοργανωτών σχετικές με την προτεινόμενη δράση,
- τα προσωπικά στοιχεία (ήτοι, πλήρες όνομα, ταχυδρομική διεύθυνση, ιθαγένεια και ημερομηνία γέννησης) και τα έγγραφα των επτά μελών της ομάδας διοργανωτών, που διαμένουν σε επτά διαφορετικά κράτη μέλη της ΕΕ, αναφέροντας συγκεκριμένα τον/ την εκπρόσωπο και τον/ την αναπληρωτή του/ της (καθώς και τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τους αριθμούς τηλεφώνου τους),
- τα ονοματεπώνυμα των άλλων μελών της ομάδας των διοργανωτών,
- κατά περίπτωση, έγγραφα που αποδεικνύουν την σύσταση νομικής οντότητας, σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο κράτους μέλους της ΕΕ, ειδικά για τον σκοπό της διαχείρισης δεδομένης πρωτοβουλίας, καθώς και, ότι το μέλος της ομάδας διοργανωτών που έχει οριστεί ως εκπρόσωπος αυτής έχει λάβει εντολή να ενεργεί για λογαριασμό της νομικής οντότητας, καθώς και
- όλες τις πηγές υποστήριξης και χρηματοδότησης της πρωτοβουλίας κατά τον χρόνο της καταχώρισης.

Σε αυτό το πλαίσιο ο εν λόγω Κανονισμός προβλέπει πως η πρωτοβουλία θεωρείται έγκυρη (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 3), εφόσον:

- έχει λάβει την υποστήριξη τουλάχιστον ενός εκατομμυρίου πολιτών της ΕΕ από τουλάχιστον επτά χώρες της ΕΕ, και
- τουλάχιστον σε επτά χώρες της ΕΕ, ο αριθμός των υπογραφόντων είναι τουλάχιστον ίσος προς τον ελάχιστο αριθμό που ορίζεται στο παράρτημα Ι του σχετικού Κανονισμού της ΕΕ – και, αντιστοίχως, τα κατώτατα όρια για κάθε χώρα είναι διαθέσιμα στον ιστότοπο της ΕΠΠ.

Αποσαφηνίζεται δε, προς αποφυγή παρερμηνειών, ότι δεν υπάρχει υποχρέωση συγκέντρωσης δηλώσεων υποστήριξης για μία πρωτοβουλία σε όλες τις χώρες της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 3). Αφού συγκεντρωθεί ο ελάχιστος αριθμός υποστήριξης, και εντός τριών μηνών από την πιστοποίηση του αριθμού των έγκυρων δηλώσεων για το εκάστοτε κράτος μέλος της ΕΕ, η ομάδα διοργανωτών υποβάλλει την πρωτοβουλία στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 13).

Όταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παραλαμβάνει έγκυρη πρωτοβουλία, σε σχέση με την οποία οι δηλώσεις υποστήριξης συγκεντρώθηκαν και πιστοποιήθηκαν, βάσει του ανωτέρω σχετικού Κανονισμού διαβιβάζει την πρωτοβουλία στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο της ΕΕ, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, την Επιτροπή των Περιφερειών και τα εθνικά κοινοβούλια (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 14), και εντός μηνός από την υποβολή της πρωτοβουλίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλεί την ομάδα διοργανωτών για να τους δώσει την ευκαιρία να εξηγήσουν λεπτομερώς τους στόχους της πρωτοβουλίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 15). Επιπλέον, ο σχετικός Κανονισμός προβλέπει πως, εντός τριών μηνών από την υποβολή της πρωτοβουλίας, δίνεται η ευκαιρία στην ομάδα διοργανωτών να παρουσιάσει την πρωτοβουλία σε δημόσια ακρόαση, που διοργανώνει το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 14), και βάσει αυτής, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο μπορεί να αξιολογεί την πολιτική υποστήριξη της πρωτοβουλίας.

Εν συνεχεία, εντός έξι μηνών από τη δημοσίευση της πρωτοβουλίας και κατόπιν της αντίστοιχης δημόσιας ακρόασης κατά τα ανωτέρω, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στον σχετικό Κανονισμό (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 15), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοινώνει τα νομικά και πολιτικά της συμπεράσματα (Λιαργκόβας, Παπαγεωργίου, 2018) σχετικά με την πρωτοβουλία και διατυπώνει τις ενέργειες, στις οποίες σκοπεύει ενδεχομένως να προβεί (συμπεριλαμβανομένου του χρονοδιαγράμματος αυτών), το είδος της δράσης που θα προτείνει σε απάντηση στην πρωτοβουλία, εάν προτίθεται να αναλάβει δράση (συμπεριλαμβανομένης, όπου είναι σκόπιμο, της έγκρισης μίας ή περισσότερων προτάσεων για την έκδοση νομικής πράξης της ΕΕ), καθώς και τους λόγους για τους οποίους θα αναλάβει ή όχι δράση. Πέρα από την ομάδα διοργανωτών, η ανακοίνωσή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κοινοποιείται και στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο της ΕΕ, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 15). Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, επίσης, αξιολογεί τα μέτρα που λαμβάνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως αποτέλεσμα της ανακοίνωσής της (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019, άρθρο 16).

3. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, ενώ ο στόχος της ΕΠΠ είναι να δώσει τη δυνατότητα στους πολίτες της ΕΕ να ξεκινήσουν διάλογο σε ευρωπαϊκό επίπεδο και να επηρεάσουν το θεματολόγιο και την ατζέντα διαμόρφωσης πολιτικών της ΕΕ (Μαραβέγιας, 2016), ζητώντας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προτείνει νομοθεσία, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν είναι υποχρεωμένη να προτείνει νομοθεσία ως απάντηση στα πλαίσια της ΕΠΠ. Για να δημιουργηθεί τέτοιου είδους δεσμευτική υποχρέωση για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προτείνει νομοθεσία στα πλαίσια της ΕΠΠ, θα ήταν αναγκαίο να αναθεωρηθεί η Συνθήκη της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012). Περαιτέρω, ακόμη και εάν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενεργήσει θετικά ως απάντηση στην πρωτοβουλία των πολιτών, ενδέχεται να ενδείκνυνται άλλου είδους δράσεις, μη νομοθετικού χαρακτήρα, καθώς ενδέχεται άλλα είδη μέτρων να κριθούν, κατά περίπτωση, ως καταλληλότερα κατά το στάδιο της εξέτασης της πρωτοβουλίας. Πράγματι, από τις πρωτοβουλίες πολιτών που έχουν κατάφερε να εξασφαλίσουν με επιτυχία τον αριθμό των απαιτούμενων υπογραφών, ορισμένες μόνο (και όχι όλες) έχουν οδηγήσει σε νέους νόμους της ΕΕ, ενώ κάποιες άλλες έχουν αποδώσει άλλα σημαντικά αποτελέσματα, μη νομοθετικού χαρακτήρα, εντός της ΕΕ.

Επιπροσθέτως, εάν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφασίσει να μην αναλάβει δράση στα πλαίσια της ΕΠΠ, δεν προβλέπονται μέσα προσφυγής, καθώς σε αυτή την περίπτωση η απόφαση αυτή

λαμβάνεται βάσει της ανάλυσης της ουσίας της πρωτοβουλίας των πολιτών από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία καλείται να εξηγήσει με σαφήνεια τους λόγους αυτής της απόφασής της. Ήτοι, σε αντίθεση με την άρνηση καταχώρισης μιας πρωτοβουλίας από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η απόφαση αυτή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να μην αναλάβει δράση δεν υπόκειται σε διαδικασία προσφυγής. Συμπερασματικά, δηλαδή, η ΕΠΠ αποτελεί ένα ευρωπαϊκό εργαλείο αναφορικά με τη χάραξη και τη διαμόρφωση των πολιτικών στην ΕΕ (Μαραβέγιας, 2016), το οποίο υποχρεώνει μεν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τα αιτήματα των Ευρωπαίων πολιτών, χωρίς, ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να υποχρεούται να αναλάβει δράση με βάση τα εν λόγω αιτήματα.

Από την άλλη μεριά, εάν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξετάσει το ενδεχόμενο να προτείνει νόμο, ως την πλέον κατάλληλη απάντηση στην πρωτοβουλία των πολιτών, τότε καταρτίζει την επίσημη πρότασή της για νομοθεσία, η οποία (μετά την έγκρισή της από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή) θα πρέπει, αντιστοίχως, να ακολουθήσει τη σχετική νομοθετική διαδικασία της ΕΕ (Council of the European Union, 2016). Αυτό σημαίνει ότι, για να αποκτήσει ισχύ νόμου η τυχόν εκδοθείσα νομοθετική πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ανταποκρινόμενη στην πρωτοβουλία των πολιτών, θα πρέπει να υποβληθεί στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο της ΕΕ (ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, μόνο στο Συμβούλιο της ΕΕ), τα οποία ως συννομοθέτες θα κληθούν να την εξετάσουν και να την εγκρίνουν (Borchardt, 2023), ώστε να μπορέσει αυτή να καταστεί νόμος της ΕΕ. Επιπλέον, στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής για την κατάρτιση επίσημης νομοθετικής πρότασης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μπορεί να απαιτηθούν και άλλα προπαρασκευαστικά στάδια, όπως λ.χ. δημόσιες διαβουλεύσεις, εκτίμηση επιπτώσεων κ.λπ.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ΕΠΠ, και η σημασία της τακτικής επανεξέτασής της, καθώς και ο ρόλος της τακτικής επανεξέτασής της εντάσσεται στις σχετικές υποχρεώσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στο πλαίσιο της αντίστοιχης διαδικασίας βάσει εκθέσεων με τα πορίσματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα οποία παρουσιάζει η τελευταία στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο της ΕΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, διεξάγοντας δε και ορισμένες διαβουλεύσεις, οι οποίες χρησίμευσαν αντιστοίχως ως βάση τεκμηρίωσης για την έκθεση επανεξέτασής της, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε στις 6 Δεκεμβρίου 2023 την πρώτη της έκθεση σχετικά με την εφαρμογή του ανωτέρω σχετικού Κανονισμού (ΕΕ) 2019/788, λαμβάνοντας υπόψη, επίσης, και διάφορα ζητήματα, που περιλαμβάνονταν σε προγενέστερο ψήφισμα (της 13ης Ιουνίου 2023) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου αναφορικά με την εφαρμογή των κανονισμών για την ΕΠΠ.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γούναρης, Γ. (2014). *Σε αναζήτηση της ευρωπαϊκής δημοκρατίας. Η νέα συζήτηση για ένα σύνταγμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2012). *Ενοποιημένη απόδοση της συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ανακτήθηκε στις 9-4-2025 από: <https://data.europa.eu/doi/10.2860/39514>.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2019), Κανονισμός (ΕΕ) 2019/788 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 17ης Απριλίου 2019, σχετικά με την Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Πολιτών (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 130, 55-81.
- Ιωακειμίδης, Π. Κ. (2010). *Η συνθήκη της Λισσαβόνας. Παρουσίαση, ανάλυση, αξιολόγηση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καλαβρός, Γ. Ε., Γεωργόπουλος, Γ. Θ. (2017). *Το δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πρώτος τόμος). Θεσμικό δίκαιο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

- Λιαργκόβας, Π., Παπαγεωργίου, Χ. (2018). *Το Ευρωπαϊκό φαινόμενο. Ιστορία, θεσμοί, πολιτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Μαραβέγιας, Ν. (2016). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Δημιουργία, εξέλιξη, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μούσης, Ν. (2018). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Δίκαιο, οικονομία, πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλιάκος, Α. (2012). *Το δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεσμικό και ουσιαστικό δίκαιο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φραγκονικολόπουλος, Χ. Α. (2017). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αναπόφευκτη πρόκληση της δημοκρατικής νομιμοποίησης. Παλιές έννοιες και νέες προκλήσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

- Bale, T. (2013). *European politics. A comparative introduction*. Basingstroke: Palgrave Macmillan.
- Borchardt, K. D. (2023). *The abc of EU law*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Retrieved on 9-4-2025 from: <https://data.europa.eu/doi/10.2775/28354>.
- Council of the European Union (2016). *Guide to the ordinary legislative procedure*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Retrieved on 9-4-2025 from: <https://data.europa.eu/doi/10.2860/94660>.
- Fontaine, P. (2018). *Europe in 12 lessons*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Retrieved on 9-4-2025 from: <https://data.europa.eu/doi/10.2775/206900>.
- Glencross, A. (2014). *The politics of European integration*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons Inc.
- Hix, S., Høyland, B. K. (2022). *The political system of the European Union*. London: Bloomsbury Academic.
- Nugent, N. (2010). *The government and politics of the European Union*. Basingstroke: Palgrave Macmillan.

ΟΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΠΟΛΙΤΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

Σίμος Νικόλαος
Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Η προσφυγική κρίση του 2015 ανέδειξε τις αδυναμίες του Κοινού Ευρωπαϊκού Συστήματος Ασύλου, οδηγώντας σε ενίσχυση των εθνικών συνόρων και μείωση επανεγκαταστάσεων. Η δήλωση ΕΕ-Τουρκίας του 2016 εισήγαγε νέες διαδικασίες απέλασης, ενώ οι προσπάθειες υποστήριξης των προσφύγων στην Ελλάδα παρέμειναν κατακερματισμένες. Η έλλειψη ενιαίας βάσης δεδομένων επιβράδυνε τη διαδικασία ασύλου, με την πανδημία Covid-19 να επιδεινώνει την κατάσταση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι Οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών (ΟΚοιΠ) διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο, παρέχοντας ανθρωπιστική βοήθεια και προστασία στους πρόσφυγες, συνεργαζόμενες με τις τοπικές αρχές και τους διεθνείς οργανισμούς. Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ΟΚοιΠ, όπως οι υπερπλήρεις καταυλισμοί και η εξάρτηση από ιδιωτικές πρωτοβουλίες, καθώς και τη νεοφιλελεύθερη κρατική προσέγγιση που περιορίζει τη μακροπρόθεσμη κοινωνική αλλαγή.

Λέξεις κλειδιά: Προσφυγική κρίση, κοινωνία πολιτών, προκλήσεις

1. Εισαγωγή

Οι ΟΚοιΠ από το 2015 έχουν αναλάβει μια καίρια λειτουργία στην αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα, παρέχοντας κρίσιμη ανθρωπιστική βοήθεια έκτακτης ανάγκης στους πρόσφυγες. Οι κύριες δραστηριότητές τους, εκτός από τη δημιουργία καταφυγίων και ιατρικών εγκαταστάσεων σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς, περιλαμβάνουν τη διανομή τροφίμων, νερού, ρουχισμού και άλλων ειδών πρώτης ανάγκης (Kalogeraki, 2020; Tzifakis, Valvis, 2023).

Επίσης, η παροχή υγειονομικής περίθαλψης και υποστήριξης της ψυχικής υγείας αποτελούν κεντρικό άξονα της αποστολής τους, με οργανώσεις όπως οι Γιατροί Χωρίς Σύννορα να παρέχουν υπηρεσίες σε υπερπλήρεις καταυλισμούς. Παραδειγματικά, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα ψυχικής υγείας για την υποστήριξη των προσφύγων, για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών επιπτώσεων και των τραυματικών εμπειριών τους (Christodoulou, Abou-Saleh, 2016; Fylla et al., 2022).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ΟΚοιΠ διευκολύνουν την πρόσβαση των παιδιών στη μάθηση μέσω άτυπων σχολείων και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα εφαρμόζουν ειδικά μέτρα για την προστασία της ευημερίας των ασυνόδευτων ανηλίκων. Οργανώσεις όπως η UNICEF και η Save the Children συμβάλλουν στην ευημερία αυτών των παιδιών (Daskalaki, Leivaditi, 2018; Vostanis et al., 2024; Witcher, Fumado, 2022).

Επιπλέον, οι ΟΚοιΠ παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ευαισθητοποίηση για τις συνθήκες στους προσφυγικούς καταυλισμούς και τις παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παρακολουθώντας και βελτιώνοντας τις συνθήκες διαβίωσης. Συμβάλλουν επίσης, στην ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσον αφορά τη γλώσσα, την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση. Όπως εξίσου σημαντική, αποτελεί η νομική βοήθεια που παρέχουν για την καθοδήγηση στις διαδικασίες ασύλου και την ενημέρωση για τα νομικά δικαιώματα, διευκολύνοντας την πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική ένταξη (Sarnitz, 2016; Rezaian et al, 2020; Bagavos et al., 2021; Makrides, 2022; Das, Rani, 2024).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ευρωπαϊκή προσφυγική κρίση

Το 2015, η Ευρώπη αντιμετώπισε την προσφυγική κρίση, από τη σημαντική αύξηση των προσφύγων που διέσχιζαν τη Μεσόγειο προς την Ελλάδα και τις άλλες χώρες της ΕΕ (UN Refugee Agency, 2016; Pries, Zülfiyar Savci, 2023). Η αντίδραση των κρατών μελών της ΕΕ, αντικατόπτριζε τη πολιτική αποτυχία στην υποδοχή και την προστασία των αιτούντων άσυλο, όπως φάνηκε από τις αδυναμίες του Κοινού Ευρωπαϊκού Συστήματος Ασύλου. Η κρίση πλαισιώθηκε ως επείγουσα ανάγκη, οδηγώντας σε έκτακτα μέτρα για την ασφάλεια των συνόρων, όπως το κλείσιμο διόδων μεταξύ της Ελλάδας και των χωρών των Δυτικών Βαλκανίων και την αποκατάσταση των εθνικών ορίων μεταξύ άλλων χωρών της ΕΕ, ώστε να ανακοπεί η περαιτέρω μετακίνηση από την Ελλάδα.

Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις τα παραπάνω αντιτίθενται στην προστασία των αναγκών των ανθρώπων που αναζητούσαν διεθνή προστασία ή καλύτερες ευκαιρίες (Papadakis, Dimari, 2023). Προς αντιμετώπιση της επαγόμενης κρίσης, το Συμβούλιο της ΕΕ ενέκρινε έκτακτα μέτρα που περιλάμβαναν τη διάθεση κονδυλίων για ανθρωπιστική βοήθεια στην Ελλάδα, που διοχετεύονταν μέσω εγκεκριμένων οργανώσεων ανθρωπιστικών εταίρων, συμπεριλαμβανομένων της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και των ΟΚοιΠ (European Commission, 2022).

Επιπλέον, τα εσωτερικά σύνορα της Ελλάδας οριοθετήθηκαν από τους καταυλισμούς προσφύγων κυρίως στα ελληνικά νησιά, ενόσω οι αιτήσεις ασύλου καταγράφονταν και διεκπεραιώνονταν από τις υπηρεσίες της ΕΕ σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές. Αντιθέτως, παρά τη δημιουργία των hotspots με σκοπό τη μετεγκατάσταση αιτούντων ασύλου από την Ελλάδα σε άλλες χώρες της ΕΕ, ο πραγματικός αριθμός των μετεγκαταστάσεων ήταν σημαντικά χαμηλός (IOM, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκαν πρωτοβουλίες της κοινωνίας των πολιτών για την υποστήριξη των προσφύγων, οι οποίες χρηματοδοτούνταν από την ΕΕ και συνεργάζονταν με διακυβερνητικούς οργανισμούς. Η ποικιλία και η κλίμακα των φορέων της κοινωνίας των πολιτών, από τους επαγγελματίες και εθελοντές, θεωρήθηκαν εξαιρετικές (Di Matteo, Daminelli, 2023; Weber et al., 2024), παρέχοντας βοήθεια σε τομείς όπου η κρατική υποστήριξη ήταν ανεπαρκής (Loukakis et al., 2023; Özdemir, Pisarevskaya, 2024).

2.2. Διαχείριση της προσφυγική κρίσης από τις ΟΚοιΠ

Πριν από το 2015 και στο πλαίσιο της επικρατούσας οικονομικής κρίσης, η κοινωνία των πολιτών στην Ελλάδα δραστηριοποιούνταν κυρίως στην αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών, με εκτεταμένες διαμαρτυρίες κατά των μέτρων λιτότητας και την εφαρμογή πρωτοβουλιών αλληλεγγύης των τοπικών κοινοτήτων (Simiti, 2017; Milan, Martini, 2024). Αφετέρου, ορισμένες οργανώσεις που είχαν ήδη ασχοληθεί με την υποστήριξη των μεταναστών, διεύρυναν τις δραστηριότητές τους ώστε να συμπεριλάβουν και άλλες κοινωνικές ομάδες που επλήγησαν από την οικονομική κρίση και τις περικοπές στις κοινωνικές παροχές (Valvis et al., 2021; Δημητριάδη, Μαλαμίδης, 2022). Με επακόλουθο μετά το 2015, οι φορείς αυτοί της κοινωνίας των πολιτών να έχουν αναγνωριστεί ως άτυπες ομάδες. Η επέκταση αυτή, διαμορφώθηκε από δύο βασικούς παράγοντες: την έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης για τις οργανώσεις και την άνοδο των πρωτοβουλιών αλληλεγγύης για την αντιμετώπιση των επείγουσών αναγκών των νεοαφιχθέντων (Bagavos, Kourachanis, 2022; Baglioni et al., 2022). Ευρύτερα, στη περίπτωση εξέτασης των ΟΚοιΠ με βάση τα χαρακτηριστικά των διακρατικών οργανωτικών δομών, του διατιθέμενου προσωπικού, της χρηματοδότησης και τις δράσεις σε περισσότερες από μία χώρες, διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό αναφέρεται ρητά στις αξίες της διακρατικής αλληλεγγύης και στη συνεργασία με ξένους εταίρους (Lahusen et al., 2018; Kousis et al., 2021). Ωστόσο, η πλειονότητα αυτών, δραστηριοποιείται κυρίως σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και όχι διασυνοριακά.

Παραδειγματικά, οι οργανώσεις που δραστηριοποιήθηκαν στα hotspots με τα νησιά της Λέσβου, Χίου και Σάμου να αποτελούν τα αρχικά σημεία άφιξης των προσφύγων, διευκόλυναν την

παροχή βασικών πόρων, όπως τρόφιμα, νερό, ρουχισμό και προσωρινή διαμονή σε εγκαταστάσεις υποδοχής ή καταυλισμούς προσφύγων. Ενώ ορισμένες ΜΚΟ, όπως οι «Γιατροί Χωρίς Σύνορα» και οι «Γιατροί του Κόσμου», παρείχαν κινητές ιατρικές μονάδες για την υγειονομική περίθαλψη σε κρίσιμα σημεία, όπως καταυλισμοί ή περιοχές με ελλείψεις υπηρεσιών, ενώ άλλοτε με πρωτοβουλίες συνέβαλλαν στην ίδρυση κλινικών. Άλλες εξειδικευμένες ΜΚΟ, όπως η «Διεθνής Επιτροπή Διάσωσης» (International Rescue Committee -IRC), λειτούργησαν σε ασφαλείς χώρους για τις γυναίκες και τα παιδιά, προσδίδοντας ψυχοκοινωνική υποστήριξη, υπηρεσίες προστασίας και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Στο τομέα αυτό, προστίθενται και οι ευρύτερες υπηρεσίες για τις περιπτώσεις αντιμετώπισης της ψυχικής υγείας. Ειδικά, που ένα σημαντικό ποσοστό των αιτούντων ασύλου και προσφύγων, υποφέρει από διαταραχή μετατραυματικού στρες, για την οποία οι εκάστοτε ΟΚοιΠ προσφέρουν υπηρεσίες όπως συμβουλευτική θεραπεία και συναισθηματική υποστήριξη, για την αντιμετώπιση του τραύματος του πολέμου, του εκτοπισμού και τις συνθήκες εντός των καταυλισμών.

Σημαντική επίσης, είναι η συνδρομή στη νομική υποστήριξη και συνηγορία προς την αντιμετώπιση νομικών ζητημάτων. Το πεδίο εφαρμογής της νομικής συνδρομής, περιλαμβάνει ένα φάσμα υπηρεσιών, όπου οργανώσεις όπως το «Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (ΕΣΠ)» και η «Refugee Support Aegean (RSA)», προσφέρουν δωρεάν νομικές συμβουλές σε πρόσφυγες, βοηθώντας τους με τις αιτήσεις ασύλου, τις προσφυγές και άλλες νομικές διαδικασίες. Όπως επίσης, συμμετέχουν στη διαδικασία οικογενειακής επανένωσης, προωθώντας τα δικαιώματά τους, τόσο στην ελληνική όσο και στην ευρωπαϊκή νομική σκηνή. Παράλληλα, άλλες οργανώσεις ασχολούνται ενεργά με την υπεράσπιση αλλαγών πολιτικής με στόχο τη βελτίωση του συστήματος ασύλου στην Ελλάδα. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της ταχύτερης διεκπεραίωσης των αιτημάτων ασύλου, τη βελτίωση των συνθηκών στους καταυλισμούς και τις αποτελεσματικότερες πολιτικές ένταξης για τους αιτούντες άσυλο.

Όσον αφορά τη διαχείριση των συνθηκών διαβίωσης, ένας σημαντικός αριθμός προσφυγικών καταυλισμών, ιδίως εκείνων που βρίσκονται σε νησιά, χαρακτηρίζεται από υπερπληθυσμό και έλλειψη επαρκών συνθηκών υγιεινής και υποδομών. Έτσι οι ΟΚοιΠ, προσπαθούν ενεργά να βελτιώσουν τις συνθήκες εξασφαλίζοντας την παροχή καθαρού νερού, τη βελτίωση της αποχέτευσης, την αποτελεσματική διαχείριση των αποβλήτων και την κατασκευή ημιμόνιμων στεγαστικών δομών. Σημαντικές οργανώσεις όπως το «Νορβηγικό Συμβούλιο Προσφύγων» (Norwegian Refugee Council -NRC) και η «Samaritan's Purse» συμμετέχουν σε έργα υποδομής εντός των καταυλισμών. Ιδιαίτερα, η παροχή βοήθειας σε ευάλωτους πληθυσμούς κάνει σημαντική την επίδραση τους, επικεντρώνοντας τις προσπάθειές τους στους ασυνόδευτους ανήλικους, τις έγκυες γυναίκες και τα άτομα με αναπηρία. Οι οργανώσεις αυτές παρέχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες και ασφαλή περιβάλλοντα εντός των καταυλισμών, εξασφαλίζοντας την προστασία και τη πρόσβαση στις βασικές ανάγκες.

Σημαντική είναι και η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με ΟΚοιΠ όπως η «Save the Children» και η «Terre des Hommes» να προσπαθούν να εγγυηθούν ότι τα παιδιά των προσφύγων έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Παρέχουν άτυπα κέντρα μάθησης, μαθήματα γλώσσας σε χώρους φιλικούς προς τα παιδιά, με στόχο τη διατήρηση της συμμετοχής τους. Μάλιστα, με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα νέων, επιταχύνεται η ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παροχής διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα και της παροχής επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να εφοδιαστούν τα παιδιά και οι έφηβοι με τις απαραίτητες δεξιότητες για να ευδοκιμήσουν στο νέο τους περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, αξιομνημόνευτο αποτελεί, η παροχή μια υψηλής ποιότητας συμπληρωματικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και ξένων γλωσσών σε εφήβους και νέους ενήλικες ηλικίας 16-24 ετών, που δεν είναι εγγεγραμμένοι στο σχολείο. Επεξηγηματικά, διάφορες ΜΚΟ έχουν συμβάλει καθοριστικά στην υπόψη ανάπτυξη και εφαρμογή αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν επικεντρωθεί στην προώθηση της εκμάθησης γλωσσών, ιδίως της ελληνικής και της αγγλικής, καθώς και στην παροχή διδασκαλίας σε μια σειρά θεμάτων στα αραβικά, τα φαρσί και τα κουρδικά, που είναι οι

μητρικές γλώσσες πολλών εκτοπισμένων παιδιών στην Ελλάδα. Αυτή η προσέγγιση στη μάθηση έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων και στο βασικό γραμματισμό, ενώ παράλληλα παρέχει την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη για την αποτελεσματική ανάπτυξη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής τακτικής, λειτουργεί το Ανοιχτό Πολιτιστικό Κέντρο (Open Cultural Center- OCC), που είναι αφιερωμένο στην ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των αιτούντων ασύλου και προσφύγων, μέσω δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης, πολιτικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το OCC εργάζεται υπεύθυνα για την ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί δικαίωμα και κοινή ευθύνη των κυβερνήσεων και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών (Escalaño et al., 2022).

Αφετέρου, η μακροπρόθεσμη στήριξη των αιτούντων ασύλου και προσφύγων σε αστικές περιοχές, προκειμένου να ανασυγκροτήσουν τη ζωή τους μέσα σε ευοίωνες συνθήκες, συντελείται από τα προγράμματα στέγασης στα οποία οι ΟΚοιΠ επικεντρώνονται για την αναδόμηση της κοινότητας (Perichoresis, 2023; SolidarityNow, 2023). Ταυτόχρονα, παρέχονται μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης και υπηρεσίες εύρεσης εργασίας, με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξης τους στην ελληνική κοινωνία. Η IRC, για παράδειγμα, έχει δημιουργήσει προγράμματα βοήθειας στους πρόσφυγες προς εξασφάλιση κερδοφόρας απασχόληση και αυτάρκειας (Roussou, 2020). Παράλληλα, συμβάλουν στην προώθηση σχέσεων μεταξύ των προσφύγων και των τοπικών ελληνικών κοινοτήτων. Οι πρωτοβουλίες αυτές περιλαμβάνουν προγράμματα πολιτιστικών ανταλλαγών, κοινωνικές εκδηλώσεις και εκστρατείες ευαισθητοποίησης, προς μείωση των εντάσεων και των διακρίσεων σε βάρος των προσφύγων.

Ωστόσο, η συνηγορία για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βελτίωση των πολιτικών ασύλου, μέσω της διεθνής πίεσης για αλλαγή πολιτικής, αποτελούν σημαντικό επίτευγμα των ΟΚοιΠ. Οργανώσεις, όπως η «Human Rights Watch» και η «Διεθνής Αμνηστία», παρακολουθούν την κατάσταση στην Ελλάδα και δημοσιεύουν τακτικά εκθέσεις σχετικά με τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις συνθήκες υπερπληθυσμού στους καταυλισμούς (Διεθνής Αμνηστία, 2018; Human Rights Watch, 2023). Σε συνάφεια αυτού, η παρακολούθηση και υποβολή αναφορών σχετικά με τις συννοριακές πολιτικές, τις περιπτώσεις παράνομων επαναπροωθήσεων στη θάλασσα ή τις συνθήκες κράτησης, καταγράφονται και αναφέρονται, ασκώντας πίεση στην ΕΕ για τροποποίηση των πολιτικών που αντιβαίνουν στα διεθνή πρότυπα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ώστε να υπάρξουν αντίστοιχες βελτιώσεις.

Ευρύτερα, από το 2015 καμία από τις ελληνικές κυβερνήσεις δεν επιχείρησε να θεσπίσει μια καθορισμένη πολιτική ένταξης, αφήνοντας θέματα όπως η διαμονή και οι καθημερινές ανάγκες των αιτούντων ασύλου και προσφύγων στα χέρια των διεθνών οργανισμών και της κοινωνίας των πολιτών. Η απεικόνιση της Ελλάδας ως προσωρινού ενδιάμεσου σταθμού και ο χαρακτηρισμός μερικές φορές των ατόμων δικαιούμενων διεθνής προστασίας ως «προσωρινούς», λειτούργησαν ως δικαιολογία για παράκαμψη του ζητήματος της ένταξης τους και της χάραξης μιας προσφυγικής πολιτικής (Zisakou et al., 2024). Απότοκος αυτών, οι ΟΚοιΠ να έρχονται αντιμέτωποι με τη πρόκληση του υπερπληθυσμού των προσφυγικών καταυλισμών, ιδίως όσων βρίσκονται σε νησιά, επιδεινώνοντας τη κάλυψη των βασικών αναγκών. Καταλυτικό κώλυμα στο παραπάνω έργο, αποτελεί η περιορισμένη χρηματοδότηση των ΟΚοιΠ, που πολλές φορές επίκεινται περικοπές, παρακωλύοντας την εξασφάλιση επαρκών πόρων για τη διατήρηση της επιχειρησιακής τους ικανότητας. Ενώ η χρηματοδότηση της ΕΕ εξακολουθεί να διοχετεύεται στην Ελλάδα, η άτυπη δραστηριότητα της κοινωνίας των πολιτών για την υποστήριξη των προσφύγων βασίζεται συχνότερα σε ιδιωτικούς πόρους, οι οποίοι μπορεί να παρουσιάζουν διακυμάνσεις, που μακροπρόθεσμα δεν είναι απαραίτητα βιώσιμοι.

Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν περιορισμοί στην ικανότητα των ΟΚοιΠ να αντιμετωπίσουν αυτές τις ανάγκες, τόσο από την άποψη των πόρων όσο και από την άποψη της επέμβασης της κρατικής εξουσίας. Περιπτώσεις όπως ο περιορισμός της πρόσβασης στους καταυλισμούς προσφύγων και η παρεμπόδιση των επιχειρήσεων διάσωσης στη θάλασσα από τις κρατικές αρχές, καταδεικνύουν την εδραίωση της κρατικής εξουσίας. Στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης

άφιξης παράτυπων μεταναστών, οι δραστηριότητες των ΟΚοιΠ εξελίσσονται υπό συνθήκες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι έχουν επιδεινωθεί. Οι τοπικές κοινότητες βιώνουν κόπωση και η σημερινή ελληνική κυβέρνηση έχει υιοθετήσει περιοριστικά μέτρα απέναντι στους πρόσφυγες και την κοινωνία των πολιτών. Ενώ η αλληλεγγύη σε τοπικό επίπεδο θεωρήθηκε ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της περιόδου 2015-2016, ο συνεχιζόμενος περιορισμός των προσφύγων μέσα σε καταυλισμούς έχει αντιμετωπιστεί με βίαιες διαμαρτυρίες, τόσο από τους διαμένοντες στους καταυλισμούς όσο και από τους ντόπιους Έλληνες κατοίκους και ακροδεξιές ομάδες.

Κατόπιν εύλογου χρονικού διαστήματος, μετά τη λεγόμενη ευρωπαϊκή προσφυγική κρίση, οι προσπάθειες στην Ελλάδα παρέμειναν κατακερματισμένες. Στο πλαίσιο της παροχής στέγης, η συγκεκριμένες ΟΚοιΠ που ήταν υπεύθυνες για την υποστήριξη της διαχείρισης του χώρου, διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τον ακριβή τύπο του καταλύματος (καταυλισμός προσφύγων, διαμέρισμα, ενοικιαζόμενο ξενοδοχείο, σπίτι) και την τοποθεσία του. Παραδείγματα οργανώσεων που συμμετείχαν στη διαδικασία αυτή, ξεχωρίζουν όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, η «INTERSOS» και το «Νορβηγικό Συμβούλιο Προσφύγων». Καθώς δε χρησιμοποιούνταν ενιαία βάση δεδομένων για τον συντονισμό της διαμονής, της οικονομικής στήριξης και του καθορισμένου καθεστώτος, η δυσχερής επικοινωνία και οι καθυστερήσεις στην ανταλλαγή πληροφοριών αποτέλεσαν συχνό φαινόμενο στη διαχείριση του ασύλου. Κατά συνέπεια, παρά την αρχική πρόθεση να εκδιωχθούν μόνο οι πρόσφυγες με μη αναγνωρισμένο καθεστώς πριν από τον Αύγουστο του 2017, τα εμπειρικά στοιχεία έδειξαν ότι η επαναβεβαιωμένη πολιτική εν τέλει ίσχυε για όλους τους πρόσφυγες (Stavinoha, 2024).

Επιπλέον, η έλευση της πανδημίας της νόσου Covid-19 οδήγησε στην εφαρμογή αυστηρών μέτρων αποκλεισμού από την κυβέρνηση, με το σημαντικό περιορισμό της μετακίνησης των αιτούντων ασύλου και προσφύγων εντός των καταυλισμών. Με απότοκο, την επαύξηση του περιορισμού των ατόμων στις ήδη υπερπλήρεις και ανεπαρκείς συνθήκες, καθώς και στον περιορισμό κίνησης των ΟΚοιΠ. Αξιοσημείωτο είναι, πως η εισαγωγή ασφυκτικών κρατικών ρυθμίσεων για την κοινωνία των πολιτών οι οποίες απαιτούσαν σε όσες ασχολούνταν με τη μετανάστευση να είναι εγγεγραμμένες και πιστοποιημένες, είχε επιπτώσεις στην περιστολή της δραστηριότητάς τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική πολιτική αντανάκλα την ιδεολογία του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, όπου η κυβέρνηση, οι ΟΚοιΠ και οι άλλες οργανώσεις αναπαράγουν αυτές τις ιδεολογίες. Πρώτον, η αντιμεταναστευτική ρητορική που επικρατεί σχεδόν σε όλη την Ευρώπη την τελευταία δεκαετία, έχει ως αποτέλεσμα την εφαρμογή αντικοινωνικών πολιτικών για τους αιτούντες άσυλο (Chatterjee et al., 2020). Επιπλέον, η απροθυμία του κράτους να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ένταξης για τους αιτούντες άσυλο και τους πρόσφυγες, επιτρέποντας σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες των ΟΚοιΠ να αναλάβουν αυτή την ευθύνη, αντανάκλα το νεοφιλελεύθερο οικοδόμημα όπου το κράτος πρόνοιας αντικαθίσταται από πακέτα κοινωνικής πρόνοιας στους ευπαθείς πληθυσμούς (Asgharpourmasouleh et al., 2024). Συγκεκριμένα, η νεοφιλελεύθερη αυτή τακτική του κράτους πρόνοιας δεν αποσκοπεί στην πλήρη εξάλειψή, αλλά στη συρρίκνωση και τη μετατροπή σε κέντρο κερδοφορίας. Στόχος της επίθεσης προς το κράτος πρόνοιας, είναι η ιδιωτικοποίηση, η κατάργηση των δικαιωμάτων και η αλλοίωση του χαρακτήρα του, καθώς και η αντικατάσταση των καθολικών παροχών, με αυστηρούς ελέγχους της παροχής υπηρεσιών (Missos et al., 2024). Συνεπώς, οι προαναφερθέντες παράγοντες έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τον εθελοντισμό, προκαλώντας ανησυχίες σχετικά με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικές οργανώσεις στην ανάπτυξη παρεμβάσεων που προωθούν την κοινωνική αλλαγή (Papadopoulou, Teloni, 2023).

3. Συμπεράσματα

Η προσφυγική κρίση του 2015 αποκάλυψε τις ελλείψεις του Κοινού Ευρωπαϊκού Συστήματος Ασύλου, όπου η πρωταρχική εστίαση της ΕΕ για την ασφάλεια των συνόρων, επισκίασε την επιτακτική ανάγκη προστασίας των προσφύγων. Μάλιστα, η συμφωνία ΕΕ-Τουρκίας του 2016 εισήγαγε νέες διαδικασίες απέλασης, που όμως οι συνθήκες στους καταυλισμούς προσφύγων στην

Ελλάδα παρέμειναν μη ικανοποιητικές, λόγω ανεπαρκών υποδομών και παρατεταμένων αιτήσεων ασύλου. Στη περίπτωση αυτή, οι ΟΚοιΠ διαδραμάτισαν κρίσιμο ρόλο παρέχοντας βασικές υπηρεσίες (τρόφιμα, υγειονομική περίθαλψη, νομική υποστήριξη, εκπαίδευση) εκεί όπου το κράτος δε μπόρεσε να ανταποκριθεί. Σε αντιπαράθεση, η έλλειψη κεντρικού συστήματος συντονισμού, δυσχέραινε τη διαχείριση των αιτούντων άσυλο, οδηγώντας σε γραφειοκρατικές καθυστερήσεις και στην αναποτελεσματική διαχείριση των πόρων.

Επιπλέον, οι περιορισμοί των κρατικών πολιτικών και η έλλειψη ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου ένταξης, οδήγησαν εν τέλει στη διαχείριση του φαινομένου από τις οργανώσεις και τους διεθνείς οργανισμούς. Παράλληλα, η κατάσταση επιδεινώθηκε από την πανδημία του Covid-19, που με τα περιοριστικά μέτρα αυξήθηκαν οι δυσκολίες μετακίνησης των προσφύγων, ταυτόχρονα με τη δραστηριότητα των ΟΚοιΠ. Συγχρόνως, η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση, η αντιμεταναστευτική ρητορική, η εξάρτηση από τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες, δημιούργησαν πρόσθετα εμπόδια στην ένταξη των προσφύγων. Αναπόφευκτα, οι προκλήσεις που εξακολουθούν να υφίστανται περιλαμβάνουν τον υπερπληθυσμό στους καταυλισμούς και την απουσία μακροπρόθεσμων στρατηγικών ένταξης.

Ουσιαστικά, το παρόν κείμενο αναδεικνύει μια διχοτόμηση μεταξύ των ανθρωπιστικών επιταγών και των πολιτικών της ΕΕ και της Ελλάδας, με την κοινωνία των πολιτών να αναδεικνύεται σε κεντρική οντότητα για την παροχή υποστήριξης στους πρόσφυγες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημητριάδη, Α, Μαλαμίδης, Χ. (2022). Η προσφυγική «κρίση» και η ελαστικότητα των ευρωπαϊκών αξιών. Στο Α. Δημητριάδη, Χ. Μαλαμίδης (Επιμ.), *Ευρωπαϊκές αξίες και προσφυγική «κρίση» Η περίπτωση της Ελλάδας*. Αθήνα: Νήσος, 8-29.
- Διεθνής Αμνηστία. (2018). *Ελλάδα—Ετήσια έκθεση 2017*. Ανακτήθηκε στις 6-4-2025 από: <https://www.amnesty.gr/news/ektheseis/article/21288/ellada-etisia-ekthesi-2017>.
- Human Rights Watch. (2023). *Ελλάδα: Γεγονότα του 2023*. Ανακτήθηκε στις 3-4-2025 από: <https://www.hrw.org/world-report/2024/country-chapters/greece>.
- Perichoresis. (2023). *Πρόγραμμα στέγασης και ένταξης προσφύγων και ντόπιων*. Ανακτήθηκε στις 5-4-2025 από: <https://www.perichoresis.ngo/el/accommodation-and-integration-project-for-refugees-and-locals/>.
- SolidarityNow. (2023). *Ολοκληρωμένα προγράμματα*. Ανακτήθηκε στις 3-4-2025 από: <https://www.solidaritynow.org/olokliromena-programmata-social-protection/>.

Ξενογλωσση

- Asgharpourmasouleh, A., Fattahzadeh, M., Kermani, M. (2024). *Rightlessness and Suspension as Dimensions of Asylum Seekers' Experience in Manus Camp: A Study of 'No Friend but the Mountains' by Behrouz Boochani*. Ανακτήθηκε στις 3-4-2025 από: <https://doi.org/10.22541/au.170602874.44052714/v1>
- Bagavos, C., Kourachanis, N. (2022). Civil Society Organizations and Labour Market Integration for Refugees and Asylum Seekers in Greece. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 33(5), 886–896.
- Bagavos, C., Kourachanis, N., Lagoudakou, K., Xatzigiannakou, K. (2021). Between Reception, Legal Stay, and Integration in a Changing Migration Landscape in Greece. Στο V. Federico, S. Baglioni (Επιμ.), *Migrants, Refugees and Asylum Seekers' Integration in European Labour Markets: A Comparative Approach on Legal Barriers and Enablers*. Cham: Springer International Publishing, 173–192.
- Baglioni, S., Calò, F., Numerato, D. (2022). The Role of Civil Society in the Labour Market Integration of Migrants in Europe: An Introduction. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 33(5), 851–861.

- Chatterjee, H. J., Clini, C., Butler, B., Al-Nammari, F., Al-Asir, R., Katona, C. (2020). Exploring the psychosocial impact of cultural interventions with displaced people. Στο E. Fiddian-Qasmiyeh (Επιμ.), *Refuge in a Moving World*. London: UCL Press, 323–346.
- Christodoulou, G. N., Abou-Saleh, M. T. (2016). Greece and the refugee crisis: Mental health context. *BJPsych. International*, 13(4), 89–91.
- Das, R., & Rani, D. (2024). The Role Played by Non-Governmental Organisations in the Protection of Refugee Women in Greece. *Journal of International Women's Studies*, 26(7), 1–22.
- Daskalaki, I., Leivaditi, N. (2018). Education and Hospitality in Liminal Locations for Unaccompanied Refugee Youths in Lesbos. *Migration and Society*, 1(1), 51–65.
- Di Matteo, G., Daminelli, L. (2023). Migrant support volunteer tourism facing crises. Patchwork autoethnographies on Lesbos (Greece). *Tourist Studies*, 24(1), 34–54.
- Escaño, C., Mesías-Lema, J. M., Mañero, J. (2022). Empowerment of the refugee migrant community through a cooperation project on art education in Greece. *Development in Practice*, 32(7), 912–927.
- European Commission. (2022). *Managing migration: EU Financial Support to Greece*. Ανακτήθηκε στις 6-4-2025 από: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2022-01/202202_Eu%20Budget-financial%20support%20to%20greece.pdf.
- Fylla, I., Fousfouka, E., Kostoula, M., Spentzouri, P. (2022). The Interventions of a Mobile Mental Health Unit on the Refugee Crisis on a Greek Island. *Psych*, 4(1), 49–59.
- IOM. (2019). *A Permanent Solidarity Mechanism in the EU: Lessons learnt from relocation*. Ανακτήθηκε στις 6-4-2025 από: <https://www.iom.int/resources/ioms-recommendations-permanent-solidarity-mechanism-eu-lessons-learnt-relocation>
- Kalogeraki, S. (2020). A Mixed Method Approach on Greek Civil Society Organizations Supporting Migrants During the Refugee Crisis. *Journal of International Migration and Integration*, 21(3), 781–806.
- Kousis, M., Paschou, M., Loukakis, A. (2021). Transnational Solidarity Organisations and their Main Features, before and since 2008: Adaptive and/or Autonomous? *Sociological Research Online*, 26(3), 672–694.
- Lahusen, C., Kousis, M., Zschache, U., Loukakis, A. (2018). European Solidarity in Times of Crisis: Comparing Transnational Activism of Civic Organisations in Germany and Greece. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 173–197.
- Loukakis, A., Kokkinou, C., Kalogeraki, S., Kousis, M. (2023). Transnational Solidarity Organisations with Asian and non-Asian Migrants in Eight European Countries: Searching for the Commons. *Migration, Mobility, & Displacement*, 6(1), 7–24.
- Makrides, V. N. (2022). Contested Civic Spaces in Greece in the Context of Foreign Immigration and the Refugee Crisis of 2015. *Nonprofit Policy Forum*, 13(3), 251–268.
- Milan, C., Martini, C. (2024). Bringing care in: The meaning of care in refugee solidarity movements. *Journal of Refugee Studies*, 37(3), 615–630.
- Missos, V., Domenikos, C., Pontis, N. (2024). Hardening the EU core-periphery lines, 2009–2019: Dependency, neoliberalism, welfare reformation and poverty in Greece. *Structural Change and Economic Dynamics*, Volume 69, 171–182.
- Özdemir, G. Ş., Pisarevskaya, A. (2024). Why do some cities support irregular migrants? Qualitative comparative analysis of municipal activism for irregular migrants in 13 European global cities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50 (20), 4966–4986.
- Papadakis, N., Dimari, G. (2023). *Transformations in Greek Migration Policy after 2015: Securitization Practices and Precarity of Refugees*. Volume 6, 102–119.
- Papadopoulou, D., Teloni, D.-D. (2023). Climate change, disasters and social work practice in Greece. *Critical and Radical Social Work*, 11(2), 168–182.

- Pries, L., Zülfiyar Savci, B. S. (2023). Between Humanitarian Assistance and Externalizing of EU Borders: The EU-Turkey Deal and Refugee Related Organizations in Turkey. *Journal on Migration and Human Security*, 11(1), 57–74.
- Rezaian, A., Daskalaki, I., Apostolidou, A. (2020). Gendered Spaces and Educational Expectations: The Case of the Former Refugee Camp “Elliniko” in Athens. *Journal of International Migration and Integration*, 21(1), 155–170.
- Roussou, M. (2020). *The time is now: A plan to realise the potential of refugees in Greece. An analysis of the benefits of integration support from the reception stage*. Ανακτήθηκε στις 6-4-2025 από: https://eu.rescue.org/sites/default/files/2020-09/IRC_TheTimeisNow_Greece_ENG_final.pdf.
- Sarnitz, M. (2016). On Greek Islands, Refugees Struggle to Retain Dignity While Civil Society Works to Fill Gaps. Ανακτήθηκε στις 5-4-2025 από: <https://theglobalobservatory.org/2016/03/greek-refugees-and-civil-society-aid/>.
- Simiti, M. (2017). Civil Society and the Economy: Greek Civil Society During the Economic Crisis. *Journal of Civil Society*, 13(4), 357–373.
- Stavinoha, L. (2024) McKinsey Consultants and Technocratic Fantasies: Crafting the Illusion of Orderly Migration Management in Greece. Στο Leurs, K., Ponzanesi, S. (Επιμ.). *Doing digital migration studies: Theories and practices of the everyday*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 323-342.
- Tzifakis, N., Valvis, A. (2023). *A missed opportunity? Civil society organisations in Greece and North Macedonia after the 2015 refugee crisis*. Ανακτήθηκε στις 5-4-2025 από: <https://www.wb2eu.eu/wp-content/uploads/2023/09/PB-162023.pdf>
- UN Refugee Agency. (2016). *Refugees & migrants sea arrivals in Europe*. Ανακτήθηκε στις 5-4-2025 από: <https://data.unhcr.org/en/documents/download/53447>
- Valvis, A., Petropoulos, S., Kaisari, K., Huliaras, A. (2021). Blessing or Curse?: The Impact of the Refugee Crisis on Organized Civil Society in Greece. *Southeastern Europe*, 45(1), 93–122.
- Vostanis, P., Sofios, P., Petralli, A., O'Reilly, M. (2024). A national mental health cascade training programme for practitioners supporting unaccompanied minors in Greece. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 29(3), 833–849.
- Weber, M., Grunow, D., Chen, Y., Eger, S. (2024). Social solidarity with Ukrainian and Syrian refugees in the twitter discourse. A comparison between 2015 and 2022. *European Societies*, 26(2), 346–373.
- Witcher, A., Fumado, V. (2022). Informal citizen volunteering with border crossers in Greece: The informality double-bind and intimate solidarity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(17), 4049–4065.
- Zisakou, A., Figgou, L., Andreouli, E. (2024). Integration and urban citizenship: A social-psychological approach to refugee integration through active constructions of place attachment to the city. *Political Psychology*, 45(2), 215–233.

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

Χατζάκης Στέργιος

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων ΠΕ70 2^{ης} θέσης Σ.Ε. Ρεθύμνου

Αστυρακάκη Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η Κοινωνία των Πολιτών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών, μέσω της συμμετοχής της στη λήψη αποφάσεων, της άσκησης πίεσης και της υλοποίησης δράσεων που προωθούν τη βιωσιμότητα. Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχέση μεταξύ της Κοινωνίας των Πολιτών και των περιβαλλοντικών πολιτικών, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους συλλογικοί φορείς επηρεάζουν πολιτικές για το περιβάλλον. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζονται περιπτωσιολογικές μελέτες από τον ελλαδικό και τον διεθνή χώρο, που αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η Κοινωνία των Πολιτών έχει συμβάλει στη διαμόρφωση, υλοποίηση ή αλλαγή περιβαλλοντικών πολιτικών. Οι περιπτώσεις αυτές καλύπτουν διαφορετικά επίπεδα παρέμβασης, όπως κινητοποιήσεις πολιτών, δράσεις μη κυβερνητικών οργανώσεων και διαβουλεύσεις με θεσμικούς φορείς. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της κοινωνικής συμμετοχής στην περιβαλλοντική διακυβέρνηση, καταδεικνύοντας πως η δράση συλλογικών φορέων μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές στις πολιτικές προστασίας του περιβάλλοντος. Παράλληλα, αναδεικνύονται προκλήσεις και περιορισμοί που σχετίζονται με τη συμμετοχή αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνία των Πολιτών, περιβαλλοντική πολιτική, συμμετοχή, ενεργός πολιτειότητα, ΜΚΟ

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την επίδραση της Κοινωνίας των Πολιτών στις Περιβαλλοντικές Πολιτικές, αναδεικνύοντας τη συμβολή της ενεργούς πολιτειότητας στη διαμόρφωση των σχετικών πολιτικών.

Στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας, της τεχνολογικής προόδου και της κλιματικής αλλαγής, η πρόοδος των τελευταίων δεκαετιών συνοδεύεται από ένα σημαντικό περιβαλλοντικό τίμημα. Το μοντέλο οικονομικής μεγέθυνσης που κυριαρχεί βασίζεται σε ανθρώπινες δραστηριότητες που επιφέρουν περιβαλλοντική υποβάθμιση, καταστροφή οικοσυστημάτων και απώλεια βιοποικιλότητας. Η ανάπτυξη, ωστόσο, δεν ταυτίζεται με τη μεγέθυνση καθώς η πρώτη αφορά την ποιοτική πρόοδο της κοινωνίας, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην ποσοτική αύξηση του ΑΕΠ (Ζολώτας, 1982). Η υπερκατανάλωση και η αλόγιστη χρήση φυσικών πόρων εντείνουν τις κοινωνικές ανισότητες, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των περιβαλλοντικών πολιτικών προς μια πιο δίκαιη και βιώσιμη κατεύθυνση (Ζολώτας, 1982).

Η επιδίωξη του οικονομικού οφέλους συχνά συνεπάγεται σοβαρές περιβαλλοντικές επιπτώσεις, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτικών βασισμένων στις αρχές της αειφορίας και της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, η Κοινωνία των Πολιτών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, ενισχύοντας τη λογοδοσία και προωθώντας βιώσιμες πρακτικές μέσα από τη συμμετοχή, τον δημόσιο διάλογο και τον δημοκρατικό έλεγχο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσμοθετήσει μηχανισμούς συμμετοχής των πολιτών μέσω δημόσιων διαβουλεύσεων, ερωτηματολογίων και ψηφιακών πλατφορμών, προσφέροντας σε πολίτες και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) τη δυνατότητα να συμβάλουν ενεργά στη χάραξη πολιτικής και στον περιορισμό των επιπτώσεων των οικονομικών δραστηριοτήτων στη φύση (Ελληνική Δημοκρατία, 2016). Το φυσικό περιβάλλον, που περιλαμβάνει πολύτιμα οικοσυστήματα και φυσικούς πόρους,

υποβαθμίζεται από ανθρώπινες ενέργειες, επηρεάζοντας την υγεία και τη διαβίωση (Πετροπούλου κ. συν., 2025). Συνεπώς, η σύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης με την αειφορία αποτελεί κρίσιμο ζητούμενο για το μέλλον.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικοί ορισμοί

Ως αφετηρία της εργασίας τίθεται η διερεύνηση των εννοιών «Κοινωνία των Πολιτών» και «Περιβαλλοντικές Πολιτικές», που αποτελούν το επίκεντρο της μελέτης.

2.1.1. Η Κοινωνία των Πολιτών

Η Κοινωνία των Πολιτών περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεσμών, συλλογικοτήτων και φορέων που λειτουργούν ανεξάρτητα από το κράτος και την αγορά, με στόχο την προάσπιση των συμφερόντων των πολιτών και τη συμβολή στη διαμόρφωση δημόσιων πολιτικών. Σε αυτήν εντάσσονται περιβαλλοντικές και ανθρωπιστικές οργανώσεις, ακαδημαϊκές κοινότητες, τοπικές ομάδες, μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) και εθελοντικές πρωτοβουλίες. Η δράση τους εκτείνεται πέρα από τον εθελοντισμό, ενσωματώνοντας τις αρχές της συμμετοχικής δημοκρατίας και της ενεργού πολιτειότητας (Αφουξενίδης, 2008).

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της Κοινωνίας των Πολιτών έχει αποκτήσει αυξανόμενη σημασία, ιδίως ενόψει της παγκοσμιοποίησης, της τεχνολογικής προόδου και της περιβαλλοντικής κρίσης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολίτες καλούνται να συμβάλλουν ενεργά σε δράσεις που προωθούν την κοινωνική και περιβαλλοντική βιωσιμότητα, χωρίς να υπόκεινται στον κρατικό έλεγχο (World Economic Forum, 2013). Η συμμετοχή των κοινωνικών ομάδων στη λήψη αποφάσεων όχι μόνο ενισχύει τη λογοδοσία και τη διαφάνεια, αλλά λειτουργεί και ως μοχλός πίεσης για την υιοθέτηση πράσινων πολιτικών και την προστασία της βιοποικιλότητας (Eisele, 2005).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσπίσει νομικά πλαίσια που ενισχύουν τον ρόλο της Κοινωνίας των Πολιτών στην κατεύθυνση της χρηστής διακυβέρνησης. Σύμφωνα με το άρθρο 15, παρ. 1 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. οφείλουν να λειτουργούν όσο το δυνατόν πιο ανοιχτά, μέσω διαλόγου και συνεργασίας με τις οργανώσεις της Κοινωνίας των Πολιτών (EU C 326, 2012).

Στην ελληνική πραγματικότητα, η Κοινωνία των Πολιτών άρχισε να αναπτύσσεται μετά τη μεταπολίτευση, κυρίως μέσα από κοινωνικά κινήματα που επικεντρώνονταν στην οικολογία και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Μουζέλης & Παγουλάτος, 2003). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, αρκετές από αυτές τις πρωτοβουλίες οργανώθηκαν θεσμικά ως ΜΚΟ, προσανατολισμένες στην αντιμετώπιση κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ρατσιστική βία και η προστασία της φύσης (Αφουξενίδης, 2008).

Οι ελληνικές περιβαλλοντικές ΜΚΟ δραστηριοποιούνται κυρίως σε τέσσερις τομείς: (α) διατήρηση χλωρίδας και πανίδας, (β) πρόληψη ρύπανσης και αποτροπή περιβαλλοντικής υποβάθμισης, (γ) προστασία συγκεκριμένων οργανισμών, όπως η θαλάσσια χελώνα *Caretta caretta*, και (δ) υπεράσπιση συγκεκριμένων οικοτόπων και περιοχών οικολογικού ενδιαφέροντος (Αφουξενίδης, 2008). Η δράση τους επιβεβαιώνει πως η Κοινωνία των Πολιτών αποτελεί κρίσιμο δρώμενο για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την περιβαλλοντική δικαιοσύνη.

2.1.2. Οι περιβαλλοντικές πολιτικές

Ο Baehr (1999) ορίζει την περιβαλλοντική πολιτική ως το σύνολο στρατηγικών και παρεμβάσεων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από κυβερνήσεις και θεσμικούς φορείς, με στόχο την πρόληψη και διαχείριση περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Οι πολιτικές αυτές περιλαμβάνουν μέτρα για την περιορισμένη χρήση ρυπογόνων ουσιών, την προστασία της βιοποικιλότητας και την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κλιματικής

αλλαγής, με βασικό σκοπό την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην οικονομική πρόοδο και την περιβαλλοντική ευημερία. Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή της Κοινωνίας των Πολιτών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι η επιταχυνόμενη περιβαλλοντική κρίση καθιστά απαραίτητη τη συλλογική δράση. Αν και υπάρχουν εμπόδια, όπως η εξάρτηση από δημόσια ή ιδιωτική χρηματοδότηση και η απουσία επαρκούς συντονισμού, η ενεργός παρουσία της Κοινωνίας των Πολιτών συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση και εφαρμογή βιώσιμων πολιτικών (Μουζέλης, 2002).

2.2. Ερευνητική υπόθεση εργασίας

Η υφιστάμενη βιβλιογραφία καταδεικνύει την αυξανόμενη σημασία της συμβολής των πολιτών στη διαμόρφωση και εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών, δεδομένης της εντεινόμενης ανάγκης για βιώσιμες λύσεις. Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση της Κοινωνίας των Πολιτών στις περιβαλλοντικές πολιτικές προκειμένου να προσφέρει τα συμπεράσματά της σε φορείς πολιτικής, σε πολίτες και ακτιβιστές.

Ερευνητική Υπόθεση: Η ενεργοποίηση της Κοινωνίας των Πολιτών —μέσω της συμμετοχής πολιτών, ΜΚΟ και περιβαλλοντικών κινημάτων— ασκεί ουσιαστική επιρροή στις περιβαλλοντικές αποφάσεις και μπορεί να ανακόψει ή να διαμορφώσει περιβαλλοντικές πολιτικές.

2.3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο την εις βάθος διερεύνηση θεμάτων που άπτονται του περιβαλλοντικού δικαίου, της Κοινωνίας των Πολιτών και των περιβαλλοντικών πολιτικών. Μέσω της αξιοποίησης και ανάλυσης της σχετικής βιβλιογραφίας, επιδιώκεται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται πολιτικές και στρατηγικές με γνώμονα την ενεργή συμμετοχή των πολιτών και των κοινωνικών ομάδων.

Η ερευνητική προσέγγιση περιλαμβάνει την εξέταση επιστημονικών άρθρων, μονογραφιών, νομοθετικών κειμένων και επίσημων εκθέσεων που σχετίζονται με την Κοινωνία των Πολιτών και το περιβάλλον. Έγινε επιλογή πηγών που προέρχονται από έγκυρα ακαδημαϊκά περιοδικά και διεθνείς οργανισμούς, με έμφαση σε δημοσιεύσεις των τελευταίων δεκαπέντε ετών. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύθηκαν περιπτώσεις όπου η κοινωνική κινητοποίηση, οι θεσμικές παρεμβάσεις και οι δημόσιες διαβουλεύσεις οδήγησαν σε ουσιαστικές μεταβολές περιβαλλοντικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στη μελέτη παραδειγμάτων κρατών όπου η δράση της Κοινωνίας των Πολιτών συνέβαλε στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής νομοθεσίας και στην υιοθέτηση πιο βιώσιμων πρακτικών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επεκτάθηκε και στη μελέτη του ευρωπαϊκού και ελληνικού θεσμικού πλαισίου, καθώς και σε αποφάσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ, προκειμένου να αποτυπωθεί ο βαθμός ενθάρρυνσης της κοινωνικής συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Μέσα από αυτή τη μεθοδολογική προσέγγιση αναδείχθηκαν όχι μόνο επιτυχημένα παραδείγματα συμμετοχής, αλλά και οι υφιστάμενες προκλήσεις που περιορίζουν τον ρόλο της Κοινωνίας των Πολιτών στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών πολιτικών.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Η συμβολή των πολιτών στις περιβαλλοντικές πολιτικές

Η κοινωνική αναγνώριση ενός γεγονότος ως πρόβλημα προκύπτει όταν μια ομάδα πολιτών αντιλαμβάνεται τις αρνητικές επιπτώσεις του στην κοινωνία. Χωρίς αυτή την αναγνώριση, το ζήτημα παραμένει αόρατο (Κουντούρη, 2015). Για παράδειγμα οι γυναίκες τον 19^ο αιώνα δεν είχαν δικαίωμα ψήφου και δεν το ζητούσαν, άρα δεν ήταν πρόβλημα. Η ύπαρξη της δουλείας στη Δημοκρατία του Περικλή δε θεωρείται πρόβλημα αλλά υπηρετεί τις οικονομικές συνθήκες. Η αποδοχή του προβλήματος συνοδεύεται από τη συνειδητοποίηση των κινδύνων για την κοινωνική ευημερία, ενώ

η δημόσια συζήτηση και η αντιπαράθεση μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση λύσεων (Παπαστυλιανού & Παπαδημητρίου, 2020). Η αναγνώριση και θεσμική αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα. Η ελληνική νομοθεσία (ν. 1650/1986) προβλέπει την προστασία του περιβάλλοντος ως θεμελιώδες δικαίωμα, ενώ το ευρωπαϊκό και διεθνές δίκαιο επιβάλλουν δεσμευτικές ρυθμίσεις στα κράτη-μέλη (Παναγόπουλος, 2019). Επιπλέον, η δέσμευση των κρατών μέσω διεθνών συμφωνιών υπό την αιγίδα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ενισχύει την παγκόσμια συνεργασία για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Η Κοινωνία των Πολιτών στην Ελλάδα προάγει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσω διαβούλευσης και συνεργασίας με τους παρακάτω τρόπους:

α) Η ενημέρωση και η ενεργός συμμετοχή είναι κρίσιμες για την επιτυχία των περιβαλλοντικών πολιτικών (Choi & Wong, 2024). Οι πολίτες συμβάλλουν στη διαμόρφωση και εφαρμογή τους μέσω διαβουλεύσεων, εκφράζοντας τεκμηριωμένα τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τις ενστάσεις τους αναφορικά με τις προτεινόμενες πολιτικές ενισχύοντας τη διαφάνεια και τη δημοκρατία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μπορούν να προτείνουν νέες περιοχές για το δίκτυο Natura 2000 και να συμμετέχουν στη ρύθμιση της χρήσης υδάτινων πόρων. Οι δημόσιες αρχές, όπως το Υπουργείο Περιβάλλοντος, οι περιφέρειες και οι δήμοι, εποπτεύουν την εφαρμογή των περιβαλλοντικών νόμων, ενώ οι πολίτες και οι ΜΚΟ καταγγέλλουν παραβιάσεις και συμβάλλουν στον έλεγχο της συμμόρφωσης με αυτές. (Rabbi, 2024). Αυτό μπορεί να γίνει μέσω ειδικών γραμμών καταγγελιών, ηλεκτρονικών πλατφορμών ή απευθείας στις δημόσιες αρχές. Οι ΜΚΟ παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση της εφαρμογής περιβαλλοντικών πολιτικών, ενημερώνοντας το κοινό και ασκώντας πιέσεις στις αρχές για τη βελτίωση της περιβαλλοντικής νομοθεσίας και της εφαρμογής της.

β) Στην Ελλάδα, η δημόσια διαβούλευση πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών, όπως η «Διαύγεια», η «Πλατφόρμα του Ηλεκτρονικού Περιβαλλοντικού Μητρώου», η "Δημόσια Διαβούλευση", όπου πολίτες και οργανώσεις μπορούν να υποβάλουν τις απόψεις τους σχετικά με νομοσχέδια, στρατηγικές και πολιτικές, ιδιαίτερα σε τομείς όπως το περιβάλλον. Μάλιστα στον Κανονισμό της Βουλής του 2010, αναφέρεται ότι κάθε νομοσχέδιο που κατατίθεται, πρέπει υποχρεωτικά να συνοδεύεται από έκθεση επί της δημόσιας διαβούλευσης που έχει προηγηθεί. Οι προτάσεις εξετάζονται από τις αρμόδιες αρχές πριν από την τελική υιοθέτηση των μέτρων.

Οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των πολιτών, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να οργανώνονται, να επικοινωνούν και να κινητοποιούνται (He et al., 2024).

1. Πλατφόρμα του Ηλεκτρονικού Περιβαλλοντικού Μητρώου (ΗΠΙΜ)

<https://eprm.yopen.gr/>

Από το 2018, η υποβολή περιβαλλοντικών μελετών πραγματοποιείται μέσω του Ηλεκτρονικού Περιβαλλοντικού Μητρώου (ΗΠΙΜ), που αναπτύχθηκε σε συνεργασία με το Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας (ΥΠΕΝ), σύμφωνα με τον Ν. 4014/2011. Το ΗΠΙΜ επιτρέπει την ηλεκτρονική διαχείριση της Περιβαλλοντικής Αδειοδότησης νέων και υφιστάμενων έργων, βελτιώνοντας τη διαφάνεια και την αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στο κοινό να παρακολουθεί διαβουλεύσεις και να υποβάλλει σχόλια στις περιβαλλοντικές αδειοδοτήσεις, ενισχύοντας τη δημόσια συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

2. Πλατφόρμα Συμμετοχής: Γενική Γραμματεία Χωρικού Σχεδιασμού & Αστικού Περιβάλλοντος. <http://polsxedia.yopen.gov.gr/>

Η «Πλατφόρμα Συμμετοχής» είναι μια ψηφιακή εφαρμογή που έχει αναπτυχθεί από τη Γενική Γραμματεία Χωρικού Σχεδιασμού και Αστικού Περιβάλλοντος του Υπουργείου Περιβάλλοντος και Ενέργειας. Σκοπός της είναι να ενισχύσει τη συμμετοχή των πολιτών και των φορέων στη διαμόρφωση των Τοπικών και Ειδικών Πολεοδομικών Σχεδίων (ΤΠΣ/ΕΠΣ).

Μέσω αυτής της πλατφόρμας, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν:

- Να υποβάλλουν ιδέες και προτάσεις: Από τα αρχικά στάδια της μελέτης, οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους για την αντιμετώπιση τοπικών προκλήσεων και προβλημάτων.

• Να ενημερώνονται και να σχολιάζουν εναλλακτικά σενάρια ανάπτυξης: Κατά το πρώτο στάδιο εκπόνησης της μελέτης, οι χρήστες μπορούν να δουν, να προτείνουν και να σχολιάσουν τα προτεινόμενα σενάρια για την περιοχή τους.

γ) Για την προστασία του περιβάλλοντος διοργανώνονται κάθε χρόνο συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας από πολίτες, με στόχο να ασκηθεί πίεση στις κυβερνήσεις, ώστε να αλλάξουν την περιβαλλοντική τους πολιτική. Οι πολίτες μέσα από δράσεις και καλά οργανωμένες διαδηλώσεις έχουν πετύχει σημαντικά αποτελέσματα, επηρεάζοντας τις δημόσιες πολιτικές (Bugden, 2020).

δ) Η οργάνωση των πολιτών σε ομάδες ή δίκτυα στόχο έχουν την υλοποίηση δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος. Περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αναδασώσεις, καθαρισμούς δασών και ακτών, εκστρατείες ανακύκλωσης και δημιουργία αστικών κήπων για την προώθηση της βιώσιμης γεωργίας (Aslanoglu, et al., 2025). Στην Ελλάδα, διάφορα δίκτυα και οργανώσεις προωθούν την περιβαλλοντική προστασία. Το Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενισχύει τη βιωματική μάθηση, ενώ το Πράσινο Ταμείο χρηματοδοτεί σχετικά έργα. Η Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία προστατεύει την ορνιθοπανίδα, ενώ οι WWF Ελλάς και Greenpeace Ελλάς προωθούν τη βιοποικιλότητα και την οικολογική ευαισθητοποίηση. Οι Φορείς Διαχείρισης Εθνικών Δρυμών και το Δίκτυο ΜΚΟ για το Περιβάλλον συμβάλλουν στη διαχείριση προστατευόμενων περιοχών και στην προώθηση περιβαλλοντικών θεμάτων.

ε) Οι πολίτες συμβάλλουν, επίσης, στην ευαισθητοποίηση του κοινού και στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Οργανώνουν δράσεις για να ενισχύσουν τη γνώση πάνω σε θέματα περιβάλλοντος, όπως η κλιματική αλλαγή, η ανακύκλωση και η βιοποικιλότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, διοργανώνονται σεμινάρια για διάφορα θέματα, για παράδειγμα για την εξοικονόμηση ενέργειας και τη μείωση των πλαστικών μιας χρήσης (Buijs et al., 2023).

στ) Οι διαδικτυακές αναφορές είναι ψηφιακές εκστρατείες που στοχεύουν στη συγκέντρωση υπογραφών από ανθρώπους που υποστηρίζουν μια συγκεκριμένη αιτία ή αίτημα. Συνήθως, οι διαδικτυακές αναφορές δημιουργούνται για να επηρεάσουν πολιτικές αποφάσεις, να προωθήσουν κοινωνικά ζητήματα ή να ζητήσουν αλλαγές από κυβερνητικούς φορείς, οργανισμούς ή ιδιώτες. Οι υπογράφωντες εκφράζουν τη στήριξή τους και η αναφορά υποβάλλεται στις αρμόδιες αρχές ή οργανώσεις με στόχο να ασκηθεί πίεση για την ικανοποίηση του αιτήματος. Τέτοιες αναφορές σχετίζονται συχνά με πρωτοβουλίες για την προστασία του περιβάλλοντος, κοινωνικά ζητήματα ή θέματα δημόσιας υγείας.

ζ) Το crowdfunding είναι μια μέθοδος χρηματοδότησης που επιτρέπει σε άτομα ή οργανισμούς να συγκεντρώνουν χρήματα από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, συνήθως μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Οι άνθρωποι που συμμετέχουν στην εκστρατεία crowdfunding για το περιβάλλον συνεισφέρουν μικρά ή μεγάλα ποσά χρημάτων και αυτό μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο ενίσχυσης περιβαλλοντικών δράσεων και έργων βιωσιμότητας. Το crowdfunding χρησιμοποιείται συχνά για τη χρηματοδότηση επιχειρηματικών ιδεών, δημιουργικών έργων, κοινωνικών πρωτοβουλιών ή ακόμα και προσωπικών αναγκών (Agrawal, et al., 2014).

η) Οι πολίτες συμμετέχουν σε διεθνή κινήματα και οργανώσεις που προωθούν περιβαλλοντικές πολιτικές παγκοσμίως (Κίνημα Fridays for Future, WWF και Greenpeace) (Nordfeldt & Dahlström, 2023).

θ) Η ενίσχυση της εφαρμογής της Κυκλικής Οικονομίας γίνεται εφικτή μέσα από τις αλλαγές των καταναλωτικών συνηθειών και την υποστήριξη βιώσιμων λύσεων από τις επιχειρήσεις. Η υιοθέτηση πρακτικών επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης είναι μία μεγάλη νίκη της συλλογικότητας της Κοινωνίας των Πολιτών (OECD, 2020).

ι) Στην Ελλάδα, η τεχνολογία ενισχύει την περιβαλλοντική δράση μέσω ψηφιακών εργαλείων. Εφαρμογές παρακολουθούν τη ρύπανση και την κατανάλωση ενέργειας, ενώ πλατφόρμες προωθούν την ανακύκλωση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Διαδικτυακές κοινότητες και γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών συμβάλλουν στην ανάλυση οικολογικών αλλαγών. Επίσης, διαγωνισμοί καινοτομίας ενθαρρύνουν βιώσιμες λύσεις.

Αυτά τα εργαλεία και οι πρωτοβουλίες συμβάλλουν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και της συμμετοχής των πολιτών σε περιβαλλοντικά θέματα στην Ελλάδα.

3.2. Κινητοποιήσεις πολιτών στην Ελλάδα σχετικά με το περιβάλλον

α) Η εξόρυξη χρυσού στη Χαλκιδική

Η Κοινωνία των Πολιτών, μέσω κινητοποιήσεων, νομικών προσφυγών και διεθνούς ευαισθητοποίησης, κατάφερε να επιβραδύνει και να περιορίσει τις δραστηριότητες εξόρυξης, αν και το έργο συνεχίζεται με περιορισμούς (Velegrakis, 2015).

β) Προστασία φυσικών οικοσυστημάτων και δασών

Μέσω δράσεων αναδάσωσης, εθελοντικών ομάδων πυροπροστασίας και πίεσης προς τις αρχές, η Κοινωνία των Πολιτών έχει ενισχύσει τη διατήρηση δασών και φυσικών οικοσυστημάτων, πετυχαίνοντας αυστηρότερη προστασία σε ορισμένες περιοχές (Υπ. Περιβάλλοντος, n.d.).

γ) Αποτροπή δημιουργίας χωματερών σε Φυλή και Σχιστό

Οι έντονες αντιδράσεις, οι νομικές ενέργειες και οι διαμαρτυρίες της τοπικής κοινωνίας κατάφεραν να καθυστερήσουν ή να αποτρέψουν την επέκταση των χωματερών, αν και παραμένουν ζητήματα διαχείρισης αποβλήτων (Υπ. Περιβάλλοντος, n.d.).

δ) Οι καταστροφικές πυρκαγιές: Μετά από αυτά τα γεγονότα, η Κοινωνία των Πολιτών κινητοποιήθηκε για αποκατάσταση των καμένων εκτάσεων, ενώ άσκησε πιέσεις για αυστηρότερα μέτρα πρόληψης και καλύτερη διαχείριση κρίσεων (Υπ. Περιβάλλοντος, n.d.).

ε) Προστασία θαλασσών και υδάτινων πόρων

Μέσα από καμπάνιες, νομικές προσφυγές και εθελοντικές δράσεις καθαρισμού, πέτυχε αυστηρότερα μέτρα κατά της ρύπανσης και τη διατήρηση θαλάσσιων οικοσυστημάτων σε πολλές περιοχές (HELMERA, n.d.).

στ) Προστασία προστατευόμενων περιοχών Αγράφων

Η αντίδραση της Κοινωνίας των Πολιτών οδήγησε στην ακύρωση σχεδίων εγκατάστασης αιολικών πάρκων σε προστατευόμενες περιοχές των Αγράφων, διασφαλίζοντας τη διατήρησή τους.

ζ) Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (ΑΠΕ)

Υποστηρίζονται από την Κοινωνία των Πολιτών όταν εφαρμόζονται με σεβασμό στο περιβάλλον, ενώ σε περιπτώσεις καταστροφής φυσικών περιοχών, έχουν γίνει παρεμβάσεις για τον περιορισμό ή την ακύρωση σχεδίων (Χατζημιχάλης, 2024).

η) Ανακύκλωση

Με δράσεις ενημέρωσης και πίεση προς τις αρχές, η Κοινωνία των Πολιτών συνέβαλε στη βελτίωση των συστημάτων ανακύκλωσης, αν και η εφαρμογή παραμένει ελλιπής σε πολλές περιοχές.

Οι κινητοποιήσεις τοπικών φορέων και πολιτών σε συνεργασία με τις περιβαλλοντικές οργανώσεις, έφεραν θετικά αποτελέσματα σε πολλαπλά σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα. Η δύναμη της συλλογικότητας έχει συμβάλει στη διατήρηση του φυσικού τοπίου αλλά και στην ευαισθητοποίηση της δημόσιας γνώμης πάνω σε θέματα περιβαλλοντική πολιτικής, προς μία κατεύθυνση πιο βιώσιμη (Velegrakis, 2015).

3.3. Αντίδραση των πολιτών απέναντι στις περιβαλλοντικές πολιτικές σε παγκόσμιο επίπεδο

Η αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών πολιτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των πολιτών, οι οποίοι αντιδρούν με ποικίλους τρόπους, επηρεαζόμενοι από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες.

α) Αντίδραση μέσω Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (Μ.Κ.Ο.). Η αύξηση του αριθμού των περιβαλλοντικών Μ.Κ.Ο. υποδηλώνει μια αυξανόμενη κοινωνική κινητοποίηση για την προστασία του περιβάλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρότι υπάρχουν πολυάριθμες περιβαλλοντικές οργανώσεις, μόνο ένα μικρό ποσοστό διαθέτει ουσιαστική επιρροή στις πολιτικές αποφάσεις. Η στενή αυτή σχέση συχνά υπονομεύει την ανεξαρτησία των Μ.Κ.Ο., καθιστώντας δυσκολότερη την προώθηση εναλλακτικών περιβαλλοντικών πολιτικών (Tzeng, 2024).

β) Αντίδραση μέσω κοινωνικής συμμετοχής. Σε χώρες όπου η Κοινωνία των Πολιτών έχει μεγαλύτερη ισχύ, όπως στην Κολομβία και την Αργεντινή, οι πολίτες χρησιμοποιούν τόσο συνεργατικές όσο και αντιπαραθετικές στρατηγικές για να διαμορφώσουν πολιτικές υπέρ του περιβάλλοντος (Herrera, 2024).

γ) Επιρροή της Κοινωνίας των Πολιτών στις επιχειρήσεις. Η πίεση από τις περιβαλλοντικές οργανώσεις προς τις επιχειρήσεις μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στις εταιρικές πρακτικές. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εκστρατεία της Greenpeace κατά της συνεργασίας LEGO-Shell, η οποία ανάγκασε την εταιρεία να υιοθετήσει πιο βιώσιμες πρακτικές (Hansen & Lundholt, 2021). Αυτό υπογραμμίζει τη δύναμη των οργανώσεων να επηρεάζουν τις επιχειρήσεις μέσω της ευαισθητοποίησης των καταναλωτών και της δημιουργίας αρνητικής δημοσιότητας για μη βιώσιμες πρακτικές.

δ) Συλλογική διαχείριση φυσικών πόρων. Σε πολλές περιπτώσεις, η διαχείριση των φυσικών πόρων προϋποθέτει τη συνεργασία πολιτών, τοπικών αρχών και επιχειρήσεων. Στη Ζάμπια, οι πλατφόρμες πολλαπλών ενδιαφερομένων έχουν συμβάλει στη διαχείριση των φυσικών πόρων. Η αποτελεσματικότητα αυτών των σχημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικών ομάδων, ιδιαίτερα των περιθωριοποιημένων (Siangulube et al., 2023).

4. Συμπεράσματα

Η συμβολή των πολιτών στη διαμόρφωση και εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών αποδεικνύεται κρίσιμη για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η κοινωνική αναγνώριση ενός ζητήματος ως προβλήματος αποτελεί το πρώτο βήμα για τη θεσμική του αντιμετώπιση, καθώς η ενεργή συμμετοχή της Κοινωνίας των Πολιτών ενισχύει τη δημοκρατικότητα, τη διαφάνεια και την αποτελεσματικότητα της λήψης αποφάσεων. Μέσα από διαδικασίες δημόσιας διαβούλευσης, καταγγελίες, ενημερωτικές εκστρατείες, κινητοποιήσεις και δράσεις βάσης, οι πολίτες στην Ελλάδα παίζουν ενεργό ρόλο στην περιβαλλοντική διακυβέρνηση. Ψηφιακές πλατφόρμες, όπως το Ηλεκτρονικό Περιβαλλοντικό Μητρώο και η «Πλατφόρμα Συμμετοχής», ενισχύουν τη συμμετοχικότητα, ενώ οι ΜΚΟ λειτουργούν ως ενδιάμεσοι κρίκοι μεταξύ κράτους και κοινωνίας. Παράλληλα, μέσα από παραδείγματα όπως οι κινητοποιήσεις στη Χαλκιδική, στα Άγραφα και στις χωματερές της Φυλής, αποδεικνύεται ότι η συλλογική δράση μπορεί να ανατρέψει ή να μετασχηματίσει πολιτικές επιλογές με σοβαρές περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Τέλος, η συμβολή των πολιτών εκτείνεται και σε θετικές ενέργειες, όπως δράσεις ανακύκλωσης, αναδασώσεις, ψηφιακές αναφορές και crowdfunding για περιβαλλοντικά έργα. Συνολικά, η ενεργή και οργανωμένη συμμετοχή της Κοινωνίας των Πολιτών αποτελεί βασικό άξονα για μια πράσινη και δίκαιη μετάβαση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αφουξενίδης, Α. (2008). Όψεις της κοινωνίας των πολιτών. Στο Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Όψεις της σύγχρονης ελληνικής και ευρωπαϊκής κοινωνίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ελληνική Δημοκρατία. (1986). *Νόμος 1650/1986 – Για την προστασία του περιβάλλοντος* (ΦΕΚ Α' 160/1986). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2016). *Νόμος 4426/2016 - Κύρωση της Συμφωνίας των Παρισίων* (ΦΕΚ Α' 187/2016). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Κουντούρη, Φ. (2015). Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά*.
- Μουζέλης, Ν. (2002). Το νόημα της κοινωνίας των πολιτών. Στο Αντ. Μακρυδημήτρης (Επιμ.), *Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών* (σ. 37–58). Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.
- Μουζέλης, Ν., & Παγουλάτος, Ν. (2003). Κοινωνία πολιτών και ιδιότητα του πολίτη στη μεταπολιτευτική Ελλάδα. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 22, 5–29.
- Παναγόπουλος, Θ. (2019). *Δίκαιο Περιβάλλοντος*. Σταμούλη Α.Ε.
- Παπαστυλιανού, Α., & Παπαδημητρίου, Ε. (2020). Social values, environmental attitudes and environmental behavior among students in Greece, Cyprus and Switzerland. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 21(3), 242–261. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23279
- Πετροπούλου, Π., Καλεμικεράκης, Ι., & Γκοβίνα, Ο. (2025). Εργαλεία για διερεύνηση της σχέσης της ατμοσφαιρικής ρύπανσης με την εμφάνιση και την εξέλιξη χρόνιων νοσημάτων. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 42(1), 127–132.
- Χατζημιχαλός, Κ. (2024). Βιώσιμη Ανάπτυξη: από προοδευτική έννοια πυλώνας του «πράσινου» καπιταλισμού. *Krisi: Biannual Scientific Review*, 15(1), 131–152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11134566>
- Ζολώτας, Ξ. (1982). *Οικονομική μεγέθυνση και φθίνουσα κοινωνική ευημερία*. Τράπεζα της Ελλάδος.

Ξενόγλωσση

- Agrawal, A., Catalini, C., Goldfarb A.m, (2014) Some simple economics of crowdfunding Innovation policy and the economy, 2014•journals.uchicago.edu <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/674021>
- Aslanoğlu, R., Kazak, J. K., Szewrański, S., Świąder, M., Arciniegas, G., Chrobak, G., Jakobiak, A., & Turhan, E. (2025). Ten questions concerning the role of urban greenery in shaping the future of urban areas. *Building and Environment*, 267A, 112154. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.112154>
- Baehr, P. (1999). Conversations with Anthony Giddens. *Making Sense of Modernity Anthony Giddens Christopher Pierson* (Vol. 24). <https://doi.org/10.2307/3341400>
- Bugden, D. (2020). Does Climate Protest Work? Partisanship, Protest, and Sentiment Pools. *Socius*, 6. <https://doi.org/10.1177/2378023120925949>
- Buijs, A., De Koning, S., Mattijssen, T. J., & Smeding, I. (2023). Civil society for sustainable change: Strategies of NGOs and active citizens to contribute to sustainability transitions. *Journal of Environmental Planning and Management*. <https://doi.org/10.1080/09640568.2023.2205571>
- Choi, T.-H., & Wong, Y.-L. (2024). Does public consultation affect policy formulation? Negotiation strategies between the administration and citizens. *Journal of Education Policy*, 39(3), 455–479. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2269373>
- Eisele, G. (2005). European civil society: A glance at recent literature. *Nachwuchsgruppe Europäische Zivilgesellschaft*, 1–23.
- Hansen, P. K., & Lundholt, M. W. (2021). "I thought Shell was the bad guy": Narrative and fictionality in Greenpeace's campaign against the LEGO-Shell partnership. *Narrative*, 29(1), 29–46. <https://doi.org/10.1353/nar.2021.0001>

- He, J., Lin, Y., Hooimeijer, P., & Monstadt, J. (2024). Measuring social network influence on power relations in collaborative planning: A case study of Beijing City, China. *Cities*, 148, 104866. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.104866>
- Herrera, V. (2024). Citizen-led environmental governance: Regulating urban wetlands in South America. *Studies in Comparative International Development*, 59(3), 353–377. <https://doi.org/10.1007/s12116-023-09420-0>
- Nordfeldt, M., & Dahlström, M. (2023). Civil society in local sustainable transformation – can bottom-up activities meet top-down expectations? *Journal of Civil Society*, 19(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/17448689.2023.2255692>
- Rabbi, M. (2024). Unveiling environmental crime trends and intensity in the EU countries through a sustainability lens. *European Journal on Criminal Policy and Research*. <https://doi.org/10.1007/s10610-024-09607-8>
- Siangulube, F. S., Ros-Tonen, M. A. F., Reed, J., Moombe, K. B., & άλλοι. (2023). Multistakeholder platforms for integrated landscape governance: The case of Kalomo District, Zambia. *Land Use Policy*, December 2023. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2023.106944>
- Tzeng, C.-H. (2024). Pollution haven, private politics, and competitive dynamics: How do irresponsible MNEs challenged by an international NGO compete to act responsibly? *Management International Review: Journal of International Business*. <https://doi.org/10.1007/s11575-024-00554-4>
- Velegrakis, G. (2015). SOS Halkidiki – A grassroots environmental movement in times of Greek austerity. *7th International Conference of Critical Geography (ICCG): Precarious Radicalism on Shifting Grounds – Towards a Politics of Possibility*, Ramallah, Palestine, July 26–30, 2015.

Δικτυογραφία

- EU C 326. (2012). Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. EUR-Lex. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2025 από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT>
- HELMEPA. (n.d.). Ελληνική Ένωση Προστασίας Θαλάσσιου Περιβάλλοντος. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2025 από <https://www.helmepa.gr/>
- OECD. (2020). The circular economy in cities and regions. Paris: OECD Urban Studies, OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2025 από https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/10/the-circular-economy-in-cities-and-regions_dd1348ed/10ac6ae4-en.pdf
- Υπ.Περιβάλλοντος. (n.d.). Νομοθετικό πλαίσιο για τη διαχείριση των στερεών αποβλήτων. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2025 από <https://ypen.gov.gr/wp-content/uploads/legacy/Files/Perivallon/Diaxeirisi%20Aporvitwn/Nomothesia/Nomothetiko-plasio.pdf>
- Υπ.Περιβάλλοντος. (n.d.). Προστατευόμενες περιοχές στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2025 από <https://ypen.gov.gr/perivallon/viopoikilotita/prostatevomenes-perioches/>
- World Economic Forum. (2013). The future role of civil society. Retrieved 2025, from https://www3.weforum.org/docs/WEF_FutureRoleCivilSociety_Report_2013.pdf

Α13. Ανάπτυξη Ενεργού Πολιτειακής Συνείδησης και Συλλογικής Ευθύνης

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΦΑΙΡΑ. ΜΙΑ ΚΑΝΤΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σκαλιδάκης Θεόδωρος

Υποψήφιος διδάκτορας Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη της αναγκαιότητας να εισαχθεί ο φιλοσοφικός στοχασμός τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (κίνημα P4C), όσο και στο πολιτικό γίνεσθαι. Με αφετηρία ορισμένες αρχές της καντιανής φιλοσοφίας, επιδιώκεται η ανασυγκρότηση του δημόσιου διαλόγου στα πεδία του φιλοσοφείν που συμβάλλουν στην προαγωγή της ενεργού πολιτειακής συνείδησης, της συλλογικής ευθύνης και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Με την επαναπροσέγγιση της φιλοσοφικής επιχειρηματολογίας και του «λόγον διδόναι» θα υποστηριχθεί η χρησιμότητά τους ως προς την ένταξη στην κοινωνία των πολιτών, κυρίως σε ό,τι αφορά ζητήματα που απασχολούν το ανθρώπινο σύνολο.

Λέξεις κλειδιά: Kant, Κίνημα P4C, Πολιτική, Φιλοσοφία

1. Εισαγωγή

Η φιλοσοφία άπτεται σε διαφορά πεδία της γνώσης (γνωσιολογία, ηθική, αισθητική, πολιτική, λογική, κ.α.). Ο Kant συνοψίζει το έργο που επιτελεί η φιλοσοφία σε τέσσερα ερωτήματα:

1. Τι μπορώ να γνωρίσω;
2. Τι οφείλω να πράξω;
3. Τι επιτρέπεται να ελπίζω;
4. Τι είναι ο άνθρωπος; (Kant, 2006, σ. 439· 2020, σ. 51).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα πεδία της εκπαίδευσης και της πολιτικής υπό το πρίσμα της καντιανής φιλοσοφίας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο περιορισμένος ρόλος που καταλαμβάνει η φιλοσοφία στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προτείνεται μία αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, προσεγγίζεται ο ρόλος που θα μπορούσε να προσλάβει η φιλοσοφία στον δημόσιο διάλογο, καθώς χαρακτηριστικό γνώρισμα των ημερών μας αποτελούν οι διαρκείς προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα. Ευλόγως διερωτάται κανείς: ο φιλοσοφικός στοχασμός δεν οφείλει να έχει συνεισφορά; Αν ανατρέξουμε στη φιλοσοφική επιχειρηματολογία, μπορεί να αναδειχθεί τόσο η επικαιρότητα όσο και η διαχρονικότητά της. Στην προκειμένη περίπτωση, η εργασία περιορίζεται στο καντιανό έργο, προσεγγίζοντας σύγχρονα ζητήματα (λ.χ. η εκπαιδευτική διαδικασία σε άμεση συνάφεια με την καλλιέργεια της δημοκρατικής κουλτούρας του διαλόγου, καθώς και η ελευθερία της έκφρασης και της διατύπωσης απόψεων σε ζητήματα πολιτικής, όπου δύναται να επιτευχθεί η βελτίωση των θεσμών και η διασφάλιση των δικαιωμάτων).

2. Ο φιλοσοφικός στοχασμός στη σύγχρονη εποχή

Υπάρχει φιλοσοφική παιδεία στη σύγχρονη Ελλάδα; Ας κάνουμε μία αναδρομή στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα· σύμφωνα με τον με τον Νόμο 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17-9-2013) το μάθημα της Φιλοσοφίας διδάσκεται στη Β' τάξη του Γενικού Ενιαίου ως μάθημα Γενικής Παιδείας, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, όλων των ομάδων προσανατολισμού και διδάσκεται δύο ώρες εβδομαδιαίως. Είναι αξιοσημείωτο ότι το μάθημα της Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου αποτελεί το μοναδικό φιλοσοφικό μάθημα σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με εξαίρεση το *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων* που διδάσκεται στη Γ' Γυμνασίου), με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν καμία προηγούμενη συστηματική ενασχόληση με τη Φιλοσοφία.

Επιπλέον, το εγχειρίδιο των Αρχαίων Ελληνικών, *Φιλοσοφικός Λόγος* της Γ' Λυκείου του 1ου Επιστημονικού Πεδίου των Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών περιορίζεται στους πλατωνικούς διαλόγους του *Πρωταγόρα* και της *Πολιτείας* και στα αριστοτελικά συγγράμματα *Ηθικά Νικομάχεια* και *Πολιτικά*. Ακόμα, το *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων* που προαναφέρθηκε, περιέχει μεταφρασμένα φιλοσοφικά κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας απουσιάζει πλήρως από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, ο λόγος που επιχειρείται να παρουσιαστεί ένα διαφορετικό φιλοσοφικό σύστημα, όπως είναι το καντιανό, έγκειται στο γεγονός ότι ναι μεν εντοπίζονται οι απαρχές του φιλοσοφικού στοχασμού στην αρχαία Ελλάδα, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι περιορίζεται χωροχρονικά εκεί. Όπως έχει επισημάνει ο Παπανούτσος, «ιδιαίτερα όμως στη σφαίρα της Φιλοσοφίας, η παιδεία μας -πρέπει να το ομολογήσουμε- πάσχει από ένα είδος πρεσβυωπίας: στέκεται προσηλωμένη στα πολύ μακρινά, στους κλασικούς χρόνους της ελληνικής αρχαιότητας, και τα κοντινά δεν τα βλέπει, ούτε τα λογαριάζει» (Παπανούτσος 1953, σ. 7). Ωστόσο, έχουν αναπτυχθεί έκτοτε συστήματα φιλοσοφικής σκέψης σε ποικίλους κλάδους, τα οποία εμπνέουν και ανανεώνουν διαρκώς τον διάλογο σε διεθνές επίπεδο. Παρακάτω, θα γίνει αναλυτικότερη παρουσίαση σχετικά με το κίνημα P4C (Φιλοσοφία για παιδιά).

Εντοπίζεται φιλοσοφικός στοχασμός στη σύγχρονη Ελλάδα στο πλαίσιο του πολιτικού διαλόγου; Θα αναρωτηθεί κανείς ποιος ο ρόλος της φιλοσοφίας στην πολιτική. Για να καταστεί η άμεση συνάφεια φιλοσοφίας και πολιτικής, θα γίνει αναφορά σε δύο εξέχουσες μορφές της πολιτικής σκηνής της σύγχρονης Ελλάδας, που συνέβαλαν τα μέγιστα στη διαμόρφωση του κράτους με το ρηξικέλευθο έργο τους· γίνεται λόγος για τον Ευάγγελο Παπανούτσο -ο οποίος αναφέρθηκε ήδη- και τον Κωνσταντίνο Τσάτσο. Ο πρώτος διαδραμάτισε σημαντικότατο ρόλο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 της κυβέρνησης του Γεώργιου Παπανδρέου, όπου εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα ως αποκλειστική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο και ως ισότιμη προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες, τη δωρεάν παιδεία, ενώ στις επιμέρους συνεισφορές συγκαταλέγεται η προσθήκη νεωτερικών μαθημάτων, όπως η Κοινωνιολογία και τα Στοιχεία της Οικονομικής Επιστήμης, η ενίσχυση της φυσικής και μαθηματικών, η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων αποκλειστικά από μετάφραση στις τρεις τάξεις του γυμνασίου (Βαρμάζης, Γιάννου). Ο δεύτερος διετέλεσε Πρόεδρος της Δημοκρατίας και προέδρευσε της κοινοβουλευτικής επιτροπής συντάξεως του Συντάγματος του 1975 με την κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή, η ισχύς του οποίου διατηρείται μέχρι και σήμερα με ορισμένες αναθεωρήσεις. Ποιο είναι το κοινό τους σημείο, παρόλο που πολιτεύτηκαν με διαφορετικές παρατάξεις; Εκτός του ότι ήταν και οι δύο διακεκριμένοι ακαδημαϊκοί, πολιτικοί και φιλόσοφοι (για τη φιλοσοφική σκέψη τους βλ. Ανδρουλιδάκης 2010 και 2012), είχαν έντονο το στοιχείο της καντιανής επιρροής στο έργο τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Παπανούτσος απέδωσε στα ελληνικά τα μείζονα δοκίμια του Kant (Kant, 1971) και δημοσίευσε μελέτες γύρω από την καντιανή φιλοσοφία (ενδεικτικά: Παπανούτσος, 1954 και 2010), ενώ ο Τσάτσος, πέρα του ότι αυτοπροσδιορίζεται ως πλατωνίζων νεοκαντιανός (Τσάτσος 1990, σ. 7), συνέγραψε πλήθος άρθρων και βιβλίων με επίκεντρο την καντιανή πολιτική φιλοσοφία (ενδεικτικά: Τσάτσος, 1934 και 1974). Μία εξαιρετική παρουσίαση με τίτλο "Kant in Hellas. Endless Horizons", η οποία πραγματεύεται την επίδραση της καντιανής φιλοσοφίας στον ελληνικό στοχασμό, πραγματοποίησε ο Κώστας

Ανδρουλιδάκης - στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι μας έχει χαρίσει εξαιρετικές μεταφράσεις του καντιανού corpus στην ελληνική - στο πλαίσιο των διεθνών διαδυσκτικών συναντήσεων του Virtual Kant Congress with a Cosmopolitan Purpose.

Στα παρακάτω υποκεφάλαια θα παρουσιαστεί η θέση της φιλοσοφίας σε συστήματα του αγγλόφωνου κόσμου, κυρίως του Ηνωμένου Βασιλείου και των ΗΠΑ.

2.1 Φιλοσοφία με/για παιδιά: αυτονομία στη σκέψη

Μία από τις σπουδαιότερες συμβολές της καντιανής φιλοσοφίας είναι ο ορισμός που έδωσε για τον Διαφωτισμό: «Διαφωτισμός είναι η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του, για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος. [...] Είμαστε υπεύθυνοι για αυτή την ανωριμότητα, όταν η αιτία της βρίσκεται όχι στην ανεπάρκεια του νου, αλλά στην έλλειψη αποφασιστικότητας και θάρρους να τον μεταχειριζόμαστε χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου. Sapere aude! Έχε θάρρος να μεταχειρίζεται το δικό σου νου! Τούτο είναι το έμβλημα του Διαφωτισμού» (Kant, 1971, σ. 42). Είναι ενδεικτικό ότι ο Kant είναι υπέρμαχος της αυτονομίας της σκέψης. Με τον τρόπο που ορίζει τον Διαφωτισμό ο φιλόσοφος, δύναται να συναχθεί η διαχρονικότητά του, αν ανατρέξουμε σ' ένα πρόσφατο λήμμα του έγκριτου λεξικού της Οξφόρδης.

Ως λέξη της χρονιάς για το έτος 2024 το λεξικό της Οξφόρδης ανέδειξε τη brain rot, ορίζοντας την ως υποτιθέμενη επιδείνωση της ψυχικής ή πνευματικής κατάστασης ενός ατόμου, που έχει ως αποτέλεσμα την υπερκατανάλωση ασήμαντου υλικού, κυρίως διαδικτυακού περιεχομένου (Oxford University Press, 2024). Η άσκοπη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών (έξυπνων τηλεφώνων, tablets, φορητών και ηλεκτρικών υπολογιστών) έχουν ως επακόλουθο την απορρόφηση από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οδηγούν τη μαθητώσσα νεολαία στη λεγόμενη σήψη του εγκεφάλου. Παράλληλα, η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης (εφεξής TN) σε πλατφόρμες που παρέχουν απαντήσεις (λ.χ. ChatGPT), έχουν αφαιρέσει πλήρως την κριτική ικανότητα των παιδιών, διότι αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών καταφεύγει απλώς στην αντιγραφή και στην άκριτη αναπαραγωγή απαντήσεων που λαμβάνουν από εφαρμογές TN.

Ποιος ο ρόλος της φιλοσοφίας σ' όλα αυτά; Πώς θα μπορούσε να συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης; Ο Kant υιοθετεί τη σωκρατική μαιευτική ως μέθοδο· υποστηρίζει ότι εάν θέλει κανείς να εκμαιεύει από τον Λόγο του άλλου, δεν μπορεί να συμβεί τούτο αλλιώς παρά μόνο διαλογικά, δηλαδή με το να ερωτά και να απαντά ο δάσκαλος και ο μαθητής ο ένας τον άλλον αμοιβαίως. Ο δάσκαλος διευθύνει με ερωτήσεις την πορεία των σκέψεων του μαθητευόμενου και ο μαθητής αντίστοιχα κατανοεί ότι είναι ικανός να σκέπτεται ο ίδιος (Kant, 2013, σ. 334). Επομένως, η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς να του παραδίδει τυποποιημένη και στείρα γνώση ιστορικών γεγονότων και πολιτικών συστημάτων, αλλά να παροτρύνει τον μαθητή να σκέπτεται ο ίδιος κριτικά τα ιστορικά γεγονότα και τους θεσμούς. Όπως θα δούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο, η ηθική θεωρία του Kant θεμελιώνεται στην κατηγορική προσταγή, η οποία διασφαλίζει την αυτονομία και την αυτοτέλεια του έλλογου υποκειμένου, σε συνδυασμό με τη συμπερίληψη όλων των έλλογων όντων. Την εκπαίδευση της ικανότητας των ανθρώπων να σκέφτονται για λογαριασμό τους ενόσω είναι παιδιά, που υποστήριξε ο Kant, αναγνωρίζει και επαινεί ο Lipman (Lipman, 2013 σσ. 24-25), ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής του κινήματος Φιλοσοφία για παιδιά (κίνημα P4C). Οι απαρχές του κινήματος P4C εντοπίζονται στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1960, στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών για παιδιά ηλικίας 6 έως 16 ετών, που αναπτύχθηκε κυρίως από τον Lipman. Το εγχείρημά του είχε ως στόχο να ενθαρρύνει τους νέους να γίνουν πιο δεκτικοί στη λογική επιχειρηματολογία, τονίζοντας τη σημασία της διερώτησης στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Ο Lipman ανέπτυξε ένα νέο μοντέλο μάθησης, τις λεγόμενες «κοινότητες διερεύνησης» (Lipman, 2013, ιδίως στο δεύτερο μέρος), όπου δάσκαλοι και παιδιά συνεργάζονται για να καλλιεργήσουν την κατανόηση, όχι μόνο του υλικού κόσμου, αλλά και του ηθικού κόσμου που τους περιβάλλει (SAPER P4C).

Προηγουμένως, έγινε αναφορά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και στον κύριο εκφραστή της, τον Παπανούτσο. Μία από τις σημαντικότερες συνεισφορές του ήταν η δημόσια

δωρεάν παιδεία, ένα από τα ιδανικά που εξυμνεί και ο ίδιος ο Kant. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Kant εγκωμιάζει το Philanthropinum, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που λειτούργησε στο Dessau (1774-1793) υπό τη διεύθυνση του Johann Bernhard Basedow, ο οποίος υπήρξε σπουδαίος μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης, καθηγητής και φιλάνθρωπος, λόγω της ελευθερίας που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να διαρρυθμίζουν το Πρόγραμμα Σπουδών, σε συνεννόηση με λόγιους από άλλες χώρες, αποβλέποντας στην καθολική συμμετοχή κάθε πολίτη του κόσμου. Ακόμα, παρότρυνε εύπορους ιδιώτες να χρηματοδοτήσουν το συγκεκριμένο εγχείρημα, καυτηριάζοντας το γεγονός ότι οι κυβερνήσεις της εποχής προτιμούσαν να επενδύουν σε στρατιωτικούς εξοπλισμούς παρά στο εκπαιδευτικό σύστημα (Kant, 2007).

Που βρίσκεται όμως ο φιλοσοφικός στοχασμός στις μέρες μας; Στην προηγούμενη ενότητα, εντοπίστηκε η πλήρης απουσία και απαξίωση της φιλοσοφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κίνημα P4C ενώ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης στον αγγλόφωνο κόσμο, στην Ελλάδα δεν περιλαμβάνεται στα Προγράμματα Σπουδών. Εντοπίζονται κάποιες προσπάθειες εισαγωγής της φιλοσοφίας στην προσχολική αγωγή (Gasparatou, Kampeza, 2012 και Ventista, Paparoussi, 2016), ενώ αξίζει να αναφερθεί η προσπάθεια του Πανεπιστημίου Κρήτης να εντάξει ως παράδοση τη Φιλοσοφία με/για παιδιά στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας.

Τι ισχύει στα Αναλυτικά Προγράμματα του εξωτερικού; Θα αναφερθώ στο SAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education), ένα φιλανθρωπικό οργανισμό του Ηνωμένου Βασιλείου που συμβάλει στη φιλοσοφική εκπαίδευση. Εάν επισκεφθούμε την ιστοσελίδα του οργανισμού, πέρα από την ονομασία που παραπέμπει έμμεσα στον καντιανό ορισμό του Διαφωτισμού, θα δούμε ότι οι σκοποί που προωθεί σχετίζονται με τα ιδανικά της καντιανής φιλοσοφίας: την κοσμοπολιτική προοπτική και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Αυτό που επιδιώκεται να τονιστεί, είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διευρύνει τον φιλοσοφικό στοχασμό σε μεταγενέστερα φιλοσοφικά συστήματα και να εντάξει τη φιλοσοφική προβληματική σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς μπορεί να συνδιαλέγεται με πλήθος μαθημάτων· ενδεικτικά, δύναται να καλλιεργηθεί η κριτική παράδοση μαθημάτων όπως η Ιστορία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Μελέτη του Περιβάλλοντος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας παράλληλα και τους φιλοσοφικούς προβληματισμούς που αναδύονται όταν μελετώνται ιστορικά γεγονότα, κοινωνικά πρότυπα και πολιτικοί θεσμοί, ενώ παράλληλα θα ευαισθητοποιούνταν οι μαθητές αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση φυσικών πόρων και προστασίας του περιβάλλοντος. Ο φιλοσοφικός στοχασμός είναι ένας πολυεπίπεδος κλάδος που μπορεί να επεκταθεί σε πληθώρα ζητημάτων, καλλιεργώντας τη συλλογική ευθύνη και προωθώντας την ενεργό συμμετοχή· αν δεν εντρυφήσουμε τα παιδιά από μικρή ηλικία, πώς θα κατορθώσουμε να διαπλάσουμε τους ενεργούς πολίτες του αύριο;

2.2. Αιώνια ειρήνη και πολιτική

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Kant ασκεί δριμεία κριτική στους κυβερνώντες των κρατών, οι οποίοι δεν διαθέτουν χρήματα για τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, επειδή ο προϋπολογισμός δαπανάται για τον επερχόμενο πόλεμο (Kant, 1971, σ. 38), μία πολιτική τακτική που απαντά στις μέρες μας. Πόσα χρήματα δε δαπανώνται άραγε σε στρατιωτικούς εξοπλισμούς που αφορούν μία ενδεχόμενη απειλή, με αποτέλεσμα να παραμένει λειψή η χρηματοδότηση της παιδείας;

Η *Αιώνια ειρήνη* είναι ένα έργο του Kant περιορισμένο ως προς την έκταση, όμως περιεκτικό ως προς τα ζητήματα που θίγει. Πραγματεύεται κυρίως ερωτήματα πολιτικής φιλοσοφίας, σχετικά με την κρατική διακυβέρνηση και την κοινοβουλευτική δημοκρατία (το Σύνταγμα του 1975 που προέδρευσε ο Τσάτσος, εγκαθίδρυσε την προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία στην Ελλάδα, εκπληρώνοντας στην ουσία το καντιανό ιδεώδες), διεθνών σχέσεων, όπως τη δημιουργία μίας ομοσπονδίας ελευθέρων κρατών (βλ. Ευρωπαϊκή Ένωση) και κοσμοπολιτικής προοπτικής, σχετικά το καθολικό δικαίωμα της φιλοξενίας που έχει κάθε πολίτης του κόσμου. Επιπλέον, εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ πολιτικής και ηθικής, ασκώντας κριτική στους ηθικολόγους πολιτικούς και

προσεγγίζει τρόπους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν την οικουμένη προς την αιώνια ειρήνη, όσο ουτοπικό και εάν ακούγεται αυτό. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της καντιανής φιλοσοφίας ο ρυθμιστικός της χαρακτήρας και τα ιδεώδη που θέτει ως πρότυπα.

Προηγουμένως, αναφέρθηκε η κατηγορική προσταγή που διατυπώνει ο Kant στο πλαίσιο της ηθικής του και επικροτεί ο Lirman (Lirman, 2013, σ. 214). Ένας διακεκριμένος μελετητής της καντιανής ηθικής, ο Paton, εντοπίζει πέντε τύπους της κατηγορικής προσταγής, που στην είναι ουσία τρεις διατυπώσεις (Paton, 1971, σ. 129): Τύπος I (Τύπος του καθολικού νόμου): «Πράττε μόνο σύμφωνα με τον γνώμονα εκείνο με τον οποίο μπορείς συγχρόνως να θέλεις να γίνει καθολικός νόμος» (Kant, 2017, σ. 64). Τύπος Ia (Τύπος του νόμου της φύσης): «Πράττε έτσι σαν να επρόκειτο ο γνώμονας της πράξης σου να γίνει με τη θέλησή σου καθολικός νόμος της φύσης» (Kant, 2017, σ. 66). Τύπος II (Τύπος του σκοπού καθ' εαυτόν): «Πράττε έτσι ώστε να χρησιμοποιείς την ανθρωπότητα [ανθρώπινη φύση], τόσο στο πρόσωπο σου όσο και στο πρόσωπο κάθε άλλου ανθρώπου, πάντοτε συγχρόνως ως σκοπό και ουδέποτε απλώς και μόνον ως μέσον» (Kant, 2017, σ. 76). Τύπος III (Τύπος της αυτονομίας): «Η ιδέα της θέλησης κάθε έλλογου όντος ως θέλησης που νομοθετεί καθολικά» (Kant, 2017, σ. 79). Τύπος IIIa (Τύπος του βασιλείου των σκοπών): «Επειδή οι νόμοι καθορίζουν τους σκοπούς κατά την καθολική εγκυρότητά τους, για τούτο, εάν αφαιρέσουμε τις προσωπικές διαφορές των έλλογων όντων, καθώς και κάθε περιεχόμενο των ιδιωτικών σκοπών τους, θα μπορέσουμε να νοήσουμε ένα Όλον όλων των σκοπών σε συστηματική συνάφεια, δηλαδή ένα βασίλειο των σκοπών που είναι δυνατόν σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές» (Kant, 2017, σ. 82). Γίνεται αντιληπτό, ότι η κατηγορική προσταγή διατυπώνεται με τέτοιο τρόπο, εκκινώντας από το ατομικό και καταλήγοντας στο καθολικό. Οφείλω να σκέφτομαι όχι μόνο τον εαυτό μου, αλλά και τον συνάνθρωπο.

Κατ' αντιστοιχία στην πολιτική του φιλοσοφία, η λυδία λίθος για κάθε τι που μπορεί να τεθεί ως νόμος στο λαό, βρίσκεται στο ερώτημα: αν θα μπορούσε ένας λαός να επιβάλει στον εαυτό του ένα τέτοιο νόμο (Kant, 1971, σ. 47). Οι υπήκοοι οφείλουν να χρησιμοποιούν δημόσια το λόγο τους για την καλύτερη οργάνωση του κράτος και να ασκούν ελεύθερη κριτική στην υπάρχουσα νομοθεσία, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στη βελτίωση των θεσμών (Kant, 1971, σ. 50.)

Ο οδοδείκτης της καντιανής συλλογιστικής είναι η δημόσια χρήση του λόγου, η οποία αποτελεί προαπαιτούμενο κάθε βελτίωσης. Ο λόγος, όπως υποστηρίζει ο Kant, «πρέπει να υποβάλλεται σε όλα του τα εγχειρήματα στην κριτική και δεν μπορεί καμία απαγόρευση να επιφέρει ζημιά στην ελευθερία αυτής της ίδιας, χωρίς να ζημιώνει τον ίδιο του τον εαυτό και να επισύρει πάνω του επιβλαβείς υποψίες. Δεν υπάρχει τίποτα σπουδαιότερο, όσο αφορά τη χρησιμότητα, τίποτα τόσο ιερό, που θα μπορούσε να ξεφύγει από την εξεταστική αυτή διερεύνηση, που δεν γνωρίζει κανένα κύρος του προσώπου. Στην ελευθερία αυτή μάλιστα βασίζεται και η ίδια η ύπαρξη του Λόγου, που δεν έχει δικτατορικό κύρος, αλλά η ετυμηγορία του δεν είναι τίποτε άλλο παρά η συμφωνία ελεύθερων πολιτών» (Kant, 2006, σ. 382). Όλες οι αναφερόμενες στα δικαιώματα άλλων ανθρώπων πράξεις, των οποίων ο γνώμονας δεν είναι συμβατός με την δημοσιότητα, είναι άδικες, καθώς όλοι οι γνώμονες που έχουν ανάγκη τη δημοσιότητα (για να μην αποτύχουν στο σκοπό τους), συμφωνούν με το δίκαιο και την πολιτική συνάμα (Kant, 2006, σ. 140).

Γιατί επιλέχθηκε να παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικά στοιχεία της καντιανής ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας; Διότι πάνω σ' αυτή τη βάση, έχει αναπτυχθεί μία ενδιαφέρουσα πρωτοβουλία, στηριζόμενη στην *Αιώνια Ειρήνη* και λαμβάνει χώρα στις ΗΠΑ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ονομάζεται Perpetual Peace Project και στηρίζεται στην καντιανή έννοια της «δημοσιότητας»: μέσα από ποικίλα φόρουμ, διεξάγονται συζητήσεις μεταξύ ακαδημαϊκών, πολιτικών επιστημόνων, φιλοσόφων, πολιτικών, κ.α., οι οποίες πραγματεύονται επίκαιρα ζητήματα πολιτικής υπό το πρίσμα πολυεπίπεδων προσεγγίσεων (Perpetual Peace Project, 2022). Ο Gregg Lambert, ένας από τους ιδρυτές του ερευνητικού προγράμματος, εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή υπό την επίβλεψη του Jacques Derrida -και ενδεχομένως επηρεάστηκε από την Ομάδα Ερευνών για τη Διδασκαλία της Φιλοσοφίας που οργάνωσε το 1975 στη Γαλλία- με σκοπό να προωθήσει τη φιλοσοφία σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και να διερωτηθεί ποιος έχει δικαίωμα να φιλοσοφεί και πώς: μάλιστα, στην

εισήγησή του «Το δικαίωμα στη φιλοσοφία από κοσμοπολική σκοπιά» υπό την αιγίδα της UNESCO, ο ίδιος ο φιλόσοφος αναφέρει ρητά ότι υπαινίσσεται τον διάσημο τίτλο του καντιανού κειμένου «Ιδέα μίας γενικής ιστορίας με πρίσμα κοσμοπολιτικό» (Derrida 2003, σ. 53), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Παπανούτσο. Επιπλέον, στόχος του Derrida ήταν η διασύνδεση της φιλοσοφίας με την πολιτική, κάτι που επιδιώκει και το Perpetual Peace Project. Κατ' αυτό τον τρόπο, καλλιεργούν αυτό που οραματίστηκε ο Kant, ο οποίος επισημαίνει ότι η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ διαφορετικών κλάδων επιφέρει βελτιώσεις σε όλους τους τομείς. Στο έργο του η *Διένεξη των σχολών*, παρουσιάζει μία πρωτοποριακή πρόταση διαλόγου μεταξύ της φιλοσοφικής σχολής και των κλάδων της νομικής, της ιατρικής και της θεολογίας (Kant, 2004).

3. Συμπεράσματα

Στην *Κριτική του καθαρού λόγου*, ο Kant αναφέρει ότι το κριτικό του εγχείρημα δεν είναι ένα ακόμη δογματικό μεταφυσικό σύστημα, αλλά μία κατευθυντήρια γραμμή (Kant, 2006, σ. 478). Επομένως, η εν λόγω εργασία υιοθετεί αυτή την οπτική. Δεν παρουσιάζει τον τρόπο που πρέπει να ενταχθεί η φιλοσοφία στο εκπαιδευτικό και πολιτικό γίγνεσθαι, αλλά διανοίγει το έδαφος όπου θα μπορούσε να καρποφορήσει η εν λόγω απόπειρα.

Τα ζητήματα που παρουσιάστηκαν δεν αφορούν την αποστήθιση φιλοσοφικών συστημάτων, αλλά την προσπάθεια να διανοιχθούν νέες προοπτικές στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Προκειμένου να κατανοηθεί η σημασία που αποδίδει ο ίδιος ο Kant στην αυτονομία της σκέψης ενάντια σε κάθε μορφή αυθεντίας και ετεροκαθαρισμού, παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις του για την άσκηση του φιλοσοφείν: υποστηρίζει ότι όποιος θέλει να γίνει φιλόσοφος, πρέπει να εξασκηθεί στην ελεύθερη, και όχι στη μηχανική χρήση του Λόγου του. Ο αληθινός φιλόσοφος, πρέπει να χρησιμοποιεί αυτόνομα το Λόγο του και όχι να μιμείται δουλοπρεπώς. Χάριν της εξάσκησης στον αυτόνομο στοχασμό ή στο φιλοσοφείν, πρέπει λοιπόν να δίνουμε περισσότερη προσοχή στη μέθοδο της χρήσης του Λόγου μας παρά στις ίδιες τις θέσεις που πρόκειται να διατυπώσουμε με αυτήν (Kant, 2020, σσ. 48-54). Επίσης, επισημαίνει ότι δεν μπορεί να μάθει κανείς φιλοσοφία, αλλά μόνο το φιλοσοφείν (Kant, 2006, σσ. 462-466· 1982, § 4). Ό,τι είναι φιλοσοφικά ορθό δεν μπορούμε και δεν πρέπει να το μάθουμε από τον Leibniz (και γενικότερα, από οποιοδήποτε φιλόσοφο)· η λυδία λίθος, που είναι προσιτή σε όλους, είναι ο κοινός ανθρώπινος Λόγος· και γι' αυτό το λόγο δεν υπάρχει κλασικός συγγραφέας στη φιλοσοφία. (Kant, 2017, σ. 66).

Δεν πραγματοποιήθηκε μία λεπτομερής παρουσίαση των φιλοσοφικών κινήματων που λαμβάνουν χώρα ανά τον κόσμο, αλλά μία επιλεκτική πρόταση με σκοπό να αναδειχθεί περαιτέρω στη χώρα μας το κίνημα P4C, ώστε να επιτελέσει την καλλιέργεια της κουλτούρας του δημοκρατικού διαλόγου, των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και του κριτικού τους αναστοχασμού. Το ίδιο επιδιώκεται και για την πολιτική· δεν παρουσιάστηκε ένα θεσμοθετημένο Σύνταγμα και προτάσεις αναθεώρησης του ήδη υπάρχοντος, αλλά μία προοπτική διαλόγου και συμπερίληψης, προκειμένου να ακουστεί και η πλευρά του «άλλου». Από τη στιγμή που βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του συνανθρώπου μας, το βλέμμα μας στρέφεται πλέον στο διυποκειμενικό και διευρύνεται πέρα από τα στενά όρια του εαυτού μας. Με την εισαγωγή του φιλοσοφικού στοχασμού στα πεδία της εκπαίδευσης και της πολιτικής, μπορούμε να επιτύχουμε την προαγωγή της ενεργού πολιτειακής συνείδησης και της συλλογικής ευθύνης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανδρουλιδάκης, Κ. (2010). Λόγος, ελευθερία και παιδεία: Τα θεμέλια της ηθικής φιλοσοφίας του Κ. Τσάτσου, Κωνσταντίνος Τσάτσος. Φιλόσοφος, συγγραφέας, πολιτικός. (Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου, Αθήνα 2009). Γρανάδα-Αθήνα: Πανεπιστήμιο της Γρανάδας, σ. 61-71.

- Ανδρουλιδάκης, Κ. (2012). Το φιλοσοφικό έργο του Ευάγγελου Π. Παπανούτσου ως δοκιμή συνθετικού συστήματος. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, τχ. 87, σ. 187-204.
- Βαρμάζης, Ν., Γιάννου, Τ. (επιμέλεια). Η μεταρρύθμιση του 1964. Ανακτήθηκε στις 3-2-2025 από https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_interlingual/pop18.html.
- Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ. *Αρχές Φιλοσοφία Β' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα ΟΕΔΒ.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντίνη, Α., Σακελλίου, Χ., Λεοντίνη, Ε. *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.
- Derrida, J. (2003). Το δικαίωμα στη φιλοσοφία από κοσμοπολική σκοπιά. Στο *Πέραν του κοσμοπολιτισμού*, μτφρ., σημειώσεις Β. Μπιτσώρης, Αθήνα: Κριτική, σσ. 51-82.
- Kant, I. (1971). *Δοκίμια*, εισαγωγή, μτφρ., σχόλια Ε. Π. Παπανούτσος, Αθήνα: Δωδώνη.
- Kant, I. (1971). Ιδέα μιας γενικής ιστορίας με πρίσμα κοσμοπολιτικό. *Δοκίμια*, εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Ε. Π. Παπανούτσος. Αθήνα: Δωδώνη, σσ. 24-41.
- Kant, I. (1971). Απόκριση στο ερώτημα: Τι είναι Διαφωτισμός; *Δοκίμια*, εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Ε. Π. Παπανούτσος. Αθήνα: Δωδώνη, σσ. 42-51.
- Kant, I. (1982). *Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική που θα μπορεί να εμφανίζεται ως επιστήμη*. Εισαγωγή, μτφρ., σχόλια Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.
- Kant, I. (2004). *Η διένεξη των Σχολών*. Μτφρ., εισαγωγή, επιμ. Θ. Γκιούρας, Αθήνα: Σαββάλας.
- Kant, I. (2006). Προς την αιώνια ειρήνη. Ένα φιλοσοφικό σχέδιασμα. Μτφρ., εισαγωγή, σχόλια Κ. Σαργέντης, επιστ. θεώρηση Γ. Ξηροπαϊδης, Αθήνα: Πόλις.
- Kant, I. (2006). *Κριτική του καθαρού Λόγου*. Β μέρος: μτφρ., σχόλια Μ. Φ. Δημητρακόπουλος, Αθήνα.
- Kant, I. (2013). *Μεταφυσική των Ηθών*. Μτφρ., σημειώσεις, επιλεγόμενα Κ. Ανδρουλιδάκης, Αθήνα: Σμίλη.
- Kant, I. (2017). *Η διένεξη με τον Eberhard*. Μτφρ., εισαγωγή, σχόλια Χ. Τασάκος, Αθήνα: Printa.
- Kant, I. (2017). *Θεμελίωση της μεταφυσικής των ηθών*. Μτφρ., σχόλια, επίμετρο Κ. Ανδρουλιδάκης, Ηράκλειο: ΠΕΚ.
- Kant, I. (2020). *Κριτική του καθαρού Λόγου*. Α' μέρος: μτφρ., σχόλια Α. Γιανναράς, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kant, I. (2020). *Λογική*. Μτφρ. Χ. Τασάκος, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κοπιδάκης, Μ. Ζ., Πατρικίου, Ε., Μωραΐτου, Δ., Λυπουρλής, Δ. *Φιλοσοφικός Λόγος*. Πλάτων - Αριστοτέλης Γ' Γενικού Λυκείου (Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών). Αθήνα: ΙΤΥΕ.
- Lipman, M. (2013). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Μτφρ. Σαλαμάς Γ. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1953) *Νεοελληνική Φιλοσοφία* (Βασική Βιβλιοθήκη, τ. 35), επιμ. Ε. Π. Παπανούτσου, Αθήνα: Αετός.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1954). Η φιλοσοφία του Immanuel Kant. *Νέα Εστία*, τχ. 639, σσ. 214-226.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (2010). *Ηθική*, Αθήνα: Νόηση.
- Σύνταγμα της Ελλάδος, (1975). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (ΦΕΚ Α' 111/09-6-1975).
- Τσάτσος, Κ. (1934). Η κοινωνική φιλοσοφία του Καντ. *Αρχείον Φιλοσοφίας και Θεωρίας των Επιστημών*, τ. Ε', σσ. 388-439.
- Τσάτσος, Κ. (1974). Ο Καντ και το διεθνές δίκαιον. *Νέα Εστία*, τχ. 1135, Αφιέρωμα στον Καντ. 250 χρόνια απ' τη γέννησή του, σσ. 1560-1568.
- Τσάτσος, Κ. (1990). *Θεωρία της τέχνης*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων.
- Υπουργική Απόφαση, 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 193/17-9-2013).

Ξενογλώσση

- Gasparatou, R., Kampeza, M. (2012). Introducing Philosophy for Children (P4C) in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching & Philosophical Praxis*, vol. 33, no. 1, pp. 72-82. DOI: <http://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/910/674>.
- Kant, I. (2007). Essays regarding the Philanthopinum. Στο I. Kant, *Anthropology, History, and Education*, επιμ. G. Zöllner και R. B. Louden, μτφρ. R. B. Louden. Κάιμπριτζ: Cambridge University Press, σσ. 98-104.
- Oxford University Press (2024). Brain rot' named Oxford Word of the Year 2024. Ανακτήθηκε στις 3-2-2024 από <https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/>.
- H. J. Paton (1971). *The Categorical Imperative: A Study in Kant's Moral Philosophy*, Φιλαδέλφεια: Pennsylvania University Press.
- Perpetual Peace Project (2022). Ανακτήθηκε στις 3-2-2024 από <http://perpetualpeaceproject2022.org/>.
- SAPERE P4C. Ανακτήθηκε στις 3-2-2025 από <https://www.sapere.org.uk/>.
- Ventista, O., Paparoussi, M. (2016). Introducing a Philosophical Discussion in Your Classroom: An Example of a Community of Enquiry in a Greek Primary School. *Childhood & Philosophy*, DOI: 12. 10.12957/childphilo.2016.24994.

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΕΝΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΜΕΛΛΟΝ

Καπελάκη Μαρίνα

Δημοσιογράφος – Ανεξάρτητη Ερευνήτρια

Περίληψη

Το παρόν πόνημα διαρθρώνεται σε λογικές ενότητες, ξεκινώντας από τη θεμελιώδη σημασία της ατομικής συνείδησης, για να προχωρήσει στην εξέταση των περιορισμών του έθνους – κράτους, στην ανάλυση της έννοιας των δημοσίων αγαθών και να καταλήξει στην ανάδειξη του ενεργού ρόλου των "Κοινοτήτων Δημιουργίας"(ΚΔ). Πρόκειται για μια επιστημονική προσέγγιση που επιχειρεί να αναλύσει τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι ΚΔ μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας ενεργούς πολιτειακής συνείδησης, με έμφαση στη βιωματική μάθηση, τον διαπολιτισμικό διάλογο και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και τεχνολογικής δικτύωσης.

Λέξεις κλειδιά: ανθεκτικές κοινωνίες, δημόσια αγαθά, πολιτειακή συνείδηση, Κοινότητες Δημιουργίας, βιωματική δημοκρατία.

1. Εισαγωγή

Πήγαινε, σοῦ λέω, πήγαινε στὸν κόσμο, γιατί ὁ κόσμος εἶναι το χωράφι ποῦ σοῦ ἐμπιστεύτηκαν. Πήγαινε ἐκεῖ ὄχι σάν ἄρχοντας, ἀλλὰ μᾶλλον σάν ἕνα ἐπιστάτης, ποῦ ἐπιβλέπει καὶ φροντίζει τὰ ἀγαθὰ γιὰ τὰ ὁποῖα θὰ δώσει λόγο.

Bernard de Clairvaux, De consideratione, II, 6, 12

Σ' έναν παγκοσμιοποιημένο και χωρίς σύνορα κόσμο, όπου η πολιτική παύει να αφορά το πώς θα ζούμε αλλά το αν θα ζούμε, η μοίρα της ανθρώπινης κοινωνίας εναπόκειται στην ατομική συνείδηση (Pelluchon, 2019:13)! Όταν το άτομο ενεργεί με κριτική σκέψη, ηθική ακεραιότητα και συλλογική ευθύνη, μπορεί να κτίσει τα θεμέλια για ένα μέλλον βιώσιμο και γεμάτο ελπίδα.

Μέχρι σήμερα οι, πολιτικά, φιλελεύθεροι θεωρητικοί επέμεναν, ότι:

«[...]η ανθρωπότητα προοδεύει, όσο καιρό ο εκσυγχρονισμός εκτόπιζε τον τοπικισμό και δημιουργούσε τεράστιες κοινωνίες, των οποίων η ευελιξία και η περιεκτικότητα προμήνυε την κατάρρευση όλων των συνόρων και των άλλων διαχωριστικών κατηγοριών» (Gurevitch, 2016⁸: 293).

Μια τέτοιου είδους 'πρόοδος', όμως, διαμόρφωσε εύθραυστες ισορροπίες, που συχνά διαστρεβλώνονται σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο ενώ ζητήματα που άπτονται του "δημοσίου συμφέροντος", όπως η διασφάλιση και η παροχή των δημοσίων αγαθών, καθίστανται, πλέον, αμφιλεγόμενα, κατά τη διεκδίκησή τους, σ' ένα σκηνικό που μοιάζει να προβάλλει από μια «Παγκόσμια Μετάπολη», της οποίας «το κέντρο βρίσκεται παντού και η περιφέρεια πουθενά» (Virilio, 1998: 20 - 21).

2. Κυρίως μέρος

Στην παρούσα χρονική συγκυρία, αν και η δεσμευτική ισχύς του έθνους – κράτους (Marshall, 1950) τείνει να αδυνατίζει, το πρωταρχικό μέλημα για ασφάλεια και ευημερία των ανθρώπων δεν υπόκειται στη μονομερή πολιτική ενός δρώντος – υποκειμένου · απαιτείται συλλογική δράση και πολυμέρεια έργου, ώστε να προκύψουν αποτελέσματα. Υπό την σκιά ενός τέτοιου χαοτικού μοντέλου οργάνωσης της παγκόσμιας δημόσιας σφαίρας και των αφανών δομών εξουσίας, είναι, περισσότερο από ποτέ, επιτακτικό, ότι τα δημόσια αγαθά να μας αφορούν και να μας επηρεάζουν όλους/ες. Μπορεί τα ίδια να μην εξαντλούνται στο επίπεδο της "εθνικής διαχείρισης", οι θεμελιώδεις ιδιότητες, όμως, ως προς την οικονομική τους υπόσταση, παραμένουν, διαχρονικά, σε ισχύ: «μη –

αποκλειστικότητα (non – excludability) και μη – ανταγωνιστικότητα (non – rivalry)» (Καϊτατζή – Γουίτλοκ, 2022). Αφενός, όταν ένα αγαθό υπάρχει προς διάθεση, αυτό οφείλει να είναι προσβάσιμο από όλους τους πολίτες, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, αφετέρου η κατανάλωσή του δεν παρακωλύει στο ελάχιστο άλλα άτομα να επωφεληθούν της χρήσης του, να το αναδείξουν και τα ίδια να ευεργετηθούν. Όπως, εύστοχα, έχει επισημανθεί:

«[...]τα *αμιγή Δημόσια Αγαθά* είναι οικουμενικά, προσιτά και αδιαίρετα. Συνάγουμε αντιστρόφως πως άπαξ και κάποιοι συμβεί να τα στερηθούν, βαθμιαία θα τα στερηθούν περισσότεροι, αν όχι όλοι» (Καϊτατζή – Γουίτλοκ, ό.π.)!

Ωστόσο, για να παραχθεί ένα παγκόσμιο συλλογικό αγαθό πρέπει να γίνει, ευρέως, αποδεκτή η χρησιμότητά του, «[...] ώστε να εκδηλωθεί μια συλλογική προτίμηση προς αυτή την κατεύθυνση» και «[...]να υπάρχει η ικανότητα παραγωγής του, [...] κυρίως από τους υπαρκτούς θεσμούς» (Λαμού, 2006: 91 – 92). Πώς μπορεί, όμως, να δημιουργηθεί ένας τέτοιος "κοινός στόχος" σε κλίμα, συνεχώς, αυξανόμενων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, ανταγωνισμών και αποκλεισμών; Πώς μπορεί να οικοδομηθεί μια "συλλογική εμπιστοσύνη", για να διαχειριστούν οι ιθύνοντες, ορθότερα, τις πολλαπλές αναδιανεμητικές επιδράσεις της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, συρρικνώνοντας το χάσμα ανάμεσα στους ισχυρούς και αδύναμους; Και πώς να τιθασευτούν οι αχαλίνωτες επιθυμίες της αγοράς, να ελεγχθεί η ιδιωτικοποίηση του δημόσιου πλούτου, να περιοριστεί η ανισότητα και να εξασφαλιστεί η ασφάλεια, η ευημερία και η δικαιοσύνη των ανθρώπων;

Επομένως, κάθε σχετική πολιτική, που γίνεται σε εθνικό επίπεδο, όσο σοβαρή και αν είναι, δείχνει ανεπαρκής και αναποτελεσματική εμπρός στη φύση των διεθνών προκλήσεων και φόβων (Papaconstantinou, 2021). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία καλείται να διαδραματίσει ηγετικό ρόλο στην παροχή ενιαίων δημόσιων αγαθών για τα κράτη μέλη και τους εταίρους της (όπως η ιθαγένεια, η άμυνα, η εξωτερική πολιτική, η ενημέρωση, κ.α.). Αυτό είναι σημαντικό δεδομένου ότι ενισχύονται οι φωνές που υποστηρίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη εθνική κυριαρχία, συχνά με επιχειρήματα περί "υπονόμευσης της «εθνικής κυριαρχίας», αγνοώντας, ωστόσο, μια πραγματικότητα: «[...] η επιλογή δεν είναι μεταξύ εθνικής και ευρωπαϊκής κυριαρχίας · είναι μεταξύ ευρωπαϊκής κυριαρχίας και ενός τίποτα» (Pissani – Ferry, 2019). Σήμερα, αν και οι Ευρωπαίοι πολίτες διατηρούν την εθνική τους ιθαγένεια, η ιδιότητα του πολίτη της ΕΕ τους προσφέρει ένα επιπλέον και διευρυμένο σύνολο δικαιωμάτων, υποχρεώσεων, καθώς και πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών ωφελειών. Στην πράξη, όμως, το αίσθημα του "ανήκειν" στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα δεν ενισχύεται επαρκώς. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως «ένα είδος συμπληρωματικής ταυτότητας», που θεωρείται ότι προκύπτει 'αυτόματα' (Καϊτατζή – Whitlock, 2006: 26), αδυνατώντας, να γεφυρώσει το υπαρκτό κενό και να ενισχύσει την αίσθηση του Ευρωπαίου Πολίτη. Το παραπάνω δεν εντοπίζεται κατά προτεραιότητα εδώ, καθώς το ζήτημα της υπέρβασης του έθνους – κράτους αφορά ευρύτερα την παγκόσμια πολιτική σκηνή και τις πολυσύνθετες προκλήσεις που θέτει η παγκοσμιοποίηση.

Οι σύγχρονες ανθρώπινες κοινωνίες, αντιμετωπίζουν, πλέον, προβλήματα με «διεθνείς όρους», όπως η εξάντληση των ενεργειακών πηγών, η καταστροφή της βιόσφαιρας, η εξάπλωση των επιδημιών, οι οικονομικές κρίσεις, η προστασία των δικαιωμάτων των μειοψηφιών, η ανασφάλεια, η φτώχεια και τα μεταναστευτικά ρεύματα των πολλαπλών αιτιών, που απαιτούν συντονισμένες παγκόσμιες απαντήσεις και λύσεις. Στη ρευστή καθημερινότητάς μας, οι θεσμοί που είναι εξουσιοδοτημένοι για την επίλυση προβλημάτων δεν έχουν δικαιοδοσία νομιμότητας και τα κράτη – έθνη, που νομιμοποιούνται, δεν διαθέτουν τα ανάλογα μέσα – εφόδια. Άρα, οι υπαρκτοί «χώροι συνοχής» δείχνουν αχαρτογράφητοι, μια και το «πολιτικό» φαίνεται να μην ανήκει σταθερά σε «[...]μια εδαφική περιοχή, ξεριζωμένο λόγω της τεχνολογίας, της ανήκουστης επιτάχυνσης και διεύρυνσης των τηλεπικοινωνιακών αποστάσεων και των ακαταμάχητων διαδικασιών απεντοπισμού» (Derrida, 2002: 38 – 39). Όποιοι κανόνες κι αν υιοθετηθούν, αυτό γίνεται ασύνδετα από μηχανισμούς με πλήρη γραφειοκρατική ακαμψία και μη προσιτούς στις ανθρώπινες ομάδες (Λαμού, ό.π.:28). Ίσως το επόμενο, θεμελιώδους σημασίας, στοίχημα, στην πολυμέρεια των σχέσεων,

άπτεται περισσότερο της «ορθής διάρθρωσης» ανάμεσα στο παγκόσμιο, περιφερειακό, εθνικό και ενδοεθνικό επίπεδο, με τέτοιο τρόπο, ώστε «[...] να αποδεχτούμε στο χώρο της εθνικής πολιτικής τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς κανόνες που υιοθετούν τα κράτη» (Ό.π.: 98 - 99).

Ο, δε, μακροπρόθεσμος στόχος παραμένει και είναι η οικοδόμηση βιώσιμων και ανθεκτικών κοινωνιών, θεμελιωμένων στις αρχές της ισότητας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προάσπισης των αγαθών δημοσίου συμφέροντος. Ας αναλογιστούμε, επομένως, για το πώς μπορούμε να διασφαλίσουμε την αποτελεσματικότητα αυτού του εγχειρήματος σ' ένα περιβάλλον μόνιμης αστάθειας και διαρκών ανατροπών ή σε μια «νεοφυή» σφαίρα γενικού συμφέροντος, που δε φέρει πολιτική συγκρότηση αλλά δύναται να δεχτεί επιδράσεις για να ενσωματωθούν σαφή όρια και περιορισμοί!

Μια από τις πλέον ελπιδοφόρες προοπτικές είναι η εδραίωση μιας **αναβαθμισμένης μορφής πολιτειακής συνείδησης**, η οποία υπερβαίνει τα εθνοκεντρικά στερεότυπα και βασίζεται σε διευρυμένα σχήματα παγκόσμιων συνεργασιών, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ειρηνική συνύπαρξη. Μέσω αυτών των πρακτικών, επιδιώκεται η ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης και η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση του συλλογικού τους πεπρωμένου. Να αισθάνονται πως όταν ενεργούν ορίζουν εαυτούς και το μέλλον τους! Έτσι, σ' αυτό το πλαίσιο, οι **Κοινότητες Δημιουργίας (ΚΔ)** αναδεικνύονται ως "δυνητικοί καταλύτες" κοινωνικής αλλαγής και, εγγενώς, διαθέτουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν εμπειρικά την ανάπτυξη μια "ενεργούς πολιτειακής στάσης", ακολουθώντας συγκεκριμένους μηχανισμούς:

- **Ενίσχυση της Βιωματικής Μάθησης και Συμμετοχής:** Όταν τα άτομα δρουν ως ενεργά υποκείμενα, διεκδικούν και επιτυγχάνουν τη «βιωματική συμμετοχή». Η προαναφερόμενη ενεργητική κατάκτηση της εμπειρίας, ενδυναμώνει την αίσθηση του ελέγχου (Sense of control), αντιπαλεύει τη μοιρολατρία και, καθώς τα ίδια παρατηρούν τον άμεσο αντίκτυπο των ενεργειών τους σ' ένα συλλογικό εγχείρημα, εδραιώνεται η πεποίθηση στην ικανότητά τους ότι μπορούν να επηρεάσουν τα γεγονότα και να διαμορφώσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Με άλλα λόγια, μαθαίνουν από την εμπειρία, αποκτούν εμπιστοσύνη και συνειδητοποιούν τη δύναμη που διαθέτουν να επιφέρουν αλλαγές (Kolb, 1984). Στο πεδίο της πολιτικής εφαρμογής, αντιλαμβάνονται πως τα προβλήματα με την οικουμενική τους διάσταση δεν είναι εφικτό να διαχειριστούν σωστά από μεμονωμένες δράσεις ή εθνικές πολιτικές που συχνά αποδεικνύονται ανεπαρκείς. Η δημοκρατία, άλλωστε, προϋποθέτει χρόνο, διαρκή ενασχόληση, προσπάθεια και αφοσίωση.
- **Προώθηση του Διαπολιτισμικού Διαλόγου και κατανόησης του Άλλου:** Οι ΚΔ προωθούν την αλληλεπίδραση, τον διάλογο και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα (Sennett, 2012), ενισχύοντας την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και μπαίνω στη θέση του Άλλου. Άλλωστε, το να βιώνεις τις συνέπειες διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων, από πρώτο χέρι, μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη και ουσιαστική κατανόηση του «όλοι μαζί τολμούμε και μπορούμε» για να αλλάξουμε τη ζωή μας. Γι' αυτό, το να «αρχίσουμε να σκεφτόμαστε και να δρούμε με διεθνή ορίζοντα, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα δεδομένα και στις απαιτήσεις, είναι ένα πρώτο, αλλά τεράστιο βήμα για να χαραχθεί μια νέα πολιτική διέξοδος, δημιουργική και θετική, εγκαταλείποντας το ζοφερό κλίμα του παρελθόντος, την απαισιοδοξία και το τέλμα.
- **Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και Δικτύωσης:** Οι ΚΔ κάθε φορά που αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα και τις πλατφόρμες δικτύωσης διευρύνουν την εμβέλειά τους, συνδέουν τους ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο και διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών (Rheingold, 2012).

Επιπλέον, η περαιτέρω διασύνδεση και δικτύωσή μεταξύ τους ενισχύει αφενός τη διάχυση της συλλογικής ευθύνης και αφετέρου την ουσιαστική ανάπτυξη σχετικών διακρατικών συνεργασιών, με τους ακόλουθους τρόπους:

- **Διευκόλυνση της επικοινωνίας και ανταλλαγής των πληροφοριών:** Οι δικτυωμένες ΚΔ κτίζουν "διαύλους επικοινωνίας", που είναι ανοιχτοί και επιτρέπουν στα μέλη τους να μοιράζονται γνώσεις, εμπειρίες και βέλτιστες πρακτικές. Αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών κινητοποιεί την ευαισθητοποίηση σχετικά με παγκόσμιες προκλήσεις και την ανάγκη για συλλογικά μοντέλα δράσεων (Castells, 2000).
- **Υποστήριξη της συνεργασίας και του συντονισμού των πρωτοβουλιών:** οι ΚΔ μπορούν να συντονίσουν τις προσπάθειές τους και να συνεργαστούν σε κοινούς στόχους και εκστρατείες (Shirky, 2008). Μια πραγματικότητα, που ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους και πολλαπλασιάζει τον διεθνή αντίκτυπο.
- **Δημιουργία νέων δομών διευρυμένου συνεργατισμού:** Η δικτύωση παρέχει στις ΚΔ τη δυνατότητα να συνδέονται με άλλες οργανώσεις σε όλο τον κόσμο, αναπτύσσοντας ευρύτερα δίκτυα "κοινών ενδιαφερόντων και διεκδικήσεων". Φυσικά, μια τέτοια διασύνδεση, αυξάνει την πίεση και την επιρροή που μπορούν συλλογικά να ασκήσουν για την προώθηση της πολιτειακής ευθύνης και την κινητοποίηση δράσεων (Keck & Sikkink, 1998).
- **Ενίσχυση της φωνής της κοινωνίας των πολιτών:** Μέσω κοινών αγώνων και εκστρατειών, μπορούν να χρησιμεύσουν ως "μοχλοί πίεσης" σε κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς για να κινητοποιηθούν άμεσα και χωρίς χρονοτριβές στην αντιμετώπιση των παγκόσμιων ζητημάτων (Tarrow, 2005).
- **Προώθηση της διακρατικής συνεργασίας:** Κάθε εκδοχή δικτύωσης τους δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη διακρατικών συνεργασιών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο για διάλογο και συνεργασία μεταξύ κυβερνήσεων, διεθνών οργανισμών και κοινωνίας των πολιτών. Οι προαναφερόμενες συνεργασίες κρίνονται επιτακτικές για την εξεύρεση βιώσιμων λύσεων απέναντι στις κοινές ανησυχίες και στην οικοδόμηση ενός ελπιδοφόρου αύριου για την ανθρωπότητα και τους λαούς της (Slaughter, 2004), εφόσον λειτουργούν ως μια άτυπη δημόσια σφαίρα που εντοπίζονται τα προβλήματα, συζητιούνται και διαβουλεύονται διάφοροι τρόποι επίλυσής τους. Άρα η δημοκρατία στη βιοματική της διάσταση!

5. Συμπεράσματα

Είναι γεγονός, πως η μετάβαση από την "κοινωνία των θεατών" (Debord, 1967) στην "κοινωνία των ενεργών πολιτών", όπως εύστοχα επισημαίνεται, δεν κρίνεται μια εύκολη υπόθεση, με έτοιμες συνταγές. Η δημοκρατία, στην ουσιαστική της μορφή, θεμελιώνεται στην ικανότητα του πολίτη να ασκεί κριτική σκέψη, να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να αισθάνεται κυρίαρχος των αποφάσεων και πολιτικών που ασκούν επιρροές στη ζωή του – μια ικανότητα που απαιτεί συγκεκριμένη και διαρκή εκπαίδευση. Ένα από τους βασικούς πυλώνες αξιολόγησης ενός δημοκρατικού καθεστώτος βασίζεται στην αποτελεσματικότητά του, δηλαδή πόσο ισχυρή είναι η ικανότητα που διαμορφώνει προκειμένου να διαχειρίζεται τις σοβαρές υποθέσεις, να προτείνει εναλλακτικές, να τις εκθέτει σε δημόσιο διάλογο και τελικά να τις εφαρμόζει.

Το πρόβλημα της "έσχατης απροσδιοριστίας", που αφορά «[...]την εξουσία, τον νόμο, τη Γνώση και το θεμέλιο της σχέσης του ενός με τον άλλον», για να θυμηθούμε τον Claude Lefort, είναι βαθιά ριζωμένο στην ίδια τη φύση της δημοκρατίας (Καπελάκη, 2021). Σε αντίθεση με τα ολοκληρωτικά καθεστώτα που επιδιώκουν να εξαλείψουν την προαναφερόμενη απροσδιοριστία μέσω της επιβολής μιας ενιαίας και αδιαμφισβήτητης αλήθειας και τάξης, η δημοκρατία αναγνωρίζει και ενσωματώνει την εγγενή αβεβαιότητα και τον πλουραλισμό απόψεων. Να λάβουμε υπόψη, επίσης, πως η δημοκρατική διαδικασία είναι ένας συνεχής διάλογος, μια διαρκής αναζήτηση συμβιβασμών και συναινέσεων, χωρίς ποτέ να καταλήγει σε οριστικές και αμετάκλητες απαντήσεις.

Επομένως, η μετάβαση από την αδράνεια των πολιτών στον ενεργό ρόλο τω κοινωνιών δεν συνεπάγεται την πλήρη εξάλειψη αυτής της "έσχατης απροσδιοριστίας" (Ρεβό ντ' Αλλόν, 2016). Αντίθετα, αφορά την ανάπτυξη της πολιτειακής ικανότητας να πλοηγείται σ' αυτό το αβέβαιο έδαφος, να αμφισβητεί, να διαπραγματεύεται και να συν- διαμορφώνει την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Δίχως αμφιβολία, η ενεργός πολιτειότητα προϋποθέτει την αποδοχή της

ρευστότητας της εξουσίας, την αναγνώριση της σχετικότητας της γνώσης και την κατανόηση της διαρκούς διαπραγματεύσεως των κοινωνικών σχέσεων. Η δυσaráσκεια με την παρούσα κατάσταση, η αίσθηση ότι «κάτι δεν λειτουργεί σωστά», μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό κίνητρο για ανάληψη δράσης και επιδίωξης αλλαγών. Ωστόσο, η πρόκληση δεν έγκειται στην εξαφάνιση της εγγενούς απροσδιοριστίας της δημοκρατίας, αλλά στην καλλιέργεια των πολιτικών εκείνων αρετών και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους πολίτες να μετατρέψουν την παθητικότητα σε ενεργητικότητα και την απογοήτευση σε ενεργό αγώνα, διαμορφώνοντας έτσι πιο ζωντανή και στέρεη σχέση με την κοινότητα και τον κόσμο που ανήκουν. Ως εκ τούτου, οι Κοινότητες Δημιουργίας δεν είναι ένας τελικός προορισμός, αλλά μια διαρκής διαδικασία μάθησης, συμμετοχής και διεκδίκησης, ανακαλύπτοντας το μεγαλείο ενός οράματος που ονομάζεται «μέριμνα για τον ΆΛΛΟΝ» ((Ρεβώ ντ' Αλλόν, 2004) και έξοδο από το τούνελ!

Βιβλιογραφία:Ελληνόγλωσση

- Derrida, J. (2002). *Απροϋπόθετο ή κυριαρχία. Το πανεπιστήμιο στα σύνορα της Ευρώπης* (Β. Μπιτσώρης, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη & Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ.
- De Romilly, J. (2009). *Πόσο επίκαιρη είναι η αθηναϊκή Δημοκρατία σήμερα; Συνομιλίες με τον Fabrice Amedeo* (Ε.Οικονόμου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδοτική Ερμής ΕΠΕ
- Ζούμποφ, Ζ. (20202). *Η εποχή του κατασκοπευτικού καπιταλισμού. Ο αγώνας για ένα ανθρώπινο μέλλον στο μεταίχμιο της εξουσίας* (Γ. Μπέτσος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Gurevitch, M. (2016⁸). Η Παγκοσμιοποίηση της Ηλεκτρονικής Επανάστασης. Στο J. Curran & Michael Gurevitch (Επίμ.), *ΜΜΕ και Κοινωνία*, 290 – 315. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Καϊτατζή –Whitlock, Σ. & Μπαλτζής, Α. (2006). Η Απουσία Ευρωπαϊκής Ταυτότητας ως Απόρροια της Απουσίας Ευρωπαϊκής Δημόσιας Σφαίρας και το Έλλειμμα Κοινού επικοινωνιακού Χώρου ως Συστατικό του Δημοκρατικού Ελλείμματος. Στο Σοφία Καϊτατζή –Whitlock, Σ. & Μπαλτζής, Α. (Επιμ.), *Καινοτομίες και Προκλήσεις στα Ευρωπαϊκά ΜΜΕ*, Αθήνα: University Studio Press, 25 – 60.
- Καπελάκη, Μ. (2021). *Γιατί δεν αγαπάμε τη Δημοκρατία;* Ανακτήθηκε στις 13.4.2025 από: <https://togethermag.gr/opinions/giati-den-agapame-tin-dimokratia/>
- Κοέν, Ντ. (2013). *Homo economicus – Ένας (παραστρατημένος) προφήτης της Νέας Εποχής* (Μ. Μήτσος, Μετάφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Λαμύ, Π. (2006). *Η Παγκόσμια Δημοκρατία. Για μια νέα παγκόσμια διακυβέρνηση* (Ε. Πετρούλα, Μετάφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Lytard, F.J. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (Κ. Παπαγιώργης, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Lukes, St. (2007). *Εξουσία. Μια ριζοσπαστική θεώρηση* (μτφρ., εισ., επιμ. Σ. Καϊτατζή – Γουίτλοκ). Αθήνα: Εκδόσεις.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelluchon, C. (2019). *Ηθική της Υπόληψης* (Γ. Φαράκλας, Μετάφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Ρεβώ, ντ' Αλλόν, Μ. (2004). *Πρέπει η πολιτική να γίνει ηθική;* (Ν. Ζαρταμόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της “Εστίας” – Ι.Δ. Κολλάρου & ΣΙΑ Α.Ε.
- Ρεβώ ντ' Αλλόν, Μ. (2016). *Γιατί δεν αγαπάμε τη Δημοκρατία* (μτφρ. Μ. Πάγκαλος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της “Εστίας” – Ι.Δ. Κολλάρου & ΣΙΑ Α.Ε.
- Virilio, P. (2000). *Η πληροφορική βόμβα* (Τομανάς, Μετάφρ.). Σκόπελος : Νησίδες.

Ξενόγλωσση

- Abrahamian, A.A. (2017). *The Cosmopolites: The Coming of the Global Citizen*. New York: Columbia Global Reports.
- Castells, M. (2000²). *The rise of the network society*. Malden (MA): Blackwell publishers.
- Debord, G. (1967). *La société du Spectacle*. Paris: Éditions Buchet/ Chastel.

- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. London: Open University Press.
- Fisher, M. (2009). *Capitalism Realism – Is there no alternative?* Ανακτήθηκε στις 4.1.2025 από: https://files.libcom.org/files/Capitalist%20Realism_%20Is%20There%20No%20Alternat%20-%20Mark%20Fisher.pdf
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the public Sphere*. Cambridge: Polity Press.
- Kalm, S. (2019). Affective Naturalization: Practices of Citizenship Conferment. *Alternatives: Global, Local, Political* 44 (2 – 4), 138 – 154. doi: 10.1177/0304375419847385.
- Keck, M.E. & Sikkink, K. (1998). *Activists beyond borders: Advocacy networks in international politics*. New York: Cornell University Press.
- Kolb, D.A (1984). *Experiential learning Experience as the source of learning and development*. Prentice – Hall.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rheingold, H (2012). *Net smart: How to thrive online*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures, and politics of cooperation*. Yale University Press.
- Tarrow, S (2005). *The New Transnational Activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiler, J.H.H. (1995). Does Europe Need a Constitution? Reflection on Demos, Telos and the German Maastricht Decision. *European Law Journal* 1(3), 219 – 258.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΦΡΕΝΕ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

Γιαννακίδου Κωνσταντίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Περίληψη

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις του Ενεργού Πολίτη» για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εδραζόμενο τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης, στοχεύει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και την οικοδόμηση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών. Η εγκύκλιος (146472/ΓΔ4/6-12-2024) «προσγειώθηκε» στα σχολεία εν μέσω της σχολικής χρονιάς. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια έρευνα δράσης βασισμένη στις αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες της Ε' τάξης ενός δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής, ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών για συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις και ανάληψη πρωτοβουλιών. Μέσα από τεχνικές όπως το συμβούλιο τάξης, τα ελεύθερα κείμενα και η σχολική εφημερίδα, ενισχύεται η δημοκρατική τους συνείδηση. Υπογραμμίζεται, όμως, η ανάγκη ένταξης της ενεργού πολιτειότητας στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος και όχι ως αποσπασματική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, δημοκρατικός πολίτης, Παιδαγωγική Φρενέ, έρευνα δράση

1. Εισαγωγή

Η διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, κοινωνική ευαισθησία και ενεργό συμμετοχή στη δημόσια ζωή αποτελεί θεμελιώδη στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ενεργού πολιτειότητας, όπως διατυπώνεται στο Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), υπερβαίνει την απλή συμμόρφωση με τους νόμους ή τη συμμετοχή στις εκλογικές διαδικασίες, και αναδεικνύεται ως ένα σύνθετο πλέγμα γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που καθιστούν τον πολίτη ικανό να συμβάλλει ουσιαστικά στην ευημερία της κοινότητας και στη διατήρηση της δημοκρατικής ζωής (Council of Europe, 2018b). Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης, το σχολείο αναδεικνύεται ως κατεξοχήν θεσμός ανάπτυξης της δημοκρατικής κουλτούρας, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι και οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις οφείλουν να συντείνουν στη συγκρότηση πολιτών που δεν περιορίζονται σε έναν παθητικό ρόλο, αλλά συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα στο κοινωνικό γίνεσθαι (Council of Europe, 2018c; Biesta, 2011).

Η υπ' αριθμ. 146472/ΓΔ4/6-12-2024 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, με την εισαγωγή του προγράμματος «Δράσεις του Ενεργού Πολίτη», επιχειρεί την ενσωμάτωση αυτής της φιλοσοφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, το σχολείο καλείται να μετατραπεί σε μικρογραφία της δημοκρατικής κοινωνίας, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες για αυθεντικές εμπειρίες συμμετοχής, διαλόγου και συλλογικής λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται και στην παρούσα εργασία, η εφαρμογή της εγκυκλίου εν μέσω της σχολικής χρονιάς ανέδειξε πρακτικές δυσκολίες, αλλά ταυτόχρονα ανέπτυξε το έδαφος για γόνιμο προβληματισμό αναφορικά με τη σημασία της έμπρακτης καλλιέργειας της πολιτειότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Παιδαγωγική Φρενέ προβάλλει ως μια ιδιαίτερα υποσχόμενη προσέγγιση, καθώς συνιστά ένα παιδαγωγικό μοντέλο που εστιάζει στην αυτενέργεια, τη συνεργασία και τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών. Οι τεχνικές που υιοθετούνται, όπως τα ελεύθερα κείμενα, η σχολική εφημερίδα και το συμβούλιο τάξης, προσφέρουν ένα γόνιμο πεδίο για την

ενίσχυση της μαθητικής φωνής και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προάγουν την ενεργό πολιτειότητα (Αυγητίδου, 2014). Η έρευνα δράσης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, εστιάζοντας στην εφαρμογή των αρχών του Freinet στην τάξη της Ε΄ Δημοτικού, επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο αυτών των πρακτικών ως καταλύτη για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που υπηρετεί ουσιαστικά τον στόχο της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η εγκύκλιος «Δράσεις του Ενεργού Πολίτη»

Η εγκύκλιος τονίζει τον κρίσιμο ρόλο του σχολείου όχι μόνο ως φορέα μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως κατεξοχήν θεσμού διαμόρφωσης κοινωνικής και πολιτειακής συνείδησης. Υπό το πρίσμα αυτό, ενθαρρύνεται η υλοποίηση οργανωμένων δράσεων που προάγουν τη δημοκρατική συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη και την εμπέδωση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Ενδεικτικά, προτείνονται η ενεργοποίηση και ενδυνάμωση των μαθητικών κοινοτήτων, η διεξαγωγή διαβουλεύσεων και βιωματικών εργαστηρίων σε θέματα πολιτειακού ενδιαφέροντος, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών σε πρωτοβουλίες εθελοντισμού και κοινωνικής προσφοράς.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην καλλιέργεια διαλόγου και στην ενίσχυση της ανεκτικότητας και του αλληλοσεβασμού, με στόχο τη διαμόρφωση σχολικών περιβαλλόντων που προάγουν τη συμπερίληψη και τη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν παιδαγωγικές πρακτικές που ευνοούν τη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, όπως προσομοιώσεις δημοκρατικών διαδικασιών, συλλογικές εργασίες και δράσεις κοινωνικού αντίκτυπου.

Παράλληλα, επισημαίνεται η σημασία της διασύνδεσης της σχολικής μονάδας με φορείς της τοπικής κοινωνίας, οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών και εθελοντικές δομές, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ουσιαστικές εμπειρίες συμμετοχής και κοινωνικής συνεισφοράς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη, κοινωνική ευαισθησία και ετοιμότητα να συμβάλουν ενεργά στη διαρκή εξέλιξη και συνοχή του κοινωνικού ιστού.

2.2. Η ενεργός πολιτειότητα και η ανάγκη εφαρμογής στα σχολεία

Η έννοια της ενεργού πολιτειότητας που αναδεικνύεται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα του σήμερα δεν συνιστά μια νέα έννοια, εν αντιθέσει αποτελεί κεντρικό πυλώνα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, μέσω του *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στη δημόσια ζωή, προωθώντας τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου (Council of Europe, 2018a). Παράλληλα, ερευνητές επισημαίνουν πως η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα ενισχύει την κοινωνική συνοχή και προετοιμάζει τους νέους για τον ρόλο τους ως υπεύθυνοι και κριτικοί πολίτες (Hoskins & Kerr, 2012). Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στα σχολεία είναι αναγκαία, καθώς διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες που θα μπορούν να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και να δρουν υπεύθυνα μέσα σε δημοκρατικές κοινωνίες.

Σύμφωνα με το RFCDC, η ενεργός πολιτειότητα δεν περιορίζεται στην απλή συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες ή στη συμμόρφωση με τους νόμους. Αντίθετα, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, στάσεων, γνώσεων και αξιών που επιτρέπουν στα άτομα να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ευημερία της κοινότητας και στη διατήρηση της δημοκρατικής ζωής (Council of Europe, 2018b). Βασικές διαστάσεις αυτής της προσέγγισης είναι η ανεκτικότητα, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και η δέσμευση για το κοινό καλό. Σύμφωνα με μελέτη των Schuitema, Ten Dam και Veugelers (2008), η διδασκαλία της πολιτειότητας πρέπει να ενσωματώνει και τις τρεις διαστάσεις της: τη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες, ώστε να έχει πραγματικό αντίκτυπο στους μαθητές.

Τα σχολεία αποτελούν τον ιδανικό χώρο για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική κουλτούρα, όπως περιγράφεται στους τρεις τόμους του RFCD, προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση, όπου το δημοκρατικό ήθος και η ενεργός πολιτειότητα διαπερνούν όλα τα επίπεδα του σχολείου: το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους, την καθημερινή σχολική ζωή και τη διαχείριση των σχέσεων (Council of Europe, 2018c). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Biesta (2011), η δημοκρατική εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει στους μαθητές «δημοκρατικές εμπειρίες» και να τους επιτρέπει να ασκούν την ιδιότητα του πολίτη μέσα από πρακτικές ευκαιρίες συμμετοχής, και όχι μόνο μέσα από θεωρητική γνώση.

Η μάθηση δεν περιορίζεται στα βιβλία και τις διαλέξεις· αντίθετα, ενισχύεται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως οι σχολικές συνελεύσεις, τα προγράμματα εθελοντισμού, οι προσομοιώσεις δημοκρατικών διαδικασιών και η επίλυση συγκρούσεων μέσω διαλόγου (Council of Europe, 2020). Επιπλέον, η ενεργός πολιτειότητα στα σχολεία ενισχύει την κοινωνική συνοχή και προάγει τη συμπερίληψη (Council of Europe, 2020), ενώ ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι δημοκρατικές σχολικές πρακτικές ενισχύουν το αίσθημα του «ανήκειν» και μειώνουν τη σχολική αποξένωση (Quintelier & Hooghe, 2013).

Είναι, επίσης, καθοριστικής σημασίας η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύει την κριτική σκέψη και την ανθεκτικότητα στην παραπληροφόρηση. Στο σημερινό ψηφιακό τοπίο, οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών, πολλές από τις οποίες είναι παραπλανητικές ή προκατειλημμένες. Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα τους/τις εξοπλίζει με τις αναγκαίες δεξιότητες για να αξιολογούν κριτικά τις πληροφορίες, να αναγνωρίζουν ψευδείς ειδήσεις και να αντιστέκονται στις μορφές ρητορικής μίσους που υπονομεύουν τη δημοκρατία (Council of Europe, 2017).

Τέλος, η ενεργός πολιτειότητα στο σχολείο συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Όταν οι μαθητές/τριες νιώθουν ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι οι απόψεις τους έχουν βαρύτητα, ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους και να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική ζωή (Council of Europe, 2020).

Συνοψίζοντας, η ανάγκη εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα στα σχολεία είναι επιτακτική, όχι μόνο για την καλλιέργεια υπεύθυνων και ενημερωμένων πολιτών αλλά και για την ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών και της κοινωνικής συνοχής. Το RFCD και τα έντυπα του Συμβουλίου της Ευρώπης, μαζί με τα ευρήματα της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, προσφέρουν ένα πολύτιμο πλαίσιο για τη μετάφραση αυτών των αξιών σε πρακτική εφαρμογή, καθιστώντας το σχολείο μοχλό αλλαγής για μια δημοκρατική, ειρηνική και ανθεκτική κοινωνία.

2.3. Η Παιδαγωγική Φρενέ ως μια εναλλακτική προσέγγιση μάθησης

Η παιδαγωγική Φρενέ αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις του 20ού αιώνα, εμπνευσμένη από τον Γάλλο παιδαγωγό Célestin Freinet. Ο Φρενέ, επηρεασμένος από προσωπικές εμπειρίες και τις σύγχρονες για την εποχή του θεωρίες μάθησης, ανέπτυξε ένα σύστημα που τοποθετεί τον/την μαθητή/τρια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προάγει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια (Αυγητίδου, 2014). Στόχος του ήταν η απελευθέρωση των παιδιών από τον αυταρχισμό και τη μηχανική μετάδοση γνώσεων, δημιουργώντας ένα δημοκρατικό και ενεργό σχολείο.

Μία από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής Φρενέ είναι ότι η μάθηση πρέπει να έχει νόημα για τον μαθητή και να βασίζεται σε πραγματικές εμπειρίες. Αντί της παραδοσιακής διδασκαλίας που επικεντρώνεται στη στεία μετάδοση γνώσεων, ο Φρενέ προτείνει τη χρήση τεχνικών που ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση και την κοινωνική συμμετοχή. Μέσα από εργαλεία όπως η τυπογραφική έκδοση, η αλληλογραφία μεταξύ σχολείων, τα ελεύθερα κείμενα και το σχολικό συμβούλιο, οι μαθητές/τριες γίνονται συνδημιουργοί της γνώσης τους (Karlovitz, 2019).

- Το "Τι Νέα;"

Μία από τις πιο χαρακτηριστικές τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ είναι η δραστηριότητα "Τι Νέα;". Πρόκειται για έναν καθημερινό διάλογο στην αρχή της ημέρας, όπου οι μαθητές/τριες μοιράζονται νέα από την προσωπική τους ζωή ή την επικαιρότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν» και δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη. Παράλληλα, καλλιεργούνται οι δεξιότητες του προφορικού λόγου, της ενεργητικής ακρόασης και της κριτικής σκέψης (Le Gal, 2017). Το "Τι Νέα;" συνδέει τη σχολική ζωή με τον εξωτερικό κόσμο, καθιστώντας τη μάθηση πιο ζωντανή και σχετική με τις εμπειρίες των μαθητών.

- Τα Ελεύθερα Κείμενα

Άλλη μια βασική τεχνική του Φρενέ είναι η συγγραφή των ελεύθερων κειμένων. Οι μαθητές/τριες γράφουν κείμενα με θέμα της επιλογής τους, εκφράζοντας σκέψεις, συναισθήματα ή εμπειρίες. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και αναπτύσσει τις δεξιότητες γραπτού λόγου με φυσικό και αυθεντικό τρόπο. (Le Gal, 2017). Στη συνέχεια, τα κείμενα μπορούν να τυπωθούν στην εφημερίδα της τάξης ή να διαβαστούν στο σχολικό συμβούλιο, ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας και τη συνεργασία. Τα ελεύθερα κείμενα λειτουργούν επίσης ως εργαλείο αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης.

- Το Σχολικό Συμβούλιο

Το σχολικό συμβούλιο αποτελεί μία ακόμη καινοτόμο πρακτική του συστήματος Φρενέ. Πρόκειται για ένα εβδομαδιαίο συλλογικό όργανο όπου μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συζητούν θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή, λαμβάνουν αποφάσεις και επιλύουν διαφωνίες. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συμμετέχουν δημοκρατικά, να διατυπώνουν απόψεις, να σέβονται τις διαφορετικές γνώμες και να αναλαμβάνουν ευθύνες. Το σχολικό συμβούλιο αποτελεί ένα ζωντανό παράδειγμα δημοκρατίας σε δράση, καλλιεργώντας πολιτειότητα και κοινωνικές δεξιότητες (Cicoletta, 2005).

3. Η έρευνα δράση στη Ε' τάξη για την ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας

Η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνει ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες, εξοπλισμένους με τις απαραίτητες δεξιότητες για συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή (European Commission, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να αναστοχάζονται, να αναπροσαρμόζουν και να βελτιώνουν συνεχώς τις διδακτικές πρακτικές τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η έρευνα δράσης, ως κυκλική και συμμετοχική διαδικασία, προωθεί τη διαλεκτική σύνδεση θεωρίας και πράξης, και ενθαρρύνει τον στοχαστικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Μέσω της άμεσης εμπλοκής τους στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην παραγωγή επαγγελματικής γνώσης (Avalos, 2011), με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών (Carr & Kemmis, 1986).

Η έρευνα στην προκείμενη περίπτωση ξεκίνησε με το στάδιο της προετοιμασίας, όπου καθορίστηκε το πλαίσιο εφαρμογής της δράσης. Συγκεκριμένα, η δράση υλοποιήθηκε στην τάξη της Ε' Δημοτικού, κατά το σχολικό έτος 2024-2025, με τη συμμετοχή 14 μαθητών. Η εκπαιδευτικός ανέλαβε τον διττό ρόλο της διδάσκουσας και ερευνήτριας, επιδιώκοντας την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή. Το ζήτημα που τέθηκε προς διερεύνηση αφορούσε τη διαπιστωμένη περιορισμένη ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές/τριες και τη χαμηλή συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την τάξη και ευρύτερα τη σχολική κοινότητα.

Ακολούθησε το στάδιο της εννοιολογικής επεξεργασίας, όπου επιχειρήθηκε η εμβάθυνση στο ζήτημα μέσω θεωρητικής και εμπειρικής διερεύνησης. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε η σημασία της έρευνας δράσης ως μέσου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης της μαθητικής συμμετοχής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Παράλληλα, αναλύθηκαν οι τεχνικές του Freinet, οι οποίες ενισχύουν τη δημοκρατική συμμετοχή και την αυτονομία των

μαθητών (Freinet, 1977). Εμπειρικά, διαπιστώθηκε μέσω παρατηρήσεων και άτυπων συνομιλιών ότι οι μαθητές/τριες διστάζουν να αναλάβουν ενεργούς ρόλους και περιορίζονται σε παθητική στάση κατά τις δραστηριότητες της τάξης.

Στη συνέχεια, στο στάδιο της δράσης, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την ενεργοποίηση των μαθητών. Οι τεχνικές του Freinet εφαρμόστηκαν συστηματικά: τα ελεύθερα κείμενα καθιερώθηκαν ως εβδομαδιαία δραστηριότητα έκφρασης των μαθητών/τριών πάνω σε θέματα που τους απασχολούσαν. Τα κείμενα αυτά συντέλεσαν στη δημιουργία σχολικής εφημερίδας, όπου τα κείμενα αυτά συγκεντρώνονταν και δημοσιεύονταν σε έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή στο blog του σχολείου με τους μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν ρόλους συντακτών. Μάλιστα, με το δεύτερο μέρος της εφημερίδας η τάξη έλαβε μέρος στο διαγωνισμό σχολικής εφημερίδας του μη κερδοσκοπικού εκπαιδευτικού οργανισμού «Ορίζοντες». Βασική πτυχή της διαδικασίας ήταν η καθιέρωση του συμβουλίου τάξης ως εβδομαδιαία διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Η δράση οργανώθηκε με σαφή καταμερισμό ρόλων, ώστε κάθε μαθητής να έχει ενεργή συμμετοχή στην εξέλιξη της δραστηριότητας. Τέλος, λίγο πριν τις διακοπές του Πάσχα οι μαθητές/τριες οργάνωσαν πασχαλινό μπαζάρ με τη δημιουργία ποικίλων κατασκευών, μέσω του οποίου συγκέντρωσαν ένα αξιόλογο χρηματικό ποσό, το οποίο δόθηκε ως δωρεά στο Κέντρο Σκύλων Οδηγών Ελλάδας. Η απόδοση του ποσού στον εν λόγω οργανισμό δεν υπήρξε τυχαία, καθώς προ λίγων μηνών οι μαθητές/τριες είχαν παρακολουθήσει δράση του κέντρου, η οποία άφησε σημαντικό αποτύπωμα αναφορικά με ζητήματα αναπηρίας και ενέπνευσε την ανάληψη ενεργού δράσης από πλευράς τους για την επίτευξη του σκοπού.

Το επόμενο στάδιο αφορούσε την ερευνητική αποτίμηση της δράσης. Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η συχνότητα και η ποιότητα της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο συμβούλιο, η ποικιλία και το βάθος των θεμάτων που επιλέχθηκαν στα ελεύθερα κείμενα, καθώς και ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία έκδοσης της εφημερίδας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν παρατηρητικά ημερολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες και ανάλυση του παραγόμενου υλικού, όπως τα πρακτικά των συμβουλίων και τα δημοσιευμένα κείμενα της εφημερίδας.

Τέλος, στο στάδιο της τελικής αποτίμησης και του ανασχεδιασμού, πραγματοποιήθηκε συνολικός στοχασμός επί των αποτελεσμάτων. Διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή των τεχνικών του Freinet είχε θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας των μαθητών, καθώς παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή, βελτίωση της ποιότητας των συζητήσεων και ενίσχυση της συλλογικότητας στην τάξη.

4. Συμπεράσματα

Η εγκύκλιος «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» εμφανίστηκε εν μέσω της σχολικής χρονιάς εγείροντας ερωτηματικά σε πληθώρα εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το ζήτημα μιας προσέγγισης πιο δημοκρατικής και της ανάπτυξης αισθημάτων ενεργού πολιτειότητας στους μαθητές/τριες δε θα έπρεπε να συναρτάται με μία εγκύλιο και ένα σύνολο οδηγιών που κατά την χρονιά 2024-2025 «ξεπήδησαν» από το Υπουργείο Παιδείας, παρά να αποτελεί πυλώνα της σχολικής πραγματικότητας.

Η Παιδαγωγική Φρενέ με τα εργαλεία που την υποστηρίζουν στην πράξη προσφέρει χώρο στους/στις μαθητές/τριες να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, αναπτύσσοντας συνάμα καίριες δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Το Συμβούλιο, η σύνταξη μιας εφημερίδας επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ενεργήσουν δημοκρατικά (Λάχλου, 2017). Ο ίδιος ο Φρενέ (1977) εξηγεί πως η ενσωμάτωση των δημοκρατικών ιδεών και πρακτικών στη σχολική κοινότητα συνιστά τον ιδανικό πρόδρομο των δημοκρατικών πολιτών της κοινωνίας.

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής του Freinet στην τάξη της Ε΄ Δημοτικού ανέδειξε με σαφήνεια τη δυναμική της για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας και της δημοκρατικής συνείδησης

των μαθητών/τριών. Μέσα από τη συστηματική ενσωμάτωση των τεχνικών των ελεύθερων κειμένων, της σχολικής εφημερίδας και του συμβουλίου τάξης, οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, να συνεργαστούν και να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την κοινότητά τους. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί πως η όλη προσπάθεια για την αύξηση συμμετοχής των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια δημοκρατικών κλίματος στην τάξη και τη σχολική κοινότητα ευρύτερα αποτέλεσε μια διαδικασία που οργανώθηκε και έλαβε χώρα σε σαφή σχεδιασμό και από την αρχή της χρονιάς κι όχι με γνώμονα τις επιταγές της νέας εγκυκλίου.

Το συμβούλιο τάξης, ειδικότερα, λειτούργησε ως μικρογραφία ενός δημοκρατικού φόρουμ, προσφέροντας στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να ασκηθούν στον διάλογο, στην επιχειρηματολογία και στον σεβασμό των απόψεων των άλλων. Η τακτική του σύγκληση ενίσχυσε την αίσθηση ευθύνης και τους βοήθησε να κατανοήσουν τη σημασία της συλλογικής λήψης αποφάσεων. Αντίστοιχα, η διαδικασία συγγραφής ελεύθερων κειμένων και η έκδοση της σχολικής εφημερίδας έδωσε φωνή στους μαθητές, ενδυναμώνοντας την αυτοέκφρασή τους και ενισχύοντας την ένταξη σε μια συμμετοχική σχολική κοινότητα. Το σχολείο απαιτείται να εδράζει το παράδειγμα δημοκρατίας στην πράξη και να συνίσταται σε προαγωγή των ενεργών πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Καρακατσάνη & Μαρκαντές, 2017).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Δημοκρατική συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. Μαρκαντέ, Ι. (2017). Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Célestin Freinet, Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Celestin Freinet, θεσμική και κριτική Παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. (σσ. 7 -27) Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία – Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Λάχλου, Σ. (2017). Πρόλογος, Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ. Καρακατσάνη, (Επιμ.) *Celestin Freinet, θεσμική και κριτική Παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. (σσ. 137 – 140). Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Le Gal, J. (2017). (μτφ. Ι. Φωτεινός) Τάξη-κοινότητα. Δυο σημαντικοί θεσμοί της σχολικής ζωής : Τι νέα; και Συμβούλια. Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Celestin Freinet, θεσμική και κριτική Παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο* (σσ.113-116). Αθήνα, Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Le Gal, J. (2017). (μτφ. Ειρ. Καλαπανίδα) Από το σχολείο στην οικογένεια. Συμμετοχική δημοκρατία. Στο Σ. Λάχλου, Χ. Μπαλτάς, Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Celestin Freinet, θεσμική και κριτική Παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. (σσ. 117-121). Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Φρενέ. Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

- Cicolella, A. (2005). Πώς ξεκίνησα. Στο P. Aslanian, C. Chabrun, F. LeMenaheze, A. Mathieu, C. Mazurie, F. SaintLuc(επιμ). Μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος. *Ξεκινώντας με την Παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς;* Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο».
- Council of Europe. (2017). *Competence for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1 – Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 2 – Descriptors of competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018c). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 3 – Guidance for implementation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Free to speak, safe to learn: Democratic schools for all*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hoskins, B., & Kerr, D. (2012). Final Study Summary and Policy Recommendations: *Participatory Citizenship in the European Union*. European Commission, Europe for Citizens Programme.
- Karlovitz, T. (2019). Education for a healthy lifestyle in some reform pedagogical trends: In Montessori and Freinet pedagogy. *Practice and Theory in Systems of Education*, 14(4), 218-238.
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political socialization and participation in young people: A comparative analysis of youth policies in Europe. *Parliamentary Affairs*, 66(1), 160–183. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>
- Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>

ΑΕΙΦΟΡΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Καραμανλή Ειρήνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Παππά Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Σιδέρης Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Σκάρκος Χρήστος

Υποψήφιος διδάκτορας ΕΚΠΑ

Διευθυντής Δ. Σ. Βίβλου Νάξου

Περίληψη

Βάσει των παλαιών και των νέων προγραμμάτων σπουδών, βασικός πυλώνας της εκπαίδευσης είναι η αειφορία. Το σχολείο χρειάζεται να παρέχει στα παιδιά ίσες ευκαιρίες μάθησης και ένα ασφαλές περιβάλλον ανάπτυξης. Δηλαδή να αναπτύσσει εκείνες τις δεξιότητες και συμπεριφορές που βοηθούν το παιδί να γίνει ενεργός, δημοκρατικός πολίτης, ηθικός και καλλιεργημένος άνθρωπος. Στηριζόμενοι στις βασικές αρχές του δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου και στις βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, το Δημοτικό Σχολείο Βίβλου Νάξου, μέσω ολιστικής προσέγγισης, υιοθέτησε τις παραπάνω αρχές και υλοποιεί project προς αυτή την κατεύθυνση. Στόχος η κατανόηση και υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής από τα παιδιά και την εκπαιδευτική κοινότητα και η διάχυση των αποτελεσμάτων στην κοινωνία. Οι δράσεις υλοποιήθηκαν με στόχο να λειτουργεί, το σχολείο, ως κέντρο ενίσχυσης του πολιτισμού, της ευημερίας του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης του ατόμου. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση για τις ενέργειες που μπορούν κάθε σχολείο να κάνει προς της κατεύθυνση αυτή.

Λέξεις κλειδιά: αειφόρο σχολείο, δημοκρατικό σχολείο, δεξιότητες, πρακτικές

1. Εισαγωγή

Σήμερα, λόγω της μετανάστευσης, οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτιστική ανομοιογένεια, χαρακτηριστικό που παρατηρείται πιο έντονα στις μεγάλες πόλεις. Ταυτόχρονα εντείνεται η ανάγκη εμπλοκής των πολιτών στα κοινά και η διάπλαση ενός πολίτη ενεργού και δημοκρατικού, με κριτική σκέψη και πληθώρα σύγχρονων δεξιοτήτων (Τσιρώνης, 2003).

Στη διαμόρφωση αυτού του πολίτη σημαντικό ρόλο καλείται να διαδραματίσει το σχολείο. Από το 1979 οι Biasini και Rogonowski αναφέρουν την ανάγκη του ανοίγματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς μεθόδους διδασκαλίας που ευνοούν την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων, ηθικών και πολιτικών αρετών καθώς και δημοκρατικών αξιών. Τονίζουν ότι χρειάζεται ανάπτυξη της εποικοδομητικής σκέψης αλλά και της κριτικής και αναλυτικής ικανότητας. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται σήμερα και οι οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), σύμφωνα με τις οποίες οι βασικές δεξιότητες μάθησης για τον 21ο είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η εποικοδομητική επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η συνεργασία. Στις δεξιότητες αυτές προστίθενται και οι ψηφιακές δεξιότητες, ενώ προτείνεται η ανάγκη παραγωγικής μάθησης με τη χρήση πολλαπλών μέσων και εκπαιδευτικών τεχνικών.

Προκειμένου τα σχολεία να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας, και να ακολουθήσουν και τις οδηγίες της επίσημης πολιτείας μπορούν να

ενστερνιστούν τις βασικές αρχές τόσο του αειφόρου σχολείου, όσο και του δημοκρατικού σχολείου. Αυτές οι αρχές παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που επιτρέπει την εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών, μεθόδων και πρακτικών, συμβάλλοντας στην ενεργό μάθηση και πολιτειότητα σεβόμενοι το φυσικό περιβάλλον.

Το αειφόρο σχολείο επικεντρώνεται στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην προώθηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Εφόσον τα σχολεία ενσωματώσουν τις αρχές της αειφορίας στην εκπαίδευση, μπορούν να καλλιεργήσουν τόσο την οικολογική συνείδηση όσο και την υπευθυνότητα στους μαθητές (Κάτσεων,2023) Το δημοκρατικό σχολείο από τη μεριά του, εστιάζει στην προώθηση της δημοκρατίας, της ισότητας και της συμμετοχικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, συνεργασίας και ηγεσίας, καθώς και την ανάδειξη των ταλέντων και των κλίσεων των μαθητών (Γρόλλιος,2011).

Ο συνδυασμός των αρχών του αειφόρου και του δημοκρατικού σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες ανάγκες. Εναλλακτικά η ενσωμάτωση των αρχών του αειφόρου και του δημοκρατικού σχολείου μπορεί να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθιστώντας την πιο αποτελεσματική, συμπεριληπτική και προσανατολισμένη στις σύγχρονες προκλήσεις και ανάγκες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σύγχρονο Σχολείο - Σύγχρονες Ανάγκες Κοινωνίας – Τι πρέπει να προσφέρει

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα για την ανάπτυξη της κοινωνίας και τη διαμόρφωση πολιτών που μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά οφείλει να προσαρμόζεται στις εξελίξεις, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και να καλλιεργεί δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή και την εργασία στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις απαιτούν ένα σχολείο που θα παρέχει όχι μόνο ακαδημαϊκή μόρφωση αλλά και ουσιαστικές δεξιότητες στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Delors (1996), η εκπαίδευση του μέλλοντος θα πρέπει να στηρίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις πυλώνες:

- Μάθηση για τη γνώση – Ανάπτυξη της ικανότητας για διαρκή μάθηση και κριτική σκέψη.
- Μάθηση για την εργασία – Απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται στην αγορά εργασίας.
- Μάθηση για τη ζωή – Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης, επικοινωνιακών δεξιοτήτων και υπευθυνότητας.
- Μάθηση για τη συμβίωση – Ενίσχυση της συνεργασίας, της ανεκτικότητας και της κοινωνικής συνοχής.

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι πολίτες καλούνται να είναι ευέλικτοι, καινοτόμοι, υπεύθυνοι και ενεργοί. Το σχολείο έχει την υποχρέωση να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να αντιμετωπίζουν τις νέες συνθήκες ζωής με δημιουργικότητα, κοινωνική ευαισθησία και τεχνολογική επάρκεια.

Για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να ενσωματώσει καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, να προωθήσει τη συνεργασία και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενισχύει την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη.

Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι αποσπασματική. Οι μαθητές χρειάζονται διεπιστημονική γνώση που να τους επιτρέπει να κατανοούν τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών πεδίων. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνουν όχι μόνο θεωρητικές

γνώσεις αλλά και πρακτικές εφαρμογές, ώστε οι μαθητές να βλέπουν τη συνάφεια της γνώσης με την πραγματική ζωή.

Στην ψηφιακή εποχή που ζούμε η τεχνολογία είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας, και το σχολείο πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές στις ψηφιακές δεξιότητες, την κριτική σκέψη και την υπεύθυνη χρήση των νέων τεχνολογιών. Άλλωστε η ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στη διδασκαλία επιτρέπει την πρόσβαση σε νέες μορφές μάθησης, ενισχύοντας τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (OECD, 2018).

Σε αυτή την εποχή που η τεχνητή νοημοσύνη κερδίζει έδαφος καθημερινά, το σχολείο επιβάλλεται να καλλιεργήσει στους μαθητές τη συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύοντας την αυτογνωσία, τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση, προετοιμάζοντας τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής με ψυχική ανθεκτικότητα, ανεξάρτητα από κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτισμικές διαφορές. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και μέσα από την εκπαίδευση για την αειφορία, η οποία πρέπει να είναι βασικός άξονας του σύγχρονου σχολείου, αφού μέσω αυτής οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος και να αποκτήσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να δρουν υπεύθυνα ως πολίτες (UNESCO, 2017).

2.2. Τι είναι το αειφόρο σχολείο;

Το αειφόρο σχολείο αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Gough, 2005), δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, εξασφαλίζοντας έτσι μια ποιοτική ζωή. Οι Sterling (2001) και Huckle (2008) τονίζουν ότι ένα σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί αειφόρο όταν η οργάνωση, η λειτουργία και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και διοίκησης στηρίζονται στις αρχές της αειφορίας.

Ένα αειφόρο σχολείο μπορεί να αναγνωριστεί μέσα από τρεις βασικούς τομείς: α) Οργανωσιακός Τομέας και αναφέρεται στη διοίκηση του σχολείου, στις στρατηγικές που ακολουθούνται για την ανάπτυξή του και στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. β) Διδακτικός-Παιδαγωγικός Τομέας όπου συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές μεθόδους, τη διδασκαλία, τα προγράμματα σπουδών και τη γενικότερη φιλοσοφία του σχολείου και γ) Περιβαλλοντικός-Τεχνικός-Οικονομικός Τομέας. Ο τομέας αυτός αφορά τις υποδομές, τις εγκαταστάσεις και τη διαχείριση των πόρων με σκοπό τη δημιουργία ενός φιλικού και βιώσιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2012).

Ο βασικός στόχος ενός αειφόρου σχολείου είναι η καλλιέργεια υπεύθυνων πολιτών, ικανών να προσαρμόζονται στις σύγχρονες προκλήσεις, να αναζητούν τη γνώση και να ενσωματώνουν βιώσιμες πρακτικές στην καθημερινότητά τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη, συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και υιοθετούν αξίες που συνδέονται με την προστασία του περιβάλλοντος και τη δικαιοσύνη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ φυσικών και ανθρώπινων πόρων, καθώς και της σχέσης μεταξύ ανάπτυξης και περιβάλλοντος (U.N., 1987).

Συμπερασματικά, το αειφόρο σχολείο λειτουργεί ως θεμέλιο για μια εκπαίδευση που στοχεύει όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών που προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι νέες γενιές διαμορφώνονται ως πολίτες με οικολογική συνείδηση και κοινωνική υπευθυνότητα, συμβάλλοντας ενεργά σε ένα καλύτερο μέλλον.

2.3. Τι είναι το δημοκρατικό σχολείο;

Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεώρηση του Dewey (1916), το σχολείο θεωρείται κεντρικός πυλώνας μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η δημοκρατία δεν αποτελεί μια απλή μορφή διακυβέρνησης μια χώρας αλλά είναι έναν ολόκληρο τρόπο ζωής. Ένας τρόπος ζωής, κοινής διαβίωσης και επικοινωνιακής εμπειρίας που ευνοεί τους πολίτες να αναπτύξουν τέτοιες ανθρώπινες ικανότητες

που οδηγούν στην συνεργασία για το κοινό καλό. Άλλωστε τα σχολεία εν γένει αποτελούν φορείς εφαρμογής των δημοκρατικών καθεστώτων. Διέπονται από καθορισμένους κανόνες και νόρμες εργασίας ενώ ταυτόχρονα επηρεάζονται από τις κυβερνητικές αποφάσεις της εκάστοτε κυβέρνησης. Γραφειοκρατικές διαδικασίες και προκαθορισμένοι νόμοι έχουν θεσμοθετηθεί για τον τρόπο λειτουργίας τους (Solhaug, 2018).

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή στο σχολείο πρέπει να αναπτύσσονται όλες εκείνες οι δεξιότητες για τη διάπλαση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Τέτοιες δεξιότητες είναι η ισονομία, η κριτική σκέψη, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η ελευθερία έκφρασης. Το “Νέο Σχολείο” του Dewey , αποτελεί τον οίον του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, καθώς η αγωγή και η γνώση που παρέχεται στα παιδιά μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος της κοινωνίας.

Το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο στηρίζεται στην παιδαγωγική θεώρηση του Dewey και αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που στηρίζεται στην ολιστική προσέγγιση και βασίζεται στις αρχές της συμμετοχικότητας, της ελευθερίας και της ισονομίας (Apple & Beane, 1995). Το δημοκρατικό σχολείο αποτελεί εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη σημασία της συμμετοχής, της ελευθερίας, της ισότητας και της εμπιστοσύνης. Με την προσήλωση στις αρχές αυτές, τα σχολεία ενισχύουν την ανάπτυξη των μαθητών ως υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Trafford, 2008).

Για την επιτυχία του διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο η κατάρτιση και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς είναι αυτοί που θα χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας ποικίλα παιδαγωγικά μέσα και συμπεριλαμβάνοντας όλους τους μαθητές και θα μετατοπίσουν το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή υλοποιώντας δραστηριότητες ενεργούς μάθησης (Τσιρώνης, 2003). Συνοψίζοντας όσο πιο ενεργό ρόλο διαδραματίζουν τα παιδιά στην οικοδόμηση της γνώσης, όσο πιο συμπεριληπτικές πρακτικές χρησιμοποιούνται και όσο στηρίζονται, καλλιεργούνται και εδραιώνονται οι βασικές αρχές της δημοκρατίας, τόσο ευκολότερο είναι ένα σχολείο να χαρακτηριστεί δημοκρατικό (Solhaug, 2018).

2.4. Αρχές του δημοκρατικού σχολείου

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό, όπως διαμορφώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και με όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, το δημοκρατικό σχολείο βασίζεται σε ένα σύστημα αξιών και ικανοτήτων που προάγουν τη δημοκρατία, τον διαπολιτισμικό διάλογο και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με το μοντέλο ικανοτήτων τα βασικά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου σχολείου περιλαμβάνουν:

- Αξίες: Ένα δημοκρατικό σχολείο δίνει έμφαση στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτισμική πολυμορφία και τη δημοκρατία, επιδιώκοντας να καλλιεργήσει την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τον σεβασμό.
- Στάσεις: Οι μαθητές ενθαρρύνονται να είναι δεκτικοί στην πολιτισμική ετερότητα, να επιδεικνύουν υπευθυνότητα, να αναπτύσσουν πολιτειακή συνείδηση και ανεκτικότητα απέναντι στις αβεβαιότητες και τις διαφορετικές απόψεις.
- Δεξιότητες: Το σχολείο καλλιεργεί δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επίλυση συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές καταστάσεις. Παράλληλα, δίνει έμφαση στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου.
- Γνώση και κριτική κατανόηση: Οι μαθητές αποκτούν γνώση και κριτική κατανόηση της πολιτικής, του δικαίου, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ιστορίας, των θρησκειών, των μέσων ενημέρωσης, της οικονομίας και της βιωσιμότητας, ώστε να είναι ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες.

Επιπρόσθετα η ολιστική σχολική προσέγγιση του δημοκρατικού σχολείου βασίζεται σε τρεις αλληλένδετους άξονες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού πολιτισμού στο σχολείο και στις ικανότητες των μαθητών:

- Στη διδασκαλία και μάθηση:
 - ο Η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών.
 - ο Οι μέθοδοι διδασκαλίας ενθαρρύνουν τη συμμετοχικότητα, τον διάλογο και την ελεύθερη έκφραση των απόψεων.
 - ο Οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου αποκτούν εμπειρίες που ενισχύουν την πολιτειακή τους συνείδηση και τη συνεργασία.
- Στη σχολική ηγεσία και πολιτισμό:
 - ο Το σχολείο λειτουργεί με δημοκρατικές διαδικασίες, συμμετοχική λήψη αποφάσεων και σεβασμό στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
 - ο Δημιουργεί σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, που ενισχύει την εμπιστοσύνη και τις θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης.
 - ο Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαμορφώνουν τη σχολική ζωή μέσω οργανωμένων δομών, όπως σχολικά συμβούλια.
- Στη συνεργασία με την κοινότητα:
 - ο Το σχολείο ενισχύει τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων γονέων, συλλόγων, τοπικών αρχών και άλλων φορέων.
 - ο Υλοποιούνται δράσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να καλλιεργούν τις δημοκρατικές τους ικανότητες στην πράξη, μέσα από πρωτοβουλίες που αφορούν κοινωνικά ζητήματα.
 - ο Αναπτύσσονται συνεργασίες με άλλα σχολεία και φορείς για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών.

Η ολιστική σχολική προσέγγιση διασφαλίζει ότι όλες οι πτυχές της σχολικής ζωής αντανακλούν τις δημοκρατικές αρχές, που επιτρέπουν την εφαρμογή των αξιών της δημοκρατίας σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον.

2.5. Σχέση δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, σχετικά τόσο με το ποια είναι τα αειφόρα και δημοκρατικά σχολεία, όσο και με τον τρόπο λειτουργίας τους, είναι εμφανές ότι υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία. Στόχος και των δύο τύπων σχολείων είναι η ύπαρξη ενεργών πολιτών, που έχοντας αναπτύξει την κριτική τους σκέψη, θα μπορούν να εμπλακούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να αναλάβουν δράση. Η υποστήριξη των αρχών της δημοκρατίας και της αειφορίας αποτελεί βασική τους μέριμνα.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ολιστικές προσεγγίσεις από ένα κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που να μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές μεθόδους και μέσα προς όφελος του μαθητή.

Η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των μαθητών τόσο στις διαδικασίες μάθησης όσο και σε ολόκληρη τη σχολική ζωή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου.

Θεωρείται εφεξής σαφές πως οι δύο αυτοί τύποι σχολείων όχι απλά θεωρούνται ενιαίοι, αλλά υπηρετούν και κοινούς στόχους. Δεν μπορεί ένα δημοκρατικό σχολείο να μη στηρίζεται στις αρχές της αειφορίας αλλά ούτε και ένα αειφόρο σχολείο να μη στηρίζεται στους βασικούς πυλώνες της δημοκρατίας.

2.6. Δύο λόγια για το Δημοτικό Σχολείο Βίβλου Νάξου

Το Δημοτικό Σχολείο Βίβλου Νάξου είναι ένα σχολείο που λειτουργεί τα τελευταία 200 περίπου χρόνια και από το 1952 βρίσκεται στη θέση που βρίσκεται και σήμερα. Αποτελεί ένα θεσμό που χαίρει της εκτίμησης των κατοίκων της περιοχής καθώς το περιβάλλουν με ιδιαίτερη φροντίδα και πολλές φορές στην μακρόχρονη ιστορία του έχουν συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του είτε υλικά είτε άυλα. Πρόκειται για ένα σχολείο που το μαθητικό του δυναμικό τα τελευταία 15 και πλέον χρόνια βρίσκεται σε ανοδική πορεία.

2.6.1. Πότε και πώς ξεκίνησε να μπαίνει στη διαδικασία του αειφόρου-δημοκρατικού σχολείου και γιατί;

Από το 2002 που ξεκίνησε η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία, το Δημοτικό Σχολείο Βίβλου ξεκίνησε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που κινούνταν στις αρχές βιωματικής μάθησης και βιώσιμης ανάπτυξης. Με την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών πολύ σύντομα αναδείχθηκε η αναγκαιότητα για συνεργασίες, για συλλογικές αποφάσεις και για την επιμόρφωση και επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Με το πέρασμα των χρόνων δημιουργήθηκε στο σχολείο κουλτούρα του δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου, η οποία μεταδίδεται από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς στους καινούριους που προστίθενται κάθε φορά στην εκπαιδευτική ομάδα. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τις αρχές της δημοκρατικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας διευκολύνθηκαν και πλέον έχει δημιουργηθεί κουλτούρα που επιτρέπει στην σχολική κοινότητα να κινείται στους άξονες αυτούς και να προσφέρει στους μαθητές αντίστοιχες εμπειρίες και να καλλιεργεί τις αντίστοιχες δεξιότητες.

2.6.2. Δράσεις προς το αειφόρο-δημοκρατικό σχολείο

Στο Δημοτικό Σχολείο Βίβλου ακολουθείται ολιστική προσέγγιση όσων αφορά τα ζητήματα της αειφορίας και τη δημοκρατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να χρησιμοποιούν μέσα και σύγχρονες τεχνικές, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και αναδεικνύουν τον ενεργό τους ρόλο. Με την ευελιξία που τους δίνεται στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων επιλέγονται θεματικές που αναδεικνύουν τις θεματικές του αειφόρου και δημοκρατικού σχολείου. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες από τις δράσεις του σχολείου μας.

Για περισσότερα από 20 χρόνια διενεργούνται μαθητικές εκλογές, παρά το γεγονός ότι δεν προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Όλα αυτά τα χρόνια η διαδικασία ήταν κυρίως τυπική και εντάσσονταν στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, γι' αυτόν τον λόγο το μαθητικό συμβούλιο αποτελούνταν από τους μαθητές/τριες της ΣΤ τάξης. Τα τελευταία 3 χρόνια διενεργούνται μαθητικές εκλογές για τη σύσταση εννεαμελούς μαθητικού συμβουλίου με εκπροσώπηση μελών από τις 3 μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου.

Το μαθητικό συμβούλιο προκειμένου να συσταθεί ακολουθεί τη διαδικασία των εκλογών. Τα παιδιά θέτουν την υποψηφιότητά τους και ετοιμάζουν τον "λόγο" τους. Με τη μορφή αγώνων ρητορικής κάθε υποψήφιος καταθέτει τις προτάσεις του στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Έπειτα, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται αφού πάρουν τα ψηφοδέλτια να ψηφίσουν τα άτομα που επιθυμούν. Γίνεται προσομοίωση των εκλογών που λαμβάνουν στη χώρα, ενώ ακολουθεί και καταμέτρηση των ψήφων. Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στην ολομέλεια του σχολείου. Από τη στιγμή της σύστασής του και μετά το μαθητικό συμβούλιο είναι υπεύθυνο να οργανώσει δράσεις στο σχολείο και να έχει ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και στις αποφάσεις που λαμβάνονται.

Με τη σύστασή του το συμβούλιο αναλαμβάνει τη διαμόρφωση και επικοινωνία του Συμβολαίου Σχολικής Ζωής. Τα μέλη του συμβουλίου παραλαμβάνουν από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων το Συμβόλαιο της Τάξης, το οποίο διαμορφώνεται τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους και στη συνέχεια διαμορφώνουν το Συμβόλαιο της Σχολικής Ζωής, το οποίο αναλαμβάνουν να κοινοποιήσουν σε όλους τους συμμαθητές τους. Η πρακτική αυτή συμβάλλει στη

βελτίωση των σχέσεων των μαθητών/τριών συμβάλλοντας σημαντικά στην πρόληψη ζητημάτων εκφοβισμού και στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή είναι μια δυναμική διαδικασία και οι μαθητές/τριες παρακινούνται να κάνουν προτάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Για παράδειγμα, για το σχολικό έτος 2024-2025, το συμβούλιο αποφάσισε να συμβάλει στην οργάνωση και λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης.

Άλλη μία δράση που συμβάλλει στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων τόσο του δημοκρατικού όσο και του αειφόρου σχολείου είναι ο σχολικός κήπος. Ο κήπος του σχολείου αποτελεί ευθύνη όλων. Με αυτό ως βασική αρχή, στην πίσω αυλή του σχολείου μαθητές και εκπαιδευτικοί, διαμόρφωσαν τον κήπο του σχολείου με αρκετά φυτά που δίνουν και τους καρπούς τους (ντοματίνια, φράουλες και άλλα). Εκ περιτροπής οι τάξεις του σχολείου αναλαμβάνουν την ευθύνη του κήπου και την προσοχή των φυτών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να καλλιεργούν και αποκτούν θετική στάση προς την προστασία του περιβάλλοντος.

Από το καλοκαίρι του 2005 στην ταράτσα του σχολείου έχουν εγκατασταθεί φωτοβολταϊκά. Στόχος είναι η παραγωγή ενέργειας και η μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου και η επαφή των μαθητών/τριών με τις εναλλακτικές μορφές ενέργειας και της συμβολής τους στην μείωση της ρύπανσης του περιβάλλοντος.

Το Δημοτικό Σχολείο Βίβλου αποτελεί έναν από τους δημιουργούς του διεθνούς θεματικού δικτύου για την αειφορία με τίτλο “Από τη μυθολογία στο διάστημα” και από το σχολικό έτος 2023-2024 τμήματα του σχολείου στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων υλοποιούν project που στόχο έχουν την ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί του σχολείου, κάθε χρόνο αναλαμβάνουν να καθαρίσουν μια παραλία της Νάξου. Τα παιδιά ευαισθητοποιούνται στο ζήτημα τη διαχείρισης των απορριμμάτων και τις προστασίας του περιβάλλοντος υιοθετώντας συμπεριφορές φιλικές προς αυτό.

Επιπρόσθετα, από όλα τα παραπάνω το σχολείο διαχρονικά βρίσκεται σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, τον Δήμο, περιβαλλοντικές οργανώσεις, τον πολιτιστικό σύλλογος της περιοχής και ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται σε θέματα που άπτονται της θεματολογίας του δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου.

2.6.3. Σημαντικοί συνεργάτες

Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου, με παρότρυνση του διευθυντή της σχολικής κοινότητας, σε τακτά χρονικά διαστήματα συνεδριάζει προκειμένου να οργανώσει τις δράσεις του προς την επίτευξη των στόχων του δημοκρατικού και αειφόρου σχολείου. Προτείνονται σχέδια δράσης τα οποία, αφού πλαισιωθούν θεωρητικά και βελτιωθούν, υλοποιούνται ολιστικά από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Νέες μέθοδοι διδασκαλίας, εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διευκολύνουν το έργο τους. Η συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στη υλοποίηση των δράσεων. Η συνεχής αναζήτηση εκπαιδευτικών πόρων, συνεργασιών και η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας και των γονέων βοηθούν προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Επιπλέον, το σχολείο, ως κοινότητα, προσπαθεί να παίρνει μέρος σε διάφορα δίκτυα, εντός ή εκτός Ελλάδας. Συμμετέχει σε Erasmus είτε ως απλός συνεργάτης είτε ως συνδιοργανωτής. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού συμμετέχουν σε επιμορφώσεις προκειμένου να εξελιχθούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

2.6.4 Διακρίσεις-διάχυση στην κοινότητα

Το Δημοτικό Σχολείο Βίβλου στον τομέα της εκπαίδευσης για την αειφορία έχει λάβει δύο διακρίσεις. Η πρώτη ήρθε από τη συμμετοχή και τις δράσεις που υλοποίησε στο πλαίσιο του διεθνούς δικτύου των “Οικολογικών σχολείων” και έλαβε της σημαία τους ως επιβράβευση των δράσεων του.

Επιπρόσθετα συμμετέχει στο δίκτυο του “Αειφόρο Σχολείο” από το 2010 και το σχολικό έτος 2004-2005 έλαβε ως βραβείο τη σημαία του αειφόρου σχολείου.

Όλες οι δράσεις και οι διακρίσεις που έχει λάβει το σχολείο δημοσιεύονται στον επίσημο δικτυακό τόπο του σχολείου, καθώς και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που διατηρεί. Επιπλέον, δημοσιεύονται με δελτία τύπου στα τοπικά μέσα μαζικής ενημέρωσης και βεβαίως παρουσιάζονται σε ειδικές εκδηλώσεις στους γονείς και στην τοπική κοινωνία.

2.6.5 Μελλοντικά σχέδια

Ένα από τα βασικά σχέδια του μαθητικού συμβουλίου φέτος είναι η οργάνωση δανειστικής βιβλιοθήκης από τα ίδια τα παιδιά.

Επιπλέον πρότειναν την αναδιαμόρφωση του αύλειου χώρου του σχολείου. Να δημιουργηθεί το παγκάκι της φιλίας, ο τοίχος της καλοσύνης, η τοιχογραφία “φιλία και όχι βία” και η προσθήκη καλλωπιστικών φυτών στο χώρο του σχολείου είναι από τις κυριότερες ενέργειες σχεδιάζονται και θα πραγματοποιηθούν μέχρι το τέλος της χρονιάς.

Στόχος είναι ο χαρακτηρισμός του σχολείου ως δημοκρατικό, εκτός από αειφόρο. Στη γιορτή λήξης την τρέχουσα σχολική χρονιά θα ανυψωθεί η σημαία του αειφόρου σχολείου.

5. Συμπεράσματα

Η ενωμάτωση αρχών αειφορίας και δημοκρατίας στα σχολεία αποτελεί σύγχρονη αναγκαιότητα, δεδομένου ότι αποτελούν θεμελιώδεις θεσμούς για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Είναι κρίσιμο να καλλιεργούνται δεξιότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας.

Η επίτευξη της αειφορίας εστιάζει σε στόχους όπως η βιωσιμότητα, η οικολογική υπευθυνότητα και η μείωση του οικολογικού αποτυπώματος, που επιδιώκονται μέσω συστηματικών δράσεων και πρακτικών.

Η συμπερίληψη, η κριτική σκέψη, η ισονομία, η ελευθερία έκφρασης και η ενεργός συμμετοχή είναι βασικοί δείκτες δημοκρατικής λειτουργίας. Χρειάζεται διαρκής προσπάθεια και ολιστική προσέγγιση.

Η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η συμβολή της διοίκησης και η ενεργός συμμετοχή μαθητών, γονέων και τοπικής κοινότητας σε συνδυασμό με τις απαραίτητες συνεργασίες είναι ουσιώδη για ένα αειφόρο και δημοκρατικό σχολείο.

Συμπερασματικά, το αειφόρο και δημοκρατικό σχολείο μπορεί να αναβαθμίσει την εκπαίδευση και την κοινωνία. Η επένδυση στα παιδιά είναι επένδυση στους αυριανούς πολίτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καλαϊτζίδης, Δ., & Μπλίτσας, Π. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους δείκτες αειφόρου σχολείου. Στο Πρακτικά 6ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου 2025, από https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/6oSynedrioPEEKPE/proceedings/2_Educational_Research/102_Kalaitzidis_Blitsas.pdf
- Κάτσενου, Χ. (2023). Το αειφόρο σχολείο ως όραμα και προοπτική για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5(1), 177–188. <https://doi.org/10.12681/ees.35780>
- Τσιρώνης, Χ. (2003). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Ξενογλώσση

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Biasini, A., & Pogonowski, L. (1979). *MMCP interaction*. Bellingham, WA: Americole.
- Caspary, W. R. (2000). *Dewey on democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture (Vol. 1).(2021). Council of Europe. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2025, από: <https://humanrightsforbeginners.gr/resources/>
- Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture (Vol. 3).(2021). Council of Europe. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2025, από: <https://humanrightsforbeginners.gr/resources/>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: MacMillan.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339–351. <https://www.researchgate.net/publication/233110847>
- Huckle, J. (2008). Sustainable schools: Responding to new challenges and opportunities. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου 2025, από <http://john.huckle.org.uk/>
- Kalaitzidis, I., & Blitsas, P. (2012). *Education for sustainability and school organization: An integrated approach*. Athens: Pedagogical Institute.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Solhaug, T. (2008). Democratic schools – Analytical perspectives. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 2–12. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1791>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Bristol: Green Books.
- Trafford, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 410–423). London: Sage.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO
- United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future (Brundtland Report)*. Geneva: United Nations.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΖΩΗΣ: ΠΩΣ Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΕΤΑΙ ΣΕ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΡΑΣΗ

Ορφανίδου Χαρίκλεια

Διδάκτωρ ΔΠΘ, Εκπαιδευτικός, Μέλος του Ανθρωπιστικού Οργανισμού KIDS SAVE LIVES-Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές

Χατζηκωνσταντίνου Κρίτων

Μέλος του Ανθρωπιστικού Οργανισμού KIDS SAVE LIVES-Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές

Στεφανάκης Αναστάσιος

Ιδρυτής και Πρόεδρος του Ανθρωπιστικού Οργανισμού KIDS SAVE LIVES-Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές

Περίληψη

Η εκπαίδευση στην Βασική Υποστήριξη Ζωής (BYZ) δεν περιορίζεται απλά στην εκμάθηση τεχνικών διάσωσης, αλλά έχει ευρύτερες κοινωνικές και πολιτειακές επιπτώσεις. Οι εκπαιδευτές και οι ανанήπτες που έχουν αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές όχι μόνο εξασφαλίζουν την προστασία και την επιβίωση των ατόμων σε έκτακτες ανάγκες, αλλά συνειδητοποιούν την κρίσιμη σημασία της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας στον δημόσιο χώρο.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης στην Βασική Υποστήριξη Ζωής και τα ευρύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο διανεμήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cosy του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Αναζωογόνησης σε άτομα που εκπαιδεύτηκαν από τον Ανθρωπιστικό Οργανισμό KIDS SAVE LIVES – Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές. Στην έρευνα συμμετείχαν 366 (N=366) ανанήπτες ηλικίας από 18 έως 60 ετών. Στην παρούσα εισήγηση εξετάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρουν οι συμμετέχοντες απαντώντας σε σχετικές ανοικτού τύπου ερωτήσεις κατόπιν θεματικής ανάλυσης.

Τα θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ανанήπτων αφορούν τη γνωστική και προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη κοινωνικής ευθύνης. Τα θέματα αυτά αναδύθηκαν και για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι επισήμαναν περαιτέρω πως η μεγιστοποίηση της μετάδοσης των γνώσεών τους και η προώθηση της αλληλεγγύης στην κοινότητα ανατροφοδοτείται από το αίσθημα κοινωνικής υπευθυνότητας. Επιπροσθέτως, υπογράμμισαν ότι η εμπειρία ως εκπαιδευτές ενίσχυσε το αίσθημα κοινωνικής προσφοράς και του αυτοκαθορισμού τους ως ενεργούς πολίτες και βελτίωσε τις ελπίδες τους για μελλοντική κοινωνική ευημερία.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η εκπαιδευτική διαδικασία για τη Βασική Υποστήριξη Ζωής, με την πάροδο του χρόνου, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει μια κουλτούρα κοινωνικής ευθύνης που προάγει την ασφάλεια και την ευημερία για όλους, επεκτείνοντας την αξία της μέσω της συνειδητοποίησης ότι κάθε άτομο έχει τη δύναμη να κάνει τη διαφορά στην κοινότητά του, ενισχύοντας την αλληλεγγύη και την υπευθυνότητα.

Λέξεις κλειδιά: βασική υποστήριξη ζωής, συλλογική δράση, προσωπική υπευθυνότητα, εκπαίδευση, ενεργός πολιτειότητα.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην Βασική Υποστήριξη Ζωής περιλαμβάνει την εκμάθηση μιας σειράς τεχνικών διάσωσης που επιτρέπουν στους πολίτες να διατηρήσουν τις βασικές ζωτικές λειτουργίες ενός θύματος μέχρι την άφιξη της εξειδικευμένης βοήθειας. Οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται σε απειλητικές για τη ζωή καταστάσεις, όπως η καρδιοαναπνευστική ανακοπή, η πνιγμονή και η

απώλεια συνείδησης. Ως εκ τούτου, η Βασική Υποστήριξη Ζωής διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ετοιμότητα για αντιμετώπιση επειγόντων περιστατικών και στη δημόσια υγεία.

Η καρδιακή ανακοπή εκτός νοσοκομείου αποτελεί αιτία θανάτου για 67-170 ανά 100.000 κατοίκους ετησίως, με ποσοστά επιβίωσης μόλις 2-20% χωρίς άμεση παρέμβαση (Schroeder et al., 2023). Η άμεση εφαρμογή της Βασικής Υποστήριξης Ζωής μπορεί να διπλασιάσει ή και να τριπλασιάσει τις πιθανότητες επιβίωσης, προστατεύοντας τον εγκέφαλο από τις μη αναστρέψιμες βλάβες που μπορεί να υποστεί ήδη από τα πρώτα πέντε λεπτά (Schroeder et al., 2023 & Maar et al., 2024). Σε αυτήν την περίπτωση, η γνώση και η άμεση ανταπόκριση των πολιτών μπορεί να είναι καθοριστική. Για αυτόν τον λόγο, η εκμάθηση των δεξιοτήτων της Βασικής Υποστήριξης Ζωής δεν αφορά μόνο την ατομική ικανότητα αντιμετώπισης εκτάκτων περιστατικών, αλλά μετασχηματίζεται σε κοινωνικό κεφάλαιο που ενισχύει την ανθεκτικότητα των κοινοτήτων (Schroeder et al., 2023 & Maar et al., 2024).

Η εκπαίδευση των πολιτών στη Βασική Υποστήριξη Ζωής συνιστά λοιπόν θεμελιώδη πράξη προσωπικής υπευθυνότητας. Ωστόσο, η κοινωνική της διάσταση συχνά δεν αναδεικνύεται επαρκώς, παρότι η συστηματική εκπαίδευση ομάδων ανθρώπων δημιουργεί ένα υποστηρικτικό δίκτυο πρόληψης και παρέμβασης, όπου η γνώση μετατρέπεται σε εργαλείο συλλογικής προστασίας της ζωής.

Ποια είναι, όμως, η έννοια του όρου προσωπική υπευθυνότητα στη Βασική Υποστήριξη Ζωής; Η προσωπική ή ατομική υπευθυνότητα αναφέρεται στη βούληση και την ικανότητα του πολίτη να αναλάβει δράση όταν έρχεται αντιμέτωπος με μια κρίσιμη κατάσταση. Στο πλαίσιο της Βασικής Υποστήριξης Ζωής, αυτό σημαίνει αναγνώριση της επείγουσας κατάστασης, ενεργοποίηση του ΕΚΑΒ, έναρξη καρδιοπνευμονικής αναζωογόνησης και χρήση απινιδωτή, εφόσον είναι διαθέσιμος. Σύμφωνα με το κοινωνικογνωστικό μοντέλο του Bandura (1986), η αίσθηση ικανότητας και ελέγχου αποτελεί βασικό παράγοντα για να μεταφραστεί η πρόθεση σε συμπεριφορά. Πολλοί άνθρωποι αποφεύγουν να παρέμβουν από φόβο μήπως "κάνουν λάθος" ή "χειροτερέψουν" την κατάσταση. Η απουσία εκπαίδευσης εντείνει αυτά τα αισθήματα ανασφάλειας (Birkun & Kosova, 2019). Δυστυχώς, παρά τη ζωτική σημασία της, ο ρυθμός ανταπόκρισης και παρέμβασης από τους παρευρισκόμενους παραμένει χαμηλός (20% παγκοσμίως), γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης (Schroeder et al., 2023).

Η ατομική υπευθυνότητα δεν αφορά, όμως, μόνο τη γνώση των διαδικασιών της Βασικής Υποστήριξης Ζωής, αλλά και την ηθική υποχρέωση του ατόμου απέναντι στον συνάνθρωπο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Held (2006), οι πράξεις βοήθειας προς τον συνάνθρωπο εμπεριέχουν όχι μόνο πρακτική σημασία, αλλά ηθική και αξιακή διάσταση. Το άτομο που εκπαιδεύεται στη Βασική Υποστήριξη Ζωής, λειτουργεί ως κρίσιμος κρίκος στην αλυσίδα της υγειονομικής ασφάλειας της κοινότητας. Επιπλέον, η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την αυτοπεποίθηση και μειώνει το άγχος σε πραγματικές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (Bigham et al., 2013). Οι άνθρωποι που νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι είναι πιο πιθανό να δράσουν, να αναλάβουν πρωτοβουλία και να μεταδώσουν την κουλτούρα ευθύνης και πρόληψης στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Συνεπώς, η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής ενισχύει την προσωπική υπευθυνότητα, καθώς οι πολίτες αποκτούν τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση να παρέμβουν σε επείγουσες καταστάσεις. Αυτή η προσωπική υπευθυνότητα μετασχηματίζεται σε συλλογική δράση όταν οι εκπαιδευμένοι πολίτες αναπτύσσουν και εφαρμόζουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον σε κρίσιμες στιγμές. Η συλλογική δράση ενισχύεται περαιτέρω μέσω της δημιουργίας υποστηρικτικών δικτύων και της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στη Βασική Υποστήριξη Ζωής σε σχολεία, εργασιακούς χώρους και κοινότητες. Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού που εξέδωσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2024) για τις δράσεις ενίσχυσης της ενεργού πολιτεότητας, η εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, κριτική σκέψη σε ομαδικά σενάρια) και την ηθική υπευθυνότητα (κατανόηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ προσωπικών πράξεων και κοινωνικών αποτελεσμάτων).

Η Βασική Υποστήριξη Ζωής δεν περιορίζεται στην τεχνική κατάρτιση, αλλά εντάσσεται σε εκπαιδευτικά μοντέλα κοινωνικής ευθύνης. Παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή Βασική Υποστήριξη Ζωής σε σχολεία, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν "ομαδικό αντανάκλαστικό" μέσω προσομοιώσεων, μετατρέποντας την ατομική γνώση σε συλλογική δράση. Όπως επισημαίνει η έρευνα των Al-Qahtani & Alabbad (2020), η συμμετοχή σε προγράμματα Βασική Υποστήριξη Ζωής αυξάνει την ανάληψη κοινωνικών ρόλων (π.χ. εθελοντής πρώτων βοηθειών) και την αλληλεγγύη. Οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν ως υπεύθυνοι πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στην προστασία του κοινωνικού συνόλου, ενώ μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών, όπως η διοργάνωση ενημερωτικών δράσεων για την κοινότητα ή η εγκατάσταση Αυτόματου Εξωτερικού Απινιδωτή σε δημόσιους χώρους, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και υπεράσπισης κοινών αξιών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2024). Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ομάδων πολιτών ή μαθητών που συνεργάζονται για τη διαχείριση κρίσεων υγείας. Αυτά τα δίκτυα προάγουν τη συλλογική ευθύνη και ενισχύουν τη δέσμευση για παροχή βοήθειας σε επίπεδο κοινότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2024). Ένα τέτοιο δίκτυο αποτελεί και ο Ανθρωπιστικός Οργανισμός KIDS SAVE LIVES-Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα αυτή διερεύνησε τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης στην Βασική Υποστήριξη Ζωής και τα ευρύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με τη χρήση ερωτηματολογίου κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο διανεμήθηκε τον Μάιο 2024 μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Cosy του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Αναζωογόνησης σε άτομα που εκπαιδεύτηκαν από τον Ανθρωπιστικό Οργανισμό KIDS SAVE LIVES – Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές.

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναφέρουν οι συμμετέχοντες απαντώντας σε σχετικές ανοικτού τύπου ερωτήσεις κατόπιν θεματικής ανάλυσης. Οι ερωτήσεις αυτές εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο εντοπίζουν οι ίδιοι πως τους μετασχημάτισε η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 366 (N=366) ανανήπτες ηλικίας από 18 έως 60 ετών. Περίπου το 30% αυτών, αφού αρχικά εκπαιδεύτηκαν ως ανανήπτες, στη συνέχεια εθελοντικά έγιναν και εκπαιδευτές στη Βασική Υποστήριξη Ζωής. Σημαντικό δημογραφικό στοιχείο των συμμετεχόντων ήταν η οικογενειακή κατάσταση, καθώς 243 από τους 366 (66,39%) ήταν γονείς. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες θα αναφέρονται εν συντομία ως Συμμετέχων 1 (Σ1), Συμμετέχων 2 (Σ2) κ.ο.κ.

Τα θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων ανανηπτών ταξινομήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες: τη γνωστική ανάπτυξη, την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη κοινωνικής ευθύνης.

Γνωστική ανάπτυξη: Οι 224 από τους 366 συμμετέχοντες αναφέρονται εκτενώς στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν από την εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής. Χαρακτηριστικά μία συμμετέχουσα αναφέρει ότι απέκτησε «απαραίτητες γνώσεις» (Σ2), ενώ ένας άλλος συμμετέχων ότι έμαθε «τα απαραίτητα για να σώσει μια ζωή» (Σ26). Αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρονται στις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν συνδέοντάς τες με την δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τους. Ένας συμμετέχων δήλωσε ότι απέκτησε «γνώση υποστήριξης της ζωής οποιουδήποτε ανθρώπου» (Σ38), ενώ άλλοι χαρακτήρισαν τις γνώσεις αυτές ως «σημαντικές» (Σ34) και «πολύτιμες» (Σ80). Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων προκύπτει πως οι γνώσεις αυτές ενίοτε δεν ήταν νεοαποκτηθείσες, αλλά ότι αποκόμισαν «ενίσχυση» (Σ32) και «ανανέωση» (Σ42) των γνώσεών τους. Ένας άλλος δήλωσε πως απέκτησε «σωστές γνώσεις» (Σ64), θέτοντας την παράμετρο της ποιότητας στην πιστοποιημένη εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής. Η διάκριση της

θεωρητικής γνώσης από την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων γίνεται εμφανής στον λόγο τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι απέκτησαν «γνώση και πρακτική εκπαίδευση (Σ53), «γνώσεις και δεξιότητες» (Σ71). Ένας άλλος συμμετέχων αναφέρει πως στην εκπαίδευση αυτή έμαθε «ότι μπορεί να κάνει κάτι» (Σ51), συνειδητοποίησε δηλαδή πως απέκτησε μία εναλλακτική προσέγγιση, τη δράση αντί της αδράνειας. Η γνωστική τους ανάπτυξη συνδέεται και με την ετοιμότητά τους για δράση, καθώς όπως αναφέρει μία συμμετέχουσα κατάφερε «να αυξήσει τις γνώσεις της και να είναι οποιαδήποτε στιγμή έτοιμη να τις προσφέρει!» (Σ58). Η γνωστική τους ενδυνάμωση αποτυπώνεται γλαφυρά μέσα από τις δηλώσεις τους για το ότι έχουν καταστεί ικανοί να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους: (απέκτησα) «ικανότητα ετοιμότητας να αντιμετωπίσω περιστατικό» (Σ81) και μάλιστα «με ψυχραιμία» (Σ129).

Προσωπική ανάπτυξη: Αρκετοί συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη πως ενισχύθηκε η «αυτοπεποίθηση» (Σ357, Σ364) και η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Μία συμμετέχουσα αναφέρει: «νιώθω ικανή και έτοιμη να βοηθήσω αποτελεσματικά» (Σ295) και μία άλλη πως απέκτησε «εμπιστοσύνη στον εαυτό» της (Σ263). Σημαντικό μαθησιακό αποτέλεσμα που αναφέρεται αποτελεί η ενδυνάμωση: «με έκανε πιο δυνατή, πιο σίγουρη» (Σ239), καθώς και η ενίσχυση ενός «αισθήματος ασφάλειας» (Σ243). Άλλες δεξιότητες που ανέπτυξαν είναι η «μεταδοτικότητα και η ενσυναίσθηση» (Σ5). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί κοινή αναφορά μεταξύ των συμμετεχόντων. Ένας συμμετέχων αναφέρει: «με βοήθησε στο να εκτεθώ μπροστά σε κόσμο» (Σ291), ενώ μία συμμετέχουσα λέει χαρακτηριστικά: «μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω καταπληκτικούς ανθρώπους» (Σ295). Μία συμμετέχουσα κάνει λόγο για τις αλλαγές που βίωσε στο αξιακό της σύστημα: «με έκανε να νιώθω γεμάτη καλοσύνη και σεβασμό προς την ανθρώπινη ζωή» (Σ196). Ένας άλλος συμμετέχων αναφέρεται στην ανάπτυξη υπευθυνότητας: «υπευθυνότητα, ευαισθητοποίηση, αίσθημα ευθύνης» (Σ11). Ιδιαίτερος χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί για την καλλιέργεια της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης, αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν» που αναπτύσσεται εντός του δικτύου των ανθρώπων αυτών: «Μ' έκανε δυνατή! Είναι εξαιρετικό να ξέρεις ότι έχεις ένα δίκτυο ανθρώπων γύρω σου που μπορεί να "τρέχετε" για τον ίδιο σκοπό αλλά και ανά πάσα στιγμή θα γίνουν μια μεγάλη αγκαλιά για να σε στηρίξουν. Ασφάλεια!» (Σ1). Οι δεσμοί που αναπτύσσονται είναι στενοί, όπως μαρτυρά η δήλωση ενός συμμετέχοντα: «έχω μια δεύτερη οικογένεια!!!» (Σ2).

Ανάπτυξη κοινωνικής ευθύνης: Ένα καίριο εύρημα είναι ότι η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής αποτέλεσε σημαντική ώθηση προς την ανάπτυξη εθελοντικής δράσης. Όπως αναφέρεται από μία συμμετέχουσα την ώθησε «να συμμετάσχει ενεργά στον εθελοντισμό και στην διαδικασία μετάδοσης γνώσεων που είναι ένας κλάδος με μεγάλο ενδιαφέρον» (Σ6). Επίσης, αναπτύχθηκαν αισθήματα «προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο» (Σ139), όπως προκύπτει και από τα ακόλουθα αποσπάσματα: «με έκανε καλύτερο συν-άνθρωπο» (Σ9), «η αίσθηση της προσφοράς στην κοινότητα κ το κοινωνικό σύνολο με έκανε πιο ολοκληρωμένο άτομο. Νιώθω καλύτερος άνθρωπος καθώς βλέπω έμπρακτα αυτό που κάνω εθελοντικά να βοηθάει τους ανθρώπους να αποκτήσουν δεξιότητες και να νιώσουν σιγουριά» (Σ18). Η κοινωνική ευθύνη διαφαίνεται στα λόγια μιας συμμετέχουσας: «να "επιστρέφω" κάτι πολύ σημαντικό πίσω στην κοινότητα» (Σ7), ενώ άλλοι το δηλώνουν και ρητά ότι ανέπτυξαν «αίσθημα κοινωνικής ευθύνης» (Σ121) «απέναντι σε έναν συνάνθρωπο που κινδυνεύει» (Σ122). Πολλοί συμμετέχοντες αναγνωρίζουν πως έχουν γίνει πλέον πιο ενεργοί πολίτες: «έγινα πιο δραστήρια ως πολίτης» (Σ150), «πιο ενεργή στο κοινωνικό σύνολο» (Σ169), «(έγινα) καλύτερος και ενεργός άνθρωπος στην κοινωνία μας που μπορώ να βοηθήσω τον συνάνθρωπο μου και την οικογένειά μου!!» (Σ171), «νιώθω ότι έχω γίνει ένα πιο δοτικό άτομο προς την κοινωνία και τον άνθρωπο» (Σ234). Τέλος, δε λείπει ο «αναστοχασμός περί ευθυνών» (Σ235).

Τα θέματα αυτά αναδύθηκαν και για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι επισήμαναν περαιτέρω πως η μεγιστοποίηση της μετάδοσης των γνώσεών τους και η προώθηση της αλληλεγγύης στην κοινότητα ανατροφοδοτείται από το αίσθημα κοινωνικής υπευθυνότητας. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα ακόλουθα αποσπάσματα: «κάθε στιγμή μετάδοσης γνώσης σε συνάνθρωπο, είναι στιγμή προσφοράς

με μεγάλη ηθική ευχαρίστηση» (Σ184), «προσπαθώ να εκπαιδεύσω όσο περισσότερους μπορώ» (Σ182), «νιώθω πλέον ότι έχω υποχρέωση να μεταδώσω αυτές τις γνώσεις και σε άλλους για να πολλαπλασιαστούν οι δυνατότητες να σωθούν συνάνθρωποι» (Σ287). Επιπροσθέτως, υπογράμμισαν ότι η εμπειρία ως εκπαιδευτές ενίσχυσε το αίσθημα κοινωνικής προσφοράς και του αυτοκαθορισμού τους ως ενεργούς πολίτες και βελτίωσε τις ελπίδες τους για μελλοντική κοινωνική ευημερία. Από τις δηλώσεις τους δε λείπει το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και πιο ασφαλείς κοινωνίες, στην πραγματοποίηση του οποίου συμβάλλουν έμπρακτα: «είναι ένα λιθαράκι για ένα καλύτερο μέλλον την οικογένειας αλλά και της κοινωνίας μας... τώρα μπορούμε να βάλουμε και άλλους σε αυτόν τον υπέροχο κόσμο που μάθαμε να σώζουμε ζωές γιατί αυτό είναι το σημαντικό!!!» (Σ127).

3. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής δεν αφορά μόνο την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων αλλά αποτελεί ένα εργαλείο καλλιέργειας κοινωνικής συνείδησης. Τα θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ανανεωμένων αφορούν τη γνωστική και προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη κοινωνικής ευθύνης. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων βελτίωσε την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν πράγματι σε περίπτωση μιας επείγουσας κατάστασης. Η ατομική υπευθυνότητα που ανέπτυξαν διαφαίνεται από το γεγονός ότι επιζητούν ποιοτική εκπαίδευση και διαρκή επικαιροποίηση των γνώσεών τους, ώστε να παραμείνουν ικανοί στην παροχή βοήθειας. Η ύπαρξη εθελοντικών ομάδων εκπαίδευσης στη Βασική Υποστήριξη Ζωής αποτελεί ένα δίκτυο που ευνοεί την καλλιέργεια του εθελοντισμού και της ενεργού πολιτεϊότητας, ωθώντας τα άτομα σε συλλογική δράση και οργάνωση για την προώθηση ενίσχυσης της κοινότητας σε θέματα υγειονομικού ενδιαφέροντος. Η ευθύνη είναι ακόμη πιο εμφανής στους εκπαιδευτές της Βασικής Υποστήριξης Ζωής, οι οποίοι δεσμεύονται ενεργά στον σκοπό ανάπτυξης ασφαλών κοινωνιών.

Οι εμπειρίες και οι απόψεις των ίδιων των ανανεωτών και των εκπαιδευτών στη Βασική Υποστήριξη Ζωής χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να ενισχυθούν οι πολιτικές προώθησής της και η απαραίτητη θεσμική ενίσχυση με νομοθετικά πλαίσια και οριζόντιες εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Η αξία της Βασικής Υποστήριξης Ζωής δεν είναι μόνο η εξειδίκευση στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, αλλά και η συνειδητοποίηση ότι κάθε άτομο έχει τη δύναμη να κάνει τη διαφορά στην κοινότητά του, ενισχύοντας την αλληλεγγύη και την υπευθυνότητα. Έτσι, η εκπαίδευση στη Βασική Υποστήριξη Ζωής λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας που νοιάζεται και φροντίζει για την υγεία και την ασφάλεια των μελών της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Δράσεις ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτεϊότητας*. ΙΕΠ.

Ξενόγλωσση

Al-Qahtani, K. B., & Alabbad, A. H. (2020). The role of Extracurricular Activities in Developing Social Responsibility among Secondary School Students in Government Schools. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Faculty of Education, Administration of Research and Scientific Publishing (Scientific Journal)*, 36, 509-568

Bigham, B. L., Kennedy, S. M., Drennan, I., & Morrison, L. J. (2013). Expanding paramedic scope of practice in the community: a systematic review of the literature. *Prehospital Emergency Care*, 17(3), 361-372.

- Birkun, A. A., & Kosova, Y. A. (2019). Public opinion on community basic cardiopulmonary resuscitation training: a survey of inhabitants of the Crimean Peninsula. *Russian Sklifosovsky Journal" Emergency Medical Care"*, 7(4), 311-318.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Polity.
- Maár, C., Zima, E., Nagy, B., Pál-Jakab, Á., Szvath, P., Kiss, B., ... & Kovács, E. (2024). The investigation of the efficiency of basic life support education among high school students: Protocol, design and implementation of an interventional, prospective longitudinal, individually randomised, parallel 1: 1 grouped trial. *Resuscitation Plus*, 18, 100585.
- Schroeder, D. C., Semeraro, F., Greif, R., Bray, J., Morley, P., Parr, M., ... & International Liaison Committee on Resuscitation. (2023). KIDS SAVE LIVES: basic life support education for schoolchildren: a narrative review and scientific statement from the International Liaison Committee on Resuscitation. *Circulation*, 147(24), 1854-1868.

A14. Η Συλλογική Δράση σε Περιόδους Κρίσης

ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Τιτοπούλου Αθηνά

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας ΕΛΜΕΠΑ

Κουτσουράκη Ελένη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας ΕΛΜΕΠΑ

Περίληψη

Η λεγόμενη «προσφυγική κρίση» του 2015 κινητοποίησε αλληλέγγυους πολίτες σε όλη την Ευρώπη να αναλάβουν δράση για τη στήριξη των προσφύγων. Οι πρωτοβουλίες της κοινωνίας των πολιτών προσέφεραν νομική, ιατρική και ψυχοκοινωνική στήριξη, υλικά αγαθά κ.α., ενώ διεκδίκησαν και αλλαγή των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, το κίνημα υπέρ των προσφύγων κινητοποίησε πολίτες για κοινωνική δικαιοσύνη έξω από τα θεσμικά πλαίσια, με διεκδικήσεις ασφαλών οδών, καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και περισσότερες αναγνωρίσεις καθεστώτος διεθνούς προστασίας. Όσον αφορά στην Ελλάδα, στην Αθήνα λειτούργησαν οι μεγαλύτερες στεγαστικές αυτό-οργανωμένες δομές, όπως το City Plaza, η κατάληψη Νοταρά26 και τα Προσφυγικά στην Αλεξάνδρας, ενώ οι συνελεύσεις υπεράσπισης των δικαιωμάτων των προσφύγων πολλαπλασιάστηκαν μετά το 2015. Οι πρωτοβουλίες αλληλεγγύης προσέφεραν έτσι πρακτικές εναλλακτικές λύσεις στην καθημερινότητα των προσφύγων και των μεταναστών, όταν οι ευρωπαϊκές πολιτικές αδυνατούσαν να αντιμετωπίσουν τις πολύπλευρες ανάγκες τους αποτελεσματικά.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεγγύη, κρίση, πρόσφυγες, κίνημα, αυτό-οργάνωση.

1. Εισαγωγή

Η παγκόσμια κοινότητα έχει αντιμετωπίσει τις τελευταίες δεκαετίες έναν μεγάλο αριθμό κρίσεων σε διάφορες μορφές. Πολεμικές συγκρούσεις, κλιματικές αλλαγές και οικονομικές κρίσεις, έχουν προκαλέσει τον αναγκαστικό εκτοπισμό τουλάχιστον 122 εκατομμυρίων ανθρώπων σε όλο τον κόσμο (UNHCR, 2024). Το 2015 η Ευρώπη ήρθε αντιμέτωπη με μεγάλη εισροή προσφύγων από τα παράλια της νοτιοανατολικής Μεσογείου. Η Ελλάδα δέχτηκε μέσω της Τουρκίας 856.723 νεοαφιχθέντες από χώρες όπως η Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ και η Ερυθραία, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Δεκέμβριο του 2015, μέσω θαλάσσης (Operational Data Portal, 2024). Σε αυτή τη λεγόμενη «κρίση», η κοινωνία των πολιτών δεν έμεινε αμέτοχη, αλλά τάχθηκε στην πρώτη γραμμή στήριξης και υποδοχής των προσφύγων (Ambrosini, Van der Leun, 2015). Συστάθηκαν τοπικές πρωτοβουλίες αλληλέγγυων, τόσο στα νησιά όσο και στα αστικά κέντρα της χώρας, με σκοπό να δώσουν πρακτικές απαντήσεις στις συνθήκες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες, αναπτύσσοντας νέες μορφές καθημερινής πολιτικής (Agustín, Jørgensen, 2019). Η αυτό-οργάνωση αποτελεί ένα εναλλακτικό κοινωνικό πρότυπο διαχείρισης της ζωής, κάτι που θεωρείται απειλητικό για το φιλελεύθερο κράτος. Έτσι, καταστέλλει τα εγχειρήματα αυτά, παρ' όλο που αποτελούν, πολλές φορές, τις μοναδικές λύσεις στέγασης και στήριξης των προσφύγων και μεταναστών (Mudu, Chattopadhyay, 2016). Απέναντι στις κρατικές επιλογές καταστολής της μετανάστευσης με χρήση μέσων εξουσίας, ελέγχου και φόβου, τα εγχειρήματα αλληλεγγύης που δημιουργήθηκαν, έδωσαν εναλλακτικές λύσεις στις προσπάθειες αποκλεισμού των νεοαφιχθέντων (Makrygianni, 2016). Στις επόμενες σελίδες, θα γίνει

μία πρώτη αναφορά στα κινήματα και τις πρωτοβουλίες που δημιουργήθηκαν σε όλη την Ευρώπη, λόγω της αδυναμίας των κρατών να διαχειριστούν την «προσφυγική κρίση» του 2015, και στη συνέχεια, θα συζητηθούν οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα και ιδίως στην Αθήνα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πρωτοβουλίες αλληλεγγύης για τους πρόσφυγες στην Ευρώπη

Ενόσω τα κράτη μέλη της Ε.Ε δεν κατάφερναν να διαχειριστούν την κρίση του 2015, η κοινωνία των πολιτών, σχεδόν σε όλες τις χώρες, απάντησε με μία έκρηξη αλληλεγγύης στην παγκόσμια ανισότητα που παράγει πρόσφυγες και μετανάστες και στις πολιτικές περιορισμού και αποκλεισμού (Koca, 2016). Αν και με τον όρο «κοινωνία των πολιτών», συνηθίζουμε να εστιάζουμε στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), δίνεται πλέον ιδιαίτερη σημασία σε δίκτυα βάσης, χωρίς χρηματοδοτήσεις, δηλαδή σε ομάδες αλληλεγγύων ατόμων που βασίζονται στην ανησυχία και την ανάγκη τους για κοινωνική δικαιοσύνη, εκτός επίσημων οργανισμών και κρατών (Yarris et al., 2020).

Το κίνημα που εκδηλώθηκε με σύνθημα «Refugees Welcome», ανέπτυξε έντονη δραστηριότητα σε όλη την Ευρώπη, με κοινές επικοινωνίες, διαδηλώσεις και κινητοποιήσεις υπέρ των προσφύγων (Bermúdez, 2020). Μέρος αυτού του αλληλέγγυου κινήματος, ήταν και η πόλη Venligboerne στη Δανία, όπου η δράση του στόχευε στη νομική και ιατρική υποστήριξη, στη βοήθεια για αναζήτηση εργασίας, τη γλωσσική κατάρτιση, αλλά και την ανάδειξη των προβλημάτων γύρω από τα νομικά ζητήματα για το άσυλο και την ένταξη στη δανική κοινωνία. Το κίνημα της Venligboerne δεν κατάφερε να ανατρέψει τους επίσημους θεσμούς, αλλά δημιούργησε ένα πεδίο εναλλακτικών τρόπων δράσης (Agustín, Jørgensen, 2019; Özdemir, 2022).

Στη Γερμανία, φαίνεται πως οι κινητοποιήσεις υπέρ των προσφύγων ξεκίνησαν πριν την «κρίση» του 2015. Το 2014 η χώρα υποδέχτηκε 216.956 πρόσφυγες, και καταγράφηκαν 226.147 αιτήσεις για χορήγηση ασύλου (UNHCR, n.d.). Μέχρι τότε, οι δομές στέγασης απλώνονταν σε όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια της χώρας, μακριά από τα κέντρα των πόλεων, με αβέβαιες συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας. Αυτή ήταν η πρώτη αφορμή για τη δημιουργία ενός χωροταξικού ριζοσπαστικού κινήματος στο Βερολίνο. Δημιουργήθηκαν ομάδες, όπως η «Refugee Struggle for Freedom», «Refugee Strike Berlin» και «Lampedusa in Berlin», με διαφορετικές μορφές οργάνωσης και πρακτικής, με καταλήψεις σε κτίρια και αυθόρμητες διαμαρτυρίες. Με τον ερχομό του 2015 και τα νέα κύματα αφίξεων, οι κρατικές δομές δεν ήταν σε θέση να προσφέρουν επαρκείς υπηρεσίες. Ξεκίνησε, λοιπόν, η νέα πρωτοβουλία Willkommen, όπου αλληλέγγυοι από όλη τη Γερμανία μεταφέρθηκαν στα σύνορα με την Αυστρία, την Ουγγαρία και την Ιταλία, με σκοπό να καλωσορίσουν τους Σύριους πρόσφυγες που κατέφταναν εκεί (Bhimji, 2016).

Την ίδια περίοδο, το κίνημα «Solidarity Cities», ενσωμάτωσε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις σε ένα δίκτυο που υπερέβαινε τα όρια των δήμων. Μέλη του κινήματος ήταν η Ζυρίχη, το Βερολίνο, η Νάπολη, ενώ η Βαρκελώνη θεωρήθηκε η πόλη οδηγός του δικτύου. Στόχος ήταν η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι κυβερνήσεις διευθετούσαν τα θέματα μετανάστευσης, ενώ επιδιωκόταν να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα αποκλεισμού των ευάλωτων μεταναστευτικών ομάδων. Το 2018, ακτιβιστές του διεθνούς κινήματος θαλάσσιας διάσωσης, ως απάντηση στην ευρωπαϊκή περιοριστική πολιτική για τα σύνορα, δημιούργησαν την πρωτοβουλία «Sea Bridge» - Seebrucke, μια ιδέα παροχής ασφαλών λιμένων και οδών μέχρι το κέντρο της πόλης (Christoph, Kron, 2019).

Η Ισπανία υποδέχτηκε μικρότερο αριθμό προσφύγων, από αυτόν που προβλεπόταν στο πρόγραμμα μετεγκατάστασης της Ε.Ε., δηλαδή μόλις 1.910 άτομα, αντί για τις προβλεπόμενες 17.313 θέσεις (Sánchez, Sánchez, 2017). Ενώ, λοιπόν, η ισπανική κυβέρνηση εισήγαγε αρκετά εμπόδια ως προς την υποδοχή των προσφύγων, η τοπική αυτοδιοίκηση της Βαρκελώνης ανέπτυξε το σχέδιο «Barcelona Refugee City Plan», με σκοπό να δεχτεί πρόσφυγες, να προωθήσει την αστική αλληλεγγύη, και να συνεργαστεί με οργανώσεις και την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών. Η πρωτοβουλία Solidarity Cities, δημιουργήθηκε για να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και ευθύνη στις ίδιες τις πόλεις, και να αντιπαρατεθεί στις κυβερνητικές πολιτικές. Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί πως στην

περίπτωση αυτή, έγιναν φανερές οι ελλείψεις της θεσμικής αλληλεγγύης, αφού ο έλεγχος από τις πολιτικές της Ε.Ε. και των νομοθεσιών, επέβαλαν περιορισμούς, μη επιτρέποντας τη θεσμοθέτηση του σχεδίου της τοπικής αυτοδιοίκησης (Agustín, Jørgensen, 2019).

Εντωμεταξύ, οι πρωτοβουλίες αλληλεγγύης αποφάσισαν να στραφούν προς το εξωτερικό και συγκεκριμένα προς την Ελλάδα, όπου η ανάγκη για δράσεις, φαινόταν μεγαλύτερη (Hansen, 2019). Η πρωτοβουλία «Casa Nostra Casa Vostra» αποτέλεσε μια εκστρατεία 300 περίπου ατόμων από την Καταλονία, τα οποία βρέθηκαν στα σύνορα της Ελλάδας με τη Βόρεια Μακεδονία, κατά το κλείσιμο της βαλκανικής οδού (Colás, 2017).

Στη Νάπολη της Ιταλίας, πρωτοβουλίες βάσης και κατελιμμένα κτίρια προσέφεραν μια σειρά από κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, αποσκοπώντας στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής στις γειτονιές της πόλης. Η πολιτική συλλογικότητα zero81 (laboratorio di muto soccorso – εργαστήριο αμοιβαίας βοήθειας) αποτέλεσε σημαντικό πεδίο δραστηριότητας και στήριξης παρέχοντας ιατρική περίθαλψη και νομική βοήθεια. Το πρώην δικαστικό ψυχιατρικό νοσοκομείο καταλήφθηκε το 2015 από την πολιτική συλλογικότητα «Ex OPG Je so' pazzo», προσφέροντας πλήθος δραστηριοτήτων και υπηρεσιών για μετακινούμενους πληθυσμούς και εργαζόμενους, όπως νομική στήριξη, εθελοντικές ιατρικές κλινικές, μαθήματα γλώσσας, αλλά και παρεμβάσεις στις κρατικές υπηρεσίες ασύλου (Corpora, 2019).

2.2. Πρωτοβουλίες αλληλεγγύης για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι πρωτοβουλίες αλληλεγγύης ανέπτυξαν πολλούς και διαφορετικούς τομείς δράσης, όπως συμμετοχή σε διαμαρτυρίες, συλλογή και διανομή υλικών αγαθών, επισκέψεις σε κρατούμενους μετανάστες σε προαναχωρησιακά κέντρα, μέχρι και δημιουργία προσφυγικών ξενώνων και καταυλισμών (Rozakou, 2016). Ενώ το κράτος έδωσε αρχικά χώρο στην ανάπτυξη τέτοιων δράσεων και πρωτοβουλιών, προκειμένου να καλύψει δικές του ανεπάρκειες, στις 28 Ιανουαρίου 2016, με κοινή υπουργική απόφαση, αποκλείστηκαν όλες οι ανεξάρτητες πρωτοβουλίες και δράσεις αλληλεγγύης στα νησιά. Επιπλέον, οι ΜΚΟ και άλλοι φορείς της κοινωνίας των πολιτών τέθηκαν υπό κρατικό έλεγχο και παρακολούθηση, με σκοπό την καταγραφή, τον συντονισμό και την αξιολόγηση του έργου τους. Η παραπάνω αλλαγή πολιτικής φαίνεται ότι δεν προέκυψε από ανησυχίες ανθρωπιστικής φύσης, αφού τονίστηκε η ανάγκη για εθνική ασφάλεια (Skleparis, Armakolas, 2016).

Μία ενδεικτική περίπτωση της ανταπόκρισης των πολιτών στην ανθρωπιστική κρίση του 2015 ήταν η Λέσβος (Skleparis, Armakolas, 2016). Αποτέλεσε σύμβολο και επίκεντρο της υποστήριξης και της αλληλεγγύης προς τους πρόσφυγες, με τον ντόπιο πληθυσμό, να αναλαμβάνει μόνος του την υποδοχή, να οργανώνει επιχειρήσεις διάσωσης και να διανέμει αγαθά (Rozakou, 2017). Στη Μυτιλήνη, αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες και αυτό-διαχειριζόμενα κέντρα, όπως ήταν το ΠΙΚΠΑ και η κίνηση «No Border». Το ΠΙΚΠΑ ήταν μια παλιά παιδική καλοκαιρινή κατασκήνωση, στην οποία διανεμόταν καθημερινά φαγητό σε 3000 άτομα. Πραγματοποιούνταν, επίσης, συγκέντρωση και διανομή ρούχων σε κέντρα υποδοχής μεταναστών σε όλο το νησί (Mitchell, Sparke, 2020). Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης, οδήγησαν πολλούς νεοαφιχθέντες να στραφούν στις εγκαταστάσεις του ΠΙΚΠΑ, όπου βρήκαν ασφαλή και αξιοπρεπή χώρο, στήριξη και αλληλεγγύη (Διεθνής Αμνηστία, 2018). Επιπλέον, οι αλληλέγγυοι μαζί με τους πρόσφυγες άνοιξαν το κοινοτικό κέντρο Mosaik στη Μυτιλήνη, το οποίο προσέφερε μαθήματα γλώσσας, πρακτική εργασιακή εμπειρία και παιδικό σταθμό (Mitchell, Sparke, 2020).

2.3. Πρωτοβουλίες αλληλεγγύης για τους πρόσφυγες στην Αθήνα

Τον Φεβρουάριο του 2016, το κλείσιμο των συνόρων στην Ειδομένη και η μετέπειτα Κοινή Δήλωση Ε.Ε. - Τουρκίας, οδήγησαν στον εγκλωβισμό χιλιάδων προσφύγων στην Ελλάδα. Σύμφωνα με δεδομένα του Συντονιστικού Σώματος Διαχείρισης Προσφυγικής Κρίσης, 57.042 άτομα παρέμειναν στην Ελλάδα, εκ των οποίων 9.935, μόνο στην Αθήνα (Harris, 2016). Οι επιλογές στέγασης στην πρωτεύουσα, διαμερίσματα και κρατικές ανοιχτές δομές, δεν κάλυπταν αυτόν τον

αριθμό, με αποτέλεσμα, πολλοί να βρίσκονται στο δρόμο, άστεγοι και να κοιμούνται σε πλατείες, χωρίς ασφάλεια και συνθήκες υγιεινής (Galgano, 2017). Έτσι, χιλιάδες άτομα βρήκαν καταφύγιο σε στεγαστικές καταλήψεις στο κέντρο της Αθήνας, με τη βοήθεια και τη στήριξη των αλληλέγγυων (Arampatzi, 2017).

Οι πρωτοβουλίες αλληλεγγύης που αναπτύχθηκαν στην Αθήνα προσέφεραν κυρίως, στέγη, φαγητό, ιατρική περίθαλψη και νομική στήριξη, ενώ σε αρκετές πραγματοποιούνταν μαθήματα γλώσσας και δραστηριότητες για παιδιά. Εκτός από την κάλυψη των καθημερινών αναγκών, στόχος των καταλήψεων ήταν η οργάνωση δράσεων αλληλεγγύης και η διασύνδεση μεταξύ τους στην πόλη (Αυτό-οργανωμένη Πρωτοβουλία Αλληλεγγύης στους Πρόσφυγες, χ.η.). Με κοινά στοιχεία την αυτό-οργάνωση, τη μη συνεργασία με το κράτος και τη μη λήψη επιχορηγήσεων, καθεμία ξεχωριστά αποτέλεσε έναν ανοιχτό κοινό τόπο συνάντησης, αλληλοβοήθειας και κοινωνικής δράσης (Mpalothia Antireport, 2016), δημιουργώντας μια καθημερινότητα με κοινοτικές συνθήκες, αλληλεγγύη και κοινούς αγώνες (The Press Project, 2021). Με τη θέσπιση κανόνων από κοινού, τα αυτό-οργανωμένα εγχειρήματα στέγασης, συνέβαλαν στη μείωση των φυλετικών διαφοροποιήσεων, την ίδια στιγμή που στα hotspots κυριαρχούσε ο διαχωρισμός, με βάση την εθνική καταγωγή των προσφύγων, ενισχύοντας τις διακρίσεις και τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Mitchell, Sparke, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, το ξενοδοχείο City Plaza στην οδό Αχαρνών, αποτέλεσε ένα από τα πιο γνωστά εγχειρήματα αλληλεγγύης στην πρωτεύουσα, τη μεγαλύτερη κατάληψη για πρόσφυγες στην Ευρώπη. Στους 36 μήνες λειτουργίας του, περίπου 2.500 άτομα πέρασαν από αυτό. Τα 126 δωμάτια του ξενοδοχείου στέγασαν πρόσφυγες, αλληλέγγυους, μαθήματα και δραστηριότητες (City Plaza - The Best Hotel in Europe, n.d), αποδεικνύοντας πως ντόπιοι και πρόσφυγες μπορούν να ζήσουν αρμονικά μαζί, με αξιοπρέπεια (Agustín, Jørgensen, 2019). Η κατάληψη της Νοταρά 26 που συνεχίζει να λειτουργεί μέχρι σήμερα, έχει στεγάσει τουλάχιστον 10.000 άτομα μέχρι το 2021 (The Press Project, 2021). Εκτός από τις παροχές φαγητού και δραστηριοτήτων που υπήρχαν στις περισσότερες πρωτοβουλίες, εκεί λειτούργησε φαρμακείο-ιατρείο, με παρουσία και παιδοψυχολόγου (InExarchia, 2015).

Η Αυτό-οργανωμένη Πρωτοβουλία Αλληλεγγύης στους Πρόσφυγες στην Αθήνα, συστάθηκε το καλοκαίρι του 2015, για τη στήριξη των προσφύγων που βρέθηκαν στο Πεδίο του Άρεως και στην πλατεία Βικτωρίας, κάτω από άθλιες συνθήκες, ενώ ανέπτυξε δομές και στη Λέσβο. Οι συνθήκες που αντιμετώπισαν και στις δύο πόλεις, τους οδήγησαν να συνεχίσουν και να επεκτείνουν τις δράσεις δημιουργώντας, έτσι, την κατάληψη του κτιρίου της Δερβενίων 56, στις 29 Σεπτεμβρίου 2015 (Αυτό-οργανωμένη Πρωτοβουλία Αλληλεγγύης στους Πρόσφυγες, 2015, χ.η.). Το Στέκι Μεταναστών που προϋπήρχε της «κρίσης» του 2015 στο κέντρο της περιοχής των Εξαρχείων, αποτελεί, μέχρι σήμερα, έναν χώρο αλληλεγγύης, στήριξης και συνάντησης μεταναστών. Πρόκειται για ένα Κοινωνικό Κέντρο, αποτελούμενο από πολλές ομάδες και δραστηριότητες, με σκοπό να είναι ένας κοινός ανοιχτός χώρος και να προσφέρει προσιτή ασφαλή στέγη (Στέκι Μεταναστών - Κοινωνικό Κέντρο Τσαμαδού 13-15, χ.η.).

Άλλη μία πρωτοβουλία με σημαντικό έργο, ήταν η κατάληψη του κτιρίου της Θεμιστοκλέους 58, η οποία ξεκίνησε στις 10 Ιανουαρίου 2016 (Contra Info, 2017). Αποτέλεσε ένα πολιτικό εγχείρημα και χώρο στέγασης για ανθρώπους με χαρτιά ή χωρίς, ενώ στο ισόγειο του κτιρίου λειτουργούσε χώρος για συλλογή ρουχισμού και άλλων ειδών, με σκοπό την κάλυψη αυτών των αναγκών χωρίς εμπορικές σχέσεις, αλλά με χαριστικό/ανταλλακτικό τρόπο (Mpalothia Antireport, 2016). Παράλληλα, την ίδια χρονική περίοδο, καταλήφθηκε από πρόσφυγες και αλληλέγγυους το κτίριο του πρώην 5^{ου} Λυκείου Αθηνών, που επί δύο χρόνια είχε εγκαταλειφθεί (Συνέλευση Κατάληψης Σχολείου, 2016).

Τέλος, ένα από τα μεγαλύτερα στεγαστικά εγχειρήματα της Αθήνας είναι τα Προσφυγικά στη Λεωφόρο Αλεξάνδρας (Πρωτονοταρίου, 2021). Η οικονομική κρίση και οι κοινωνικές συνθήκες της διετίας 2008-2010, οδήγησαν στην ανάγκη συλλογικοποίησης της γειτονιάς, με τη δημιουργία της Συνέλευσης Κατελιμμένων Προσφυγικών (ΣΥ.ΚΑ.ΠΡΟ.) το 2012 (Συνέλευση Κατελιμμένων Προσφυγικών Λ. Αλεξάνδρας, χ.η.). Το 2015, 150 διαμερίσματα καταλήφθηκαν από περίπου 400

άτομα, τα περισσότερα από τα οποία, ήταν πρόσφυγες και μετανάστες, κυρίως από το Ιράκ, τη Συρία, το Αφγανιστάν και την Τουρκία (Makrygianni, 2016). Σήμερα, συνεχίζουν να στεγάζονται εκεί πάνω από 500 άνθρωποι, πρόσφυγες και μετανάστες, οικογένειες, πρώην άστεγοι, ηλικιωμένοι και άτομα σε διαδικασία απεξάρτησης στο γειτονικό νοσοκομείο ΕΛΠΙΣ (Κοινότητα Κατελιμμένων Προσφυγικών Λεωφόρου Αλεξάνδρας, χ.η.). Γυναικεία δομή, παιδικό στέκι, φούρνος και συλλογική κουζίνα, αυτό-μόρφωση και βιβλιοθήκη, δομή ρούχων, τεχνική ομάδα και δομή υγείας, είναι μόνο οι βασικές υπό-ομάδες της Κοινότητας των Κατελιμμένων Προσφυγικών (Κοινότητα Κατελιμμένων Προσφυγικών, χ.η.).

Εκτός από τα παραπάνω στεγαστικά εγχειρήματα, ιδιαίτερης σημασίας κρίθηκαν και πρωτοβουλίες ατόμων, όπως συνελεύσεις και ομάδες στήριξης, που παρήγαγαν δημόσιο λόγο και δράσεις υπέρ του προσφυγικού πληθυσμού. Για παράδειγμα, η «Ανοιχτή Συνέλευση Ενάντια στις Επαναπροωθήσεις και τη Συνοριακή Βία», συστάθηκε από μεμονωμένα αλληλέγγυα άτομα και συλλογικότητες, με σκοπό τον από κοινού αγώνα ενάντια στις επιθέσεις κατά προσφύγων στα σύνορα, υπέρ του δικαιώματος της ελεύθερης μετακίνησης και της αξιοπρέπειας (Ανοιχτή Συνέλευση Ενάντια στις Επαναπροωθήσεις και τη Συνοριακή Βία, χ.η.). Οργανώσεις που ασχολούνται με την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου συλλογικοποιήθηκαν στην Καμπάνια για την Πρόσβαση στο Άσυλο, θέλοντας να αναδείξουν τη σημασία του ζητήματος της διεθνούς προστασίας (Left, 2019). Η Καμπάνια εξέδιδε δελτία τύπου και οργάνωνε συνεντεύξεις και εκδηλώσεις, με σκοπό την ενημέρωση πάνω στις παραβιάσεις δικαιωμάτων και τις εφαρμογές των κυβερνητικών πολιτικών. Επιπλέον, πραγματοποίησε αυτοψίες σε κέντρα κράτησης και αστυνομικά κρατητήρια, εκθέτοντας σχετικά πορίσματα για τις συνθήκες σε αυτά, που συνιστούσαν απάνθρωπη και εξευτελιστική μεταχείριση (Καμπάνια για την πρόσβαση στο άσυλο, χ.η.).

3. Συμπεράσματα

Η προσφυγική «κρίση» του 2015 φανέρωσε τις αδυναμίες των ευρωπαϊκών πολιτικών και των κρατικών μηχανισμών ως προς την αντιμετώπιση του φαινομένου της αναγκαστικής μετακίνησης πληθυσμών. Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία και η δυναμική της κοινωνίας των πολιτών, η οποία αντέδρασε με ένα κύμα αλληλεγγύης σε πολλές χώρες της Ευρώπης. Παρατηρήθηκαν διαφορετικά μοντέλα δράσης, από θεσμικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, μέχρι ριζοσπαστικές κινητοποιήσεις και καταλήψεις. Στην Ελλάδα, και ειδικότερα στη Λέσβο και στην Αθήνα, οι πρωτοβουλίες αυτές πήραν οργανωμένη μορφή, με τη δημιουργία καταλήψεων στέγασης, κοινοτικών κέντρων και δικτύων κοινωνικής αλληλεγγύης. Δεν περιορίστηκαν μόνο στην κάλυψη βασικών αναγκών, αλλά λειτούργησαν και ως χώροι συνάντησης, στήριξης και πολιτικής δράσης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα των προσφύγων. Ωστόσο, η αυξανόμενη κρατική καταστολή και οι πολιτικές περιορισμού του προσφυγικού ζητήματος περιόρισαν σταδιακά τον χώρο δράσης αυτών των εγχειρημάτων. Φαίνεται πως οι παραπάνω πρωτοβουλίες ανέδειξαν εναλλακτικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης, αποδεικνύοντας ότι η αλληλεγγύη μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο στις κυρίαρχες πολιτικές αποκλεισμού.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ανοιχτή Συνέλευση Ενάντια στις Επαναπροωθήσεις και τη Συνοριακή Βία* (χ.η.). Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://againstpushbacks.wordpress.com/about/>
- Αυτοοργανωμένη Πρωτοβουλία Αλληλεγγύης στους Πρόσφυγες (2015). *Η δράση μας στη Μυτιλήνη και η δική μας ανάγνωση του προσφυγικού*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015 από: <https://athens.indymedia.org/post/1550437/>.
- Αυτοοργανωμένη Πρωτοβουλία Αλληλεγγύης στους Πρόσφυγες (χ.η.). *Η πρωτοβουλία*. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://solidarity-refugees.espinblogs.net/%ce%b7->

%cf%80%cf%81%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b2%ce%bf%cf%85%ce%bb%ce%af%ce%b1/

- Διεθνής Αμνηστία (2018). Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025 από: https://www.amnesty.gr/stories/21458_soste-pikpa-sti-lesvo
- Καμπάνια για την πρόσβαση στο άσυλο (χ.η.). Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://asylum-campaign.blogspot.com/search/label/%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82>
- Κοινότητα Κατελιμμένων Προσφυγικών (χ.η.). *Παιδικό στέκι*. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2024 από: <https://sykaprosquat.noblogs.org/structures/%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%bf-%cf%83%cf%84%ce%b5%ce%ba%ce%b9/>
- Κοινότητα Κατελιμμένων Προσφυγικών Λεωφόρου Αλεξάνδρας (χ.η.). *Ιστορία της γειτονιάς*. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2024 από: <https://prosfygika.espivblogs.net/%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%af%ce%b1-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b3%ce%b5%ce%b9%cf%84%ce%bf%ce%bd%ce%b9%ce%ac%cf%82/?lang=en>
- Πρωτονοταρίου, Κ. (2021). *Τα προσφυγικά της λεωφόρου Αλεξάνδρας, Κίνηση Απελάστε το Ρατσισμό*. Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://www.kar.org.gr/2021/04/04/ta-prosfygika-tis-leoforoy-alexandras/>
- Στέκι Μεταναστών - Κοινωνικό Κέντρο Τσαμαδού 13-15 (χ.η.). *Λίγα Λόγια για το Στέκι Μεταναστών*. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου 2024 από: <https://tsamadou13-15.espivblogs.net/about/>
- Συνέλευση Κατάληψης Σχολείου (2016). *Ανακοίνωση Συνέλευσης Κατάληψης Σχολείου (Φιλοξενία προσφύγων 5ο Λύκειο Εξαρχείων), Βαβυλωνία*, Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://www.babylonia.gr/2016/04/29/anakinosi-sinelefsis-katalipsis-scholiou-filoxenia-prosfigon-5o-likio-exarchion/>
- Συνέλευση Κατελιμμένων Προσφυγικών (2017). *Απολογιστική Συνέλευσης & Κοινότητας Κατελιμμένων Προσφυγικών Α. Αλεξάνδρας 2014-2016*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://athens.indymedia.org/post/1569872/>
- Συνέλευση Κατελιμμένων Προσφυγικών Α. Αλεξάνδρας (χ.η.). *Συλλογική Μνήμη*. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://sykaprosquat.noblogs.org/memory/>
- Contra Info (2017). *Αθήνα: Ένας χρόνος λειτουργίας της κατάληψης Θεμιστοκλέους 58*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://gr-contrainfo.espiv.net/2017/01/11/one-year-themistokleous-58-squat/>
- InExarchia (2015). *Το σπίτι των προσφύγων στα Εξάρχεια: Η κατάληψη στη Νοταρά, In Exarchia*, Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025 από: <https://www.inexarchia.gr/story/local/spiti-ton-prosfygon-sta-exarheia-i-katalipsi-stin-notara>
- Left (2019). *Καμπάνια για το Άσυλο: Θεσμική οπισθοδρόμηση η υπαγωγή του ασύλου και της μετανάστευσης στο υπ. Δημόσιας Τάξης. Left*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://left.gr/news/kampania-gia-asylo-thesmiki-opisthodromisi-i-ypagogi-toy-asyloy-kaitis-metanasteysis-sto-yp>
- Mpalothia Antireport (2016). *Ανακοίνωση της κατάληψης Θεμιστοκλέους 58 για το άνοιγμα ανταλλακτικού/χαριστικού χώρου. Mpalothia Antireport*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://mpalothia.net/anakinosi-tis-katalipsis-themistokleous-58-gia-anigma-antallaktikoucharistikou-chorou/>
- The Press Project (2021). *Έκοψαν για τρίτη φορά το ρεύμα στους δεκάδες πρόσφυγες της κατάληψης Νοταρά 26, The Press Project*, Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2025 από: <https://thepressproject.gr/ekopsan-gia-triti-fora-to-revma-stous-dekades-prosfyges-tis-katalipsis-notara-26/>

Ξενόγλωσση

- Agustín, Ó. G., Jørgensen, M. B. (2019). *Solidarity and the “Refugee Crisis” in Europe*. Springer International Publishing.
- Ambrosini, M., Van der Leun, J. (2015). Introduction to the Special Issue: Implementing Human Rights: Civil Society and Migration Policies. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 13(2), 103–115.
- Arampatzi, A. (2017). Contentious spatialities in an era of austerity: Everyday politics and “struggle communities” in Athens, Greece. *Political Geography*, 60, 47–56.
- Bermúdez, S. (2020). *Refugees welcome? Cross-European public opinion on asylum seekers following the 2015 crisis*. Elcano Royal Institute. Retrieved September 15, 2024 from: <https://www.realinstitutoelcano.org/en/analyses/refugees-welcome-cross-european-public-opinion-on-asylum-seekers-following-the-2015-crisis/>
- Bhimji, F. (2016). Visibilities and the Politics of Space: Refugee Activism in Berlin, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 14(4), 432–450.
- Christoph, W., Kron, S. (eds), (2019). Introduction. In *Solidarity Cities in Europe. Charity or Pathways to Citizenship: A New Urban Policy Approach*. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung, 5-15. Retrieved January 20, 2025 from: <https://www.rosalux.de/en/publication/id/40039/>.
- City Plaza - The Best Hotel in Europe (n.d) Retrieved September 12, 2024 from: <https://best-hotel-in-europe.eu/>
- Colás, J. (2017). *Rubén Wagensberg: Me da vergüenza ser europeo*. Retrieved January 2025 from <https://www.revistarambla.com/ruben-wagensbergma-da-verguenza-ser-europeo/>.
- Coppola, M. (2019). Tackling the Rightward Shift with Solidarity. In Naples, Activists are Turning to Mutualism and New Class Politics. In *Solidarity Cities in Europe. Charity or Pathways to Citizenship: A New Urban Policy Approach*. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung, 77-92.
- Galgano, A. (2017). *Tomorrow’s Neighbors: Strategies for Temporary Refugee Integration in Athens, Greece*. NYU Abu Dhabi Journal of Social Sciences. Retrieved September 9, 2024 from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Tomorrow%E2%80%99s-Neighbors%3A-Strategies-for-Temporary-in-Galgano/496dd32584a2987448f94ca78e3b9e585c818b36>
- Hansen, BR. (2019). City of Refuge and Migration. The ‘Barcelona en Comú’ Movement: Forming European Networks of Solidarity. In Christoph, W. & Kron, S. (eds), *Solidarity Cities in Europe. Charity or Pathways to Citizenship: A New Urban Policy Approach*. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung, 55-73.
- Harris, M. (2016). *How Many Refugees are in Greece? Here’s the Head Count Ahead of World Refugee Day!*, *Greek Reporter*, Retrieved January 25, 2025 from: <https://greekreporter.com/2016/06/14/how-many-refugees-are-in-greece-heres-the-head-count-ahead-of-world-refugee-day/>
- Koca, B. T. (2016). New Social Movements: “Refugees Welcome UK”. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(2), 96.
- Makrygianni, V. (2016). Migrant squatters in the Greek territory. *Migration, Squatting and Radical Autonomy*, 248–256.
- Mitchell, K., Sparke, M. (2020). Hotspot geopolitics versus geosocial solidarity: Contending constructions of safe space for migrants in Europe. *Environment and Planning D: Society and Space*, 38(6), 1046-1066.
- Mudu, P., Chattopadhyay, S. (eds) (2016). *Migration, Squatting and Radical Autonomy*. London: Routledge
- Operational Data Portal (2024). Retrieved November 16, 2024, from: <https://data.unhcr.org/en/situations/europe-sea-arrivals/location/24489>
- Özdemir, G. S. (2022). Urban solidarity typology: A comparison of European cities since the crisis of refuge in 2015. *Cities*, 130 (103976).

- Rozakou, K. (2016) Socialities of solidarity: revisiting the gift taboo in times of crises. *Social Anthropology*, 24(2), 185–199.
- Rozakou, K. (2017). Solidarity #Humanitarianism: The blurred boundaries of humanitarianism in Greece. *Etnofoor*, 29(2), 99–104, <http://www.jstor.org/stable/26296172>
- Sánchez, G., Sánchez, R. (2017). *España, entre los Estados que más han incumplido su cuota de refugiados junto a los países del Este*. Retrieved January 14, 2025 from: https://www.eldiario.es/desalambre/Espana-incumplidocuota-refugiados-paises_0_690481792.html.
- Skleparis, D., Armakolas, I. (2016) ‘The refugee crisis and the role of NGOs, civil society, and media in Greece’ in Phillips, D. L. (ed.) *Balkan Human Corridor: Essays on the Refugee and Migrant Crisis from Scholars and Opinion Leaders in Southeast Europe*, Columbia University, 171-184.
- UNHCR (2024). *Mid-Year Trends 2024*. Retrieved January 3, 2025 from: <https://www.unhcr.org/mid-year-trends-report-2024>
- UNHCR (n.d.). *Refugee Data Finder*. Retrieved March 24, 2025 from: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?v2url=04b913>
- Yarris, K. E., Garcia-Millan, B., Schmidt-Murillo, K. (2020). Motivations to Help: Local Volunteer Humanitarians in US Refugee Resettlement. *Journal of Refugee Studies*, 33(2), 437–459.

Η ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΩΣ ΑΝΤΙΔΟΤΑ «ΚΡΙΣΕΩΝ»: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Παντελέου Μαρία

Δρ. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Επισκέπτρια Ερευνήτρια, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και
Διεθνών Σχέσεων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Το κείμενο διερευνά την αμοιβαιότητα και τη δικτύωση των μεταναστών ως πολιτισμικά προσδιορισμένες στρατηγικές διαχείρισης «κρίσεων» στην Ελλάδα. Αντλεί εμπειρικό υλικό από ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις με Αλβανούς μετανάστες στην Ελλάδα, που διεξήχθησαν κατά τα έτη 2015–2018 και 2022–2024. Υιοθετώντας μια διαχρονική και συγκριτική προσέγγιση, το κείμενο εξετάζει τις υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις των «κρίσεων» και τους πολιτισμικούς μετασχηματισμούς στις σχέσεις αμοιβαιότητας και δικτύωσης, μέσα από τις οποίες οι μετανάστες διαχειρίζονται την εργασιακή επισφάλεια που βίωσαν κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 στη χώρα. Το κείμενο καταλήγει ότι αυτοί οι πολιτισμικοί μετασχηματισμοί δεν εντοπίζονται μόνο μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών υποκειμενικά καθοριζόμενων περιόδων «κρίσης», αλλά αναδύονται και στο εσωτερικό της ίδιας της πανδημικής «κρίσης», καθώς οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές και δομικές συνθήκες επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν τις πολιτισμικά προσδιορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισής της αναλόγως το κοινωνικό, χρονικό και δομικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικά δίκτυα, Αλβανοί μετανάστες, κρίσεις, COVID-19, Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Συνιστά κοινό τόπο στις ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ότι τα κοινωνικά δίκτυα και οι σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ μεταναστών και μη μεταναστών (γηγενών) λειτουργούν ως βασικά εργαλεία πρόσβασης σε υλικούς και άυλους πόρους. Αυτή η πρακτική, καθώς και το πλέγμα σχέσεων έχουν περιγραφεί ως καθοριστικοί παράγοντες, ιδίως για την ανεύρεση εργασίας, τόσο σε συνθήκες ‘κανονικότητας’ στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες (Danaj, 2014, Vullnetari, 2012, Ιωσηφίδης, Κίζος, 2012, Prato, 2010, Pardo, 1996), όσο και σε συγκεκριμένα «κρίσεων» (Spyridakis, 2017, Γκέμι, 2015). Η σημασία των κοινωνικών δικτύων και της αμοιβαιότητας αναδεικνύεται ακόμη πιο έντονα σε περιόδους που περιγράφονται ως «κρίσεις», καθώς η αποδιοργάνωση των θεσμών πρόνοιας και των επίσημων δομών υποστήριξης αδυνατεί συχνά να ανταποκριθεί στις καθημερινές ανάγκες των ανθρώπων. Σε τέτοιες συνθήκες, τα κοινωνικά δίκτυα μετατρέπονται σε βασικούς μηχανισμούς καθημερινής διαχείρισης.

Ωστόσο, η ίδια η έννοια της «κρίσης» έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου προβληματισμού στην ανθρωπολογική βιβλιογραφία. Δεν αντιμετωπίζεται ως ένα φυσικό ή αιφνίδιο φαινόμενο που διακόπτει απροσδόκητα την κοινωνική ροή, αλλά ως ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο συγκροτείται από αλληλένδετες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές διεργασίες. Ανθρωπολογικές μελέτες επισημαίνουν, ότι για ορισμένους ανθρώπους ή/και δομικά περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. φτωχοί, άνεργοι, μειονότητες κ.ά.), οι «κρίσεις» δεν βιώνονται ως παροδικές ρήξεις από μια προϋπάρχουσα κανονικότητα, αλλά ως χρόνιες, ακόμη και ενδημικές, συνθήκες ύπαρξης (Knight, 2023, Lemos Dekker et al., 2021, Vigh, 2008). Υπό την ίδια σκοπιά, η Roitman (2014) προσεγγίζει την έννοια της «κρίσης» ως μια «αφηγηματική συσκευή», δηλαδή ως έναν τρόπο «προσδιορισμού του παρατηρήσιμου κόσμου» και, ταυτόχρονα, ως μέσο διαμόρφωσης της ίδιας της ιστορίας (Roitman, 2022, 695). Αναφορικά με την «κρίση» του COVID-

19, που αποτελεί και το επίκεντρο του παρόντος κειμένου, η Roitman (2022, 2021) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να αποδεχτούμε άκριτα ισχυρισμούς της μορφής «ο COVID-19 είναι μια κρίση». Η απόρριψη αυτής της δήλωσης δεν συνεπάγεται ακύρωση ή άρνηση των εμπειριών «κρίσης», που βίωσαν ή βιώνουν οι άνθρωποι. Αντιθέτως, συνιστά μια πολιτική πράξη, καθώς επαναφέρει στο προσκήνιο το διαχρονικό ζήτημα της αναπαράστασης του «άλλου» στην ανθρωπολογία. Γι' αυτό το λόγο, η Roitman (2022, 2021) προτείνει τη συγκειμενοποίηση κάθε υποκειμενικής εμπειρίας «κρίσης», και ειδικά της «κρίσης» του κορωνοϊού, με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και τη θεσμική της διάσταση, δηλαδή τις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις και τους θεσμούς που καθόρισαν τις πρακτικές διαχείρισής της στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να αναδείξει τη σημασία της αμοιβαιότητας και των κοινωνικών δικτύων των μεταναστών ως πολιτισμικά προσδιορισμένων στρατηγικών για την αντιμετώπιση «κρίσεων» στην Ελλάδα. Υιοθετώντας μια διαχρονική προοπτική, η ανάλυση βασίζεται σε εμπειρικό υλικό που προέρχεται από ανθρωπολογική επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση και ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τα έτη 2015-2018 και 2022-2024 (Οκτώβριος 2022 - Μάρτιος 2024) με τους ίδιους Αλβανούς μετανάστες ηλικίας 42 έως 53 ετών, καταγόμενους κυρίως από τη νότια και βόρεια Αλβανία, που διαβιούν μαζί με τις Αλβανίδες συζύγους τους και τα παιδιά τους σε δύο χωριά της Κορινθίας και στην πόλη της Κορίνθου από το 1998 έως σήμερα. Η έρευνα που διεξήχθη κατά το διάστημα 2015-2018 πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής στο Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ενώ το ερευνητικό έργο της περιόδου 2022-2024 υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας μου ως Επισκέπτριας Ερευνήτριας στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συνομιλητών μου, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

Αξιοποιώντας την προσέγγιση της Roitman (2022, 2021), το κείμενο εξετάζει αφενός τις υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις και πρακτικές διαχείρισης των «κρίσεων» υπό τη σκοπιά των μεταναστών και, αφετέρου, τις υφιστάμενες δομικές συνθήκες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν αυτές τις πρακτικές. Μέσα από αυτή τη συνεξέταση, αναδεικνύονται οι πολιτισμικοί μετασχηματισμοί στις στρατηγικές δικτύωσης και αμοιβαιότητας που υιοθετούν οι Αλβανοί μετανάστες για την αντιμετώπιση της εργασιακής επισφάλειας που βίωσαν κατά την πανδημία του COVID-19 στην Ελλάδα.

Ωστόσο, οι μετασχηματισμοί αυτοί δεν εντοπίζονται μόνο μέσω της σύγκρισης των στρατηγικών που υιοθετήθηκαν κατά την περίοδο της οικονομικής και της πανδημικής «κρίσης». Αναδύονται επίσης **εντός** της ίδιας της πανδημικής «κρίσης», καθώς οι μεταβαλλόμενες δομικές συνθήκες της χώρας, όπως τα lockdowns και η έλλειψη εργατικού δυναμικού, επηρεάζουν και αναδιαμορφώνουν τις στρατηγικές των μεταναστών. Συνεπώς, παρότι η «κρίση» του COVID-19 βιώνεται και νοηματοδοτείται από τους μετανάστες ως μια ενιαία περίοδος αβεβαιότητας, όπως θα αναδείξει το παρόν κείμενο, η συγκειμενοποίησή της στο εκάστοτε κοινωνικό και δομικό πλαίσιο αποκαλύπτει τους δυναμικούς μετασχηματισμούς στον τρόπο με τον οποίο οι μετανάστες την αντιμετωπίζουν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η διεθνοτική δικτύωση και η αμοιβαιότητα ως αντίδοτα της οικονομικής «κρίσης»

Η πλειονότητα των Αλβανών συνομιλητών μου εγκαταστάθηκε στην Κορινθία το 1998, επιλέγοντας αυτή την περιοχή λόγω της συνεχούς προσφοράς εργασίας καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, κυρίως στον τομέα της γεωργίας αλλά και σε τομείς, όπως ο κατασκευαστικός και ο οικιακός (π.χ. βάψιμο οικιακών χώρων). Συγκεκριμένα, οι Αλβανοί μετανάστες απασχολούνται στην καλλιέργεια εσπεριδοειδών (πορτοκάλια, μανταρίνια, λεμόνια), εποχικών φρούτων (βερίκοκα, σύκα) και στη συγκομιδή ελαιοκάρπου. Ωστόσο, τη δεκαετία του 2010, η οικονομική ύφεση στην Ελλάδα, που οδήγησε σε μείωση των εργάσιμων ημερών και ωρών των Αλβανών μεταναστών κατά 52% στον

γεωργικό τομέα και κατά 50% στον τομέα των κατασκευών (Gedeshi, De Zwager, 2012), έγινε αντιληπτή από την σκοπιά των ίδιων των Αλβανών μεταναστών ως «κρίση» και πιο συγκεκριμένα ως αδυναμία εξασφάλισης επαρκών μεροκάματων στο τοπικό εργασιακό πλαίσιο. Η συνθήκη αυτή οδήγησε στην ενεργοποίηση των διεθνотικών δεσμών που είχαν διαμορφώσει με Έλληνες εργοδότες, δεσμοί που οι ίδιοι περιγράφουν με τον όρο «γνωριμίες».

Αυτές οι «γνωριμίες» συγκροτήθηκαν μέσω της μακρόχρονης παρουσίας, διαβίωσης και συστηματικής ανάληψης εργασιών στην ευρύτερη περιοχή της Κορινθίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Αλβανούς μετανάστες, οι Έλληνες εργοδότες αναγνωρίζοντας τόσο την μακρόχρονη παρουσία τους (είναι «παλιοί» στην περιοχή από το 1998) όσο και την εργασιακή τους πολυλειτουργικότητα (Κασίμης, Παπαδόπουλος, 2012), δηλαδή την ικανότητά τους να εκτελούν όχι μόνο γεωργικές αλλά και άλλες εργασίες, όπως βάψιμο, επιδιορθώσεις, κηπουρική κ.ά., τους πρότειναν σε άλλους εργοδότες, τόσο στα γειτονικά χωριά και πόλεις όσο και εκτός της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας.

Αυτή η δυνατότητα για διαρκείς μετακινήσεις και πρόσθετη απασχόληση δεν ήταν προσβάσιμη σε όλους τους Αλβανούς μετανάστες, αλλά μόνο σε εκείνους που είχαν κατασκευάσει σχέσεις οικειότητας και αμοιβαιότητας με τους εντόπιους. Οι σχέσεις αυτές εδράζονταν στην «εμπιστοσύνη» και συντηρούνταν μέσα από ένα σύνολο διευκολύνσεων, οι οποίες υπερέβαιναν τις τυπικές μορφές εργασιακής συναλλαγής, καθώς εργοδότες και μετανάστες συχνά αδυνατούσαν να αντεπεξέλθουν στις οικονομικές τους υποχρεώσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι υποχρεώσεις αυτές διευθετούνταν μέσω επιπλέον εργασίας ή άλλων μορφών αμοιβαίας «βοήθειας». Ενδεικτικά, όταν οι μετανάστες αδυνατούσαν να καταβάλουν το ενοίκιο του οικιακού τους χώρου, ήταν σύνηθες να το αποπληρώνουν, προσφέροντας επιπλέον εργασία στον εργοδότη - εκμισθωτή. Αντίστοιχα, όταν οι εργοδότες δεν διέθεταν το απαιτούμενο ποσό για την πλήρη καταβολή των μισθών, είτε προσέφεραν ένα μέρος σε μετρητά και το υπόλοιπο σε είδος (π.χ. μπιτόνια με λάδι), είτε εξοφλούσαν το ποσό σε μεταγενέστερο χρόνο.

Για να είναι, όμως, κάποιος σε θέση να διαπραγματεύεται τις οικονομικές του υποθέσεις εντός αυτού του πλαισίου αμοιβαίων διευκολύνσεων, έπρεπε να είχε κατακτήσει τον τίτλο του «παλιού» και «έμπιστου» εργαζόμενου. Αυτός ο τίτλος συνέβαλλε στη συγκρότηση του «συμβολικού κεφαλαίου» (Bourdieu, 1986), δηλαδή στην απόκτηση «ονόματος», κοινωνικής φήμης και αναγνωρισιμότητας. Η φήμη αυτή διέυρυνε το δίκτυο των δυνητικών εργοδοτών και εξασφάλιζε πρόσβαση σε περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης. Οι Έλληνες εργοδότες, πέραν του να απασχολούν οι ίδιοι τους μετανάστες, κινητοποιούσαν και το προσωπικό τους δίκτυο «γνωριμιών» με άλλους εργοδότες, διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητες κινητικότητας και δραστηριοποίησης των Αλβανών μεταναστών σε ευρύτερα χωρικά πλαίσια, όπως η Πάτρα και η Αθήνα.

Μέσω των παραπάνω διεθνотικών δεσμών αμοιβαιότητας, οι Αλβανοί μετανάστες κατάφεραν να ανταποκριθούν στην εργασιακή επισφάλεια που βίωσαν κατά την περίοδο της οικονομικής «κρίσης». Ωστόσο, η επικέντρωσή τους στις οικονομικές «ανάγκες» της πυρηνικής οικογένειας και οι περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης στο τοπικό πλαίσιο οδήγησαν σταδιακά στην αποδυνάμωση των ομοεθνотικών δεσμών. Πιο συγκεκριμένα, οι ομοεθνείς συγγενείς και «φίλοι», που επίσης διέμεναν στην Κορινθία, άρχισαν να γίνονται αντιληπτοί ως πιθανοί ανταγωνιστές στο πεδίο της εργασίας. Τα ομοεθνотικά κοινωνικά δίκτυα και οι δεσμοί αμοιβαιότητας που, κατά τη δεκαετία του 1990, διευκόλυναν τη μετανάστευση των Αλβανών στην Ελλάδα και λειτούργησαν ως βασικοί μηχανισμοί πληροφόρησης και υποστήριξης σε θέματα διαβίωσης και εργασίας (Γκέμι, 2015, Ιωσηφίδης, Κίζος, 2012, Παπαγεωργίου, 2011), αποδυναμώθηκαν, παραχωρώντας τη θέση τους στα διεθνотικά δίκτυα που συγκροτήθηκαν με επίκεντρο τους Έλληνες εργοδότες.

2.2. Η διεθνотική και η ομοεθνотική δικτύωση και αμοιβαιότητα ως αντίδοτα της πανδημικής «κρίσης»

Η πανδημία του κορωνοϊού και τα περιοριστικά μέτρα που επέβαλε η ελληνική κυβέρνηση για την αποτροπή της διάδοσης της νόσου, ιδίως τα καθολικά lockdowns, επιδείνωσαν την ήδη υπάρχουσα εργασιακή και κοινωνική επισφάλεια των Αλβανών μεταναστών στην Κορινθία. Η

πλειονότητα των συνομιλητών μου νοηματοδοτεί αυτή την περίοδο ως «ο κορωνοϊός είναι άλλη μια κρίση για ‘μας». Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των δύο περιόδων καθολικής απαγόρευσης κυκλοφορίας (Μάρτιος-Μάιος 2020 και Νοέμβριος 2020-Ιανουάριος 2021), η έλλειψη επίσημης σύμβασης εργασίας στέρησε από τους περισσότερους Αλβανούς μετανάστες τη δυνατότητα νόμιμης μετακίνησης για επαγγελματικούς λόγους. Η έντονη αστυνομική παρουσία και οι συχνοί έλεγχοι ενίσχυσαν το αίσθημα φόβου και περιορισμού, ενώ η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ομοεθνών για τα πρόστιμα ύψους 150 ευρώ, που επιβλήθηκαν σε ορισμένους για λόγους άσκοπης μετακίνησης στην Κορινθία, ενδυνάμωσε την επιφυλακτικότητα απέναντι σε κάθε μορφή κινητικότητας.

Η στρατηγική της κινητικότητας που είχε αναδειχθεί ως καθοριστική κατά τη διάρκεια της οικονομικής «κρίσης», δηλαδή η διατοπική μετακίνηση μέσω της ενεργοποίησης των «γνωριμιών» των Ελλήνων εργοδοτών με άλλους εργοδότες, εντός και εκτός της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας, ανεστάλη ουσιαστικά, εξαιτίας των κρατικών περιορισμών στην κυκλοφορία. Τα δίκτυα αυτά, που στο παρελθόν λειτουργούσαν ως μηχανισμοί πρόσβασης σε επιπλέον εργασία μέσω της διασύνδεσης εργοδοτών, παρέμειναν ανενεργά. Παρά τα νέα αυτά εμπόδια, οι προϋπάρχοντες δεσμοί αμοιβαιότητας και «εμπιστοσύνης» με τους εντόπιους Έλληνες εργοδότες ενεργοποιήθηκαν εκ νέου. Οι εργοδότες, αξιοποιώντας τις προσωπικές τους σχέσεις με τους μετανάστες, τους παρείχαν εργασία εντός των εκάστοτε τοπικών πλαισίων, όπου οι περιορισμοί ήταν πιο εύκολα διαχειρίσιμοι. Έτσι, αν και χωρικά περιορισμένη, η εργασία κατέστη εφικτή χάρη στην ενεργοποίηση των διεθνотικών δεσμών, ενώ τα ομοεθνοτικά δίκτυα περιορίστηκαν κυρίως στη διακίνηση πληροφοριών που αφορούσαν τους ελέγχους και τις περιπολίες της αστυνομίας στην περιοχή.

Παρόλο που οι περιορισμοί στην κινητικότητα, οι οποίοι είχαν επιβληθεί από το ελληνικό κράτος κατά την περίοδο της πανδημίας, άρθηκαν σταδιακά, νέοι δομικοί παράγοντες αναδύθηκαν, επηρεάζοντας εκ νέου τις στρατηγικές απασχόλησης των Αλβανών μεταναστών. Ειδικότερα, ενώ κατά την οικονομική «κρίση» η δυνατότητα διαρκούς μετακίνησης και η ενεργοποίηση ευρύτερων εργασιακών δικτύων λειτουργούσαν ως μηχανισμοί αντιμετώπισης της εργασιακής επισφάλειας, στην πανδημική συγκυρία η ίδια πρακτική συνδέθηκε πλέον με την έννοια του υγειονομικού κινδύνου.

Η «κρίση» του COVID-19 δεν περιορίστηκε μόνο στην αναστολή της χωρικής κινητικότητας, αλλά διείσδυσε και στο πεδίο των εργασιακών σχέσεων. Οι μετακινήσεις των μεταναστών, οι οποίες προηγουμένως νοηματοδοτούνταν από εντόπιους εργοδότες ως μέσο εύρεσης εργασίας, επανερμηνεύτηκαν ως δυνητικά επικίνδυνες, ενισχύοντας τις εδραιωμένες καχυποψίες απέναντι στα «κινητά» σώματα των μεταναστών. Όπως επισημαίνουν οι Adey et al. (2021, 3), «το άρρωστο σώμα και το κινητό σώμα φαίνονται σχεδόν σαν ένα και σίγουρα ο COVID-19 έχει αυξήσει την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις επικίνδυνες εγγύτητες των κινητών σωμάτων», γεγονός που ενίσχυσε υφιστάμενες υποψίες και ρατσιστικές αναπαραστάσεις για τους μετακινούμενους εργαζόμενους. Η σύνδεση της κινητικότητας των μεταναστών με τη μετάδοση του ιού περιόρισε την προθυμία των εργοδοτών να προσλάβουν Αλβανούς μετανάστες, ιδιαίτερα εκείνους που δραστηριοποιούνταν σε πολλαπλά τοπικά και υπερτοπικά εργασιακά πλαίσια. Παράλληλα, ο δημόσιος λόγος των ελληνικών Μέσων Ενημέρωσης, που ιστορικά συνέδεε τη μετανάστευση με την παραβατικότητα (Παπαγεωργίου, 2011, Λαμπριανίδης, Λυμπεράκη 2005, Παύλου, 2001), ενίσχυσε περαιτέρω την ταύτιση της εναλλαγής εργοδοτών με τη διασπορά της νόσου στο τοπικό επίπεδο. Έτσι, η «κρίση» του COVID-19 δεν αναδιαμόρφωσε μόνο τις δυνατότητες εργασιακής κινητικότητας, αλλά μετέβαλε ριζικά και τον τρόπο με τον οποίο οι μετανάστες γίνονταν αντιληπτοί στον δημόσιο χώρο και, κατ' επέκταση, στον εργασιακό τομέα.

Το φαινόμενο της φυγής μεταναστών από την Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια, τόσο Αλβανών όσο και άλλων εθνικοτήτων, έλαβε στην περίπτωση των πρώτων τη μορφή είτε της εκ νέου μετανάστευσης προς χώρες όπως η Ιταλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, σε αναζήτηση καλύτερων ευκαιριών απασχόλησης (Δημητριάδη, 2024), είτε του επαναπατρισμού στην Αλβανία (Xhaho et al., 2024, Michail, King, 2024, Vathi, King, 2021). Παράλληλα, η έντονη έλλειψη εργατικού δυναμικού στη χώρα, με την ανάγκη στον πρωτογενή τομέα, και ιδιαίτερα στη γεωργία, να εκτιμάται σε περίπου

70.000 εργαζόμενους (Δημητριάδη, 2024), αναδείχθηκε ως νέος δομικός παράγοντας, ο οποίος, σε συνδυασμό με την ανωτέρω φυγή, συνέβαλε στον μετασχηματισμό της δημόσιας εικόνας των Αλβανών μεταναστών και ενίσχυσε την εργασιακή τους θέση στο τοπικό πλαίσιο. Η αφήγηση του Κώστα, 49 ετών, καταγόμενου από την Κρούγια και κατοίκου χωριού στην αγροτική Κορινθία, είναι ενδεικτική της αλλαγής αυτής:

Στην αρχή μας πείραζε, όχι μόνο εμένα, και άλλους πατριώτες, γιατί σε κοίταζε ο άλλος (Έλληνας εργοδότης) λες και μόνο Αλβανοί έχουνε κορωνοϊό. Και όσο να το πεις, το σκεφτόταν και δυο φορές να σε πάρει στη δουλειά. Το διάβασε στην εφημερίδα, την τοπική, το άκουσε και από άλλο(ν) εργοδότη, λίγο θέλει να το πιστέψεις; [...] Τώρα ξεχάσανε και κορωνοϊό, ξεχάσανε και τα πάντα. Γιατί όταν το αφεντικό δεν βρίσκει εργάτη, πώς θα κάνει τη δουλειά του; Έχει ανάγκη, γιατί πολλοί φύγανε σε άλλη χώρα [...] Πάει σε Πακιστανό και του λέει: «Θέλω να μαζέψεις πορτοκάλια, ελιές» και ο άλλος του ζητάει 60 ή 100 ευρώ τη μέρα. Τρελά ποσά. Ο Βούλγαρος, οι Ρουμάνοι, ζητάνε 60-70 (ευρώ). Εμείς εδώ, με πατριώτες, τα λέμε στο καφενείο [...] Θέλουμε τη δουλειά και, εντάξει, έχουμε και τις γνωριμίες τόσα χρόνια. Δεν θα σε πατήσω και κάτω, επειδή έχεις ανάγκη [...] Ζητάμε, το πήγαμε δηλαδή, ήταν 25-30 ευρώ και τώρα όλοι ζητάμε 50 (ευρώ). Έτσι δουλεύουμε και εμείς και το αφεντικό είναι ευχαριστημένο.

Η αφήγηση του Κώστα σκιαγραφεί με ευκρίνεια τον τρόπο με τον οποίο η «ανάγκη» των εργοδοτών στην αγροτική Κορινθία για εξεύρεση εργατών γης, σε συνδυασμό με τις υψηλές οικονομικές απαιτήσεις εργαζομένων άλλων εθνικοτήτων, λειτούργησαν εξισορροπητικά ως προς την εικόνα των Αλβανών μεταναστών, συμβάλλοντας στην αποδυνάμωση της προηγούμενης σύνδεσης μεταξύ κινητικότητας και υγειονομικού κινδύνου. Οι Αλβανοί μετανάστες, αξιοποιώντας τον ελεύθερο χρόνο που περνούν στο αλβανικό «καφενείο», κύριο χώρο κοινωνικής συνδιαλλαγής και ανταλλαγής πληροφοριών, συζήτησαν τις εξελίξεις στην τοπική αγορά εργασίας και προχώρησαν στη συγκρότηση άτυπων αλλά αποτελεσματικών ομάδων διεκδίκησης. Μέσω αυτών των ομάδων κατάφεραν να συντονίσουν τις αμοιβές τους και να διαμορφώσουν ένα κοινό πλαίσιο διαπραγμάτευσης απέναντι στους εντόπιους εργοδότες. Οι αμοιβές αυτές, σχεδόν διπλάσιες σε σχέση με την περίοδο της οικονομικής «κρίσης» αλλά χαμηλότερες από εκείνες που ζητούν εργαζόμενοι άλλων εθνικοτήτων στην περιοχή, δεν νοσηματοδοτούνται από τους Αλβανούς ως αποτέλεσμα πίεσης, αλλά ως λογικής ανταπόκρισης στη δυσχέρεια («ανάγκη») των εργοδοτών και στην πολυετή σχέση «εμπιστοσύνης» που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους.

Η στάση αυτή επαναφέρει στο προσκήνιο παρατηρήσεις μελετητών από προηγούμενες δεκαετίες, σχετικά με τις στρατηγικές διεκδίκησης των Αλβανών μεταναστών, οι οποίες είχαν καταγραφεί ήδη από τη δεκαετία του 1990 και του 2000. Οι στρατηγικές αυτές εκδηλώνονταν είτε μέσω της συλλογικής άρνησης αποδοχής θέσεων εργασίας με χαμηλότερη αμοιβή από την προσυμφωνημένη μεταξύ ομοεθνών (Ψημμένος, 2004), είτε μέσω της αναμονής σε δημόσιους χώρους (πλατείες) για εξεύρεση ευκαιριακής εργασίας, πρακτική που περιγράφει χαρακτηριστικά ο Lawrence (2005, 137-138): «Εάν ο μετανάστης είναι τυχερός, η εργασία μπορεί να διαρκέσει αρκετές εβδομάδες. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να είναι μόνο για μία μέρα. Φυσικά, ο μετανάστης μπορεί επίσης να μην προσληφθεί καθόλου και πρέπει να περιμένει μέχρι την επόμενη ημέρα». Ωστόσο, η ειδοποιός διαφορά στην παρούσα συγκυρία εντοπίζεται στο γεγονός ότι η έλλειψη εργατών γης, οι υψηλές οικονομικές απαιτήσεις άλλων μεταναστών και η κοινή ομοεθνοτική διαπραγματευτική ισχύς των Αλβανών μεταναστών, τους καθιστούν, όπως και κατά τη διάρκεια της οικονομικής «κρίσης», «έμπιστους» και προτιμητέους εργαζόμενους για τους εντόπιους εργοδότες στην Κορινθία.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν κείμενο ανέδειξε τη σημασία της αμοιβαιότητας και των κοινωνικών δικτύων των Αλβανών μεταναστών ως πολιτισμικά προσδιορισμένων στρατηγικών για την αντιμετώπιση «κρίσεων» στην Ελλάδα. Μέσα από μια διαχρονική και συγκεκριμένη προσέγγιση, αναδείχθηκαν τόσο οι υποκειμενικές νοσηματοδοτήσεις και οι πρακτικές διαχείρισης των «κρίσεων», όσο και οι δομικές συνθήκες που τις πλαισιώνουν και τις επηρεάζουν. Η συνεξέταση αυτών των παραμέτρων

φώτισε τους πολιτισμικούς μετασχηματισμούς στις στρατηγικές δικτύωσης και αμοιβαιότητας που οι Αλβανοί μετανάστες υιοθέτησαν προκειμένου να διαχειριστούν την εργασιακή επισφάλεια που αντιμετώπισαν κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα.

Τα διεθνοτικά δίκτυα και οι μακροχρόνιοι δεσμοί αμοιβαιότητας και «εμπιστοσύνης» των Αλβανών μεταναστών με τους Έλληνες εργοδότες στην Κορινθία λειτούργησαν ως αντίδοτα για την αντιμετώπιση της εργασιακής αβεβαιότητας που βίωσαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής «κρίσης» στη χώρα. Οι Έλληνες εργοδότες, αξιοποιώντας το προσωπικό δίκτυο «γνωριμιών» τους με άλλους εργοδότες, εντός και εκτός της ευρύτερης περιοχής της Κορινθίας, παρείχαν τη δυνατότητα στους «παλιούς» και «έμπιστους» εργαζόμενους να αποκτήσουν πρόσβαση σε ένα κινούμενο δίκτυο εργοδοτών και, κατ' επέκταση, σε επιπρόσθετες θέσεις εργασίας. Ωστόσο, οι περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης στο τοπικό κορινθιακό πλαίσιο και η εστίαση των Αλβανών μεταναστών στις οικονομικές «ανάγκες» της πυρηνικής τους οικογένειας αποδυνάμωσαν τους ομοεθντικούς τους δεσμούς, οι οποίοι αν και αποτέλεσαν θεμέλιο για τη μετανάστευσή τους τη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα και για την πρόσβασή τους σε πληροφορίες σχετικές με τη διαβίωση και την εργασία, επανανοηματοδοτήθηκαν τη δεκαετία του 2010 ως εν δυνάμει ανταγωνιστικοί στο τοπικό κορινθιακό εργασιακό πλαίσιο.

Η εργασιακή επισφάλεια των Αλβανών μεταναστών συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια της πανδημικής «κρίσης». Παρότι η «κρίση» του COVID-19 νοηματοδοτήθηκε από τους Αλβανούς ως μια ενιαία περίοδος αβεβαιότητας, η εξέταση των στρατηγικών αντιμετώπισής της αποκάλυψε πολύπλοκους πολιτισμικούς μετασχηματισμούς που εξαρτώνται από το εκάστοτε κοινωνικό και δομικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, τα περιοριστικά μέτρα που επέβαλε η ελληνική κυβέρνηση, και ιδιαίτερα τα καθολικά lockdowns, διέκοψαν αιφνιδίως το κινούμενο δίκτυο των «γνωριμιών» μεταξύ των εργοδοτών, που στο παρελθόν είχε αποτελέσει βασική στρατηγική διαχείρισης της οικονομικής «κρίσης». Ωστόσο, οι Αλβανοί μετανάστες ενεργοποίησαν εκ νέου τους ήδη διαμορφωμένους διεθνοτικούς δεσμούς τους με τους εντόπιους εργοδότες, οι οποίοι τους παρείχαν ξανά ευκαιρίες εργασίας, έστω και περιορισμένες εντός του εκάστοτε τοπικού πλαισίου.

Μετά την άρση των περιοριστικών μέτρων μετακίνησης στη χώρα, οι διατοπικές μετακινήσεις των Αλβανών μεταναστών και η εναλλαγή εργοδοτών ταυτίστηκαν στη συλλογιστική των εντόπιων εργοδοτών με τον φόβο διάδοσης της νόσου. Παρ' όλα αυτά η έλλειψη εργατών γης στην Κορινθία και οι υψηλές οικονομικές απαιτήσεις άλλων μεταναστών εργαζομένων μετασχημάτισαν τις στρατηγικές δικτύωσης των Αλβανών. Μέσα από την ομοεθντική δικτύωση κατάφεραν να συγκροτήσουν άτυπες ομάδες συλλογικής διαπραγμάτευσης, με στόχο τον συντονισμό των αμοιβών τους απέναντι στους εργοδότες. Πέτυχαν, αφενός να εξασφαλίσουν σχεδόν διπλάσιες αμοιβές σε σύγκριση με εκείνες που ίσχυαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής «κρίσης» και αφετέρου να ξανακερδίσουν τον τίτλο του «έμπιστου», «παλιού» και προτιμητέου εργαζόμενου από τους εντόπιους εργοδότες.

Τέλος, η μελέτη περίπτωσης των Αλβανών μεταναστών στην Κορινθία επιβεβαιώνει τους προβληματισμούς που έχουν αναπτυχθεί στη σύγχρονη ανθρωπολογική βιβλιογραφία αναφορικά με το νόημα της ίδιας της κατηγορίας της «κρίσης», ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει τη σημασία της συγκεκριμενοποίησης των εμπειριών «κρίσης» στο εκάστοτε κοινωνικό και δομικό πλαίσιο. Η συγκεκριμενοποίηση αυτή αποδεικνύεται καθοριστική, καθώς, όπως προκύπτει από την ανάλυση του παρόντος εμπερικού υλικού, ακόμα και στο εσωτερικό της ίδιας, υποκειμενικά καθοριζόμενης, πανδημικής «κρίσης» αναδύονται σύνθετοι πολιτισμικοί μετασχηματισμοί στον τρόπο διαχείρισής της, οι οποίοι επηρεάζονται και συνδιαμορφώνονται σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό, χρονικό και δομικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκέμι, Ε. (2015). Διεθνικές πρακτικές Αλβανών μεταναστών ως στρατηγική εξόδου από την κρίση και την 'απονομιμοποίηση'. Στο Δ. Μιχαήλ, Α. Χρήστου (Επιμ.), *Ενδο-ευρωπαϊκή νεανική κινητικότητα / μετανάστευση στην εποχή της οικονομικής κρίσης: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης, 251-293.
- Δημητριάδη, Α. (2024). *Η Ελλάδα σε αναζήτηση μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού*. Κείμενο Πολιτικής 164. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.
- 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.
- Κασίμης, Χ., Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2012). Εισαγωγή. Στο Χ. Κασίμης, Α. Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Απασχόληση και ένταξη στις τοπικές κοινωνίες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 9-65.
- Λαμπριανίδης, Λ., Λυμπεράκη, Α. (2005). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαγεωργίου, Β. (2011). *Από την Αλβανία στην Ελλάδα. Τόπος και ταυτότητα, διαπολιτισμικότητα και ενσωμάτωση: Μια ανθρωπολογική προσέγγιση της μεταναστευτικής εμπειρίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Παύλου, Μ. (2001). Οι 'λαθρέμποροι του φόβου': Ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υποψήφιας μητρόπολης, Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου, Μ. Παύλου (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 127-159.
- Ψημμένος, Ι. (2004). *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια: Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Adey, P., Hannam, K., Sheller, M., David, T. (2021). Pandemic (im)mobilities. *Mobilities*, 16 (1), 1-19.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Danaj, E. (2014). Family in Albania as a primary solidarity network. In R. Pichler (Ed.), *Legacy and change: Albanian transformation from multidisciplinary perspectives*. Zurich, Berlin: Lit Verlag, 117-134.
- Gedeshi, I., De Zwager, N. (2012). Effects of the global crisis on migration and remittances in Albania. In I. Sirkeci, J. H. Cohen, D. Ratha (Eds.), *Migration and remittances during the global financial crisis and beyond*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development.
- Knight, D. M. (2023). *Chronic crisis and the psychosocial in Central Greece*. GreeSE Paper, Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe, No. 187. London: London School of Economics and Political Science.
- Lawrence, C. M. (2005). *The European Union, immigration and inequality: "Albanian" labour in the political economy of rural Greece*. Doctoral Dissertation. Department of Anthropology. New York: The City University of New York.
- Lemos Dekker, N., Van Dam, A., Arteaga, I., Llewellyn, H., Karathanasis, P., Rebecca B. (2021). Navigating chronic crisis. In M. Boletsi, N. Lemos Dekker, K. Mika, K. Robbe (Eds.), *(Un)timely crises*. Palgrave Studies in Globalization, Culture and Society. Cham: Palgrave Macmillan, 13-21.

- Michail, D., King, R. (2024). Interaction of ancestry and agency: Challenges, constraints and options for second-generation Albanian youth relocating from Greece. *Population, Space and Place*, 30 (1), 1-13.
- Pardo, I. (1996). *Managing existence in Naples: Morality, action and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prato, G. B. (2010). The 'costs' of European citizenship: Governance and relations of trust in Albania. In I. Pardo, G. B. Prato (Eds.), *Citizenship and the legitimacy of governance: Anthropology in the Mediterranean region*. Farnham: Ashgate, 133-151.
- Roitman, J. (2014). *Anti-crisis*. Durham, London: Duke University Press.
- Roitman, J. (2021). Framing the crisis COVID-19. *Arena Online*. Retrieved on 10-4-2025 from: <https://arena.org.au/framing-the-crisis-covid-19/>.
- Roitman, J. (2022). The ends of perpetual crisis. *Global Discourse*, 12 (3-4), 692-696.
- Spyridakis, M. (2017). *The liminal worker: An ethnography of work, unemployment and precariousness in contemporary Greece*. London: Routledge.
- Vathi, Z., King, R. (2021). Memory, place and agency: Transnational mirroring of otherness among young Albanian 'returnees'. *Children's Geographies*, 19 (2), 197-209.
- Vigh, H. (2008). Crisis and chronicity: Anthropological perspectives on continuous conflict and decline. *Ethnos*, 73 (1), 5-24.
- Vullnetari, J. (2012). *Albania on the move: Links between internal and international migration*. IMISCOE Research. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Xhaho, A., Bailey A., Çaro, E. (2024). Labor market reintegration strategies of Albanian return migrants from Greece. *Discover Global Society*, 2 (1), 1-15.

A15. Συλλογικότητες και Αυτο-οργανωμένες Κοινότητες ως Μέσα Εναλλακτικής Πολιτικής Δράσης

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Νεοκοσμίδου Παναγιώτα

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Τμήμα Κοινωνικής εργασίας ΔΠΘ

Φιλίππιδης Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής, , Τμήμα Κοινωνικής εργασίας ΔΠΘ

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, αυτό το οποίο μελετήθηκε είναι η συμβολή των εικονικών κοινοτήτων στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν στα άτομα με αναπηρία. Οι εικονικές κοινότητες ως μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης και συνδιαλλαγής, παρέχουν τη δυνατότητα στα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας να αναπτύξουν σχέσεις που θα τους παρέχουν τη συναισθηματική, συμβουλευτική και πληροφοριακή υποστήριξη που έχουν ανάγκη. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διενέργεια της έρευνας, ήταν ποιοτική (focus group) .Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν άτομα με σκλήρυνση κατά πλάκας, με τύφλωση και με κινητική αναπηρία. Τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας ήταν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών λαμβάνει μεγάλο βαθμό συναισθηματικής υποστήριξης από τα άτομα που βιώνουν την ίδια κατάσταση με αυτούς, και όχι τόσο από τα άτομα που διατηρούν καθημερινές και δια ζώσης επαφές. Η συμβουλευτική και ομοίως, η πληροφοριακή υποστήριξη κινήθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι στα εν λόγω πεδία διασταυρώνουν τις όποιες πληροφορίες με ειδικούς και με πρόσωπα εμπιστοσύνης.

Λέξεις -κλειδιά: Εικονικές Κοινότητες, Αίσθημα του Ανήκειν, Άτομα με Αναπηρία, Συναισθηματική Υποστήριξη, Συμβουλευτική - Πληροφοριακή Υποστήριξη

1. Εισαγωγή

Το διαδίκτυο εκπροσωπεί τον νέο τρόπο γνώσης, κοινωνικής συνδιαλλαγής και συναισθηματικής υποστήριξης, στα πλαίσια του οποίου αναδύονται χαώδεις δυνάμεις αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμένων, τεχνικών και μέσων, χωρίς φυσικούς περιορισμούς και ασφυκτικούς ελέγχους. Σε αυτή τη ριζικά νέα σύσταση ατομικής και κοινωνικής δομής τίθενται οι βάσεις για τη σύνθεση μιας παγκόσμιας κουλτούρας, η οποία πραγματώνεται σε δύο παράλληλους κόσμους: τον πραγματικό και τον δυνητικό, καθώς η διαδικτυακή επικοινωνιακή συνθήκη έχει κατά βάση ψηφιακό χαρακτήρα. Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο να αναδείξει τη σημασία της δημιουργίας των εικονικών κοινοτήτων ως μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης, μέσα στην οποία τα άτομα με αναπηρία έχουν τη δυνατότητα, χωρίς μετακινήσεις, να αναπτύξουν σχέσεις, ενδυναμώνοντας τη συλλογική τους ταυτότητα, με τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών που μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά στην εμφάνιση φαινομένων απομόνωσης και περιθωριοποίησης (Bradley & Porpen, 2003). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα επιχειρηθεί η διερεύνηση του τρόπου χρήσης των διαδικτυακών κοινοτήτων έτσι, ώστε αυτές να καταστούν ωφέλιμες μέσα από τον μετασχηματισμό τους σε πεδία συστηματικής κοινωνικής υποστήριξης για τα άτομα με αναπηρία με στόχο την προαγωγή της κοινωνικότητας και της ψυχοκοινωνικής τους

ανάπτυξης (Preece et.al., 2003). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την συμβολή των εικονικών κοινοτήτων στην ανάπτυξη του αισθήματος τους ανήκειν στα άτομα με αναπηρία

Οι Tilley και συνεργάτες (2006) στη συστηματική τους έρευνα, εστίασαν στην ενεργή συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες και ανέδειξαν το μοντέλο της εικονικής κοινότητας. Ο όρος εικονική κοινότητα σύμφωνα με τον τον Rheingold (1993:5), ο οποίος απέδωσε και τον πιο ακριβή κοινωνιολογικό ορισμό του, αναφέρεται στις κοινωνικές συλλογικότητες που αναδύονται μέσα από ομαδικές συζητήσεις και μετατρέπονται σε κόμβους διαπροσωπικών σχέσεων και έντονων συναισθηματικών επενδύσεων. Η κάθε κοινότητα διαμορφώνεται βάσει των κοινών χαρακτηριστικών των μελών της και του χρόνου, ενώ η δημιουργία της συνιστά σημαίνουσα πτυχή της ανθρώπινης δράσης

1.1.Η συμβολή των εικονικών κοινοτήτων στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν»

Οι εικονικές κοινότητες ως νέοι τόποι δόμησης κοινωνικών σχέσεων, συμβάλλουν στην δημιουργία μια εικονικής αίσθησης του «ανήκειν». Σε αυτά τα ψηφιακά περιβάλλοντα, τα άτομα με αναπηρία, απαλλαγμένα από τις κοινωνικές συμβάσεις της πραγματικότητας και τους περιορισμούς που αυτή θέτει, αναπτύσσουν νέους τύπους σχέσεων, επιλέγοντας να επικοινωνήσουν το «υγιές» τμήμα του εαυτού τους. Η εικονική αυτή διαδραστική διαδικασία λειτουργεί απελευθερωτικά, καθώς η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες, τους απαλλάσσει από τις ενοχές και τα αρνητικά συναισθήματα με τα οποία τους φορτίζουν οι κοινωνικές νόρμες. Συναφείς με την κεντρική προβληματική έρευνες υπογραμμίζουν τη θετική συσχέτιση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες και την ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν». Πιο συγκεκριμένα, είναι ενδιαφέροντα τα ευρήματα σε έρευνα που διεξήχθη με συμμετοχή ατόμων με σωματικές αναπηρίες (N=160). Οι άνδρες του δείγματος αντιπροσωπεύαν το 33,7%, ενώ οι γυναίκες το 66,3%. Το 42% των συμμετεχόντων ήταν από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το 25% από την Αυστραλία, το 18,1% από την Ευρώπη, το 10% από τον Καναδά, 3,8% από τη Νέα Ζηλανδία και 1% από την Ασία. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89,4%) συμμετείχε σε εικονικές κοινότητες και fora συζήτησης, ενώ ένα 10% χρησιμοποιούσε λίστες αλληλογραφίας. Πάνω από το 1/3 του δείγματος περνούσε πάνω από πέντε (5) ώρες στις ψηφιακές κοινότητες. Στα πλαίσια της διερεύνησης της ύπαρξης πιθανών συσχετισμών μεταξύ των ωρών παραμονής και της ανάπτυξης του διαδικτυακού αισθήματος του «ανήκειν», αυτό το οποίο διαπιστώθηκε είναι ότι όσες περισσότερες ώρες τα μέλη των εικονικών κοινοτήτων παρέμεναν συνδεδεμένα τόσο πιο ενισχυμένο ήταν το αίσθημα του «ανήκειν», αλλά και της κοινωνικής υποστήριξης (Obst et.al., 2010). Αυτό που αναδείχθηκε από την ανωτέρω έρευνα είναι ότι τα άτομα με σωματικές αναπηρίες, μέσω της συμμετοχής τους σε εικονικές κοινότητες, είχαν τη δυνατότητα να μοιράζονται με τα άλλα μέλη κοινές εμπειρίες, αφηγήσεις ιστοριών, ενδιαφέροντα και αξίες. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν πληροφορίες για ένα μεγάλο εύρος θεμάτων, όπως της καθημερινής διαβίωσης, της μεταφοράς/ μετακίνησης, της στέγασης, της απασχόλησης, της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης (Obst et.al., 2010). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και άλλες συναφείς με το θέμα έρευνες, καθώς αυτό που καθολικά αναδεικνύεται είναι ότι ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι με αναπηρίες, κάνουν χρήση των διαδικτυακών κοινοτήτων, προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους να κοινωνικοποιηθούν, να αλληλεπιδράσουν και να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου. Η κατανόηση και η αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα σύνολο ατόμων, συνιστά θεμέλιο της ανθρώπινης επικοινωνίας και βάση κάθε μη ενσώματης εικονικής αλληλεπίδρασης (Pfeil et.al., 2009)

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο ερευνητικός προσανατολισμός της παρούσας έρευνας συσχετίζεται άμεσα με το θεωρητικό της μέρος. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες, συμβάλλει στην καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν». Όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος, έχουν καταδειχθεί ερευνητικά τα πολλαπλά οφέλη των εικονικών κοινοτήτων, όπου τα μέλη της επικοινωνούν τις σκέψεις τους, εκφράζουν τα

συναισθήματά τους, αλλά και λαμβάνουν πολύ σημαντικές πληροφορίες και συμβουλές που διευκολύνουν την καθημερινότητα τους (Davis & Boellstorff, 2016· Boellstorff, 2019). Ο Boellstorff (2019), αναφέρει ότι στην πραγματικότητα, οι εικονικές κοινότητες λειτουργούν συμπληρωματικά του πραγματικού κόσμου, διότι αμφότεροι επιχειρούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου με αναπηρία. Κατά συνέπεια, κάθε προσπάθεια διαχωρισμού της πραγματικής και της «ψηφιακής ζωής» συνιστά ένα τεχνικό κατασκεύασμα και μια ανθρώπινη επινόηση που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Για την κατανόηση και την εμβάθυνση στο υπό μελέτη φαινόμενο πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με βασικό στόχο την ανάδειξη ευρημάτων από ένα συνεκτικό σώμα ερωτήσεων τριών βασικών αξόνων: **1. συναισθηματική υποστήριξη, 2. συμβουλευτική υποστήριξη και 3. οργανωτική -πληροφορική υποστήριξη** που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία με τη συμμετοχή τους στις εικονικές κοινότητες.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας ως γνώμονα όσα τέθηκαν υπό συζήτηση στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και τη συναφή με την κεντρική προβληματική διεθνή βιβλιογραφία, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

A1. Δημογραφικά στοιχεία- Τεχνολογικός εξοπλισμός και τύπος αναπηρίας

Ποια κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού συνδέονται με τον βαθμό συμμετοχής στις εικονικές κοινότητες και με την ύπαρξη τεχνολογικού-υποστηρικτικού εξοπλισμού;

B1. Προσβασιμότητα των εικονικών κοινοτήτων και τύπος αναπηρίας

Σε ποιο βαθμό διασφαλίζεται η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες; Η προσβασιμότητα συμπεριλαμβάνει όλους τους υπό μελέτη τύπους αναπηρίας;

Γ1. Ποια χαρακτηριστικά των εικονικών κοινοτήτων προωθούν την συναισθηματική υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία;

Γ1α. Ποια χαρακτηριστικά των εικονικών κοινοτήτων προωθούν την συμβουλευτική υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία;

Γ1β. Ποια χαρακτηριστικά των εικονικών κοινοτήτων προωθούν την οργανωτική - πληροφορική υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία;

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα, διεξήχθησαν διαδικτυακές, ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις (focus group). Για τη δημιουργία ενός συνεκτικού κορμού ερωτήσεων που να εξυπηρετούν τους βασικούς άξονες 1. συναισθηματική, 2. συμβουλευτική και 3. οργανωτική-πληροφορική υποστήριξη, αξιοποιήθηκε ένα σύνολο αυτοσχέδιων ερωτήσεων, καθώς και τμήματα από το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Υποστήριξης-Σύντομη μορφή (Short Form Social Support Questionnaire-SSQ-6) των Sarason και συνεργατών (1987) και από την κλίμακα που διερευνά την αίσθηση του «ανήκειν» (The Belonging Scale) (Frederickson et.al., 2007).

Το σύνολο των ερωτήσεων αποτελείται από δυο βασικά τμήματα: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν σε πεδία που διερευνούν τα κοινωνικό-δημογραφικά στοιχεία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τον τύπο αναπηρίας και το επίπεδο γνώσεων/ επάρκειας των συμμετεχόντων/ουσών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο δεύτερο τμήμα διερευνάται η αποσαφήνιση του όρου «εικονικές κοινότητες» και ο βαθμός ψηφιακής προσβασιμότητας. Οι ερωτήσεις που διερευνούν τον άξονα της συναισθηματικής υποστήριξης περιλαμβάνουν την περιγραφή της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες, την απόκτηση φίλων μέσα από αυτές, τον χρόνο που αφιερώνουν εντός των εικονικών κοινοτήτων, ενώ εξετάζουν το αν οι φίλοι τους είναι αυτοί που έχουν και στην πραγματική τους ζωή ή είναι μόνο διαδικτυακοί. Οι ερωτήσεις που διερευνούν τη συμβουλευτική υποστήριξη αναφέρονται στα θέματα για τα οποία τα άτομα με αναπηρία ζητούν συμβουλές, αν ακολουθούν τις συμβουλές που λαμβάνουν, δίνοντας ένα

παράδειγμα. Τέλος, τον άξονα της πληροφοριακής υποστήριξης διερευνούν ερωτήσεις γύρω από το ποιες θεωρούν σημαντικές πληροφορίες και αν τις αντλούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εικονικές κοινότητες ή από τις δια ζώσης επαφές τους, καθώς επίσης το που απευθύνονται όταν θέλουν να αποκτήσουν νέες πληροφορίες για τον τύπο αναπηρίας τους. Αν δηλαδή απευθύνονται σε μέλη της εικονικής κοινότητας ή σε άλλους ανθρώπους. Στο περιθώριο των ερωτημάτων αυτών διερευνάται και το πώς αισθάνονται για τις πληροφορίες που αντλούν από τις εικονικές κοινότητες που συμμετέχουν.

Ένα μικρό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τμήμα αντλείται από τη συνοπτική μορφή του ερωτηματολογίου Κοινωνικής Υποστήριξης (Short Form Social Support Questionnaire-SSQ-6) των Sarason και συνεργατών (1987). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί και προσαρμόζεται στα ελληνικά αρχικά από τους Γεωργά και Δραγώνα (1988) και στη συνέχεια από τον Καφέτσιο (2000) και τις Ρούσση και Βασιλάκη (2001). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε χρήση της κλίμακας, όπως αυτή αποδόθηκε από τον Καφέτσιο (2000) και συγκεκριμένα, αντλήθηκαν από αυτήν προσαρμοσμένα τα ερωτήματα που διερευνούν τον άξονα της συναισθηματικής υποστήριξης.

Μια ακόμη κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι η λεγόμενη «The Belonging Scale» που διερευνά το αίσθημα του «ανήκειν» και χρησιμοποιήθηκε από τους Frederickson και συνεργάτες (2007). Πρόκειται για μια απλοποιημένη μορφή του ερωτηματολογίου «Psychological Sense of School Membership» που κατασκεύασε ο Goodenow (1993). Μετρά το αίσθημα του «ανήκειν» με γνώμονα τη συναισθηματική υποστήριξη και το αίσθημα αποδοχής και ένταξης.

Διαδικασία

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με το διοικητικό προσωπικό του Νομαρχιακού συμβουλίου ατόμων με αναπηρία του νομού Καβάλας για την εξασφάλιση της απαιτούμενης άδειας. Σε πρώτη φάση, απέστειλε ηλεκτρονικά το πρωτόκολλο της συνέντευξης συμπεριλαμβανομένων των βασικών αξόνων των ερωτήσεων, βάσει των οποίων θα λάμβανε χώρα η συζήτηση και εξέφρασε την προσδοκία της να συμμετέχουν στη διαδικασία άτομα με σκλήρυνση κατά πλάκας. Σε δεύτερη φάση, προγραμμάτισε την εξ αποστάσεως συνάντηση με οκτώ (8) άτομα-ασθενείς με σκλήρυνση κατά πλάκας. Η δεύτερη ομάδα με την οποία η ερευνήτρια πραγματοποίησε ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη ήταν τα άτομα με προβλήματα όρασης που φοιτούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών. Για την πραγματοποίηση της διαδικτυακής συνάντησης με τα μέλη του KEAT η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με την καθηγήτρια πληροφορικής του κέντρου. Μετα τη γνωστοποίηση του σκοπού και των βασικών ερωτήσεων της συνέντευξης, η καθηγήτρια πληροφορικής επικοινωνήσε μέσω email με τα μέλη, προκειμένου να εντοπίσει εκείνα που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Η τρίτη ομάδα εστίασης απαρτιζόταν από άτομα με κινητική αναπηρία. Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με το Παράρτημα Μακεδονίας-Θράκης του Πανελληνίου Συλλόγου Παραπληγικών με έδρα τη Θεσσαλονίκη και συγκεκριμένα με τον Γραμματέα του πενταμελούς Συμβουλίου του. Ο αριθμός των ατόμων ήταν οκτώ (8). Η συνολική διάρκεια της ποιοτικής έρευνας είχε διάρκεια από τον Απρίλιο έως τον Νοέμβριο του 2024.

2.5. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα αριθμός των υποκειμένων της έρευνας ήταν 24. Ως προς το φύλο το ποσοστό των ανδρών κυμάνθηκε στο 62.5% και των γυναικών στο 37.5%. Η πλειοψηφία των υποκειμένων ήταν απόφοιτοι Λυκείου (75%). Ως προς την εργασιακή τους συνθήκη, αυτό που παρατηρείται είναι ότι η πλειοψηφία του δείγματος λαμβάνει σύνταξη αναπηρίας (87,5%), ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των ατόμων που εργάζονται ως χειριστές σε τηλεφωνικό κέντρο (37,5%). Όσον αφορά στην ηλικία των ατόμων για την πρώτη ομάδα, ο διάμεσος κινήθηκε στο 42% και το εύρος στο 25%, για τη δεύτερη ομάδα ο διάμεσος ήταν 26.5% και το εύρος 16%, ενώ για την τρίτη ομάδα ο διάμεσος ήταν 47% και το εύρος 26% (βλ. Πίνακα 1). Το επίπεδο γνώσεων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για την ομάδα των ατόμων με σκλήρυνση κατά πλάκας κυμάνθηκε από

«αρκετά καλό» έως «πολύ καλό», για την ομάδα των ατόμων με οπτική αναπηρία το επίπεδο γνώσεων χαρακτηρίστηκε «πολύ καλό», ενώ για την τρίτη ομάδα ατόμων με κινητική αναπηρία το επίπεδο γνώσεων κυμάνθηκε από «καλό» έως «άριστο».

2.5.1. Θεματική ανάλυση: Περιγραφή του όρου εικονικές κοινότητες

Οι βασικές περιγραφές που αποδόθηκαν και από τις τρεις ομάδες σχετικά με τον όρο «εικονικές κοινότητες» είναι ομάδες που έχουν κοινά ενδιαφέροντα, που τα μέλη της μοιράζονται συναισθήματα και ιδέες για θέματα που τους αφορούν και μπορεί να είναι από όλο τον κόσμο, τονίζοντας την σημασία της οριοθέτησης αλλά και της προστασίας αλλά και της φιλικότητας που υπάρχει συγκριτικά με τον πραγματικό κόσμο

Σ1: *«Ομάδες ατόμων που μοιράζονται ιδέες, συναισθήματα και ενδεχομένως καλές πρακτικές για θέματα που τους ενδιαφέρουν»*

Σ7: *«Συμμετέχω και εγώ σε αυτή την ομάδα είναι μια κλειστή ομάδα για να προστατεύουμε τα προσωπικά μας στοιχεία»*

Σ6: *«Ένας άλλος κόσμος συχνά, πιο φιλικός από τον έξω»*

2.5.2. Προσβασιμότητα στις εικονικές κοινότητες

Αναφορικά με την προσβασιμότητα οι ομάδες ατόμων με σκλήρυνση και πλάκας και ατόμων με οπτική αναπηρία διατύπωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα προσβασιμότητας καθώς οι πρώτοι δήλωσαν ότι υπάρχει εξοικείωση με τις πλατφόρμες, ενώ η δεύτερη ομάδα επισήμανε την δυνατότητα της αναγνώρισης φωνής, αξιολογώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook και το Instagram, φιλικά σχεδιασμένα για αυτούς. Ωστόσο η ομάδα ατόμων με κινητική αναπηρία εκτιμούν ότι οι ψηφιακές πλατφόρμες θα πρέπει να γίνουν πιο φιλικές για αυτούς και πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχουν περισσότερα εργαλεία, όπως λογογράφοι, ακουστικοί πλοηγτές κ.ά., που θα δώσουν τη δυνατότητα στα άτομα με κινητική αναπηρία (παραπληγικοί, τετραπληγικοί) να χειρίζονται τις πλατφόρμες πιο εύκολα.

Σ1: *«Η ηλεκτρονική προσβασιμότητα είναι το μεγάλο στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί, καθώς αυτή τη στιγμή 55% των ιστοσελίδων δεν είναι σχεδιασμένες για τα άτομα με αναπηρία. Η κατεύθυνση των ιστοσελίδων και η πληροφόρησή τους δε λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Πρέπει να γίνουν προσβάσιμες οι ιστοσελίδες ενδεχομένως, με μεγαλύτερα γράμματα, με κάποιους κώδικες κ.ά.»*

2.6. Συναισθηματική Υποστήριξη

Σχετικά με τον συγκεκριμένο άξονα και οι τρεις ομάδες ανάδειξαν την αξία της συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνουν από τις εικονικές κοινότητες. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών έχει την ανάγκη της συνεχούς επαφής με τους διαδικτυακούς τους φίλους, η οποία είναι σημαντική και λειτουργεί ως ζωτικής σημασίας κίνητρο αισιοδοξίας. Παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση της ομάδας ατόμων με κινητική αναπηρία η οποία επισημάνει και την αξία της δια ζώσης επικοινωνίας.

Σ2.: *«Μερικές φορές είμαστε τόσο μόνοι μας στη φυσική μας ζωή που η συμμετοχή μας σε μια εικονική ομάδα είναι πραγματικά η παρηγοριά μας»*,

Σ4.: *«Ο κόσμος του διαδικτύου τον κατανοεί περισσότερο και εκεί μπορεί να είναι πραγματικά ο εαυτός του»*.

Σ2: *«Πάντως να πω ότι συνήθως, τα άτομα με τα οποία συναντιόμαστε στις εικονικές ομάδες είναι άτομα που γνωρίζουμε και δια ζώσης ή αν δεν τα γνωρίζουμε δια ζώσης, σίγουρα θα επιδιώξουμε να τα γνωρίσουμε και από κοντά, διαφορετικά η γνωριμία μας, θεωρώ εγώ, ότι δεν θα έχει διάρκεια»*

2.6.1. Συμβουλευτική Υποστήριξη

Σχετικά με τον συγκεκριμένο άξονα, οι απόψεις των τριών ομάδων παρουσιάζουν μια μικρή απόκλιση. Έτσι η ομάδα ατόμων με σκλήρυνση κατά πλάκας και η ομάδα ατόμων με οπτική αναπηρία αναφέρουν ότι το βασικό σώμα συμβουλών συνδέεται με την πάθησή τους, καθώς τα νέα μέλη έχουν την τάση οτιδήποτε τους συμβαίνει να τα συνδέουν με την αναπηρία τους. Γι' αυτό τον λόγο τα μέλη που διαχειρίζονται περισσότερα χρόνια την κατάσταση αυτή είναι εμψυχωτικοί και έχουν σώσει και κάποια άτομα ακομή και από την αυτοκτονία. Τα άτομα με την οπτική αναπηρία επισημαίνουν ότι μπορούν να ρωτήσουν οτιδήποτε τους απασχολεί σχετικά με την αναπηρία τους, χωρίς να αισθάνονται άσχημα γι' αυτό. Τέλος η τρίτη ομάδα αναφέρει ότι ο τύπος συμβουλευτικής υποστήριξης που αναζητούν αφορά σε θέματα καθημερινότητας και ερωτήσεων για την προσβασιμότητα κάποιων χώρων που επιθυμούν να επισκεφτούν.

Σ4: « μου αρέσει περισσότερο να δίνω συμβουλές πάρα να παίρνω γιατί αισθάνομαι ότι βοηθιέμαι περισσότερο, γιατί με κάνει να αισθάνομαι πιο καλά ψυχολογικά»

Σ2: «Αυτό που και εγώ έμαθα από τους τυφλούς διαδικτυακούς μου φίλους, είναι ότι, όταν χρειάζομαι βοήθεια, είναι ΟΚ να ζητήσω βοήθεια, χωρίς να ντρέπομαι για αυτό».

Σ5: Ναι, θα συμφωνήσω και εγώ... όταν ας πούμε, θέλω να επισκεφτώ ένα πολιτιστικό κέντρο ρωτάω τα άλλα μέλη της ομάδας, αν μπορώ να το επισκεφτώ ή αν θέλω να κάνω μια εργασία με μια υπηρεσία τότε συμβουλευόμαι τα μέλη της εικονικής μας κοινότητας.

Σ7: Ναι, και εγώ θα συμφωνήσω και θα πω ότι ανταλλάσσουμε συχνά συμβουλές για θέματα που αφορούν στην καθημερινότητά μας

2.6.2. Πληροφοριακή Υποστήριξη

Ο τρίτος άξονας που επικεντρώνεται στις πληροφορίες που αντλούν οι συμμετέχοντες/ουσές από τις εικονικές τους κοινότητες, ανέδειξε ορισμένες χρήσιμες διαπιστώσεις. Ειδικότερα τα άτομα με σκλήρυνση κατά πλάκας και τα άτομα με κινητική αναπηρία ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με τις επιτροπές αξιολόγησης και τη διαδικασία που ακολουθούν καθώς και σχετικό με την αναπηρία τους εξοπλισμό. Τα άτομα με οπτική αναπηρία αναζητούν πληροφορίες που αφορά σε προγράμματα σχετικά με το διαδίκτυο που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στις εικονικές κοινότητες.

Σ2: «Εγώ τις πληροφορίες που συνήθως αντλώ και μου είναι απαραίτητες είναι κάποιες πληροφορίες που αφορούν στις επιτροπές αξιολόγησης για την αναπηρία τα λεγόμενα ΚΕΠΑ, για παράδειγμα, πόσες ώρες χρειάστηκαν να περιμένουν προκειμένου να περάσουν από την επιτροπή, πώς ήταν η επιτροπή τέτοια κυρίως»

Σ5: «Εμένα μια φίλη μου από το διαδίκτυο μου σύστησε κάποια προγράμματα από το κινητό τα όποια εγώ δεν τα γνώριζα και με βοήθησαν πολύ»!

3. Συμπεράσματα

A1. Δημογραφικά στοιχεία - Τεχνολογικός εξοπλισμός και τύπος αναπηρίας

Από την ανάλυση περιεχομένου των ομαδικά εστιασμένων συνεντεύξεων διαπιστώνεται ότι η απουσία υποστηρικτικού τεχνολογικού εξοπλισμού (ακουστικοί πλοηγτές) θα μπορούσαν να διευκολύνουν την πρόσβαση των ατόμων με κινητική αναπηρία στις νέες τεχνολογίες, στοιχείο που συνάδει με ευρήματα συναφών ερευνών που καταδεικνύει ότι τα άτομα με αναπηρία εξακολουθούν και σήμερα να βιώνουν ψηφιακό αποκλεισμό και να υφίστανται ψηφιακές ανισότητες. Αναφορικά με τα κοινωνικό -δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτό το οποίο αναδεικνύεται είναι ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία των χρηστών τόσο μεγαλύτερη είναι η ψηφιακή -τεχνολογική τους επάρκεια (Olphert & Damodaran, 2005)

B1. Προσβασιμότητα των εικονικών κοινοτήτων και τύπος αναπηρίας

Η προσβασιμότητα συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες. Έτσι η ομάδα ατόμων με κινητική αναπηρία εκτιμά ότι η φιλική σχεδίαση των ιστοσελίδων καθώς και η χρήση λογογράφων και ακουστικών πλοηγτών θα διευκόλυναν την συμμετοχή τους στις εικονικές κοινότητες. Ωστόσο το υψηλό κόστος που απαιτείται για τον συγκεκριμένο εξοπλισμό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το χαμηλό συνήθως εισόδημα των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα η πρόσβαση και η χρήση της υπό μελέτη ομάδας στις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο (World Health Organization, 2011).

Γ1. Συναισθηματική υποστήριξη μέσω των εικονικών κοινοτήτων

Οι απαντήσεις των μελών και των τριών ομάδων, αναδεικνύει ότι η συμμετοχή τους στις εικονικές κοινότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν, καθώς η εικονική αλληλεπίδραση με άτομα που βρίσκονται σε κοινή κατάσταση με αυτούς τους απελευθερώνει, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής και αλληλεγγύης. Τα συναισθήματα αυτά αμβλύνουν την κοινωνική απομόνωση και τα ανυπέρβλητα εμπόδια που συχνά συναντούν στις δια ζώσης επαφές τους. Φαίνεται ότι είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών έχει την ανάγκη της συνεχούς επαφής με τους διαδικτυακούς τους φίλους, καθώς ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους, λειτουργώντας ως ζωτικής σημασίας κίνητρο αισιοδοξίας. Το στοιχείο αυτό συνάδει με τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών οι οποίες αναφέρουν ότι η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις εικονικές κοινότητες δρα από ενοχοποιητικά λειτουργώντας ως πηγή βαθιάς συναισθηματικής υποστήριξης (Obst.al., 2010).

Γ1α. Συμβουλευτική υποστήριξη μέσω των εικονικών κοινοτήτων

Οι εικονικές κοινότητες πολλές φορές λειτουργούν ως πηγές αξιόπιστης και έγκυρης πληροφόρησης. Τα βασικά θέματα για τα οποία ανταλλάσσουν συμβουλές είναι για την διαχείριση της αναπηρίας τους και αναγνώρισης των σχετικών συμπτωμάτων της. Τα άτομα με οπτική και κινητική αναπηρία διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο των συμβουλών που ανταλλάσσουν καθώς αυτές αφορούν συνήθως την καθημερινότητά τους αλλά και ερωτήματα που αφορά στην προσβασιμότητα χώρων που επιθυμούν να επισκεφτούν. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η γνώση ότι και οι άλλοι άνθρωποι βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση με τους ίδιους, τους παρακινεί να ανταλλάσσουν εμπειρίες και ερωτήματα, έχοντας ένα ιδιαιτέρως ενδυναμωμένο αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Pfeil et. al., 2009).

Γ1β. Οργανωτική και πληροφοριακή υποστήριξη μέσω των εικονικών κοινοτήτων

Κοινή συνιστάμενη των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών και των τριών ομάδων όσον αφορά τον τρίτο άξονα αποτελεί το γεγονός ότι για τα θέματα που αφορούν στην αναπηρία τους απευθύνονται στους εξειδικευμένους γιατρούς και αν πληροφορηθούν κάτι από τις εικονικές κοινότητες, φροντίζουν πάντα να το διασταυρώσουν επιστημονικά. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνα της διεθνούς βιβλιογραφίας που αναδεικνύει την ανάγκη των ατόμων να επικοινωνούν τα προβλήματά τους, να λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη και συμβουλές για την αναπηρία τους. Αξιοσημείωτο είναι το ότι η ανάγκη της ομάδας να επικοινωνήσει τη συναισθηματική της κατάσταση είναι σαφώς ισχυρότερη από την ανάγκη της να λάβει πληροφοριακή υποστήριξη για ένα οποιοδήποτε θέμα σχετικό με την αναπηρία τους (Pfeil et. al., 2009).

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διερεύνηση και μελέτη των επιμέρους θεματικών που καλύπτει η παρούσα έρευνα ή να λάβουν το έναυσμα από τα ευρήματα που εξάχθηκαν και καταγράφηκαν στην τελευταία ενότητα της εργασίας, αναλύοντας σε μεγαλύτερο

βαθμό το θέμα, ακολουθώντας τον ίδιο ή διαφοροποιημένο μεθοδολογικό σχεδιασμό. Με αυτό τον τρόπο τίθενται νέες προοπτικές για μελλοντική έρευνα αναφορικά με τη συμβολή των εικονικών κοινοτήτων στην ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας των αναπήρων

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boellstorff, T. (2019). The opportunity to contribute: Disability and the digital entrepreneur. *Information Communication and Society*, 22, 474-490
<http://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1472796>
- Bradley, N. and Poppen, W. 2003. Assistive technology, computers, and Internet may decrease sense of isolation for homebound elderly and disabled persons. *Technology and Disability* 15 (1): 19-25
- Davis, D. Z., & Boellstorff, T. (2016). Compulsive creativity : virtual worlds, disability, and digital capital. *International Journal of Communication*, 10, 23.
<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5099>
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion, *British Journal of Special Educational*, 34 (2), 105-115
- Kafetsios, K. (2000). *Adult attachment, coping with stress and social support as predictors of mental health. Comparative results from Greece and the UK* Abstracts of the international conference in personal relationships (pp. 38-39). Australia: University of Queensland
- Pfeil, U. & Zaphiris, P. (2009) Theories and Methods for studying Online Communities for people with disabilities and older people. In Stephanides, C. (Ed.) *The Universal Access Handbook*, Taylor and Francis Group, 42-1 - 42-9.
- Preece, J., Maloney- Krichmar, D. and Abras, C. (2003). *History and emergence of online communities*. In Encyclopedia of Community, ed. B. Wellman. Berkshire Publishing Group. (CHI '07), 919-928. New York: ACM Press
- Sarason, IG, Sarason, BR, Shearin, EN, Pierce, GR (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510
- Tilley, CM and Bruce, CS, Hallam, G and Hills, AP (2006). A model for a virtual community for people with long-term, severe physical disabilities. *Information Research*, 11(3). Retrieved 11th September 2024 from <http://informationr.net/ir/11-3/paper253.html>
- Obst, P., Stafurik, J. (2010) Online psychological sense of community and social support found through membership of disability-specific websites promotes well-being for people living with a physical disability. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 20 (6) 525-531
- Olphert W., & Damodaran. L. (2005) *Towards digital inclusion—engaging older people in the 'digital world'* Retrieved on 18-10-2024: <https://www.researchgate.net/publication/228623727>
- World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. World Bank.

ΟΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΥΣΣΩΜΑΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ 19^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ ΩΣ ΠΡΩΙΜΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ» ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΠΟΧΗ

Δημητρίου Γιάννα

Ε.ΔΙ.Π. Τμήμα Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας
Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η μελέτη του αναγνωστικού φαινομένου με αφετηρία τα Ιόνια Νησιά τον 19ο αιώνα εποχή ανόδου και εξέλιξης της εκτεταμένης ανάγνωσης αλλά και η περαιτέρω συζήτηση πάνω στα θέματα αυτά συνιστά παράδειγμα για τις σημερινές αναγνωστικές συνήθειες. Η ανάγνωση και η διαρκής ενημέρωση υπήρξαν - και συνεχίζουν να είναι - βασικοί μοχλοί σε μια διαδικασία χειραφέτησης καθώς οι νέες αναγνωστικές συνήθειες απαιτούν μια ανάγνωση πλουραλιστική και εκτεταμένη με κριτικό πνεύμα. Ο θεσμός των αναγνωστηρίων, των αναγνωστικών εταιρειών, των gabinetti di lettura συνδέθηκε άμεσα με μια επανάσταση. Τα άτομα που συναντιούνται στα περιβάλλοντα αυτά αλληλεπιδρούν σε μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα ως συμμετοχή και όχι ατομικά και διαμεσολαβείται από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων αλλά και από πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ανάγνωση. Σήμερα μπορεί μια λέσχη ανάγνωσης (φυσική ή ψηφιακή) με τη συζήτηση γύρω από το πολιτιστικό αγαθό – το βιβλίο – να συντείνει σε πληρέστερη ενημέρωση και αμοιβαίο πνευματικό όφελος των μελών;

Λέξεις κλειδιά: φιλαναγνωσία, φιλαναγνωστικές συσσωματώσεις, λέσχες ανάγνωσης κοινωνία των πολιτών

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο φιλοδοξεί να συμβάλει πρωτίστως στη μελέτη του αναγνωστικού φαινομένου στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο του 19ου αιώνα στα Ιόνια Νησιά, εποχή διάδοσης της εκτεταμένης ανάγνωσης, διότι διαπιστώνεται απουσία στη γενικότερη βιβλιογραφία για το φαινόμενο αυτό. Οι περισσότερες μελέτες αγνοούν την εμφάνιση και εξέλιξη αναγνωστικών θεσμών στον ιόνιο χώρο και ως εκ τούτου η κατανόηση του φαινομένου στη διαχρονία του στον ελλαδικό χώρο ευτύτερα είναι ελλιπής (Bikos, Papadimitriou, 2017). Σε δεύτερο επίπεδο επιχειρείται μία συνοπτική συμβολή στην Ιστορία της Ανάγνωσης, η οποία συνιστά ερευνητικό πεδίο που χαρακτηρίζεται από ποικιλία προσεγγίσεων και μεθοδολογιών, καθώς έχει σχέση με τη Διανοητική Ιστορία και τη Γραμματολογία αλλά και την ιστορία του ελεύθερου χρόνου, του πολιτισμού και της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων, καθώς και τις σπουδές φύλου. Παράλληλα, ως ερευνητικό ζητούμενο σε συνάρτηση με την κοινωνική ιστορία προέκυψε και η μελέτη των εθελοντικών συσσωματώσεων. Οι λέσχες, οι εταιρείες και οι σύλλογοι, που μελετώνται, εντάσσονται στο πλαίσιο της ελεύθερης συνεύρεσης πολιτών – ωστόσο ας σημειωθεί – στον 19ο αιώνα η έννοια του πολίτη αφορούσε εύπορους και μορφωμένους άντρες με πολιτικά δικαιώματα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία σημειώνονται τρεις επαναστάσεις στις αναγνωστικές συνήθειες κατά τη διάρκεια των νεότερων χρόνων. Η πρώτη περίπου τον 15ο αιώνα αντιπαρέθετε την κατ' ανάγκη προφορική με την κατ' επιλογή σιωπηλή ανάγνωση. Η δεύτερη επανάσταση εντοπίζεται από τα μέσα του 18ου αιώνα καθώς εμφανίζεται συχνότερα ο «εκτενής» αναγνώστης, που διάβαζε ταχύτατα και με δίψα πλήθος εντύπων ποικίλου περιεχομένου αξιώνοντας τη δυνατότητα άσκησης ελεύθερης κριτικής σε κάθε τομέα. Η τρίτη επανάσταση συμβαίνει στη σημερινή εποχή με την ηλεκτρονική μετάδοση των κειμένων, που επιβάλλει νέους τρόπους ανάγνωσης (Δημητρίου, 2024).

Η εκτεταμένη ανάγνωση, που διαδόθηκε πρώτα στην Αγγλία, στη Γαλλία και στη Γερμανία σε σημείο αξιοπρόσεκτο, κατανάλωνε νέα και διαφορετικά αναγνώσματα για προσωπική ευχαρίστηση με τρόπο κοσμικό και ανεξάρτητο και προβλήθηκε ως πρακτική κυρίαρχη και κοινωνικά ανώτερη. Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τις νεωτερικές έννοιες (ελευθερία, ισότητα, αδελφότητα) δημιούργησε, ιδιαίτερα στα αστικά στρώματα, κίνητρο για ενίσχυση της ανάγνωσης. Παράλληλα διευρύνεται το αναγνωστικό κοινό προς τις γυναίκες, τα παιδιά, τους νέους και τους εργάτες. Οι άντρες αφιέρωναν επίσης περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση πολιτικής ειδησεογραφίας και εντύπων σχετικών με το επάγγελμά τους. Οι μεταβολές στις αναγνωστικές τάσεις επέφεραν και άμεσες αλλαγές στην αγορά βιβλίου, η οποία εκσυγχρονίστηκε και αντιμετώπισε το βιβλίο ως πολιτιστικό αγαθό ενώ αυξήθηκαν οι εκδόσεις εφημερίδων και περιοδικών. Οι αναγνωστικές κοινότητες είναι και «ερμηνευτικές» κοινότητες, όπως σημειώνουν οι Guglielmo Cavallo και Roger Chartier (2008), υπό την έννοια ότι μοιράζονται κοινές ικανότητες, συνήθειες, κώδικες και ενδιαφέροντα. Τα *αναγνωστήρια* συνεπώς, αφενός, αποτέλεσαν κομβικά σημεία πρόσβασης στο έντυπο και, αφετέρου, επέβαλαν τον δικό τους κώδικα αξιών μέσω του τρόπου προβολής τους, τις δικές τους αναγνωστικές επιλογές στα μέλη και τους δικούς τους ρητούς ή σιωπηρούς κανόνες συμπεριφοράς.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Προϊστορία των θεσμών ανάγνωσης

Τα Ιόνια Νησιά πέρασαν στη βενετική κυριαρχία σε διαφορετικούς χρόνους από τον 14ο ως τον 17ο αιώνα και υπό διαφορετικές συνθήκες. Τον 15ο αιώνα η Βενετία εδραιώθηκε ως κύριο τυπογραφικό κέντρο της Ευρώπης, κέντρο ουμανιστικών σπουδών και έδρα ισχυρής ελληνικής κοινότητας. Μεταξύ Γαληνοτάτης και Ιόνιων Νησιών αναπτύχθηκαν πολλαπλές πολιτισμικές επαφές και αλληλεπιδράσεις. Βενετοί και Ιόνιοι σπούδαζαν στο πανεπιστήμιο της Πάδοβας. Ως φυσικό επακόλουθο της επαφής με τη Δύση εμφανίστηκαν ακαδημίες λογίων στις βενετοκρατούμενες περιοχές. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν σπουδάσει στην Πάδοβα, ήταν γόνοι ευγενών ή αστών, και η ίδρυση Ακαδημιών δήλωνε αγάπη για γνώση και πάθος για καλλιέργεια της παιδείας. Αναφέρονται στο διάστημα από το β' μισό του 17ου έως το τέλος του 18ου αιώνα στην Κέρκυρα οι Ακαδημίες των Εξασφαλισμένων, των Ευφώρων, των Περιπλανώμενων που ο Φοίβος προσκαλεί, στην Κεφαλονιά η Γεωργική Οικονομική Ακαδημία, και στη Ζάκυνθο η Ακαδημία των Επαγρυπνούντων Ζακυνθίων.

Μετά τη Γαλλική Επανάσταση και την επικράτηση του Ναπολέοντα στη δίνη των συγκρούσεων οι εξελίξεις έφεραν διεκδικητές στον μεσογειακό χώρο, Άγγλους, Γάλλους και Ρώσους. Η περίοδος από το 1789 έως το 1848, η *εποχή των επαναστάσεων*, σηματοδότησε εξελίξεις και τομές που διαμόρφωσαν νέα δεδομένα στις περισσότερες περιοχές του πλανήτη. Η έννοια του έθνους επαναστατική και διφορούμενη αναδείχθηκε κυρίαρχη (Δημητρίου, 2024).

Λέσχες, θέατρα, ακαδημίες, επέτρεπαν τον διαμοιρασμό ιδεών και απόψεων. Οι ιδέες του αιώνα των Φώτων διαδόθηκαν και βρήκαν πρόσφορο έδαφος στα νησιά, με την καλλιέργεια των ιδεών του έθνους και του πατριωτισμού, προετοιμάζοντας ιδεολογικά την ανάπτυξη πατριωτικών κινημάτων. Σε όλα τα νησιά οργανώθηκαν φιλογαλλικές εταιρείες και επαναστατικές λέσχες – ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1790 - με την ελπίδα για γαλλο-ελληνική ελευθερία.

Οι πνευματικές ελίτ, περισσότερο δεκτικές στα εκπορευόμενα από τη Δυτική Ευρώπη νέα πολιτικά μηνύματα και ρεύματα, έπαιξαν κρίσιμο ρόλο συναρθρώνοντας και ανασηματοδοτώντας ιδεώδη και δυνατότητες ταυτότητας, επιδιώκοντας παράλληλα μέσα από τους διαθέσιμους διαύλους επικοινωνίας (ενώσεις, σύλλογοι, Τύπος, περιοδικά) να διαδώσουν τις ιδέες στους λαούς τους. Ένα σώμα διανοουμένων ενθάρρυνε τη διαμόρφωση μιας συλλογικής συνείδησης και ενός νέου πολιτικού προγράμματος. Παράλληλα, η αστική τάξη άρχισε να κυριαρχεί στην πολιτική, κοινωνική και πνευματική ζωή.

Μυστικές εταιρείες και σύλλογοι Ιακωβίνων (*Ιακωβίνηια*), αποτέλεσαν μήτρες επαναστατικής νοοτροπίας. Υπό την επιρροή των γαλλικών δημοκρατικών αξιών εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για

αναβάθμιση του πνευματικού επιπέδου με ίδρυση σχολείων, τυπογραφείων και βιβλιοθηκών. Τότε αλλά και αργότερα την περίοδο της *Επτανήσου Πολιτείας* 1800-1807 ιδρύθηκαν εταιρείες με πρωταρχικό στόχο την εκπαίδευση του λαού στις επαναστατικές αρχές, στην αναμόρφωση και στον εκπολιτισμό της κοινωνίας και δεν μπορούσαν παρά να είναι γόνιμες στη βάση διαμόρφωσης μιας δικαιότερης κοινωνίας. *Πατριωτικές εταιρείες*, *Συνταγματικές λέσχες* αλλά και σύλλογοι για τη βελτίωση της ζωής, όπως ο *Ιατρικός Σύλλογος* (1802), και η *Ιονική Ακαδημία* (1808) συνέβαλαν στην πνευματική καλλιέργεια και στην άσκηση στον δημόσιο διαλογισμό με πολιτική προέκταση.

Με τη Συνθήκη Παρισιού (5 Νοεμβρίου 1815) αναγνωρίστηκε η συγκρότηση του ελεύθερου και ανεξάρτητου κράτους των *Ηνωμένων Κρατών των Ιονίων Νήσων* (*Stati Uniti delle Isole Ionie*) υπό την άμεση και αποκλειστική προστασία της Μεγάλης Βρετανίας, η οποία αναλάμβανε την εσωτερική του διοργάνωση. Συνεπώς τα νησιά παραμένοντας σε καθεστώς κυριαρχίας από μία εκ των Μεγάλων Δυνάμεων εξακολουθούν να διατηρούν τις προϋποθέσεις για μια ώσμωση πολιτισμικών στοιχείων (Δημητρίου, 2024).

2.2. Καινοφανείς αναγνωστικοί θεσμοί

Η ιστορία της δημόσιας ανάγνωσης και οι απαρχές των *cabinets* και *sociétés de lecture* που άνθισαν κυρίως τον 18ο και 19ο αιώνα εγγράφονταν στην ευρύτερη ανάπτυξη των τεχνών, των επιστημών και των γραμμάτων της περιόδου.

Στην Ευρώπη δύο διαφορετικοί ως προς την έμπνευσή τους θεσμοί ανταποκρίθηκαν στις νέες ανάγκες για ανάγνωση περισσότερων εντύπων με αποτέλεσμα την αύξηση των δυνητικών αναγνωστών. Ο πρώτος θεσμός ήταν άμεσα συνδεδεμένος με το εμπόριο βιβλίων και οφειλόταν σε πρωτοβουλία των βιβλιοπωλών. Αν και είχε διαφορετικά ονόματα (*circulating libraries*, *Leihbibliotheken*, *cabinets littéraires*), ο στόχος ήταν ο ίδιος: έναντι μιας συνδρομής ετήσιας ή μηνιαίας οι συνδρομητές μπορούσαν να δανειστούν και να συμβουλευτούν έργα που προτείνονταν από έναν κατάλογο που συνέτασσε το βιβλιοπωλείο. Ο δεύτερος θεσμός (υπό τα ονόματα *book club*, *subscription library*, *Lesegesellschaft*, *Lesekabinet*, *chamber de lecture*) συνίστατο σε μια εθελοντική ένωση με καταστατικό που είχε εγκριθεί συλλογικά. Τα μέλη έναντι ετήσιας συνδρομής μπορούσαν να δανειστούν έργα που είχαν αποκτηθεί από την εταιρεία. Οι διαφορές των παραπάνω οργανωμένων θεσμών δεν ήταν μεγάλες. Κατά την έννοια αυτή δίπλα στους ιδιώτες αγοραστές βιβλίων εμφανίστηκε και ο «θεσμικά οργανωμένος αναγνώστης», ένας καινοφανής τρόπος οργάνωσης της ανάγνωσης.

Τα *αναγνωστήρια*, συνδύαζαν μεγαλύτερες δυνατότητες ανάγνωσης με μικρότερο κόστος και μορφές κοινωνικότητας που είχαν καλλιεργηθεί από τον Διαφωτισμό. Εμπορικές δανειστικές βιβλιοθήκες και αναγνωστικές εταιρείες, που άνθισαν μετά το 1750, αποτέλεσαν φορείς της επανάστασης της ανάγνωσης και ιδανικό αρωγό στην ικανοποίηση της ανάγκης για εκτεταμένη ανάγνωση. Παράλληλα πολλαπλασιάστηκαν και οι σύλλογοι «φωτισμένων λογίων». Οι θεσμοί αυτοί διαδόθηκαν ως έκφραση της αντρικής κυρίως κοινωνικότητας και στη σύλληψή τους σχετίστηκαν με την αστική τάξη. Το νέο αναγνωστικό κοινό ζητούσε περισσότερα αναγνώσματα, πληρέστερη ενημέρωση και αμοιβαίο πνευματικό και διανοητικό όφελος.

Κατά την ίδια περίοδο μεταβλήθηκε και η κουλτούρα της διασκέδασης. Η έκφραση «leisure classes» που ανιχνεύεται κατά τη δεκαετία του 1840 στην Αγγλία, χαρακτήριζε αρχικά τις τάξεις των πλούσιων αριστοκρατών. Προς τον 19ο αιώνα περνά στην κουλτούρα της αστικής τάξης με περισσότερο εμφανή λόγια διάσταση και μετατόπιση της έννοιας της διασκέδασης προς τη διανοητική ή «εκλογικευμένη» αναψυχή, σε λέσχες συζητήσεων και φιλολογικές ή φιλοσοφικές εταιρείες, οι οποίες λειτουργούσαν ως *fora*.

Για τον ελλαδικό χώρο αντίστοιχα φαινόμενα σημειώθηκαν στα Ιόνια Νησιά. Οι Ιόνιοι πρωτοπόρησαν στην ίδρυση ανάλογων θεσμών, αξιοποιώντας εμπειρίες που απέκτησαν είτε κατά τις σπουδές τους στο εξωτερικό, είτε από την επαφή τους με τις ξένες κυριαρχίες. Οι εταιρείες που ιδρύθηκαν κυρίως ως το 1864 διατύπωσαν κυρίως μορφωτικούς στόχους και έθεσαν στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων τους την ανάγνωση εφημερίδων, επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων. Η

μόρφωση, η ανάγνωση και η διαρκής ενημέρωση έγιναν βασικοί μοχλοί στη διαδικασία χειραφέτησης της δυναμικής αστικής τάξης από τους περιορισμούς που επέβαλαν εσωτερικοί (ταξικοί διαχωρισμοί) και εξωτερικοί (καθεστώς ξένης κυριαρχίας) παράγοντες. Οι νέες αναγνωστικές συνήθειες απαιτούσαν ανάγνωση πλουραλιστική και εκτεταμένη με κριτικό πνεύμα. Το πνευματικό κεφάλαιο του ιόνιου τόπου διεκδικούσε και την απόκτηση κοινωνικού και πολιτικού κεφαλαίου. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι συσσωματώσεις αυτές υπήρξαν σημαντικές για τη διαδικασία πολιτικού εγγραμματοτισμού των αστών και συνδέονται άμεσα με τις πολιτικές και κυρίως πνευματικές εξελίξεις την περίοδο του *Ιονίου Κράτους* (1815-1864) (Δημητρίου, 2024).

Ήδη το 1824 ιδρύθηκε η *Ιόνιος Ακαδημία*, η πρώτη ανώτατη νεοελληνική σχολή, σημαντικός φορέας ιδεών και πολιτισμού. Παράλληλα, και σε συνάφεια με την ανάγκη για περισσότερη ανάγνωση και περισσότερα διαθέσιμα κείμενα, άρχισαν να δημιουργούνται τα πρώτα *Gabinetti di Lettura* ή *Gabinetti Letterarii* ή *Αναγνωστήρια*, όπως και *Εταιρείες* (*Società*) με στόχους την πρόοδο, την ανάγνωση, την πνευματική και καλλιτεχνική καλλιέργεια, την οικονομική ανάπτυξη. Ορισμένοι βιβλιοπώλες στην Κέρκυρα, όπως ο Giuseppe Miazzi και ο Ιωάννης Παπανικόλας ή λόγιοι όπως ο Vincenzo Nannucci ανακοίνωσαν την πρόθεσή τους να ιδρύσουν *Gabinetti Letterarii*, με βιβλία, εφημερίδες και λογοτεχνικά περιοδικά από την Ευρώπη.

Αναφέρονται επίσης η *Ιονική* ή *Ιόνιος Βιβλική Εταιρεία* (1819), η *Εταιρεία για την προαγωγή της ελληνικής γλώσσας* (1816), το *Στρατιωτικό αναγνωστήριο* (πριν το 1823), η *Φιλολογική Επιτροπή* (1833), η *Φιλολογική Εταιρεία* (1836), η *Αναγνωστική Εταιρεία* (1836), η *Εταιρεία Φιλομαθών* (1845), η *Ιόνιος Λέσχη* (1837), η *Società Filodrammatico-Letteraria* (1847), το *Πανελλήνιον* (1849), το *Αναγνωστήριο* του Μουσή Λεβή (1859), η *Κερκυραϊκή Εμπορική Λέσχη* (1838), η *Φιλαρμονική Εταιρεία* (1840), το *Istituto Israelitico di Corfù* (1843), η *Ιόνιος Εταιρεία* (1859), η δανειστική βιβλιοθήκη (*Biblioteca Circolante Nazionale Ionia*) (1847), εκ των οποίων άλλες υπήρξαν βραχύβιες, ενώ άλλες αποδείχθηκαν ακατάβλητες στον χρόνο, όπως η *Αναγνωστική* και η *Φιλαρμονική Εταιρεία*.

Και στα άλλα νησιά αναφέρονται σύλλογοι, λέσχες και εταιρείες με ανάλογες στοχεύσεις και προγράμματα. Στην Κεφαλονιά σημειώνονται: *Αγγλοϊόνιος Σύλλογος (club)* (1836), *Αναγνωστική Εταιρεία* (1836), *Gabinetto di Lettura* (1840), το *Μουσείον Κοραΐς* (1843), το *Δημοτικό Κατάστημα* (1848), ο σύλλογος *Εθνοφυλακή*, το *Αναγνωστήριον Η Ομόνοια*, (1849-1850), η *Φιλαναγνωστική Εταιρεία των Παλέων* και το *Φιλαναγνωστικόν Κατάστημα η Συνένωσις*. Στη Ζάκυνθο ιδρύθηκαν: *Φιλαρμονικός Σύλλογος* (1816), *Φιλαρμονική Εταιρεία* (1843), *Λεσχιώτις Εταιρεία* (1819-1822), *Χρηματιστηριακό Εμπορικό Κέντρο* (1825), *Ιατρική Εταιρεία* (1831-1849), *Εταιρεία Φιλομαθής* (1831), οι *Λέσχες Ο Ζάκυνθος* (1839) και *Ο Φώσκολος*, τα *Αναγνωστήρια Η Πρόοδος*, *Η Ένωσις*, ο *Σύλλογος Αδελφότης* (1849). Στη Λευκάδα μαρτυρείται *Ακαδημία Φιλογραμμάτων* (1832), *Εταιρεία νέων νομικών – Νεολαία* (1849), *Λέσχη «ο Ερμής»*, *Θεατρική Εταιρεία* – αργότερα *Φιλοδραματική* (1855/1856). Και στα μικρότερα νησιά λειτουργούσαν λέσχες οι οποίες, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, απέκτησαν πολιτικό χαρακτήρα, όπως στην Ιθάκη η *Λέσχη Ο Οδυσσεύς*.

Η πλειονότητα των λεσχών και των εταιρειών διέθεταν για τα μέλη βιβλία - πολλές είχαν πλούσιες βιβλιοθήκες - αλλά κυρίως εφημερίδες και περιοδικά επιστημονικά ή οικονομικά από την Ευρώπη. Πρόβαλαν στόχους πνευματικούς υποκρύπτοντας τις πολιτικές τους στοχεύσεις. Οι δυτικές κυριαρχίες επέδρασαν θετικά ως προς την προώθηση των σχετικών οργανώσεων και σε πολλές περιπτώσεις συνεργάστηκαν και έθεσαν τους θεσμούς αυτούς υπό την προστασία τους, χωρίς ωστόσο αυτό να μεταβάλλει τον αρχικό εθελοντικό και αυτόνομο χαρακτήρα τους. Ωστόσο οι αναγνωστικοί θεσμοί ήρθαν σε ρήξη σε πολλές περιπτώσεις με τους κυρίαρχους καθώς η δημόσια συζήτηση και η αντιπολίτευση κλόνιζαν την εξουσία (ειδικά μετά την όξυνση του αγώνα των Ριζοσπαστών) με αποτέλεσμα το κλείσιμο πολλών εξ αυτών.

Και οι γυναίκες ίδρυσαν Εταιρείες με στόχους κυρίως φιλανθρωπικούς. Αναφέρονται η *Misericordia Society* (1828), η *Επιτροπή Κυριών* υπό την αιγίδα του Αρμοστή με στόχο τη λειτουργία σχολείου για φτωχά κορίτσια και η *Società delle Dame* (λίγο πριν το 1843). Ο ρόλος των γυναικών στη διαδικασία αυτή γενικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν είχε ομοιόμορφο χαρακτήρα. Προχωρούσαν

στην ίδρυση κυρίως φιλανθρωπικών εταιρειών ή σχολείων για ενδεή κορίτσια όχι όμως χωρίς κοινωνικές αντιδράσεις. Σύμφωνα με τα στοιχεία, ο ρόλος τους στη σφαίρα της δημόσιας ζωής προϊόντος του 19ου αιώνα ήταν πολύ περιορισμένος. Η πρώτη γυναίκα απλό μέλος στην Αναγνωστική Εταιρία μαρτυρείται το 1884 ενώ η εγγραφή τους συνεχίστηκε σε μικρούς αριθμούς και με ακανόνιστο ρυθμό μέχρι το 1914 τουλάχιστον.

Τα φαινόμενα αυτά συνδέονταν ασφαλώς με την αστική τάξη που διεκδικούσε ενεργό ρόλο στην πολιτική ζωή. Ο Γ. Βερύκιος αναφέρεται στις λέσχες ανάγνωσης «[...] Ει δὲ καὶ δοκοῦσιν αὐταὶ πολὺ ἀπολείπεσθαι τῶν Ἀγγλικῶν Κοινείων (Clubs), ἀλλ’ ὅμως ἔχουσι πρὸς ταῦτα καὶ τινα ἐμφέρειαν. Καὶ ἡ μὲν ἀνάγνωσις τῶν ἐν Εὐρώπῃ ἐκδιδομένων πολιτικῶν καὶ φιλολογικῶν ἐφημερίδων διαφωτίζουσα τὴν διάνοιαν ἐκράτυνε τὸ φρόνημα·[...] Ὅλως δ’ εἰπεῖν τὰ καθιδρύματα ταῦτα διδακτήρια ἠθικοπολιτικῆς ἀναπλάσεως ἐγένοντο, πλεῖστον ὅσον εἰς τὸ κοινὸν ἀγαθὸν συντελέσαντα.» (Δημητρίου, 2024).

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι η ανάγνωση και η δημιουργία λεσχών και συλλόγων ήταν πράξεις πολιτικές της αστικής τάξης, η οποία με την ανάγνωση εφημερίδων και τη συζήτηση επί των καίριων πολιτικών ζητημάτων, ανέπτυξε το πνεύμα της ηθικής και κοινωνικής ανάπλασης και του εθνισμού. Έμοιαζαν με τις βρετανικές λέσχες αλλά εντός αυτών αναπτύχθηκε η αντίδραση στην Προστασία ως κίνημα εκ των άνω (διανοούμενων αστών) μέσα σε ένα κλίμα κοινότητας ιδεών. Οι Μεταρρυθμιστές είχαν κερδίσει την εύνοια του κοινού, διότι πρώτοι έθεσαν τις βάσεις για εθνική παιδεία, για εμπέδωση του εθνικού φρονήματος αλλά και για τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις ώστε το ριζοσπαστικό κίνημα να βρει στη συνέχεια ευεπίφορες τις συνθήκες για να αναπτύξει και να προωθήσει τις ιδέες του. Η μορφωμένη ελίτ ανέπτυξε και διεκδίκησε για λογαριασμό της μέσα από τη διεύρυνση της ανάγνωσης και της ενημέρωσης τους θεσμούς που θα της προσέδιδαν κύρος, πρόσβαση σε συνεχή ενημέρωση και αλληλοδιαφώτιση μέσω της συζήτησης. Οι ιδέες και οι απόψεις – κυρίως οι φιλελεύθερες που επηρεάζονταν από τον ευρωπαϊκό φιλελευθερισμό, το Risorgimento και την «άνοιξη των εθνών» του 1848 – ακούστηκαν, διαβάστηκαν, συγκρούστηκαν και διαδόθηκαν επηρεάζοντας την κοινή γνώμη και αναπτύσσοντας την εθνική συνείδηση. Ο αγώνας των Ριζοσπαστών ενάντια στην «ξενοκρατία» ήταν από τις πρώτες εκφράσεις ενάντια στην αποικιοκρατία.

2.3. Οι συμμετέχοντες

Τα πρόσωπα αποτελούν σημαντικές ψηφίδες που συστήνουν την εικόνα της πολιτισμικής πράξης της ανάγνωσης και της επέκτασης και νοσηματοδότησής της μέσω πολλαπλών στοχεύσεων. Για τον μελετητή, μέσω της διερεύνησης των κοινών χαρακτηριστικών της ομάδας ή των ομάδων των δρώντων υποκειμένων και των συλλογικοτήτων που δημιούργησαν, διαμορφώνεται μια προσωπογραφική προσέγγιση ως μεθοδολογικό εργαλείο, που αναδεικνύει όχι μόνο τους συσχετισμούς των προσώπων αλλά και τη σχέση τους με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον και τα κυρίαρχα πρότυπα της εποχής.

Ωστόσο, τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και στα Ιόνια Νησιά – στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έχουν σωθεί οι κατάλογοι μελών και τα καταστατικά. Στην περίπτωση όμως της Κέρκυρας εντοπίστηκαν πληροφορίες στον Τύπο αλλά και στο αρχείο της Αναγνωστικής Εταιρίας, που διασώζει τα πρακτικά της από το 1842. Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία η συντριπτική πλειονότητα των μελών ήταν γιατροί και δικηγόροι και σε μικρότερο ποσοστό άτομα άλλων επαγγελματικών χώρων. Οι εγκύκλιες σπουδές τους έγιναν από ιδιώτες δασκάλους ή σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Η επιλογή ιταλικών ή ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, ήταν σχεδόν μονόδρομος για όσους είχαν τη δυνατότητα ανώτερων σπουδών και μάλιστα οι περισσότεροι φοίτησαν στην Ιταλία. Ορισμένοι προχωρούσαν και σε μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές. Οι ηλικίες των περισσότερων κυμαίνονταν από 19-30 ετών (Δημητρίου, 2024).

Τα πρόσωπα υπήρξαν πολυπράγμονα και μάλλον ιδιαιτέρως κοινωνικά, αφού πλείστοι συμμετείχαν σε περισσότερες εταιρείες και λέσχες. Διαμόρφωσαν δίκτυα μέσω των οποίων διακινήθηκαν πληροφορίες, καταγράφηκαν συλλογικές πολιτικές συμπεριφορές και τάσεις

κοινωνικής κινητικότητας. Τα μέλη υπήρξαν και οι ίδιοι συγγραφείς για να διαδώσουν ιδέες και γνώσεις, ενώ η ενασχόληση με την πολιτική υπήρξε ιδιαίτερο πεδίο άσκησης των ενδιαφερόντων τους και προβολής των απόψεών τους, ενασχόληση εντασσόμενη στο διευρυμένο πλαίσιο διαμόρφωσης της ηγεμονικής ιδεολογίας των αστών και πρώιμο στάδιο της «κοινωνίας των πολιτών», που επιδιώκει να διεκδικήσει δημόσια διαφάνεια με την επιβολή νομοθεσίας βασισμένης στον ορθό λόγο. Η γραφή και η ανάγνωση έγιναν χειραφετητικές διαδικασίες και εξελίχθηκαν σε κοινωνικά παραγωγικές δυνάμεις γιατί διευρύναν τον ηθικό και διανοητικό ορίζοντα των ατόμων. Ο αναγνώστης αναδεικνυόταν σε χρήσιμο μέλος της κοινωνίας, γινόταν καλύτερος στα καθήκοντά του, υπηρετούσε την κοινωνική δραστηριότητα, καθώς οι συζητήσεις προϋπέθεταν τον προβληματισμό για πλήθος θεμάτων και τη διαμόρφωση μιας ορθολογικής συμπεριφοράς με βάση τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών.

Οι εθελοντικές αυτές συσσωματώσεις υπήρξαν τυπικές εκδοχές της συλλογικής δράσης. Τα μέλη τους εννοιολογούσαν τον περιβάλλοντα κόσμο και διαμόρφωσαν δίκτυα και συλλογικές υποκειμενικότητες. Οι συλλογικότητες υπήρξαν σημαντικές συνιστώσες για την ανάδειξη της αναδύομενης αστικής δημόσιας σφαίρας κατά τον 18ο αιώνα στην Ευρώπη, εδραίωσαν την αστική ηγεμονία τον 19ο αιώνα και αποτέλεσαν έναν δημόσιο πολιτικό χώρο που παρείχε σε κοινωνικές ομάδες, που δεν είχαν πρόσβαση στην εξουσία (εδώ οι αποκλεισμένοι από την αγγλοϊόνια κυβέρνηση νέοι αστοί) πεδίο δράσης και παρέμβασης, εφόσον στο πλαίσιο της ξένης κυριαρχίας και των μεταβαλλόμενων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών αναζητούσαν τρόπους να διασφαλίσουν όχι μόνο την επιβίωση αλλά και την καταξίωση.

Περιοδικά και εφημερίδες ήταν συνυφασμένα με τη ζωή των λεσχών και τα άρθρα τους δεν ήταν μόνο αντικείμενο συζητήσεων αλλά και συστατικό στοιχείο τους. Το κοινό, που διάβαζε και στοχαζόταν, αναγνώριζε τον εαυτό του ως θέμα των στοχασμών που αναπτύσσονταν στα έντυπα. Για αυτό μετά το 1848 (παραχώρηση ελευθεροτυπίας) πολλές εταιρείες να προχώρησαν στην έκδοση εφημερίδων, όπως η Αναγνωστική, που εξέδωσε την εφημερίδα *Πατρίς*. Οι εφημερίδες και τα περιοδικά ήταν απαραίτητα για την κατανόηση του κόσμου, της πολιτικής, των μεταβολών που συντελούνταν και προσέφεραν στους ανα-γνώστες αλλά και στους ακροατές τη δυνατότητα να κερδίσουν σε πνευματικό, πολιτισμικό, συμβολικό και γλωσσικό κεφάλαιο εκτός από οικονομικό, καθώς τα άτομα στοχεύουν πολλές φορές στη συγκέντρωση πολλών διαφορετικών κεφαλαίων (Δημητρίου, 2024).

Μετά την Ένωση της Επτανήσου με την Ελλάδα (1864) οι κύριες επαγγελματικές ομάδες μελών της Αναγνωστικής παρέμειναν οι γιατροί και οι δικηγόροι. Νέοι εταίροι που ανήκαν στους λεγόμενους «αστούς του χρήματος» (έμποροι, επιχειρηματίες, βιομήχανοι) έκαναν πιο έντονη τη συμμετοχή τους. Εκπαιδευτικοί, λογοτέχνες και δημόσιοι υπάλληλοι συμμετείχαν σε μεγαλύτερο αριθμό. Μάλιστα ορισμένοι εκ των ιδρυτικών μελών που μετακινήθηκαν προς την πρωτεύουσα και ανέλαβαν σημαντικές θέσεις συνέβαλαν στην ίδρυση ανάλογων καθιδρυμάτων, όπως ο Πέτρος Βράϊλας Αρμένης που, τον Μάιο του 1865, μαζί με άλλους λόγιους (Αρχιμανδρίτης Αλεξ. Λυκούργος, Τ. Ν. Λιβαδάς, Δ. Σ. Στρούμπος, Π. Ρενιέρης, Α. Ρ. Ραγκαβής, Δ. Βερναρδάκης, Κ. Παπαρρηγόπουλος, Μ. Παπαδόπουλος, Α. Πάλλης), συμμετείχε στη σύσταση συλλόγου με την ονομασία *Αθήναιον* με σκοπό την εκ περιτροπής διδασκαλία από τα μέλη, όπου διακρίθηκε για τις παραδόσεις του.

2.4. Προς τον 20ό και 21ο αιώνα

Μετά την κρίση του 20ού αιώνα με τους δύο παγκόσμιους πολέμους ο κόσμος του βιβλίου δείχνει ανάκαμψη από τη δεκαετία 1970 και μετά. Ειδικά από τη δεκαετία 1980 το κράτος ενισχύει τις βιβλιοθήκες και στη δεκαετία 1990 ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) που προώθησε τη φιλαναγνωσία με τη δημιουργία *Λεσχών Ανάγνωσης*. Οι έρευνες δείχνουν ότι περίπου ένα ποσοστό 30% του πληθυσμού είναι αναγνώστες. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν συμμετέχουν σε λέσχες ανάγνωσης, ο θεσμός κατά τα τελευταία χρόνια γνωρίζει άνθιση. Λέσχες, με χώρους συνάντησης βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία και εκδοτικούς οίκους αλλά και πιο χαλαρές, σε

ιδιωτικούς χώρους ή καφετέριες και εστιατόρια, καθώς και διαδικτυακές, συνιστούν τάση στην ανάγνωση.

Μελέτες σε διεθνές, ευρωπαϊκό και σε εθνικό επίπεδο, καθώς και προσωπική έρευνα αναδεικνύουν τον ρόλο τους σε κόμβους συζήτησης, κριτικής ανάλυσης και αυτοβελτίωσης (Dimitriou, 2025). Γενικά φαίνεται ότι οι σύγχρονοι αναγνώστες συμμετέχουν περισσότερο για την απόλαυση της ανάγνωσης, και τη συμμετοχή σε συντροφιά με κοινά ενδιαφέροντα, ενώ η απόκτηση γνώσεων, η απόδραση από την πραγματικότητα και η ανακάλυψη του κόσμου αποτελούν λόγους συμμετοχής. Όπως και οι αναγνώστες των προηγούμενων αιώνων, θεωρούν σημαντική την πνευματική καλλιέργεια και την ανάγνωση ποικίλων έργων. Η πολύπλευρη ανάγνωση και ενημέρωση στις λέσχες, όπου ενθαρρύνεται η συμμετοχή και η ελεύθερη έκφραση και κριτική, βελτιώνουν την κοσμοαντίληψη τους, σύμφωνα με τα μέλη. Η ανάγνωση και η συζήτηση συμβάλλουν στην προσωπική ανέλιξη και αυτοβελτίωση και ακολουθώντας στον κοινωνικό μετασχηματισμό και τη συλλογική βελτίωση.

Πρόσφατες έρευνες του αναγνωστικού κοινού όπως η έρευνα του ΟΣΔΕΛ 2021-2022 αλλά και έρευνες των μελών στις λέσχες ανάγνωσης δείχνουν ότι η κοινωνική σύσταση των μελών δεν έχει μεταβληθεί ιδιαίτερα. Είναι στη συντριπτική τους πλειονότητα απόφοιτοι/ες ΑΕΙ, πολλοί/ες με μεταπτυχιακές σπουδές, γλωσσομαθείς και με ευρύτητα ενδιαφερόντων, προερχόμενοι/ες κυρίως από τα ανώτερα ή μεσαία αστικά στρώματα. Διαφοροποίηση σημαντική εμφανίζεται ως προς το φύλο, όπου πλέον είναι εντονότερη η παρουσία των γυναικών, και ως προς την ηλικία των μελών, αφού οι περισσότεροι/ες είναι άνω των 45 ετών κατά μέσο όρο, στοιχεία που καταγράφονται από πολλές έρευνες. Κάπως ευρύτερη είναι η παρουσία νέων μόνο στις διαδικτυακές λέσχες (Γαμβρού, 2019 & χ.χ.· Dimitriou, 2025).

3. Συμπεράσματα

Το φαινόμενο των εταιρειών και λεσχών ανάγνωσης συνετέλεσε στον πολιτικό εγγραμματισμό της αστικής τάξης και δημιούργησε τη δυναμική που την ανέδειξε σε κυρίαρχη, όχι μόνο οικονομικά αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά. Τα άτομα που συναντήθηκαν στους χώρους αυτούς αλληλεπίδρασαν με στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, και τη μάθηση, ως διαδικασία που λαμβάνει χώρα ως συμμετοχή και όχι ατομικά και διαμεσολαβείται από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων αλλά και από πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ανάγνωση, προοπτική που ισχύει ως σήμερα.

Η γνώση δεν απομονώνεται από τις πραγματικές εφαρμογές της, γιατί μόνο τότε μπορεί να αξιοποιηθεί από τα μέλη. Στο εσωτερικό της συσσωμάτωσης αλληλεπιδράσεις αφορούν στη διαπραγμάτευση της πληροφορίας στην καθημερινή πρακτική, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις συζητήσεις, την ανταλλαγή εμπειριών, καθώς και τη διαμόρφωση ιδιαίτερης ορολογίας, λειτουργώντας ως ζωντανή πηγή πληροφοριών για τα μέλη και δημιουργώντας ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης. Η συμμετοχή αφορά στο άτομο μέσα στον κόσμο ως μέλος μιας κοινωνικοπολιτιστικής κοινότητας. Κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, αλληλο-βοήθεια, ανταλλαγή πληροφοριών και οικοδόμηση σχέσεων επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αλληλο-μορφώνονται και εν τέλει να αποκτούν «ταυτότητα» μέλους. Η οργάνωση γύρω από μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή προσδίδει αίσθηση κοινής δράσης και κοινής ταυτότητας, η οποία για να λειτουργήσει χρειάζεται τη δημιουργία και καθιέρωση κοινών ιδεών, δεσμεύσεων και κοινής μνήμης. Η συμμετοχή προϋποθέτει δέσμευση στον θεματικό χώρο και, κατά συνέπεια, την ύπαρξη κοινού ενδιαφέροντος, η οποία διακρίνει τα μέλη από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Τα συνδεόμενα με φυσική θέληση άτομα μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά και αλληλο-επηρεάζονται στη διαδικασία. Η συνεπαγόμενη συμμετοχή σε δραστηριότητες συμβάλλει στην εμπέδωση μιας ξεκάθαρης εικόνας για τον λόγο ύπαρξης της συγκεκριμένης κοινότητας, ενώ ο κύκλος ζωής της συσσωμάτωσης καθορίζεται από την αξία που της αποδίδουν τα μέλη και όχι με βάση ένα οργανωμένο χρονοδιάγραμμα (Δημητρίου, 2024).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαμβρού, Ε. (χ.χ.). Λέσχες Ανάγνωσης: η κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης. Ανακτήθηκε στις 1-4-2025 από: ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Ο ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ | ΝΕΑ ΕΚΔΟΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ
- Γαμβρού, Ε. (2019). Είναι τελικά η ανάγνωση γένους θηλυκού;. *Φιλολόγος*. Ανακτήθηκε στις 25-2-2025 από: <https://www.academia.edu>
- Δημητρίου, Γ. (2024). *Προσεγγίσεις στην ιστορία της ανάγνωσης και των φιλαναγνωστικών συσσωματώσεων στα Ιόνια Νησιά τον 19ο αιώνα. Η περίπτωση της Αναγνωστικής Εταιρίας Κέρκυρας*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- Cavallo, G., Chartier, R. (Επιμ.), (2008). *Ιστορία της Ανάγνωσης στο Δυτικό Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Bikos, G., Papadimitriou P., (2017). Reading Clubs: Current Trends and the Case of Greece. *Strategic Innovative Marketing*, 735-740.
- Dimitriou, Y. (2025). Reading Cultures in Transition: From 19th-Century Ionian Societies to Modern Reading Clubs. *International Scientific Research Congress - Congress Book* isrAcademy Publishing, 112-120.

ΑΥΤΟΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ QUEER ΟΜΑΔΕΣ. ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.

Χατζηθεοδώρου Ευθύμης

Μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΜΣ "Διαμεθοδικές Κοινωνικές Παρεμβάσεις σε Καταστάσεις Κρίσης", Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Παπαδάκη Βασιλεία

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Οι αφηγήσεις για τα queer βιώματα συχνά συνοδεύονται από την ύπαρξη ενός κινήματος δικαιωμάτων και ακτιβιστικών δράσεων που πραγματώνονται τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και από την κοινωνία των πολιτών. Παράλληλα με τις διεκδικήσεις ένα νέο θεωρητικό ρεύμα, αυτό της queer θεωρίας, μας έδωσε νέες οπτικές για τα ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας στα τέλη του 20ου αιώνα και προώθησε νέες πρακτικές για τον αγώνα για ισότητα συχνά δημιουργώντας ένα ιακε

ρήγμα με τον διαδεδομένο γκέι και λεσβιακό ακτιβισμό της τότε εποχής. Συζητείται το queer βίωμα υπό το πρίσμα του τραύματος και της καταπίεσης και παρουσιάζονται κάποια εγχειρήματα με μη θεσμικό ή/και αυτοοργανωμένο χαρακτήρα, τα οποία δημιουργούν τα queer υποκείμενα προτείνοντας εναλλακτικές για την queer αντίσταση και ενδυνάμωση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι αφηγήσεις για την queer εμπειρία εμπλουτίζονται πέρα από την θυματοποίηση, προσφέροντας στοιχεία για τις αντιστάσεις που επιτελούν και την ανθεκτικότητα που αναπτύσσουν τα queer άτομα.

Λέξεις κλειδιά: : queer, ακτιβισμός, αυτοοργάνωση

1. Εισαγωγή

Μελετώντας το ερευνητικό πεδίο γύρω από τις queer/ΛΟΑΤΚΙ+ ζωές, διαπιστώνουμε ότι κυριαρχούν αφηγήσεις υπό το πρίσμα του τραύματος, της ψυχικής δυσφορίας και της καταπίεσης. Αυτή η οπτική ενισχύει την εικόνα των queer υποκειμένων ως παθητικών αποδεκτών βίας, εντείνοντας την αντίληψη πως οι ζωές τους καθορίζονται από θυματοποίηση και αγώνες επιβίωσης (Bratchell, 2023). Ωστόσο, η σύγχρονη queer θεωρία επιχειρεί να μετατοπίσει τη συζήτηση από την παθητικότητα στην ενεργό πρακτική, αναδεικνύοντας μορφές ανθεκτικότητας και αντίστασης. Έρευνες όπως αυτή της Cohen (1997) εστιάζουν στην οργάνωση των queer κοινοτήτων ως χώρων αντίστασης και αλληλεγγύης, ενώ άλλες όπως του Meyer (2015) επικεντρώνονται στις στρατηγικές επιβίωσης και ψυχολογικής ευημερίας μέσα από την κοινοτική υποστήριξη. Παράλληλα, νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως του McIntosh (2023), τονίζουν την κριτική ενάντια στην «ομοκανονικότητα» και τη θεσμική απορρόφηση των queer αιτημάτων. Στην Ελλάδα, παρότι απουσιάζουν επίσημα στατιστικά στοιχεία για τον queer πληθυσμό, η ιστορική παρουσία διεκδικήσεων, από το ΑΚΟΕ (Μάης, 2015) της μεταπολίτευσης έως τις σημερινές αυτόνομες συλλογικότητες, καταδεικνύει την επιμονή των queer ατόμων να δημιουργούν κοινότητες, να αρθρώνουν λόγο και να οραματίζονται εναλλακτικές μορφές κοινωνικής ζωής.

Η πρόσφατη έκθεση της ILGA-EUROPE (2024) καταγράφει αύξηση περιστατικών βίας κατά ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην Ελλάδα, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω έρευνας. Επιπλέον, κριτικές ενάντια στο εμπορευματοποιημένο "Pride", όπως εκφράζονται μέσα από την έννοια του "Rainbow Capitalism" (Frangos, 2023), τονίζουν την αποπολιτικοποίηση του Pride και την απορρόφησή του από εταιρικά και κρατικά συμφέροντα. Η δολοφονία του Ζακ Κωστόπουλου το 2018 αποτέλεσε ορόσημο queer κινητοποίησης (infolibre, 2024), ενεργοποιώντας συλλογικές δράσεις και διεκδικήσεις σε πανελλαδικό επίπεδο. Σε αυτήν την εργασία θα συζητήσουμε για την

queer πραγματικότητα, τα συστήματα καταπίεσης όπως έχουν θεωρητικοποιηθεί, καθώς και για τις αντιστάσεις που παρατηρούμε να επιτελούνται σε επίπεδο αυτοοργανωμένων εγχειρημάτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το queer βίωμα υπό το πρίσμα του τραύματος και της καταπίεσης.

Το queer βίωμα δεν μπορεί να αποκοπεί από τις ιστορικά διαμορφωμένες δομές καταπίεσης που στιγματίζουν την απόκλιση από τις ετεροκανονικές νόρμες φύλου και σεξουαλικότητας. Τα queer άτομα βιώνουν συστηματικά κοινωνικό αποκλεισμό, βία και στιγματισμό, συνθήκες που διαμορφώνουν ένα ψυχοκοινωνικό περιβάλλον ιδιαίτερα επιβαρυντικό (Kosciw et al., 2020). Η queer ύπαρξη, μέσα σε πατριαρχικά και σισετεροκανονικά (Kinitz & Salway, 2022) συστήματα, καθίσταται συχνά αόρατη, περιθωριοποιημένη ή ακόμη και απειλούμενη, παράγοντας ένα συνεχές τραύμα που διατρέχει τη ζωή του queer υποκειμένου (Mendelson et al., 2021).

Το τραύμα των queer ατόμων έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα γεγονότα βίας ή απόρριψης. Η έννοια του συνεχούς μειονοτικού στρες (minority stress) περιγράφει τη χρόνια έκθεση των LGBTQ+ ατόμων σε συνθήκες κοινωνικής αδικίας, με αρνητικές συνέπειες στην ψυχική και σωματική τους υγεία (Meyer, 2003). Η εμπειρία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, αυτοτραυματισμού ή και αυτοκτονικού ιδεασμού, ιδίως στους εφήβους και νεαρούς ενήλικες (Marshall et al., 2011).

Η ενδοοικογενειακή απόρριψη αποτελεί συχνό σημείο εκκίνησης του queer τραύματος. Πολλά queer άτομα έρχονται αντιμέτωπα με την απώλεια του κοινωνικού δικτύου, τη συναισθηματική και οικονομική εγκατάλειψη ή και τον διωγμό από την οικογενειακή οικία (Durso & Gates, 2012). Η απώλεια του ανήκειν σε έναν από τους θεμελιώδεις χώρους στήριξης και ασφάλειας, την οικογένεια, επηρεάζει βαθιά την αυτοεικόνα, την εμπιστοσύνη και την ικανότητα δημιουργίας κοινωνικών δεσμών στο μέλλον (Ryan et al., 2009). Επιπλέον, τα νεαρά queer άτομα και οι ενήλικες βρίσκονται συχνά στο περιθώριο της αγοράς εργασίας, της υγειονομικής περίθαλψης και των εκπαιδευτικών δομών, καθώς αντιμετωπίζουν άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις (Badgett et al., 2019).

Η πολυπλοκότητα του queer τραύματος επιτείνεται όταν συμπλέκεται με άλλους άξονες καταπίεσης, όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, η αναπηρία. Παράλληλα με το ατομικό βίωμα προστίθενται αφηγήσεις και θεωρητικοποιήσεις για την ύπαρξη συλλογικού τραύματος στην queer κοινότητα που μπορεί να σχετίζεται με γεγονότα όπως οι διεκδικήσεις δικαιωμάτων ή νομοθετικές πράξεις που δημιουργούν διακρίσεις (Kelly et al., 2020). Οι διαθεματικές ταυτότητες εκθέτουν τα άτομα σε πολλαπλές μορφές αποκλεισμού και καθιστούν την πρόσβασή τους σε υποστηρικτικές υπηρεσίες ακόμη πιο περιορισμένη (Chakraborti & Garland, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, η queer ύπαρξη νοείται ως ένα συνεχές τραύματος-άγχους βιωμένο σε εχθρικά πλαίσια (Menhinick & Sanders, 2023). Η τραυματική εμπειρία δεν περιορίζεται μόνο σε προσωπικό επίπεδο αλλά εκτείνεται και στο συλλογικό. Η απουσία θετικών queer αναπαραστάσεων στα ΜΜΕ, η παθολογικοποίηση των ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων στην ιατρική και ψυχολογική πρακτική, και η αποσιώπηση της queer ιστορίας ενισχύουν το αίσθημα αποκλεισμού και απομόνωσης (Monro, 2015).

Καταληκτικά, το queer τραύμα και η καταπίεση δεν αποτελούν εξαίρεση αλλά θεμελιώδη στοιχεία του queer βιώματος σε ετεροκανονικά και πατριαρχικά πλαίσια. Η κατανόηση αυτών των εμπειριών αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των queer υποκειμένων, καθώς και για τον σχεδιασμό κοινωνικών παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα, τη διαθεματικότητα και τη συστημική φύση του τραύματος.

2.2. Συνυφαίνοντας το πλαίσιο της queer αυτοοργάνωσης.

Η αυτοοργάνωση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο στον τρόπο λειτουργίας πολλών queer συλλογικοτήτων, όπου η συμμετοχή, η ισότητα και η απουσία ιεραρχίας διαμορφώνουν τα πλαίσια δράσης. Θα την συναντήσουμε θεωρητικά στα πλαίσια του αναρχισμού και της πολιτική φιλοσοφίας, όπου ορίζεται ως πρακτική μη ιεραρχικών και αλληλέγγυων μορφών οργάνωσης (Bookchin, 1990).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η αυτοοργάνωση εξετάζεται ως διαδικασία πολιτικοποίησης και κοινωνικής ένταξης σε συνθήκες αυξημένων δυσχερειών (Schulman, 2012) καθώς και ως εναλλακτική πρόταση της οργάνωσης κοινοτήτων. Η αντίσταση αποτελεί θεωρητικό εργαλείο κατανόησης των τρόπων με τους οποίους άτομα και ομάδες αντιδρούν σε μορφές εξουσίας. Παραμένει βασικό εργαλείο ανάλυσης τόσο ατομικών όσο και συλλογικών πρακτικών στην σύγχρονη βιβλιογραφία (Johansson & Vinthagen, 2014). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς τα ίδια τα queer υποκείμενα αντιλαμβάνονται τις πράξεις τους ως μορφές αντίστασης, καθώς και η νοηματοδότησή τους σε σχέση με την καταπίεση που βιώνουν. Η ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυνατότητα ανταπόκρισης σε δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες, ιδιαίτερα όταν αυτές συνδέονται με την ομοφοβία, την τρανσφοβία και άλλες μορφές αποκλεισμού. Στη σχετική βιβλιογραφία (Greteman, 2021, Barrita & Wong-Padoongpatt, 2021), επισημαίνονται τόσο οι ατομικές στρατηγικές επιβίωσης, όπως η αυτό-επιβεβαίωση, όσο και οι συλλογικές, όπως η δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων. Αντίστοιχα σημαντική έχει υπάρξει η έννοια της κοινότητας η οποία έχει εξελιχθεί πέρα από τα γεωγραφικά της όρια (Kumar, 2024), ενσωματώνοντας πλέον κοινωνικές και πολιτικές συνιστώσες. Στο queer πλαίσιο, η κοινότητα νοείται ως χώρος συλλογικής ταυτότητας και αντίστασης απέναντι στην πατριαρχία, την ετεροκανονικότητα και το έμφυλο δίπολο. Η κοινότητα δεν συγκροτείται μόνο από κοινές ταυτότητες, αλλά και από τη συναισθηματική φροντίδα και την αίσθηση του ανήκειν, προσφέροντας χώρο για υποστήριξη και ενδυνάμωση (Tinlin-Dixon et al., 2025). Οι λεγόμενες «οικογένειες επιλογής» (Kim & Feyissa, 2021) λειτουργούν ως εναλλακτικές στις συχνά τραυματικές βιολογικές οικογένειες, προσφέροντας ασφάλεια και αποδοχή.

Συνολικά, οι έννοιες της αυτοοργάνωσης, της αντίστασης, της ανθεκτικότητας και της κοινότητας δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο για την κατανόηση της queer εμπειρίας και αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αναπτύσσουν στρατηγικές επιβίωσης, συντροφικότητας και πολιτικής δράσης παράλληλα με τον θεσμικό ακτιβισμό.

2.3. Queer αυτοοργανωμένες πρακτικές στην Ελλάδα.

Ερευνώντας την queer αυτοοργάνωση στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια καταλήγουμε σε κάποιους τύπους πρακτικών και δράσεων.

Αυτοοργανωμένα Pride

Τα αυτοοργανωμένα Pride αποτελούν ριζοσπαστικές παρεμβάσεις στο δημόσιο χώρο που επιδιώκουν να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες μορφές κανονικοποίησης της ΛΟΑΤΚΙ+ ορατότητας. Σε αντίθεση με τα εμπορευματοποιημένα Pride που συχνά ενσωματώνονται στο νεοφιλελεύθερο αφήγημα της «διαφορετικότητας», τα αυτοοργανωμένα Pride διεκδικούν την επαναπολιτικοποίηση της σεξουαλικότητας, της έμφυλης ταυτότητας και της επιθυμίας μέσω συλλογικών και μη ιεραρχικών πρακτικών (Puar, 2017; Shepherd, 2019). Στην Ελλάδα, τα αυτοοργανωμένα Pride άρχισαν να εμφανίζονται δυναμικά από τη δεκαετία του 2010, με πρωτοβουλίες όπως το Αυτοοργανωμένο Thessaloniki Pride (από το 2017), το Queer Liberation March στην Αθήνα (Queer Liberation March, 2020), και πιο πρόσφατα στα Ιωάννινα (Infolibre, 2022), και στο Ηράκλειο (Pride | Πρωτοβουλία Ηρακλείου για ένα αυτοοργανωμένο Pride, n.d.). Οι εκδηλώσεις αυτές συγκροτούνται μέσα από ανοιχτές συνελεύσεις, χωρίς κρατική ή εταιρική στήριξη, και επιδιώκουν να δημιουργήσουν ασφαλείς, αντιπατριαρχικούς και αντιρατσιστικούς χώρους. Κοινά χαρακτηριστικά αυτών των δράσεων είναι η κριτική στο πώς επιτελούνται τα θεσμικά Pride, αλλά και η ανάγκη για την συλλογική δράση, την επαναοικειοποίηση και επαναπολιτικοποίηση του Pride καθώς και την ενδυνάμωση και ενίσχυση της ανθεκτικότητας και των queer ατόμων.

Η αυτοοργάνωση εδώ δεν είναι απλώς μια οργανωτική επιλογή, αλλά μια πολιτική θέση που εναντιώνεται στις θεσμικές μορφές ενσωμάτωσης και στη συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων. Μέσα από αυτή τη λογική, τα αυτοοργανωμένα Pride συγκροτούνται ως χώροι αντίστασης, αλληλεγγύης και συλλογικής φροντίδας.

Η ύπαρξη συλλογικοτήτων που λειτουργούν ως σταθεροί queer χώροι

Έπειτα παρατηρούμε την ύπαρξη συλλογικοτήτων που λειτουργούν ως σταθεροί queer χώροι φυσικοί ή μη, με σκοπό την πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική στήριξη των queer ατόμων στους τόπους που δραστηριοποιούνται. Τέτοιοι είναι, για παράδειγμα, queer στέκια, καφενεία, κολεκτίβες αλλά και χώροι πολιτισμικοί που ακροβατούν ανάμεσα σε θεσμικότητα και αυτοοργάνωση/αυτοδιαχείριση όπως το Amoqa (Feministika, 2023). Παράδειγμα τέτοιων εγχειρημάτων είναι το Draga Drouga, ένα εγχείρημα που όπως διαβάζουμε σε κείμενο αναρτημένο στο <https://athens.indymedia.org/> έχει ως σκοπό την δημιουργία ασφαλών και επιβεβαιωτικών συνθηκών για τα queer άτομα αλλά και την στήριξη άλλων queer/trans/φεμινιστικών αντιστάσεων (Draga Drouga, 2023). Ακόμη υπάρχει η queer κολεκτίβα nonplussed με κύριο σκοπό την “υποστήριξη και ανάδειξη των queer ατομικοτήτων στον χώρο της τέχνης και κυρίως στον χώρο της ηλεκτρονικής μουσικής” (Non+sed, n.d.) που με τις δράσεις της προσπαθεί να παρέχει ασφαλείς χώρους διασκέδασης για τα queer άτομα και να συλλέξει πόρους για την κάλυψη αναγκών queer ατόμων. Τέλος σημαντική είναι η ύπαρξη queer στεκιών με σταθερό χώρο όπως η Ntama Koupa που έχουν μία σύνδεση πολιτικών θέσεων όπως η αυτοοργάνωση, η μη ιεραρχικότητα, ο φεμινισμός, ο αντικαπιταλισμός και παρέχουν χώρο για άλλα queer άτομα και άλλες συλλογικότητες ώστε να βρεθούν σε ένα χώρο που θα τα σεβαστεί και θα μπορέσει να τα στηρίξει (Ntama Koupa, 2023).

3. Συμπεράσματα

Κατανοώντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα queer άτομα συμπράττουν και συνδημιουργούν αυτοοργανωμένα εγχειρήματα μας γίνεται ξεκάθαρο πως κύριο στόχος αυτών των δράσεων είναι η δράση με πολιτικά χαρακτηριστικά, όπως η οριζοντιότητα, η αλληλεγγύη και η αντίσταση απέναντι σε συστήματα καταπίεσης όπως ο καπιταλισμός και η σισετεροπατριαρχία. Ωστόσο πέρα από την πολιτική δράση με σκοπό την κατάρριψη τέτοιων συστημάτων καταπίεσης βλέπουμε ότι τέτοιες πρακτικές αυτοοργάνωσης επιθυμούν να δημιουργήσουν χώρους ασφάλειας και στήριξης queer ατόμων, περιβάλλοντα επιβεβαίωσης της ταυτότητας αλλά και δημιουργίας έκφρασης και χαράς. Υπό αυτό το πρίσμα η αντίσταση και η ανθεκτικότητα συμπλέουν και συνδράμουν στον επαναπροσδιορισμό του queer βιώματος, δίνοντας χώρο στα άτομα να συμμετέχουν ισόνομα ενισχύοντας την αυτονομία και την ενεργητικότητα τους, και κυρίως επαναπροσδιορίζοντας το αφήγημα των «queer παθητικών θυμάτων» σε ένα αφήγημα queer αντίστασης και ελευθερίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές**Ελληνόγλωσση**

- Feministika. (2023, Δεκέμβριος 13). Το AMOQA διαδίδει την ομοφυλοφιλία. Feministika. Ανακτήθηκε Απρίλιος 9, 2025, από <https://feministika.net/athinaiko-mouseio-queer-texnis-amoka/>
- Infolibre. (2022, Ιούνιος 28). 1ο Αυτοοργανωμένο Pride στα Ιωάννινα – ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ/BINTEO. infolibre. Ανακτήθηκε Απρίλιος 9, 2025, από <https://infolibre.gr/2022/06/28/1o-aytoorganomeno-pride-sta-ioannina-fotografies-vinteo/>
- Infolibre. (2024). Αντιπατριαρχικές κινητοποιήσεις σε όλη τη χώρα για τα 6 χρόνια από τη δολοφονία της Zackie-oh, του Ζακ Κωστόπουλου, Σάββατο 21/09. infolibre. <https://infolibre.gr/2024/09/20/antipatriarchikes-kinitopoiiseis-se-oli-ti-chora-gia-ta-6-chronia-apo-ti-dolofonia-tis-zackie-oh-toy-zak-kostopoyloy-savvato-21-09/>
- Draga Drouga. (2023, February 15). Κείμενο αυτοπαρουσίασης Draga Drouga . Athens Indymedia. Ανακτήθηκε Απρίλιος 8, 2025, από <https://athens.indymedia.org/post/1623636/>
- Μάης, Χ. (2015). Το Απελευθερωτικό Κίνημα Ομοφυλοφίλων Ελλάδας (ΑΚΟΕ): Έμφυλες αντιστάσεις στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα, *Εντροπία* 5, 19 <https://www.academia.edu/11377865/>

- Non+sed. (n.d.). Non+SED. Facebook. Ανακτήθηκε Απρίλιος 9, 2025, από <https://www.facebook.com/profile.php?id=100091118079133>
- Ntama Koupa. (2023, Μάρτιος 25). Αυτοπαρουσιαστικό κείμενο queer συλλογικότητας Ντάμα Κούπα (Ηράκλειο). Athens Indymedia. Ανακτήθηκε Απρίλιος 9, 2025, από <https://athens.indymedia.org/post/1624486/>
- Pride | Πρωτοβουλία Ηρακλείου για ένα αυτοοργανωμένο Pride. (n.d.). Blog. Ανακτήθηκε Απρίλιος 9, 2025, από https://prwtprideher.wixsite.com/blog?fbclid=IwY2xjawJjCANleHRuA2FlbQIxMAABHu0q5-Ik0NdTmL7VbErcWXgCqfSvn2A4T01FTuJAvS4D3OmgdlsIPBLBzdhh_aem_OY4o307IJgOAjcm3iDQD3A
- Queer Liberation March. (2020, Ιούνιος 23). Αυτοδιαχειριζόμενο και αντιεραρχικό: το 1ο Queer liberation march έρχεται στην πλατεία Εξαρχείων. InExarchia.gr. Ανακτήθηκε Απρίλιος 9, 2025, από <https://www.inexarchia.gr/story/local/aytodiaheirizomeno-kai-antiierarhiko-1o-queer-liberation-march-erhetai-stin-plateia>

Ξενογλώσση

- Barrita, A. M., & Wong-Padoongpatt, G. (2021). Resilience and queer people. In BRILL eBooks (pp. 600–605). https://doi.org/10.1163/9789004506725_118
- Badgett, M. V. L., Choi, S. K., & Wilson, B. D. M. (2019). LGBTQ Poverty in the United States: A Study of Differences in LGBT and Non-LGBT People's Lives. UCLA School of Law, Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu>
- Bratchell, R. (2023c). Risk, resilience and resistance: exploring the situated agency of LGBTQ+ youth. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.000175ab>
- Bookchin, M. (2006). Social Ecology and Communalism. AK Press.
- Chakraborti, N., & Garland, J. (2015). Hate Crime: Impact, Causes and Responses (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cohen, C. J. (1997). Punks, bulldaggers, and welfare queens: The radical potential of queer politics? *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 3(4), 437–465. <https://doi.org/10.1215/10642684-3-4-437>
- Durso, L. E., & Gates, G. J. (2012). Serving Our Youth: Findings from a National Survey of Service Providers Working with LGBTQ Youth Who Are Homeless or At Risk of Becoming Homeless. The Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu>
- Frangos, A. (2023, September 27). Queer liberation, not rainbow capitalism. Columbia Daily Spectator. <https://www.columbiaspectator.com/opinion/2023/09/27/queer-liberation-not-rainbow-capitalism/>
- Johansson, A., & Vinthagen, S. (2014). Dimensions of Everyday Resistance: An Analytical framework. *Critical Sociology*, 42(3), 417–435. <https://doi.org/10.1177/0896920514524604>
- Kelly, M., Lubitow, A., Town, M., & Mercier, A. (2020). Collective trauma in queer communities. *Sexuality & Culture: An Interdisciplinary Quarterly*, 24(5), 1522–1543. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09710-y>
- Kim, S., & Feyissa, I. F. (2021). Conceptualising “family” and the role of “chosen family” within the lgbtq+ refugee community: A text network graph analysis. *Healthcare (Switzerland)*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/healthcare9040369>
- Kinitz, D. J., & Salway, T. (2022). Cisheteronormativity, Conversion Therapy, and Identity Among Sexual and Gender Minority People: A Narrative Inquiry and Creative Non-fiction. *Qualitative Health Research*, 32(13), 1965–1978. <https://doi.org/10.1177/10497323221126536>

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., & Truong, N. L. (2020). The 2019 National School Climate Survey. *GLSEN*. <https://www.glsen.org/research/2019-national-school-climate-survey>
- Kumar, P. (2024). Understanding Community: Definitions by Leading Sociologists • Sociology Notes by Sociology Institute. *Sociology Institute*. <https://sociology.institute/introduction-to-sociology/understanding-community-definitions-sociologists/>
- Marshal, M. P., Dietz, L. J., Friedman, M. S., et al. (2011). Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth: A meta-analytic review. *Journal of Adolescent Health*, 49(2), 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.02.005>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209–213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>
- Mendelson, T., Tandon, S. D., O'Brennan, L., Leaf, P. J., & Ialongo, N. S. (2021). The role of trauma and LGBTQ+ identity on depression among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–55. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01377-5>
- Menhinick, K. A., & Sanders, C. J. (2023). LGBTQ+ Stress, Trauma, Time, and Care. *Pastoral Psychology*, 72(3), 367–384. <https://doi.org/10.1007/s11089-023-01073-z>
- Monro, S. (2015). *Bisexuality: Identities, Politics, and Theories*. Palgrave Macmillan.
- Puar, J. K. (2017). *Terrorist assemblages*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371755>
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R., & Sanchez, J. (2009). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(4), 205–213. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2009.00206.x>
- Shepherd, L. J. (2019). Gender, violence and security: Discourse as practice. *International Feminist Journal of Politics*, 21(3), 290–296.
- Schulman, S. (2012). *The Gentrification of the Mind: Witness to a Lost Imagination*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520952331>
- Tinlin-Dixon, R., Bechlem, B., Stevenson-Young, L., Hunter, R., & Falcon-Legaz, P. (2025). Community, belonging and acceptance; is this the antidote to shame and societal discrimination? An exploration of LGBTQ+ individuals' attendance at pride and their mental health. *Psychology and Sexuality*, 16(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/19419899.2024.2372047>

A16. Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων

ΣΧΕΔΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΕΣΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γόγαλης Θεόδωρος

Δημόσιος Υπάλληλος – Ειδικότητα Δημόσια Διοίκηση

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται σε χώρες της Ευρώπης για πρόσφυγες και μετανάστες και τη σύνδεσή τους με την ένταξη. Συνιστά μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που καταγράφει τα προβλήματα και τις βέλτιστες πρακτικές που αναπτύχθηκαν σε χώρες της Ευρώπης στον τομέα της εκπαίδευσης προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη προσφύγων και μεταναστών. Το βασικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι παρά την ύπαρξη μεταναστών και προσφύγων στον ευρωπαϊκό χώρο εδώ και δεκαετίες, οι αποτελεσματικές πολιτικές που υπάρχουν είναι περιορισμένες. Οι χώρες της Ευρώπης επιχειρούν να προωθήσουν την ένταξη μεταναστών και προσφύγων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά παρόλα αυτά δεν είναι πολλές αυτές που έχουν να παρουσιάσουν θετικά αποτελέσματα, δείχνοντας την έλλειψη σταθερών και συνεκτικών πολιτικών σε αυτό το θέμα.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστες, πρόσφυγες, εκπαίδευση, ένταξη.

1. Εισαγωγή

Από το 2014 ξεκίνησε μία πρωτοφανής προσφυγική κρίση παγκοσμίως, η οποία επηρέασε και τις χώρες της Ευρώπης. Οι χώρες της Ευρώπης είχαν δεχτεί πρόσφυγες και στο παρελθόν αλλά η τελευταία προσφυγική κρίση ξεπέρασε κάθε προηγούμενο ποσοτικά. Ο εκτοπισμός που δημιούργησε ο πόλεμος στη Συρία αλλά και οι ανθρωπιστικές κρίσεις και οι συγκρούσεις σε χώρες όπως το Σουδάν, το Ιράκ, το Αφγανιστάν, κ.ά. οδήγησαν στο να τριπλασιαστεί ο αριθμός των προσφύγων που αναζήτησε άσυλο στις χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (OECD, 2019). Χώρες όπως η Ελλάδα, η Αυστρία, η Γερμανία και άλλες, κλήθηκαν να δεχτούν μεγάλο αριθμό προσφύγων, χωρίς όμως να έχουν κάνει την κατάλληλη προετοιμασία για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προέκυψαν, ενώ αναδύθηκαν σημαντικές προκλήσεις και προβλήματα (OECD, 2018). Πέρα από την κάλυψη των άμεσων αναγκών των προσφύγων, οι χώρες της Ευρώπης κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και αυτό της ένταξης των προσφύγων έχοντας ήδη αναπτύξει αναποτελεσματικές πολιτικές στο παρελθόν με τους μετανάστες που ήδη διαβιούν σε αυτή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως το μέσο για την αντιμετώπιση των ήδη υπάρχοντων ζητημάτων αλλά και αυτών που αναδύθηκαν λόγω του προσφυγικού κύματος.

2. Προκλήσεις της ένταξης στην Ευρώπη

Η ένταξη συνιστά μία διαδικασία που δεν είναι μονόδρομη (Strang & Ager, 2010). Εκτός από τους πρόσφυγες και τους μετανάστες που καλούνται να ενταχθούν, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο τοπικός πληθυσμός (Daley, 2009). Η επιτυχημένη ένταξη προϋποθέτει επαφή, ανοιχτή και

ουσιαστική επικοινωνία, ανταλλαγή, κατανόηση και αποδοχή ανάμεσα στους πρόσφυγες, τους μετανάστες και τον τοπικό πληθυσμό. Αυτά είναι τα στοιχεία που μπορούν να διασφαλίσουν ότι αναδύονται τα πραγματικά προβλήματα και οι προκλήσεις που υπάρχουν και ότι δεν αναπτύσσεται μία ρητορική μίσους που οδηγεί σε φαινόμενα, όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία (Boutsia, 2017).

Η διερεύνηση της αγοράς εργασίας στις χώρες της Ευρώπης δείχνει τη θετική συμβολή των μεταναστών. Αρχικά, οι εισφορές από την εργασία των μεταναστών αναζωογόνησε τα ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά ταμεία σε μία Ευρώπη που ο πληθυσμός της είναι γηρασκόμενος. Επιπλέον, οι μετανάστες κάλυψαν σημαντικές εργασιακές ανάγκες σε τομείς που δεν απασχολούνταν ο τοπικός πληθυσμός (Lemaitre, 2007). Φαίνεται συνεπώς ότι οι μετανάστες στην Ευρώπη κατάφεραν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Αυτή η μορφή ένταξης άσκησε επίδραση με τη σειρά της και σε άλλους τομείς, όπως η αγορά ακινήτων καθώς και οι δημόσιες δαπάνες (OECD, 2016).

Η ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων στην εργασία δεν επίλυσε όμως άλλες σημαντικές προκλήσεις που αναδύθηκαν σε χώρες της Ευρώπης. Υπάρχουν συνεχόμενες συγκρούσεις που είναι απόρροια των πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών. Παρατηρούνται συνεχόμενα φαινόμενα ρητορικής μίσους, ισλαμοφοβίας και ξενοφοβίας καθώς και διακρίσεων, τα οποία είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά. Προκλήσεις όμως στην ένταξη προκύπτουν και από την πλευρά των προσφύγων λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Οι πρόσφυγες έχουν εκτεθεί σε τραυματικές εμπειρίες, έχουν χάσει συγγενικά τους πρόσωπα, το σπίτι τους, την εργασία τους και τη ζωή τους και έχουν βιώσει έντονο άγχος. Όλα αυτά δημιουργούν αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία τους (Christodoulou & Abou-Saleh, 2016). Όλα αυτά επιδεινώνουν τις ήδη υπάρχουσες προκλήσεις που υπάρχουν στο πεδίο της ένταξης.

3. Εκπαιδευτικές πολιτικές για πρόσφυγες και μετανάστες στην Ευρώπη

Η εκπαίδευση συνιστά έναν τομέα που έχει μεγάλη ισχύ και επίδραση σε όλη την πορεία και τον βίο του ανθρώπου. Συνιστά έναν μηχανισμό που εκτός από γνώσεις μεταφέρει στους ανθρώπους και αξίες, πεποιθήσεις, κανόνες και δεξιότητες. Η εκπαίδευση είναι εξάλλου και το πρώτο πεδίο στο οποίο εισέρχονται οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, παιδιά και ενήλικες, στη χώρα υποδοχής προκειμένου να μάθουν τη γλώσσα της. Η γλώσσα της χώρας υποδοχής θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να μπορέσει να προχωρήσει η ένταξή τους. Αυτός είναι και ο λόγος που οι περισσότερες πολιτικές που αναπτύσσονται στις χώρες της Ευρώπης εστιάζουν στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και των ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων, εισάγοντάς τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Koehler & Schneider, 2019).

Αξιοποιώντας την εκπαίδευση, οι χώρες της Ευρώπης ανέπτυξαν πολιτικές που εστίαζαν σε προγράμματα εντατικής κατάρτισης προκειμένου οι μετανάστες να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να εισαχθούν στην αγορά εργασίας (OECD, 2016). Αυτό όμως δεν είναι πάντα εύκολο και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ένας εξ αυτών είναι το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης και δεξιοτήτων που φέρουν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους. Οι πρόσφυγες που κατέφυγαν στις χώρες της Ευρώπης τη δεκαετία του '90 λόγω των πολέμων στη Γιουγκοσλαβία είχαν πολύ μικρότερη εξειδίκευση από αυτούς της πρόσφατης σύγκρουσης στη Συρία (OECD, 2015). Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στη Σουηδία έδειξαν ότι, από τους Σύριους που έφτασαν στη χώρα το 2014, περίπου το 40% ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αντίστοιχο ποσοστό των Σύριων προσφύγων από την Ερυθραία ήταν 10%, ενώ των Αφγανών 20%. Αντίστοιχα ποσοστά υπήρχαν και στη Γερμανία (OECD, 2015). Αυτή η ετερογένεια δημιουργεί προκλήσεις στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, δεδομένων των διαφορετικών αναγκών που έχουν.

Διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές εντοπίζονται και στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και την ένταξή τους στην εκπαίδευση. Μία βασική προτεραιότητα ήταν τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες να εισέλθουν σε ένα σταθερό εκπαιδευτικό περιβάλλον προκειμένου να μπορέσουν να λάβουν την αναγκαία υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τα

προβλήματα ψυχικής υγείας που ήταν απόρροια των τραυματικών γεγονότων που βίωσαν, τον κοινωνικό προβληματισμό καθώς και των μαθησιακών και εκπαιδευτικών προβλημάτων (Matthews, 2008). Εντούτοις, τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη δεν κατάφεραν να εξασφαλίσουν με συνέπεια την πρόσβαση αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση σε πρώιμη ηλικία. Αυτό επιβαρύνει την προσπάθειά τους να μάθουν τη γλώσσα υποδοχής και να ενταχθούν στην εκπαίδευση ομαλά, χωρίς προβλήματα (Crul et al., 2016). Η έρευνα των Park et al. (2018), στην οποία συμπεριλαμβάνονταν και χώρες της Ευρώπης, έδειξε ότι οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων δεν καλύπτονταν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα είτε αυτά παρέχονταν στα σχολεία, είτε στα κέντρα υποδοχής.

Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αναδύθηκαν, σε κάποιες χώρες της Ευρώπης, τα εκπαιδευτικά συστήματα συνεργάστηκαν με τοπικές αρχές και παράγοντες καθώς και ΜΚΟ προκειμένου να μπορούν να παρέχουν εκπαίδευση στα παιδιά προσφύγων. Μία τέτοια πρακτική υιοθετήθηκε στο Βέλγιο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη δημιουργία περιφερειακών κέντρων που παρείχαν υπηρεσίες στους πρόσφυγες που είχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας, μεταξύ αυτών και η εκπαίδευση. Τα κέντρα αυτά λειτουργούν με τη συνεργασία του Δημόσιου Οργανισμού Προσχολικής και Παιδικής Ηλικίας και Φροντίδας με τη Βελγική Ομοσπονδιακή Υπηρεσία για την Υποδοχή Αιτούντων Άσυλο και τον Ερυθρό Σταυρό (Park et al., 2018).

Μία άλλη ομάδα που αντιμετωπίζει προβλήματα στην εκπαίδευση είναι αυτή των εφήβων προσφύγων και μεταναστών. Λόγω μίας σειράς προβλημάτων και δυσκολιών πολλοί εξ αυτών, όταν ολοκληρώνουν τη φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν συνεχίζουν και στις άλλες βαθμίδες (Crul et al., 2016). Αυτό είναι επιζήμιο για τη μετάβασή τους στη συνέχεια στην αγορά εργασίας γιατί δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, με αρνητικές συνέπειες και στην ένταξή τους, οικονομικά και κοινωνικά (Barslund et al., 2017; OECD, 2019).

Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών, δηλαδή αυτών που περνούν την ηλικία της υποχρεωτικής φοίτησης, δημιουργεί πολλές δυσκολίες σε αρκετές χώρες της Ευρώπης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απουσία σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι, οι έφηβοι πρόσφυγες και μετανάστες δεν έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν περισσότερο τις δεξιότητές τους. Το 2016 στην Αυστρία έγινε αλλαγή στη σχετική νομοθεσία προκειμένου το ελάχιστο όριο ηλικίας να είναι τα 18 έτη για την απόκτηση του υποχρεωτικού απολυτηρίου. Η νομοθετική αυτή αλλαγή υπαγορεύτηκε από τον μεγάλο αριθμό νέων που δεν είχε απολυτήριο σχολείου (OECD, 2018). Νομοθετικές τροποποιήσεις έγιναν και το 2017 στη Σουηδία προκειμένου οι νέοι ηλικίας 18-25 ετών να μπορούν να φοιτήσουν στο ανώτερο γυμνάσιο χωρίς τον κίνδυνο απέλασης. Στους νέους αυτής της ηλικίας δίνεται η ευκαιρία παράτασης της προσωρινής άδειας διαμονής που έχουν. Μετά την ηλικία των 18 ετών, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μπορούν να συμμετέχουν γενικά στην εκπαίδευση ενηλίκων και να παρακολουθήσουν βασικά μαθήματα για να μάθουν τη σουηδική γλώσσα (Crul et al., 2016). Αντίστοιχα, στη Γερμανία αναστέλλεται το ενδεχόμενο απομάκρυνσης από τη χώρα για τους νέους που φοιτούν στην επαγγελματική εκπαίδευση (OECD, 2018).

Στην Ελλάδα, μετά το έντονο προσφυγικό κύμα που δέχτηκε ως χώρα υποδοχής, αποφασίστηκε το σχολικό έτος 2016-2017 να ενταχθούν τα παιδιά των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής στις περιοχές που υπήρχαν κέντρα φιλοξενίας. Η αξιολόγηση αυτής της προσπάθειας στη συνέχεια έδειξε ότι υπήρχαν σημαντικά προβλήματα που μείωσαν την αποτελεσματικότητά της. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλαγές που αφορούσαν τη χωροθέτηση των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων ήταν η αιτία για να μην καταγράφονται πολλά παιδιά πρόσφυγες, με αποτέλεσμα να μην φοιτούν στα σχολεία. Επίσης, σε αρκετές περιοχές τα παιδιά δεν είχαν καμία πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα στα νησιά του Αιγαίου. Οι τάξεις υποδοχής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ενεργοποιήθηκαν, ενώ οι μαθητές που δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα, αποκλείστηκαν από αυτή (Λεοντίσης κ.ά., 2020).

Το 2018 αναπτύχθηκε μία νέα εθνική στρατηγική για τη μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα με σαφείς αλλαγές και στην εκπαίδευση. Εντούτοις, η Ελλάδα δεν έχει ένα σαφές νομοθετικό

πλαίσιο που να εστιάζει στην ένταξη. Οι φορείς που ασχολούνται με την ένταξη, τόσο οι θεσμικοί όσο και οι ΜΚΟ, παρέχουν μαθήματα γλωσσομάθειας σε μετανάστες και πρόσφυγες αλλά αυτά δεν είναι αρκετά. Οι επιμέρους πολιτικές που αναπτύσσονται κατά καιρούς δεν αξιολογούνται και έτσι δεν διορθώνονται τυχόν λάθη και παθογένειες που υπάρχουν. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η προσπάθεια που καταβάλλεται στην Ελλάδα περιορίζεται κυρίως στο να καταγράφει τις ανάγκες που υπάρχουν αλλά δεν υπάρχει κάποιος σχεδιασμός που να προωθεί την ένταξη ή να συνδέεται με τις δράσεις και τους πόρους που παρέχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθιστώντας ακόμα πιο δύσκολη την εκπόνηση μίας ουσιαστικής και αποτελεσματικής πολιτικής σε αυτό το πεδίο (Λεοντίσης κ.ά., 2020).

4. Συσχέτιση εκπαίδευσης και ένταξης στην Ευρώπη

Κάποιες χώρες της Ευρώπης επιχειρούν να ενισχύσουν την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μέσω της ένταξης στην εργασία. Προς αυτή την κατεύθυνση εστιάζουν στην εκμάθηση της γλώσσας ως απαραίτητη και βασική δεξιότητα. Σε κάποιες χώρες δε, η εκμάθηση της γλώσσας είναι στοχευμένη στην αγορά εργασίας, ενώ σε κάποιες άλλες, προκειμένου η ένταξη των μεταναστών και προσφύγων να είναι ομαλή και χωρίς προβλήματα, τα μαθήματα της γλώσσας συνοδεύονται από την παροχή γνώσεων για τις αρχές και την κοινωνία. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Φινλανδία που παρέχει μαθήματα σε μετανάστες που στις χώρες προέλευσής τους οι κοινωνίες είναι συντηρητικές και η θέση της γυναίκας υποβαθμισμένη. Οι μετανάστες που φοιτούν σε αυτά τα τμήματα μαθαίνουν πως να συμπεριφέρονται στις γυναίκες σύμφωνα με τις αξίες της κοινωνίας της Φινλανδίας, ενώ παράλληλα ενημερώνονται για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν για την ενδοοικογενειακή βία λόγω της αυστηρής νομοθεσίας σε αυτό το θέμα (Λεοντίσης κ.ά., 2020). Συνεπώς, στη Φινλανδία επιδιώκεται η επιτυχής ένταξη μεταναστών και προσφύγων, όχι μόνο μέσω μαθημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εκμάθησης της γλώσσας, αλλά και μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εστιάζουν σε θέματα ισότητας των φύλων και κοινωνικών αξιών (Finnish Government, 2025). Στο ευρύτερο δε κυβερνητικό πλαίσιο (2024-2027) της χώρας θεσπίστηκαν **32 μέτρα**, όπως η ενσωμάτωση μέσω εργασίας, οι υποχρεώσεις των μεταναστών και η ενίσχυση της θέσης μητέρων μεταναστριών, ενώ παράλληλα ενισχύεται η συνεργασία στον τομέα της ένταξης με ΜΚΟ, εργοδότες και κυβερνητικούς φορείς (European Commission, 2025).

Στη Νορβηγία αντίστοιχα, αυτοί που έχουν προσωρινή άδεια παραμονής, είναι υποχρεωμένοι να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διάρκειας δύο ετών, το οποίο αφορά στην κοινωνία της χώρας. Σε αυτό το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνεται και η εκμάθηση της γλώσσας στην οποία δίνεται μεγάλη εστίαση, δεδομένου ότι οι ώρες μαθήματος μπορούν να φτάσουν, εφόσον θεωρηθεί απαραίτητο, μέχρι και τις 3.000. Μαθήματα γλώσσας παρέχονται και σε αυτούς που έχουν κάνει αίτηση ασύλου. Η νομοθεσία υποχρεώνει και τους δήμους να διοργανώνουν αντίστοιχα μαθήματα όταν υποδέχονται μετανάστες. Εκπαιδευτικά πιλοτικά προγράμματα οργανώνονται και στα κέντρα που φιλοξενούν πρόσφυγες, ενώ γίνεται διανομή και εγχειριδίων που έχουν στόχο να τους μάθουν τους βασικούς κοινωνικούς κανόνες. Το κράτος έχει μεριμνήσει επίσης για την ύπαρξη διερμηνέων, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ομαλή επικοινωνία (Λεοντίσης κ.ά., 2020; OECD, 2024).

Στη Γερμανία, στόχος είναι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες μέσα σε ένα διάστημα 3 έως 5 ετών, να μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, συμμετέχουν σε στοχευμένα μαθήματα γλώσσας. Επιπλέον, μέσω της οργάνωσης ARRIVO, προσφέρεται επαγγελματική κατάρτιση στους μετανάστες που είναι άνω των 16 ετών. Οι μετανάστες συμμετέχουν στα μαθήματα αυτά επί αμοιβή και μπορούν να αποκτήσουν εκπαίδευση σε πάνω από 328 επαγγέλματα (Kanas & Kosyakova, 2023). Για να διασφαλίσει την ένταξη στην αγορά εργασίας χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα, η Γερμανία διανέμει τους μετανάστες σε πόλεις και κρατίδια, αναλογικά. Σε κάποιες αστικές περιοχές που είναι φορτισμένες απαγορεύεται η εγκατάσταση μεταναστών ακόμα και αν είναι αναγνωρισμένοι. Επίσης, στην πόλη του Βερολίνου οι μετανάστες μία φορά τον μήνα λαμβάνουν διάφορες παροχές, όπως ψηφιακή κάρτα, ώστε να τους παρέχεται περίθαλψη δωρεάν, κάρτα με απεριόριστες διαδρομές για τα μέσα μεταφοράς καθώς και 140 ευρώ

ως οικονομική ενίσχυση. Στη Σουηδία, οι μετανάστες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της γλώσσας διάρκειας 18 μηνών, ενώ παράλληλα τους παρέχεται και στέγαση γι' αυτό το διάστημα (Λεοντίσης κ.ά., 2020).

5. Συμπεράσματα

Στην Ευρώπη παρατηρούνται διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στους μετανάστες και τους πρόσφυγες που έχουν ως βασικό στόχο, τουλάχιστον θεωρητικά, την ένταξή τους στις χώρες υποδοχής. Στις περισσότερες χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, η εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών περιορίζεται στην παροχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και στη συνέχεια να φοιτήσουν και στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποκτώντας δεξιότητες που στη συνέχεια θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Υιοθετείται δηλαδή μία λογική αντίστοιχη της εκπαίδευσης που παρέχεται και στους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πολλοί πρόσφυγες και μετανάστες, μην έχοντας την κατάλληλη υποστήριξη, να εγκαταλείπουν το σχολείο και να στερούνται βασικών δεξιοτήτων, κάτι που τους οδηγεί στη συνέχεια σε οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι βέλτιστες πρακτικές που υπάρχουν σε χώρες της Ευρώπης είναι περιορισμένες. Είναι λίγες οι χώρες της Ευρώπης που διαμορφώνουν ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που να ενισχύουν τις προοπτικές ένταξης μεταναστών και προσφύγων. Οι χώρες που έχουν αναπτύξει βέλτιστες πρακτικές συνδυάζουν τη φοίτηση της εκπαίδευσης με άλλες παροχές, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα της πρώτης. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες και αυτό οδηγεί αρκετές φορές τις οικογένειές τους να μην αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως πρώτη προτεραιότητα. Επιπλέον, το προσωρινό καθεστώς διαμονής αποθαρρύνει συχνά μετανάστες και πρόσφυγες από τη φοίτησή τους στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι είναι περιττό να το κάνουν αφού ενδεχομένως να μην παραμείνουν στη χώρα. Πρακτικές όπως αυτή της Γερμανίας που υποστηρίζει σε όλους τους τομείς τους μετανάστες διασφαλίζει ότι θα επιδιώξουν να παραμείνουν στην εκπαίδευση και ότι δεν αναγκάζονται να την εγκαταλείψουν για να εργαστούν και να επιβιώσουν.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης που αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα για πρόσφυγες και μετανάστες, αυτά περιορίζονται στην εκμάθηση της γλώσσας και στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Αυτά όμως δεν εξασφαλίζουν αυτόματα την ένταξη. Υπάρχουν πρόσφυγες και μετανάστες που λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού τους υπόβαθρου δεν μπορούν να ενταχθούν στις τοπικές κοινωνίες των χωρών υποδοχής και οι πρακτικές τους συνιστούν αιτία συγκρούσεων. Η φινλανδική προσέγγιση στην ένταξη μεταναστών και προσφύγων χαρακτηρίζεται από πολυεπίπεδο σχεδιασμό, ο οποίος δεν περιορίζεται στην εκμάθηση της γλώσσας και στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά επεκτείνεται και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που καταδεικνύουν τις αρχές και τις αξίες της φινλανδικής κοινωνίας, όπως η ισότητα των φύλων και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, επιδιώκεται η πρόληψη κοινωνικών εντάσεων και η διαμόρφωση κοινών κωδίκων συμπεριφοράς που διευκολύνουν τη διαπολιτισμική συμβίωση και την ομαλή κοινωνική ένταξη. Πρακτικές, όπως οι ανωτέρω, αυξάνουν τις πιθανότητες ένταξης και αναδεικνύουν την ανάγκη μίας πιο πολύπλευρης προσέγγισης στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Λεοντίσης, Β., Τσαγκρώνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημοπούλου, Δ., Καρυώτης, Γ., Σκλεπάρης, Δ. (2020). *Συγκριτική ανάλυση ένταξης μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα*.

Προσωπικές εμπειρίες, βέλτιστες πρακτικές, προτάσεις πολιτικής. Οργανισμός Έρευνας & Ανάλυσης Διανέοσις.

Ξενόγλωση

- Barslund, M., Busse, M., Lenaerts, K., Ludolph, L., Renman, V. (2017). Integration of refugees: Lessons from Bosnians in five EU countries. *Intereconomics*, 52, 257-263.
- Boutsia, K. (2017). *Challenging hate speech and building tolerance towards refugees. Europe in transition: Diversity, Identity and Youth Work*. British Council.
- Christodoulou, G.N., Abou-Saleh, M.T. (2016). Greece and the refugee crisis: Mental health context. *BJPsych international*, 13(4), 89-91.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., Ghaemina, S. (2016). *No lost generation? Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. The integration of migrants and refugees*. Florence: European University Institute.
- Daley, C. (2009). Exploring community connections: community cohesion and refugee integration at a local level. *Community Development Journal*, 44(2), 158-171.
- European Commission (2025, January 31). *Finland: New government regulation on civic orientation for migrant integration*. Retrieved from https://home-affairs.ec.europa.eu/news/finland-new-government-regulation-civic-orientation-migrant-integration-2025-01-31_en
- Finnish Government (2025, February 6). *Government Action Plan for Gender Equality 2024–2027*. Retrieved from https://valtioneuvosto.fi/en/-/1271139/government-adopts-resolution-on-government-action-plan-for-gender-equality-2024-2027?utm_source=chatgpt.com
- Kanas, A., Kosyakova, Y. (2023). *Greater local supply of language courses improves refugees' labor market integration*. *European Societies*, 25(1), 1-36.
- Koehler, C., Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative migration studies*, 7(1), 1-20.
- Lemaitre, G. (2007). *The integration of immigrants into the labour market: The case of Sweden. OECD Social, Employment, and Migration*. Paris: OECD Publishing.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International studies in sociology of education*, 18(1), 31-45.
- OECD (2015). Is this humanitarian crisis different?. *Migration Policy Debates*, 7, 1-15.
- OECD (2016). *Making integration work: refugees and others in need of protection. Making integration work*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *International migration outlook 2018*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Ready to help?: Improving resilience of integration systems for refugees and other vulnerable migrants*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024). *International Migration Outlook 2024*. Paris: OECD Publishing.
- Park, M., Katsiaficas, C., McHugh, M. (2018). *Responding to the ECEC needs of children of refugees and asylum seekers in Europe and North America*. Migration Policy Institute.
- Strang, A., Ager, A. (2010). Refugee integration: Emerging trends and remaining agendas. *Journal of refugee studies*, 23(4), 589-607.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Καλοκύρη Βασιλεία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων στη ΔΔΕ Ηρακλείου, Καθηγήτρια–Σύμβουλος στο ΜΠΣ Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καρακασίδου Ελένη

Φιλόλογος, MEd στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Αναγνωρίζοντας τη σημασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για την ένταξη προσφύγων και μεταναστών, η εργασία διερευνά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και κοινωνικής ένταξης. Εστιάζοντας στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, η μελέτη εξετάζει την εφαρμογή τους σε προγράμματα Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ελλείψεις στο θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο, αλλά παράλληλα την προσήλωση για διεπιστημονική προσέγγιση που ενδυναμώνει τη λειτουργική ένταξη. Συμπερασματικά, επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση των εκπαιδευτών ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική συμμετοχή και η δημιουργία θεσμικών και κοινωνικών σχέσεων των εκπαιδευομένων στη χώρα υποδοχής. Στη βάση των συμπερασμάτων αυτών, η παρούσα εργασία συμβάλλει στα Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αναδεικνύοντας τη σημασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προς χειραφέτηση από στερεότυπα, κοινωνική ενδυνάμωση και συμμετοχικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, πρόσφυγες, μετανάστες

1. Εισαγωγή

Η εισροή προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει ένα νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, με πολλές προκλήσεις διαχείρισης, μεταξύ των οποίων η γλωσσική και κοινωνική ένταξή τους (European Commission, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, στην Ελλάδα αναπτύχθηκαν προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, με σκοπό να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τη συμμετοχή τους στην κοινωνία. (Μαλλιούρη, 2023). Στην κατεύθυνση αυτή, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) στην Ελλάδα έχουν καταβάλει προσπάθειες για την ενίσχυση της εκπαίδευσης αυτών των ευάλωτων ομάδων (Brinia, Tsaprazi, 2015· Mouti, Maligkoudi, 2024· Γαρυφαλλίδη, 2018· Kantzou, et.al, 2017).

Οι εκπαιδευτές στα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών. Είναι απαραίτητο να είναι εξοικειωμένοι με τις γνώσεις των εκπαιδευομένων, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και το επίπεδό τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι οι πλέον κατάλληλες, καθώς ενισχύουν την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων και προάγουν τη διαπολιτισμική κατανόηση (Μπεζάτη, Θεοδοσοπούλου, 2006). Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρόσφυγες και μετανάστες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και μεγάλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συχνά, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι δυσκολίες έκφρασης, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που ενδεχομένως δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά

προγράμματα και τη διαδικασία εκμάθησης (Benseman, 2014· Florez, Terrill, 2003· Μαλλιούρη, 2023).

Η εκπαίδευση αυτών των ομάδων είναι σημαντικό να ενσωματώνει διαπολιτισμικές αξίες (Μπεζάτη, Θεοδοσοπούλου, 2006) και να εφαρμόζει αρχές και μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό την προοπτική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, εφόσον αυτή στοχεύει σε βαθιές αλλαγές στην αντίληψη και δράση των ατόμων εντός της κοινωνίας (Mezirow, 2007, 2009). Ειδικότερα, η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αφορά στη διεργασία κατά την οποία δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα), μετασχηματίζονται έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο «ανοικτά», συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά (Mezirow, 2007). Πρόκειται δηλαδή για μάθηση χειραφετητική, που καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό και αναπτύσσεται με τον στοχαστικό διάλογο και άλλες μεθόδους ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2017, 2021). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων, μέσα από διεργασίες Μετασχηματίζουσας Μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τη νέα κοινωνία και να αναπτύξουν δεξιότητες που ενισχύουν την προσωπική και επαγγελματική τους ένταξη.

Υπό την προβληματική αυτή, η παρούσα εργασία αφορά σε έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτών/-τριών και των εκπαιδευομένων σε προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, τα οποία παρέχονται από ΜΚΟ σε μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα (Καρακασίδου, 2024), ώστε να αναδειχθεί αν οι μέθοδοι εκπαίδευσης αυτών των προγραμμάτων συντελούν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, προωθώντας τη συμμετοχικότητα και την κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων και υποστηρίζοντας έτσι τη διαπολιτισμική συνύπαρξη και τη δημοκρατία.

Η διερεύνηση αυτή είναι πολύ χρήσιμη, λόγω της έλλειψης πολλών εμπειριστατωμένων ερευνών στον τομέα αυτό, καθώς μπορεί να συνεισφέρει στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στο πλαίσιο της πολιτικής τους για τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστίαζε η έρευνα, αφορούσαν στα ακόλουθα (Καρακασίδου, 2024):

- Σε ποιον βαθμό ανταποκρίνονται στη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, τα παρεχόμενα από Μη Κυβερνητική Οργάνωση;
- Κατά πόσον τα προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, τα παρεχόμενα από Μη Κυβερνητική Οργάνωση, ανταποκρίνονται στην ανθρωπιστική οπτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ειδικότερα στο πεδίο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, προωθώντας μετασχηματισμούς συμπεριφοράς, αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων, που θα τους βοηθήσουν στη διαβίωση και τη συνύπαρξη με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής τους;
- Χρειάζονται περαιτέρω σπουδές/εξειδίκευση/επιμόρφωση οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων στα Προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, προκειμένου να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά ενδεχόμενα στερεότυπα των εκπαιδευομένων, ώστε να βελτιώνεται η μάθηση της γλώσσας αλλά και ευρύτερα η συμβίωση στη χώρα υποδοχής τους;

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της, καθώς και συμπεράσματα και προτάσεις που αφορούν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες, με προδιαγραφές αρχών και μεθόδων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Μετασχηματίζουσας Μάθησης, προκειμένου τα προγράμματα αυτά να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις για την κοινωνική ένταξη των προσφύγων και μεταναστών και την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, στο πλαίσιο της δημοκρατίας των ευρωπαϊκών χωρών.

2. Η έρευνα

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Στην έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες, σε προγράμματα που προσφέρονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, λόγω της δυνατότητας που παρέχει για την ενδελεχή κατανόηση των συναισθημάτων, απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων (Creswell, 2016). Ειδικότερα στην περίπτωση μας, η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε για τη βαθύτερη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη διδασκαλία στα προαναφερόμενα προγράμματα, ώστε να αναδειχθεί αν εφαρμόζονται στην πράξη αρχές και μέθοδοι Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Μετασχηματίζουσας Μάθησης, προωθώντας έτσι τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων και κατά προέκταση τη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης και την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευόμενων μεταναστών και προσφύγων.

Ως ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, επειδή διευκολύνει να εντοπιστούν οι συναισθηματικές και προσωπικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει την ευελιξία στη συλλογή δεδομένων, δίνοντας στους συμμετέχοντες την ευχέρεια να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, ενώ παράλληλα διασφαλίζει ότι καλύπτονται οι βασικές θεματικές του ερευνητικού πεδίου (Creswell, 2016). Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν επίσης τη βάση για τον οδηγό συνέντευξης. Αυτός περιλάμβανε ερωτήσεις που εξετάζουν τρεις βασικούς άξονες: 1) Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, 2) Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Προώθηση μετασχηματισμού αντιλήψεων και συμπεριφορών, 3) Εξειδίκευση Εκπαιδευτών: Ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση.

Στη δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική της χιονοστιβάδας (snowball sampling), η οποία επιλέχθηκε λόγω των δυσκολιών στον εντοπισμό των κατάλληλων συμμετεχόντων (Bryman, 2017). Η στρατηγική αυτή επέτρεψε την εύρεση των συμμετεχόντων/-ουσών μέσω συστάσεων από άλλους, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα της δειγματοληψίας, παρά τους περιορισμούς στον αριθμό των συμμετεχόντων/-ουσών.

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούσαν α) οι εκπαιδευτές/-τριες στα προαναφερόμενα προγράμματα των ΜΚΟ της περιοχής της Θεσσαλονίκης και β) οι εκπαιδευόμενοι/-ες μετανάστες/-στριες και πρόσφυγες στα ίδια προγράμματα. Από τις πληθυσμιακές αυτές ομάδες αντλήθηκαν οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006), ακολουθώντας έξι στάδια: εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, επανεξέταση θεμάτων, ορισμός και ονομασία θεμάτων και έκθεση των δεδομένων. Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων (συνεντεύξεις από εκπαιδευτές και από εκπαιδευομένους), της αποφυγής μεροληψίας και της συστηματικής υλοποίησης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της συνέντευξης πραγματοποιήθηκαν με στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων.

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας επισημαίνεται κατ' αρχάς ότι η ποιοτική έρευνα περιορίζει τις δυνατότητες στατιστικής επαγωγής των αποτελεσμάτων. Δεν είναι δυνατή η γενίκευση των ευρημάτων για όλα τα εν λόγω προγράμματα διδασκαλίας των ΜΚΟ της χώρας. Ακόμη, αφενός οι δυσκολίες στον προγραμματισμό των συνεντεύξεων (διαμεσολαβημένη επικοινωνία με εκπαιδευομένους μέσω ΜΚΟ, αυστηρότητα των ΜΚΟ στην τήρηση της ανωνυμίας τους στην έρευνα) και αφετέρου η ανάγκη χρήσης διερμηνέων σε συνεντεύξεις εκπαιδευόμενων μεταναστών και προσφύγων αποτέλεσαν σημαντικά εμπόδια στη συλλογή περισσότερων δεδομένων και στην ανάλυση των δεδομένων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, κατά το διάστημα μεταξύ Μαρτίου και Μαΐου 2024. Συγκεκριμένα, συμμετέχοντες/-ουσες στις συνεντεύξεις ήταν 8 εκπαιδευτές/-τριες (6 γυναίκες και 2 άνδρες) στα εν λόγω προγράμματα, από 5 ΜΚΟ της Θεσσαλονίκης, και 8 εκπαιδευόμενοι/-ες πρόσφυγες και μετανάστες/-στριες (6 γυναίκες και 2 άνδρες) αντίστοιχων προγραμμάτων ΜΚΟ.

Οι 8 ερωτηθέντες/-είσες εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες είχαν ηλικία 31-50 ετών, πτυχιούχοι (5 Φιλολογίας, 3 κοινωνικών επιστημών), οι 7 από τους 8 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, αλλά όχι Εκπαίδευσης Ενηλίκων και μόνο μία εκπαιδύτρια διέθετε πιστοποίηση από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Είχαν εμπειρία 1-8 ετών έμμισης/εθελοντικής εργασίας σε δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά μόνο 1 έτους στα εν λόγω προγράμματα των ΜΚΟ.

Οι 8 ερωτηθέντες/-είσες εκπαιδευόμενοι/-ες ήταν ηλικίας από 18-50 ετών και είχαν παρακολουθήσει τα εν λόγω προγράμματα σε ΜΚΟ από 2 μήνες έως 2 χρόνια. Χώρες προέλευσης ήταν η Ουκρανία (6), η Συρία (1) και το Αφγανιστάν (1). Σημειώνεται ότι διέθεταν υψηλό μορφωτικό επίπεδο: 5 πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2 κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και 1 κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι απαντήσεις μεταξύ των ερωτηθέντων/-εισών από κάθε επιμέρους πληθυσμό της έρευνας (Εκπαιδευτές/εκπαιδευομένους) ήταν συναφείς, γεγονός που στηρίζει την αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων και συνακόλουθα την αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Ως προς τους/τις εκπαιδευομένους/-ες, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τα παρεχόμενα από ΜΚΟ προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, διερευνήθηκε μέσα από ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις τους για τον «καλό εκπαιδευτή» (χαρακτηριστικά, πρακτικές, επίδραση στη συνέχιση σπουδών τους κ.ά.), καθώς και τη χρήση διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα αυτά ή που θα ήθελαν να χρησιμοποιούνται γιατί θα τους διευκόλυναν (διαλόγου, ερωτήσεων/απαντήσεων, συζήτησης ή και παιχνιδιού ρόλων, προσομοιώσεων κ.ά., δηλαδή διαδραστικών/συμμετοχικών μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός, απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις πολιτισμικές διαφορές και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ο ενθαρρυντικός, υποκινητικός εκπαιδευτής αποτελεί κίνητρο για αντιμετώπιση δυσκολιών της ξένης γλώσσας και επίσης στήριγμα, προσφέροντας «καλή εντύπωση» για τη χώρα υποδοχής. Συνάμα, οι ποικίλες ενεργητικές/συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πολύ επιθυμητές και θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (ανταπόκριση των εν λόγω προγραμμάτων στην ανθρωπιστική οπτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ειδικότερα στο πεδίο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, μέσα από προώθηση μετασχηματισμών συμπεριφοράς, αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων, που θα τους βοηθήσουν στη διαβίωση και τη συνύπαρξη με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής τους), οι απόψεις των εκπαιδευομένων διερευνήθηκαν μέσα από ερωτήσεις για ενδεχόμενα «συγκλονιστικά βιώματα», «ερεθίσματα αναστοχασμού ή και αμφισβήτησης αντιλήψεων» διαμέσου της διδασκαλίας -που θα παρέπεμπαν, δηλαδή, στο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα, κατά τον Mezirow (2007)-, για θέματα όπως η θέση της γυναίκας/ισότητα των φύλων, η συμπεριφορά τους στη χώρα υποδοχής, η θέση τους ως μεταναστών/προσφύγων στην Ελλάδα, αξίες και κοινωνικές σχέσεις της ελληνικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν βίωσαν στα εν λόγω προγράμματα «συγκλονιστική εμπειρία» που θα προκαλούσε αμφισβήτηση αντιλήψεων ή συμπεριφορών τους. Ωστόσο αναγνωρίζουν ότι μέσα από απλές συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων με τον/την εκπαιδευτή/-τρια τους εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για την ελληνική κοινωνία και την κουλτούρα της, σε πλαίσιο δεκτικότητας της διαφορετικότητας. Επίσης, διαπίστωσαν και ομοιότητες με τη δική τους κουλτούρα και θρησκεία (στην περίπτωση των προερχόμενων από την

Ουκρανία). Θεωρούν ότι η διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα, σε συνδυασμό με τη βαθιά κατανόηση της ελληνικής κουλτούρας θα συνέβαλαν στην ταχύτερη εκμάθηση της γλώσσας. Πιστεύουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θα διευκολύνει την κοινωνική ενσωμάτωσή τους ως προσφύγων/μεταναστών και θα προάγει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, ενώ επισημαίνουν ότι η προσωπική εμπειρία από τα προγράμματα και οι προσδοκίες τους ως εκπαιδευομένων επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψή τους για την ελληνική κοινωνία. Αυτή η παραδοχή εκ μέρους τους είναι σημαντική καθώς συνάγεται η ανάγκη για ανάλογη διαμόρφωση των προγραμμάτων, όπως παρακάτω θα σχολιάσουμε. Στην ίδια προβληματική, για έμφαση των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας στην άρση προκαταλήψεων και διεύρυνση οριζόντων σκέψης, οδηγούν και ορισμένες απαντήσεις που έφεραν στην επιφάνεια στερεοτυπικές απόψεις για την «ετερότητα» (κουλτούρας, συμπεριφοράς) και «δυσκολίες απομάθησης αντιλήψεων των ενηλίκων» (Mezirow, 2007), παρά το ακαδημαϊκό μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών/-στριών και προσφύγων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (αν χρειάζονται περαιτέρω εξειδίκευση οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων στα εν λόγω Προγράμματα, προκειμένου να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά ενδεχόμενα στερεότυπα των εκπαιδευομένων, ώστε να βελτιώνεται η μάθηση της γλώσσας αλλά και ευρύτερα η συμβίωση στη χώρα υποδοχής τους), οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων σε σχετικές ερωτήσεις επιβεβαιώνουν σαφώς την ανάγκη για περισσότερες γνώσεις/εξειδίκευση των εκπαιδευτών σε ενεργητικές εκπαιδευτικές μεθόδους, σε σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με την καθημερινή ζωή αλλά και με θέματα γλώσσας και πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης των μεταναστών/προσφύγων. Επίσης, τέθηκε το ζήτημα της γνώσης των δικαιωμάτων προσφύγων/μεταναστών και των αρμόδιων φορέων και των δημόσιων υπηρεσιών, καθώς και η υπομονή με την οποία πρέπει οι εκπαιδευτές/-τριες να αντιμετωπίζουν τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες. Παράλληλα, επεσήμαναν την ανάγκη για ανάλογο με τις ανάγκες τους εκπαιδευτικό υλικό (εγχειρίδιο που περιλαμβάνει γραμματική αλλά και βοηθητικά στοιχεία για περιστάσεις επικοινωνίας και καθημερινότητας).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτών/-τριών στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είναι πολυδιάστατος, καλύπτοντας τη γλωσσική εκπαίδευση αλλά σε κάποιο βαθμό και τη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι, αναγνωρίζοντας την ευαλωτότητα των εκπαιδευομένων, προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή μέσω διαδραστικών τεχνικών και πρακτικών εφαρμογών.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε αντίστοιχες ερωτήσεις για διεργασίες κατά τη διδασκαλία που αφορούν σε μετασχηματισμό ενδεχόμενων στερεοτύπων των εκπαιδευομένων προσφύγων/μεταναστών, οι εκπαιδευτές/-τριες απαντούν ότι έχουν πραγματοποιήσει κάποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω συζήτησης και διαλόγου που προκάλεσαν προβληματισμό στους/στις εκπαιδευόμενους/-ές τους ή και ανταποκρίθηκαν να συζητήσουν θέμα που τους ζητούσαν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε τους/τις βοήθησαν «να γνωρίσουν το διαφορετικό, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να γίνουν πιο δεκτικοί απέναντι στους άλλους εκπαιδευόμενους». Θεωρούν ότι με τη διδασκαλία τους συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνική ενσωμάτωση, καλλιεργώντας ένα κλίμα διαπολιτισμικότητας και αμοιβαίου σεβασμού. Ορισμένοι/-ες εκπαιδευτές/-τριες επισημαίνουν ότι η ανάγκη διδασκαλίας της ύλης για τις εξετάσεις ελληνομάθειας μέσω των ΜΚΟ δεν τους επιτρέπει «παρεκκλίσεις» προς ευρύτερα θέματα συζητήσεων/παρεμβάσεων. Υποστηρίζουν ότι διαθέτουν ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και υπομονή και ότι η επιτυχία των προγραμμάτων εξαρτάται επίσης από την προσωπική θέληση των εκπαιδευομένων. Αναγνωρίζουν ως σημαντική την εκπαιδευτική παρέμβαση σε θέματα όπως η ισότητα των φύλων και η πολυπολιτισμικότητα και θεωρούν ότι συνέβαλαν στην ανάδειξη συζητήσεων και προβληματισμών, που ήταν, κατά πλειοψηφία, αποτελεσματικά. Ακόμη, θεωρούν τη συνδυαστική προσέγγιση θεωρητικής κατάρτισης και εμπειρικής πρακτικής ιδιαίτερα προτιμητέα για την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων.

Τέλος, όλοι/όλες οι εκπαιδευτές/τριες στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (χρησιμότητα περαιτέρω εξειδίκευσης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, ώστε να βελτιώνεται η εκμάθηση της γλώσσας αλλά και ευρύτερα η συμβίωση στη χώρα υποδοχής) απάντησαν καταφατικά. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι η εμπειρία στις τάξεις προσφύγων/μεταναστών βοηθάει περισσότερο «από τα πτυχία». Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές/-τριες επισήμαναν ότι ο/η εκπαιδευτής/-τρια ενηλίκων χρειάζεται: α) γνώση στρατηγικών εκπαίδευσης που βάζουν τους ενήλικες στο κέντρο, καθώς οι ενήλικες δεν μαθαίνουν όπως μαθαίνουν τα παιδιά, β) γνώση του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος των εκπαιδευομένων (κουλτούρα, ήθη, έθιμα, νοοτροπία), γ) γνώσεις διαδικαστικών ζητημάτων, δ) γνώσεις δικαιωμάτων των προσφύγων και μεταναστών, ε) γνώσεις σε μεθόδους ψυχολογικής παρέμβασης, στ) γνώσεις/εξειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 2005), ζ) γνώσεις/εξειδίκευση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση η) εξειδίκευση στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, θ) γνώσεις για δημόσιες υπηρεσίες, ι) γνώσεις εκπαιδευτικών τεχνικών για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, παρόλο που περιλαμβάνουν αρκετά θετικά στοιχεία, παρουσιάζουν επίσης σημαντικές αδυναμίες, ιδιαίτερα σε επίπεδο θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτών/τριών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Θεωρία του Μετασχηματισμού (Mezirow, 2007) και εφαρμογής μεθόδων που προάγουν την κριτική σκέψη και τον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκειμένου να διαμορφωθούν κριτικά στοχαστικές, δημιουργικές κοινότητες μάθησης και συνακόλουθα να υποστηριχθεί η κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων.

Η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων στη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Παρά τη θετική τους διάθεση για ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας, οι εκπαιδευτές δεν εφαρμόζουν επαρκώς τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς δεν έχουν σπουδάσει στο πεδίο αυτό και δεν διαθέτουν τις επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες ή και την πεποίθηση για την αξία και τους στόχους της, ούτε επιδιώκουν συστηματικά τη μετασχηματιστική μάθηση στην προοπτική της χειραφετητικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2017).

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει επίσης ότι -παρά τις αδυναμίες και την έλλειψη εξειδίκευσης- μέσα από μεμονωμένες, όχι συστηματικές πρωτοβουλίες των διδασκόντων στα εν λόγω προγράμματα, υπάρχουν ενδείξεις μετασχηματισμού στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, που διευκολύνουν την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής. Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση των εκπαιδευτών/-τριών στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ειδικότερα στη σύγχρονη Θεωρία του Μετασχηματισμού (Mezirow, 2007, 2009) ως θεμέλιου στην εφαρμογή διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας με έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσαν, μεταξύ άλλων, να αξιοποιούνται βιωματικές μέθοδοι μετασχηματίζουσας μάθησης, για παράδειγμα μέσω της αφήγησης των ιστοριών ζωής των μεταναστών/-στριών και προσφύγων, και του αναστοχασμού πάνω στο πώς οι εμπειρίες του πολέμου ή άλλων σοβαρών δυσκολιών επηρέασαν ενδεχομένως στερεοτυπικά την ευρύτερη κοσμοθεωρία τους ή προκάλεσαν προκαταλήψεις και αρνητικές απόψεις τους για τους «άλλους», δυσχεραίνοντας την κοινωνική ένταξη και συμβίωση στη χώρα υποδοχής.

Μάλιστα, «συν-επικουρικά» στις σπουδές και επιμορφώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και ειδικότερα στην ανθρωπιστική προοπτική της Θεωρίας του Μετασχηματισμού, οι γνώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα βοηθούσαν τους διδάσκοντες στα εν λόγω προγράμματα να διαχειριστούν καλύτερα τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές και τα στερεότυπα των εκπαιδευομένων, προκειμένου να ενισχύσουν τη γλωσσική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Ένα επιπλέον σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας αφορά στην ανάγκη ενδυνάμωσης της συμμετοχικότητας των εκπαιδευόμενων μεταναστών/στριών, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της ενίσχυσης του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης και της

ενθάρρυνσής τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους και κατά προέκταση της γλωσσικής και κοινωνικής ένταξής τους στη χώρα υποδοχής. Στην προοπτική αυτή, τα εν λόγω προγράμματα διδασκαλίας είναι αναγκαίο να αποτελούν «πλαίσια ολιστικής μάθησης», να αναπτυχθούν σε «κοινότητες δημιουργίας», λειτουργώντας ως δυναμικοί χώροι αλληλοϋποστήριξης και διαμόρφωσης ταυτότητας, προάγοντας έτσι μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Μέσω διαδραστικών/συμμετοχικών και αναστοχαστικών εκπαιδευτικών πρακτικών, να αναδεικνύουν τη συλλογική δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, επιτρέποντας στους μετανάστες και πρόσφυγες να μεταβούν ενεργά από τον ρόλο του «παραλήπτη» σε αυτόν του συνεργάτη γνώσης. Η ανταλλαγή εμπειριών και ο διάλογος σε αυτά τα περιβάλλοντα διευκολύνουν την οικοδόμηση πολιτισμικής ταυτότητας και την ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν», συμβάλλοντας καθοριστικά στην κοινωνική τους ένταξη και στην ενίσχυση της συνοχής στο χώρο υποδοχής. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, η μετασχηματίζουσα μάθηση καταδεικνύεται ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού, ενσωματώνοντας πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις που προωθούν την ενεργή συμμετοχή και την ενδυνάμωση των ευάλωτων ομάδων.

Τα ευρήματα και συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως ενδεικτικά στον σχεδιασμό προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες από την πλευρά των ιδίων των ΜΚΟ καθώς και άλλων φορέων αρμόδιων για ανάπτυξη, χρηματοδότηση, στοχοθεσία, των προγραμμάτων για τις εν λόγω ομάδες-στόχο. Ιδιαίτερη προσοχή προτείνεται να δοθεί στην έρευνα προσόντων των εκπαιδευτών/-τριών ως προς σπουδές και επιμορφώσεις τους στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αντίστοιχα, τα προσόντα αυτά χρειάζεται να συμπεριληφθούν στα κριτήρια πρόσληψης εκπαιδευτών/-τριών από τις ΜΚΟ και από θεσμικούς φορείς σε προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες και μετανάστες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση, σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, προγραμμάτων διδασκαλίας μεταναστών και προσφύγων για εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους για τη γλωσσική και κοινωνική ένταξη αυτών των ευάλωτων ομάδων. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, οι ελληνικές έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο είναι περιορισμένες και δεν βοηθούν επαρκώς στη σύγκριση για γενικότερα συμπεράσματα. Δεδομένου, μάλιστα, του μικρού αριθμού συμμετεχόντων/-ουσών στην παρούσα έρευνα (16 άτομα συνολικά και μόνο στη Θεσσαλονίκη) καθώς και των περιορισμών της ποιοτικής έρευνας στη στατιστική επαγωγή των συμπερασμάτων, προτείνεται η διεξαγωγή κι άλλων ερευνών, ώστε να γίνει δυνατή η συγκριτική μελέτη αποτελεσμάτων μεταξύ διαφορετικών περιοχών. Επίσης, προτείνονται έρευνες που συνδυάζουν ποσοτική και ποιοτική μέθοδο και προχωρούν σε συσχετισμούς και συγκρίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευομένων με δημογραφικά στοιχεία τους, όπως η ηλικία, το φύλο, η χώρα προέλευσης και το μορφωτικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνάς μας υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς αναθεώρησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΜΚΟ για την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της γλωσσικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών και προσφύγων. Η εφαρμογή μεθοδολογιών που προάγουν την προσωπική αναστοχαστική διεργασία των εκπαιδευομένων συμβάλλει στον μετασχηματισμό των προκατειλημμένων αντιλήψεων, ενώ παράλληλα ενισχύει την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του νέου κοινωνικού περιβάλλοντος. Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι διδάσκοντες να είναι πράγματι «εκπαιδευτές ενηλίκων», με σπουδές και επιμορφώσεις στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ώστε να υιοθετούν στρατηγικές που ενσωματώνουν τη μετασχηματιστική μάθηση στη διδακτική πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο, θα υποστηριχθεί αποτελεσματικά όχι μόνο η γλωσσική αλλά και η κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Brinia, V., Tsaprazi, E. (2015). *Teaching the Greek language to adult immigrants: Views and teaching practices*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 4(1), 196–207. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από: <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v4-i1/1655>
- Γαρυφαλλίδη, Α. (2018). *Ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο πλαίσιο των πολιτικών του ελληνικού κράτους*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5571>
- Καρακασίδου, Ε. (2024). *Εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες: Απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σε προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας για μετανάστες και πρόσφυγες, παρεχόμενα από μη κυβερνητική οργάνωση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/213234?lang=el>
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (2024). *Η δύναμη της Τέχνης στη μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μπεζάτη, Θ., Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, σελ. 181-186. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf>
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 18–34. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από <https://doi.org/10.12681/dial.15000>
- Μαλλιούρη, Α. (2023). *Η κοινωνική ένταξη προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη από το 2015 έως το 2020* [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Πέργαμος. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3400783>
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mouti, A., Maligkoudi, C. (2024). Literacy and Language Education of Adult Refugees and Migrants: Learning Materials and Teaching Practices for LESLLA Learners in the Greek Context. *LESLLA Symposium Proceedings*, 18(1), 71–83. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από <https://doi.org/10.5281/zenodo.10486284>

Ξενόγλωσση

- Benseman, J. (2014). *Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses*. Refuge: Canada's Journal on Refugees, 30(1), 93–110. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/38606/3502>
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2017). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: University Press.

- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- European Commission (2022). Directorate-General for Migration and Home Affairs and Kantar, *Integration of immigrants in the European Union*. Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 2-4-2025 από:
<https://data.europa.eu/doi/10.2837/672792>
- Florez, M. C., Terrill, L. (2003). *Working with literacy-level adult English language learners* (CAELA Digest #2, pp. 1–11). Center for Adult English Language Acquisition.
http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/litQA.html
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London / New York: Routledge.

Β. Κοινωνική Παιδεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ MODEL UNITED NATIONS (MUN) ΣΤΗΝ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑ

Πελέκη Αικατερίνη

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας, ΔΔΕ Αιτωλοακαρνανίας,
Υπ. Διδ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Δρ. Υφαντής Ηλίας,

Φιλολόγος ΠΕ02, Διευθυντής 6ου ΓΕΛ Αγρινίου, ΔΔΕ Αιτωλοακαρνανίας,

Ασημάκη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας ΠΕ06, 6ο ΓΕΛ Αγρινίου, ΔΔΕ Αιτωλοακαρνανίας,

Περίληψη

Η δημιουργική κοινωνία συνδέεται με την ποιοτική εκπαίδευση και την ενεργό πολιτειότητα. Η εκπαίδευση συμβάλλει στην δημιουργία ενεργών πολιτών μέσα και από μαθητικές πρωτοβουλίες που προωθούν μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης. Τα Μοντέλα Ηνωμένων Εθνών (MUN), οι προσομοιώσεις του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις κοινωνικές ανισότητες που προβληματίζουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την εφηβεία. Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να παρουσιάσει την εμπειρία του δεύτερου (2^{ου}) MUN στην Αιτωλοακαρνανία που φιλοξενήθηκε από το 6^ο ΓΕΛ Αγρινίου. Παρουσιάζεται η σχετική νομοθεσία, οι δράσεις και η αποτίμηση της εμπειρίας των εμπλεκόμενων. Στα συμπεράσματα τονίζεται η σημαντική λειτουργία των MUN ως δημιουργική μαθητική πρωτοβουλία αλλά και ως τρόπος κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Οι μαθητικές πρωτοβουλίες επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να εξετάσουν ενδελεχώς ένα ζήτημα και να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων ώστε να ζήσουν μια υγιέστερη και ειρηνική ζωή προωθώντας τις αξίες της ανεκτικότητας και του σεβασμού.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Κοινωνία, MUN, μαθητικές πρωτοβουλίες, ενεργός πολίτης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Το παγκόσμιο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για μια δημιουργική κοινωνία μέσα από την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και τις δράσεις για την ενεργό πολιτειότητα αυξάνεται διαρκώς (Νικολάου, 2021: 109). Η θεωρία για τη δημιουργική κοινωνία είναι διαχρονική καθώς συμβαδίζει με την ανάπτυξη των τεχνών, των επιστημών και της πολιτικής καθιστώντας κάθε ιστορικά υπαρκτή κοινωνία, δημιουργική (Kačerauskas, 2015). Η δημιουργικότητα σχετίζεται με την εκπαίδευση καθώς κεντρικό ζήτημα μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στον πολιτισμό και την εμπειρία είναι να επιλέξει το είδος των δημιουργικών εμπειριών που θα «ζουν γόνιμα και δημιουργικά στις επόμενες εμπειρίες» (Dewey, 1938).

Στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ο κοινωνιολόγος και παιδαγωγός Paulo Freire έχει αναφερθεί στη "*δημιουργική κοινωνία*" υποστηρίζοντας τη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως τρόπο απελευθέρωσης και κοινωνικής αλλαγής. Ο Freire συνδέει την έννοια της "*δημιουργικής κοινωνίας*" με την αντίληψή του για την εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και συνείδησης και για την ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Freire, 2005 [1970]). Στο *Μοντέλο Τραπεζικής Εκπαίδευσης (Banking Model of Education)* ο Freire ασκεί κριτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται ως "*κενές αποθήκες*" γνώσης (ή "*τραπεζικές καταθέσεις*") χωρίς πρωτοβουλία (2005[1970]: 73-74). Αντιθέτως, «*η εκπαίδευση που θέτει προβλήματα περιλαμβάνει μια συνεχή αποκάλυψη της*

πραγματικότητας....αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και της κριτικής παρέμβασης στην πραγματικότητα» (2005[1970]:81).

Βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής κοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι

- Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η επίλυση προβλημάτων που ενθαρρύνουν μαθητές και μαθήτριες να σκέφτονται ανεξάρτητα, να αμφισβητούν και να λύνουν δημιουργικά τα σύνθετα κοινωνικά προβλήματα (Freire, 2005 [1970]). Στη δημιουργική βιωματική μάθηση σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση πρέπει να σχεδιαστεί για να προάγει την ενεργό δέσμευση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Dewey, 1938)
- Η διαθεματική/διεπιστημονική μάθηση που επιτρέπει σε μαθητές και μαθήτριες να συνδέσουν ιδέες από διάφορους τομείς και να τις εφαρμόσουν με πρωτοποριακούς τρόπους (Freire, 2005 [1970]).
- Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, καθώς η συλλογική δημιουργικότητα οδηγεί σε ποικίλες και διαφορετικές οπτικές και λύσεις (Freire, 2005 [1970], p. 32).
- Η καλλιέργεια της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας μέσα από έναν ευέλικτο προγραμματισμό που επιτρέπει την ατομικότητα της εμπειρίας (Dewey, 1938)
- Η ατομική έκφραση μέσα από τον διάλογο ως απελευθερωτική δράση (Freire, 2005 [1970], p. 139).
- Η Δια Βίου Μάθηση ως διαδικασία εξέλιξης και επιδίωξης γνώσης και δημιουργικότητας (Dewey, 1938)

Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, δημιουργική κοινωνία είναι αυτή όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν σχεδιαστεί όχι μόνο για να μεταδίδουν γνώση, αλλά για να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και την καινοτομία, προετοιμάζοντας τα άτομα να συμβάλουν στην ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας (Schneider, 2018). Ο Biesta ασκώντας κριτική στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, υποστηρίζει την εστίαση σε εκπαιδευτικούς σκοπούς που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την κριτική δέσμευση, και όχι τα μετρήσιμα αποτελέσματα διακρίνοντας μεταξύ των λειτουργιών της εκπαίδευσης ως εξειδίκευση και κοινωνικοποίηση (Biesta, 2010). Τέλος, το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της κοινωνίας (Νικολάου, 2009).

2. Ποιοτική εκπαίδευση και ενεργός πολιτεότητα

Στο πλαίσιο αυτό, η Σύσταση Του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ) προτρέπει τις κυβερνήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) να καταστήσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση βασικών ικανοτήτων μέρος της διά βίου μάθησης. Η σύσταση προσδιορίζει 8 βασικές θεμελιώδεις ικανότητες εκ των οποίων τρία σημεία αναφέρουν τις κοινωνικές ικανότητες και την ιδιότητα του πολίτη, το αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας, και την γνώση και δημιουργική έκφραση του πολιτισμού (European Union, 2006). Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) θέτει ως προτεραιότητα την ποιοτική εκπαίδευση, την κατάρτιση και την κοινωνική συνοχή με μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων, και παράλληλα προωθεί την πολυγλωσσία, την κινητικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας και διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ.).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, του Ν. Υπ' Αριθμ. 4823/2021 για την αναβάθμιση του σχολείου και τις νέες διαστάσεις του Προγράμματος Σπουδών Δράσεις Ενεργού Πολίτη που αντιστοιχεί στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) – Sustainable Development Goals (SDGs) που απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η στήριξη των μαθητικών πρωτοβουλιών είναι απαραίτητη.

Τα MUN ως μαθητικές πρωτοβουλίες

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του υπ' αριθ.23613/6/Γ2/4094/ΦΕΚ 619/1986 νόμου περί “Κανονισμού Λειτουργίας μαθητικών πρωτοβουλιών” τα MUN μπορούν να ενταχθούν στις μαθητικές

πρωτοβουλίες καθώς: “1. Οι μαθητικές κοινότητες των διαφόρων τάξεων ή τμημάτων μπορούν, μετά από απόφαση ή των γενικών συνελεύσεων, ή των συμβουλίων τους ή του, μαθητικού συμβουλίου του σχολείου να πραγματοποιούν κοινές εκδηλώσεις. 2. Το σχολείο, πέρα από χώρος παιδείας, μπορεί και πρέπει να γίνει χώρος πολιτιστικής δημιουργίας και ανάπτυξης... Οι μαθητικές κοινότητες, με δική τους πρωτοβουλία και με τη συνεργασία και την τελική έγκριση της διεύθυνσης και του συλλόγου των καθηγητών του σχολείου, προωθούν πολιτιστικές εκδηλώσεις ... που αναφέρονται σε κάθε μορφή επιστήμης και τέχνης, όπως επίσης και διοργανώσεις αθλητικών αγώνων ... Οι συνεδριάσεις των ομίλων πραγματοποιούνται στο σχολείο, σε ώρες εκτός των διδακτικών, ικανοποιούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών και καλλιεργούν το ταλέντο των μελών τους. Αρμόδιο όργανο για το συντονισμό της δουλειάς τους είναι το μαθητικό συμβούλιο του σχολείου”.

Σε ό,τι αφορά γενικά τις παραχώρησεις χώρων ο πιο πρόσφατος νόμος Ν.4823/2021 αναφέρει ότι η παραχώρηση σχολικών χώρων επιτρέπεται σε εξωσχολικούς φορείς του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα και σε φορείς που σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργία του σχολείου (όπως σύλλογοι διδασκόντων, σχολικά συμβούλια, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, μαθητικές κοινότητες κλπ). εφόσον πληρούνται οι σχετικές προϋποθέσεις. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο νόμος προβλέπει την μη παραχώρηση σχολικών χώρων για δράσεις ή εκδηλώσεις με κομματικό ή προσηλυτιστικό χαρακτήρα και την προστασία τους από εκδηλώσεις που προάγουν τον ρατσισμό, την ξενοφοβία, τον κοινωνικό αποκλεισμό ή τη ροπή σε άνομες πράξεις. Τελος, “η πραγματοποίηση εκδηλώσεων, προγραμμάτων και συνεδρίων που απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα, μετά το πέρας του ωρολογίου διδακτικού προγράμματος, σε συνεργασία ή χωρίς τρίτων φορέων θα γίνεται με απόφαση του σχολικού συμβουλίου ή του συλλόγου διδασκόντων με κοινοποίηση στο Δήμο” σύμφωνα με το νόμο Ν.4823/2021.

Επομένως, η παραχώρηση αίθουσας μπορεί να γίνει σε μαθητές και μαθήτριες του σχολείου οι οποίοι ως αντισυμβαλλόμενο μέρος θα έχουν την ιδιότητα της μαθητικής κοινότητας που εκπροσωπείται από το δεκαπενταμελές του σχολείου με πράξη του συλλόγου διδασκόντων χωρίς προέγκριση από τη δημοτική επιτροπή παιδείας, αλλά με απλή ενημέρωσή της και προφανώς με παρουσία καθηγητών στο χώρο εφόσον εμπλέκεται και ο σύλλογος διδασκόντων.

Τα μαθητικά συνέδρια Model United Nations (MUN) που αποτελούν προσομοιώσεις των συνεδριάσεων των Ηνωμένων Εθνών ανήκουν στις μαθητικές πρωτοβουλίες “που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την πολυμέρεια και να εμπλέξουν ενεργά τους νέους με βαθύτερους και πιο ουσιαστικούς τρόπους” (United Nations, 2025) και στηρίζονται και φιλοξενούνται από τα σχολεία.

Οι προσομοιώσεις μοντέλων του ΟΗΕ (Model United Nations – MUN) προσελκύουν τη μαθητική κοινότητα κάθε χρόνο, και προωθούν τις αρχές και τη λειτουργία του ΟΗΕ (United Nations, χ.χ.). Τα Ηνωμένα Έθνη υποστηρίζουν τις προσομοιώσεις MUN μέσα την οικοδόμηση και τη διατήρηση ισχυρών δεσμών, παρέχουν γνώσεις, καθοδήγηση και ενθαρρύνουν συγκεκριμένη δράση που υποστηρίζει και τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ). Η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ ενέκρινε το ψήφισμα 77/336 για το «Πρότυπο των Ηνωμένων Εθνών (MUN)» όπου περιγράφονται οι αλληλοσυνδεόμενοι πυλώνες για Ειρήνη και Ασφάλεια, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Κράτος Δικαίου, και Ανάπτυξη (United Nations, n.d.). Στο μήνυμα του γενικού γραμματέα του ΟΗΕ για την διοργάνωση των MUN αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι “η ταραχώδης εποχή δεν μοιάζει με καμία άλλη... Τα ανθρώπινα δικαιώματα δέχονται πυρά. Η δυσπιστία και η παραπληροφόρηση πολώνουν ανθρώπους και κοινότητες”. Τονίζεται η ανάγκη για ενότητα, αλληλεγγύη, ιδέες, ενέργεια, και αποφασιστικότητα και για αυτό το λόγο τα κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησαν το Σύμφωνο για το Μέλλον, το Παγκόσμιο Ψηφιακό Σύμφωνο και τη Διακήρυξη για τις Μελλοντικές Γενιές (United Nations, 2025).

Τα MUN ξεκίνησαν στην Αμερική το 1927, όταν το Harvard University που διοργάνωσε το πρώτο Harvard Model League of Nations το οποίο μετονομάστηκε σε Harvard MUN (HMUN) το 1953 (Harvard National MUN). Αυτή η πρωτοβουλία συνέβαλε στην ανάπτυξη του θεσμού των MUN και στην ευρύτερη διάδοσή του στις ΗΠΑ και παγκοσμίως. Στην Ευρώπη, τα MUN ξεκινούν τη δεκαετία του 1950, με την πρώτη μεγάλη διοργάνωση να γίνεται το 1952 στο Λονδίνο από το

London Model United Nations. Το London International Model United Nations Foundation (LIMUN) διοργανώνει το μεγαλύτερο MUN στην Ευρώπη, και ένα ετήσιο Συνέδριο Λυκείων στο Λονδίνο (LIMUN, n.d.). Τα ευρωπαϊκά MUN είναι διαφορετικά από τα Αμερικανικά καθώς είναι λιγότερο ανταγωνιστικά, πιο διεθνή και λιγότερο τοπικά. Τα Αμερικανικά είναι περισσότερο ομαδικά (All American Model UN, 2020). Επίσης, τα MUN εντάσσονται στις δράσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων etwinning (European School Education Platform, 2024). Στην Κύπρο το πρώτο MUN πραγματοποιήθηκε το 2004 από την Κυπριακή Εθνική Επιτροπή του MUN στην Λευκωσία, ενώ το Cyprus MUN (CyMUN) αποτελεί σημαντικό θεσμό για όποιον ενδιαφέρεται για την πολιτική, τις διεθνείς σχέσεις και τη διπλωματία (Ηνωμένα Έθνη, χ.χ). Στην Ελλάδα, τα MUN ξεκίνησαν στην Αθήνα το 1992 από το Athens Model United Nations (AMUN) (AMUN, χ.χ). Έκτοτε είναι πολύ δημοφιλή και διοργανώνονται από σχολές και πανεπιστήμια, αλλά και σχολεία.

3. Σκοπός της εργασίας, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιάσει την εμπειρία του δεύτερου (2ου) AGR MUN στην περιφερειακή ενότητα Αιτωλοακαρνανίας που φιλοξενήθηκε από το 6ο ΓΕΛ Αγρινίου τον Ιανουάριο του 2025. Κριτήρια για την επιλογή του θέματος αποτέλεσαν οι κατευθύνσεις της ΕΕ για μια σύγχρονη ποιοτική εκπαίδευση σε σύνδεση με την ενεργό πολιτειότητα, και οι δράσεις για την αναβάθμιση του δημόσιου ελληνικού σχολείου. Επιπλέον, η ανάγκη των μαθητών και μαθητριών του νομού να έρθουν σε επαφή με σχολεία από άλλα μέρη αλλά και η ανάγκη τους να πάρουν θέση και να εκφραστούν για τα σύγχρονα διεθνή αλλά και εθνικά κοινωνικοπολιτικά ζητήματα είναι έκδηλη γενικότερα στις δράσεις των σχολείων της περιοχής. Σε θεωρητικό επίπεδο, η εργασία βασίστηκε στη θεωρία της *"δημιουργικής κοινωνίας"* μέσα από την κριτική του Μοντέλου Τραπεζικής Εκπαίδευσης (Banking Model of Education) του Paulo Freire (Freire, 2005 [1970]).

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η εργασία αυτή ακολουθεί την περιγραφική μέθοδο έρευνας *«που ασχολείται με την απεικόνιση φαινομένων του παρόντος, όπως παρουσιάζονται στην τρέχουσα συγκυρία»* (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 63). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτη αξιολόγησης που στοχεύει στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και διαδικασιών των MUN στην Αιτωλοακαρνανία επιχειρείται να δοθεί απάντηση σε ερωτήματα όπως: 1) Τί συνέβαλε στην οργάνωση των MUN στην Αιτωλοακαρνανία; 2) Ποιά κοινωνικοπολιτικά ζητήματα προβληματίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σήμερα και ποιες λύσεις προτείνουν; 3) Πώς αποτιμούν τις δράσεις των MUN οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες;

Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκαν δεδομένα από το AGRMUN 2024 που πραγματοποιήθηκε στο Αγρίνιο τον Μάρτιο του 2024 στο 5^ο ΓΕΛ Αγρινίου, τα οποία ανασύρθηκαν από τη σχετική ιστοσελίδα (AGR MUN, 2024). Παρουσιάζεται η διάρθρωση, η οργάνωση, η θεματολογία και η αποτίμηση του συνεδρίου AGRMUN 2nd Edition έτσι όπως πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2025. Για την αποτίμηση της εμπειρίας του συνεδρίου, μοιράστηκε στους προέδρους σύντομο ανώνυμο ερωτηματολόγιο ανοικτών ερωτήσεων μέσα από την πλατφόρμα googleforms. Η γλώσσα του συνεδρίου είναι η αγγλική.

4. Το MUN στην Αιτωλοακαρνανία

Το 1ο AGR MUN 2024 στην Αιτωλοακαρνανία πραγματοποιήθηκε ύστερα από πρωτοβουλία μαθητών και μαθητριών της περιοχής τον Μάρτιο του 2024 στο 5ο ΓΕΛ Αγρινίου με τη συμμετοχή περίπου 50 μαθητών και μαθητριών από την Αιτωλοακαρνανία και την Αθήνα. Το θέμα του συγκεκριμένου συνεδρίου ήταν Θέμα: *“Ενεργοποίηση πιο προσβάσιμων πολιτικών φόρουμ για τις επαρχίες”*. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να πουν τη γνώμη τους για θέματα που σχετίζονται με τη σημερινή νεολαία αλλά και την κοινωνία γενικότερα (AGR MUN, 2024). Το συνέδριο διοργανώθηκε ύστερα από την πρωτοβουλία μαθήτριας του 2ου ΓΕΛ Αγρινίου και δύο μαθητών/τριών του International School of Athens που αποτέλεσαν και την οργανωτική επιτροπή. Αξίζει να τονιστεί ότι το AGRMUN 2024 ήταν το πρώτο MUN που έγινε σε μικρή πόλη και

στηρίχθηκε από τις σχολικές μονάδες της πόλης, ιδιωτικούς φορείς, τη διεύθυνση του 5^{ου} ΓΕΛ Αγρινίου και τη ΔΔΕ Αιτωλοακαρνανίας (Peleki, 2024).

Κατά τη διεξαγωγή του 2ου AGRMMUN 2025 στο 6ο ΓΕΛ Αγρινίου οι μαθητές και μαθήτριες ακολούθησαν το επίσημο πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών που προσομοιώνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαπραγματεύσεων των διαφόρων επιτροπών και οργάνων του ΟΗΕ (Model United Nations, n.d.).

Δηλαδή με:

- 1) Εκπροσώπηση χωρών -μελών του ΟΗΕ
- 2) Επιτροπές και Όργανα (Γενική Συνέλευση, Συμβούλιο Ασφαλείας, Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και άλλες εξειδικευμένες Επιτροπές)
- 3) Θέματα προς συζήτηση (ειρήνη, ασφάλεια, διακρίσεις, διεθνής ανάπτυξη, κουλτούρες, κρίσεις, υγεία)
- 4) Διαδικαστικούς Κανόνες
- 5) Έρευνα και προετοιμασία
- 6) Ομιλίες και Συζήτηση για να πείσουν τις άλλες χώρες
- 7) Διαπραγμάτευση και Συμμαχίες για κοινά ψηφίσματα
- 8) Σύνταξη και ψήφιση ψηφισμάτων (καταθέτουν προτάσεις “Draft resolution”)
- 9) Αξιολόγηση και Βραβεία για τη ρητορική ικανότητα, τη διπλωματία και την ηγεσία (Model United Nations, n.d.).

Το επίσημο πλαίσιο των Model United Nations (MUN) βασίζεται στις διαδικασίες και τους κανόνες λειτουργίας των Ηνωμένων Εθνών (Model United Nations, n.d.). Ανάλογα με τη διοργάνωση, μπορεί να υπάρχουν παραλλαγές, αλλά γενικά ακολουθούνται βασικοί κανόνες και δομή όπως η προετοιμασία των εγγράφων (ένα σύντομο έγγραφο για τη θέση της χώρας στο εκάστοτε ζήτημα, *Position Paper*, και την αναλυτική μελέτη της χώρας, των συμμάχων και των πιθανών αντιπάλων σε σχέση με το θέμα, *Research paper*). Αναφορικά με τη διαδικασία της συνεδρίασης ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία με Έλεγχο Παρουσιών (*Roll Call*), καθορισμό ατζέντας (*Setting the Agenda*), Γενικό Κατάλογο Ομιλητών (*General Speaker's List*), Ελεγχόμενη Συζήτηση (*Moderated Caucus*), Ανεπίσημη Συζήτηση (*Unmoderated Caucus*), Σχέδια Ψηφισμάτων (*Draft Resolutions*), Τροπολογίες (*Amendments*) και Ψηφοφορία (*Voting*) (Model United Nations, n.d.). Σχετικά με τους τύπους ομιλιών και των διαδικαστικών κινήσεων, εφαρμόζονται διάφορα πρωτόκολλα, όπως το Αίτημα προσωπικού προνομίου (*Point of Personal Privilege*), ένσταση επί της διαδικασίας (*Point of Order*) αν κάποιος δεν ακολουθεί τους κανόνες, αίτηση παροχής πληροφοριών (*Point of Information*), Πρόταση για Συντονισμένη/Μη μετριοπαθή Επιτροπή (*Motion for a Moderated/Unmoderated Caucus*) που προτείνει αλλαγή στη ροή της συζήτησης. Τέλος, οι ψηφοφορίες περιλαμβάνουν την Απλή Πλειοψηφία (*Simple Majority*) στις περισσότερες περιπτώσεις, και την Ενισχυμένη Πλειοψηφία (*Two-Thirds Majority*) για σημαντικές αποφάσεις (Model United Nations, n.d.).

Στο συγκεκριμένο AGR MUN 2025 συμμετείχαν πάνω από 50 μαθητές και μαθήτριες από τα 1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο και 6^ο ΓΕΛ Αγρινίου, Μουσικό Σχολείο Αγρινίου, 4^ο Γυμνάσιο Αγρινίου, ISA Athens, 1^ο ΓΕΛ Κηφισιάς και Αρσάκειο ως αντιπρόσωποι διαφόρων χωρών. Κατά τη διάρκεια των διήμερων εργασιών οι αντιπρόσωποι σχημάτισαν επιτροπές, συνομίλησαν και επιχειρηματολόγησαν στην αγγλική γλώσσα σχετικά με σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα. Τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν:

- I. Ανάλυση της γυναικείας εκμετάλλευσης από τις δυνάμεις της αγοράς στο θέμα της φροντίδας Υγείας
- II. Το ζήτημα της κρίσης των Τεμπών
- III. Η Ευθανασία
- IV. Ο Νόμος της Σαρία
- V. Το ζήτημα της ενοποίησης της Λευκωσίας της Κύπρου

VI. Η Αφροαμερικάνικη μουσική παράδοση. Η πόπ κουλτούρα (μπλούζ, τζάζ, χίπ-χόπ, κλπ.)

5. Ευρήματα: Η εμπειρία των Προέδρων (*Chairs*)

Οι μαθητές και μαθήτριες που πήραν μέρος στο AGR MUN 2025 ως πρόεδροι (*chairs*) απάντησαν σε σύντομο ανώνυμο ερωτηματολόγιο αναστοχασμού. Στην ερώτηση “*Τι σε ώθησε να συμμετάσχεις στο συγκεκριμένο συνέδριο MUN;*”, οι απαντήσεις αναφέρουν την προτροπή από φίλους /φίλες, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα με τα οποία ασχολείται ο ΟΗΕ και τη δημιουργία παρέας. Στην ερώτηση αναφορικά με τις κύριες προκλήσεις που χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια του MUN, οι *chairs* υπογραμμίζουν ζητήματα οργάνωσης, το πλήθος των συμμετεχόντων και τον ανταγωνισμό. Στο συγκεκριμένο συνέδριο, στους *chairs* άρεσε περισσότερο “*Το πνεύμα και η διάθεση*”, “*η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της οργανωτικής επιτροπής*”, “*τα άτομα που γνώρισα και οι δραστηριότητες που κάναμε*”, “*τα θέματα*”. Πιστεύουν ότι βελτίωσαν “*τις δεξιότητες παρουσίασης μου*”, “*τον κόσμο και την τοπική κοινωνία ενδεχομένως*”, “*τα αγγλικά μου*”, “*Την γνώμη μου για την διεθνή πολιτική*”. Αν μπορούσαν να αλλάξουν κάτι στην εμπειρία τους από το MUN, θα βελτίωναν την οργάνωση, θα ένιωθαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, θα αφαιρούσαν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως η ζήλια που εντόπισαν, θα βελτίωναν ζητήματα ενημέρωσης αναφορικά με τη θεματολογία του συνεδρίου. Επιπλέον, οι *chairs* αναφέρουν ότι κατανόησαν καλύτερα την παγκόσμια πολιτική μέσα από την επίκαιρη θεματολογία προς συζήτηση, και το γεγονός ότι βίωσαν “*έμπρακτα πως λειτουργεί ο κόσμος και μπήκα στην θέση να σκεφτώ για διάφορα σοσιαπολιτικά προβλήματα τα οποία με αφορούν και με επηρεάζουν άμεσα ως παγκόσμιο πολίτη*”. Την εμπειρία της συνεργασίας με συμμετέχοντες από διαφορετικά σχολεία την θεώρησαν γενικά, καλή και ενδιαφέρουσα και δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα περιγραφική εργασία υπόκειται σε περιορισμούς διότι όπως υποστηρίζεται στις ποιοτικές έρευνες περιγραφικού χαρακτήρα “*τα αποτελέσματα είναι αντιπροσωπευτικά μόνο της συγκεκριμένης πραγματικότητας*” (Cohen, et al., 2009: 179). Γι’ αυτόν τον λόγο, χρειάζεται να αναλογιστεί κανείς τις ιδιαιτερότητες του νομού Αιτωλοακαρνανίας και τους ίδιους τους εμπλεκόμενους πριν προβεί σε γενικά συμπεράσματα. Επίσης, λόγω της έλλειψης δεδομένων από όλους τους συνέδρους, δεν μπορεί κανείς να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα. Μια έρευνα με συνεντεύξεις ή με σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που θα μετρά την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των συμμετεχόντων θα αποκάλυπτε ενδεχομένως πιο συγκεκριμένα τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που συνδέονται με την ολιστική εμπειρία συμμετοχής σε ένα μαθητικό συνέδριο MUN (Cohen, et al. 2009; Ίσαρη & Πουρκός 2015).

Από εκπαιδευτική σκοπιά, γίνονται προτάσεις για: 1) διεύρυνση της συμμετοχής σχολείων από περισσότερες περιοχές, ή και το εξωτερικό, 2) καθιέρωση του AGR MUN ως ετήσιου τοπικού θεσμού που μπορεί να προσφέρει σταθερότητα και συνέπεια, 3) προετοιμασία και επιμόρφωση μαθητών μαθητριών, αλλά και εκπαιδευτικών με τη διοργάνωση σεμιναρίων πριν από το συνέδριο, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των συζητήσεων και η κατανόηση των διαδικασιών του MUN, 4) η χρηματοδότηση και υποστήριξη από τοπικούς φορείς, δήμους, πανεπιστήμια ή και διεθνείς οργανισμούς θα μπορούσαν να στηρίζουν οικονομικά ή υλικοτεχνικά τη διοργάνωση, 5) η ψηφιακή ενίσχυση του συνεδρίου με τη δημιουργία πλατφόρμας όπου θα συγκεντρώνονται υλικό, προτάσεις, και συμπεράσματα ώστε να υπάρχει συνέχεια και εξέλιξη στη θεματολογία, 6) δημιουργία ομάδων εργασίας follow-up που θα συνεχίζουν τη συζήτηση και την ανάλυση των θεμάτων, με σκοπό τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Τα συμπεράσματα της μελέτης είναι σημαντικά, καθώς έρευνες αλλά και μελέτες αναφορικά με την εμπειρία των μαθητών και μαθητριών σε μαθητικά συνέδρια συγκλίνουν στην σπουδαιότητα της συμμετοχής και τα οφέλη για όλους ως προς τη δημιουργική κοινωνία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Dewey, 1938; Freire, 2005 [1970]; Biesta, 2010; Kačerauskas, 2015; Νικολάου, 2021). Επιπρόσθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για σύγχρονα

κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, κάτι που καταδεικνύει την ανάγκη τους να συμμετέχουν σε παρόμοιες δράσεις ενισχύοντας την ενεργό πολιτειότητα (European Union, 2006).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για την οργάνωση των MUN στην Αιτωλοακαρνανία, καταδεικνύεται από τους θεματικούς άξονες του συνεδρίου ότι τα παιδιά ανησυχούν για τα κοινωνικά τεκταινόμενα και θέλουν να εκφραστούν κριτικά και να πάρουν ενεργή θέση πράγμα, που συγκλίνει με την θεωρητική προσέγγιση για τη δημιουργική κοινωνία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ως απελευθερωτική (Freire, 2005 [1970]).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε κατανοητό ότι η διεπιστημονική προσέγγιση και πολυπολιτισμικότητα των θεμάτων κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα από διεθνή, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά ζητήματα, προάγοντας την κατανόηση διαφορετικών προοπτικών (Freire, 2005 [1970]). Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων ακολουθώντας επίσημες διαδικασίες και ύστερα από κριτική σκέψη (Dewey, 1938). Ενδεικτικά, προτείνεται λύση για την ενοποίηση της Λευκωσίας, και για το δυστύχημα των Τεμπών που συντάραξε την Ελληνική και όχι μόνο κοινωνία.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, επιχειρείται η αποτίμηση των δράσεων του AGR MUN 2025 από τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες. Γενικά, η συμμετοχή στο MUN συνέβαλε στην βελτίωση δεξιοτήτων, όπως η ρητορική, η διπλωματία, η κριτική σκέψη και η ηγεσία. Επίσης, η εμπειρία του MUN αποτελεί ευκαιρία για δικτύωση και διασύνδεση καθώς οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν με μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικές περιοχές, δημιουργώντας φιλίες και επαφές που μπορούν να ενισχύσουν τη μελλοντική τους πορεία. Ως εκ τούτου, ενισχύεται η λειτουργία της εκπαίδευσης ως κοινωνικοποίηση μέσα και από την κατανόηση των διεθνών ζητημάτων και την καλλιέργεια της συνείδησης των παγκόσμιων προβλημάτων (Biesta, 2010; Νικολάου, 2021). Γενικά, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις δράσεις ενισχύθηκε η χρήση και καλλιέργεια της Αγγλικής Γλώσσας, βελτιώθηκαν οι δεξιότητες γραπτού λόγου και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Γενικά, η υιοθέτηση της μεθοδολογίας του μαθητικού συνεδρίου MUN ως καινοτόμα πρακτική στο δημόσιο σχολείο δείχνει πως η εκπαίδευση μπορεί να γίνει βιωματική και διαδραστική, ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή παθητική μάθηση. Η επιτυχία του 2ου AGR MUN 2025 δείχνει πως τέτοιες δράσεις έχουν σημαντική επίδραση στην μαθητική κοινότητα και αποτελούν ένα δημοκρατικό μοντέλο που μπορεί να εμπλουτίσει τη σύγχρονη εκπαίδευση, εναρμονισμένο με τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ηνωμένα Έθνη. (χ.χ). *Model United Nations (MUN) στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Ανάκτηση από <https://unric.org/el/model-united-nations-mun-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF/>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.
- Νικολάου, Σ. - Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ. - Μ. (2021). *Εκπαιδεύοντας για τη Δημοκρατία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση

- AGR MUN. (2024). Ανάκτηση από <http://www.agrmun.gr/>
- All American Model UN. (2020). Ανάκτηση από <https://www.allamericanmun.com/3-ways-european-and-american-model-un-are-different/>
- AMUN. (χ.χ.). *Athens Model United Nations (AMUN)*. Ανάκτηση από <https://www.amun.gr>
- Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(1), σσ. 33-46.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Canada: Collier Books by Macmillan Publishing.
- European School Education Platform. (2024). Ανάκτηση από <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/model-united-nations>
- European Union. (2006). Ανάκτηση από Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006 , σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=celex:32006H0962>
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Harvard National MUN. (n.d.). Ανάκτηση από <https://www.hnmun.org/>
- Kačerauskas, T. (2015). Creative Society: Concepts and Problems. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 12(2), σσ. 27–44.
- LIMUN. (n.d.). Ανάκτηση από <https://www.limun.org.uk/#:~:text=was%20first%20based.-,The%20LIMUN%20Foundation,High%20School%20Conference%20in%20London.>
- Peleki, A. (2024). Ανάκτηση από ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ: μαθητικό συνέδριο AGRMUN: Model United Nations (MUN): <https://blogs.sch.gr/aikpeleki/2024/04/03/deltio-typoy-mathitiko-synedrio-agrmun-model-united-nations-mun/>
- Schneider, B. (2018). *Handbook of the Sociology of Education in the 21st century*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.
- United Nations . (χ.χ.). Ανάκτηση από <https://www.un.org/mun>
- United Nations. (2025). *Model United Nations*. Ανάκτηση από <https://www.un.org/en/mun/Secretary-General-message/2025>
- United Nations. (n.d.). *Model United Nations*. Ανάκτηση από <https://www.un.org/en/model-united-nations/4-pillars-united-nations>
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (n.d.). Ανάκτηση από https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_el .

Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΝΔΕΣΕΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟΥ ΚΟΙΝΟΥ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

Διαμάντη Κωνσταντίνα

Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εντεταλμένη Διδάσκουσα Ακαδημαϊκής εμπειρίας τμήματος
Νηπιαγωγών Παν/μιου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η νέα πανδημία Covid-19 αρχές του 2020 στην Ελλάδα προκάλεσε πλείστες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανατροπές πέραν της ισχυρής υγειονομικής κρίσης. Η διακοπή των δια ζώσης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων απομάκρυνε φοιτητές και φοιτήτριες από τα ακαδημαϊκά μαθήματα. Στη νέα εξ αποστάσεως μαθησιακή συνθήκη τα κοινωνικά δίκτυα των φοιτητών και φοιτητριών, η σύνδεση δηλαδή με το οικογενειακό περιβάλλον, τους/τις συμφοιτητές/τριες και τους/τις ακαδημαϊκούς διδάσκοντες, αποτέλεσαν ισχυρό εργαλείο σύνδεσης και συνέχισης των ακαδημαϊκών σπουδών. Η μαθησιακή εμπλοκή/δέσμευση, ο βαθμός σύνδεσης και αποτύπωσης των ακαδημαϊκών δράσεων των φοιτητών/τριών, αναδεικνύει τον ποιοτικό χρόνο μελέτης και ενέργειας που δαπανούν οι φοιτητές/τριες στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Με την παρούσα μελέτη διερευνάται ο ρόλος της επίδρασης των κοινωνικών δικτύων την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη μαθησιακή εμπλοκή/δέσμευση που ανέπτυξαν οι σπουδαστές/στριες τη συγκεκριμένη περίοδο του εγκλεισμού και της κοινωνικής αποστασιοποίησης.

Λέξεις- Κλειδιά: πανδημία Covid-19, κοινωνικό κεφάλαιο, μαθησιακή δέσμευση

1. Εισαγωγή

Στα τέλη του 2019 και στις αρχές του 2020 η πανδημία SARS-CoV-2 αποτέλεσε ένα πρωτόγνωρο παγκόσμιο γεγονός και μια κοινωνική πρόκληση με βαθιές κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβολές. Η διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας και η ταχεία εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιούργησαν μια νέα μαθησιακή «χωροχρονικότητα», κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία «μεταφέρθηκε» στο οικογενειακό περιβάλλον (Diamanti & Nikolaou, 2021a; Diamanti & Nikolaou, 2021b; Diamanti et al., 2021c). Η μαθησιακή εμπλοκή των φοιτητών/τριών συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και την αφοσίωση στις σπουδές (Astin, 1999; Garrison, Anderson & Archer, 2000)— που αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα την περίοδο της υγειονομικής κρίσης για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνέχειας. Στο πλαίσιο αυτό, το κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Putnam, 2000; Wu, 2021; Fulkerson et al., 2023) διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή δέσμευση που ανέπτυξαν κατά την περίοδο οι φοιτητές/ες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Stan et al., 2022). Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της συγγραφέως.

2. Κυρίως μέρος

Η παρούσα ερευνητική εργασία βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986· Coleman, 1988· Putnam, 2000) σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά δίκτυα των εμπλεκόμενων

προάγουν την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας αξιοποιήθηκε το θεωρητικό μοντέλο της Κοινότητας Διερεύνησης (Community of Inquiry – CoI) (Garrison, Anderson & Archer, 2000), το οποίο ερμηνεύει τη μάθηση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μέσα από τη «γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία». Παράλληλα η θεωρία της μαθησιακής εμπλοκής (Astin, 1999) υπογραμμίζει ότι η αφοσίωση των φοιτητών/τριών στις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες, αποτελεί βασικό δείκτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ο συνδυασμός των θεωριών αυτών επιτρέπει την κατανόηση της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων στη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στο ψηφιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον, δεδομένου ότι η περίοδος διερεύνησης ήταν το χρονικό διάστημα της υγειονομικής κρίσης- πανδημίας Covid-19 κατά την οποία οι φοιτητές/τριες απείχαν από τα δια ζώσης ακαδημαϊκά μαθήματα.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η περίοδος της υγειονομικής κρίσης που προκάλεσε η πανδημία Covid-19 αποτέλεσε μία από τις πιο κρίσιμες και πολυσύνθετες προκλήσεις του 21ου αιώνα. Σε παγκόσμια κλίμακα επηρέασε βαθιά τη δημόσια υγεία, την οικονομία και όλες τις κοινωνικές δομές. Ο ιός SARS-CoV-2, ο οποίος εντοπίστηκε για πρώτη φορά στα τέλη του 2019, οδήγησε κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς στη λήψη έκτακτων μέτρων, όπως καραντίνες, περιορισμούς μετακινήσεων και μαζικά προγράμματα εμβολιασμού, με σκοπό τον περιορισμό της νόσου (World Health Organization, 2020). Η πανδημία ανέδειξε την ανάγκη για ανθεκτικότερα συστήματα υγείας, την ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας και τη σημασία της επιστημονικής έρευνας στην πρόληψη και διαχείριση παρόμοιων κρίσεων (OECD, 2021). Επιπλέον, επέφερε σημαντικές κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις, ενώ επιτάχυνε τη μετάβαση στην ψηφιακή εποχή. Η εξ αποστάσεως εργασία και εκπαίδευση αποκτούν κεντρικό ρόλο στη νέα καθημερινότητα- «κανονικότητα» (European Commission, 2022a, b· Γιαβρίμης, 2022).

Πιο ειδικά όμως, η περίοδος της πανδημίας Covid-19 που έπληξε τον πλανήτη και συνδέθηκε με τον εγκλεισμό των κοινωνικών υποκειμένων στο οικογενειακό περιβάλλον, ανέδειξε τη διεύρυνση των κοινωνικών και ψηφιακών ανισοτήτων (Gonzalez-Betancor et al., 2021· Onyema et al., 2020· UNESCO, 2020). Η έλλειψη πρόσβασης σε τεχνολογικά μέσα και υποστηρικτικά δίκτυα ανέδειξε την αξία του κοινωνικού κεφαλαίου ως παράγοντα ανθεκτικότητας. Διάφορες μελέτες (Silva & Pereira, 2023· Giavrimis & Nikolaou, 2020) επισημαίνουν ότι οι φοιτητές/τριες με υψηλότερες κοινωνικές συνδέσεις παρουσιάζουν αυξημένη συμμετοχή και καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση. Η μαθησιακή εμπλοκή, σύμφωνα με τους Skinner και Belmont (1993) και τον Dixon (2015), διαρθρώνεται σε γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση. Η διαδικτυακή μαθησιακή εμπλοκή συνδέεται με την ενεργή συμμετοχή στα μαθήματα, την ανάπτυξη αίσθησης του «ανήκειν» και την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Hrastinski, 2009· Gao et al., 2021).

4. Η έρευνα

4.1 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, πρωτοτυπία της έρευνας

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικών συνδέσεων στη μαθησιακή εμπλοκή των φοιτητών/τριών κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς επηρέασαν οι κοινωνικές συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις του φοιτητικού κοινού τη μαθησιακή τους εμπλοκή;

Πώς διαμορφώθηκε η ακαδημαϊκή μάθηση τη συγκεκριμένη περίοδο;

Η πρωτοτυπία της παρούσης έρευνας έγκειται στην :

α) εξέταση της μαθησιακής εμπλοκής των φοιτητών/τριών στο οικογενειακό περιβάλλον υπό το πρίσμα της υγειονομικής κρίσης, των εκπαιδευτικών μεταβολών και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παράλληλα με την κοινωνική αποστασιοποίηση λόγω εγκλεισμού

β) στη διερεύνηση της επίδρασης κοινωνικών παραγόντων μέσω της χρήσης του συνδυασμού σύγχρονων ερευνητικών εργαλείων.

4.2 Στατιστική ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε επίπεδο:

- **μονομεταβλητών** (υπολογισμός συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων (%))
- μέσων τιμών, τυπικών αποκλίσεων και άλλων περιγραφικών στατιστικών μέτρων
- **διμεταβλητών** (*t* test ανεξαρτήτων δειγμάτων), μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA)
- **πολυμεταβλητών αναλύσεων**: απλή και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Simple and Multiple Linear Regression)

Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 28. Οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων (Cronbach's α) κυμάνθηκαν από 0,71 έως 0,91, γεγονός που υποδεικνύει υψηλή εσωτερική συνοχή.

4.3 Χαρακτηριστικά δείγματος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν 1056 φοιτητές και φοιτήτριες όλων των Σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επιλεγμένοι με βολική-στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Bryman, 2017). Το βασικότερο κριτήριο ένταξης ήταν το έτος φοίτησης προπτυχιακών σπουδών, έπρεπε δηλαδή οι φοιτητές/τριες να είναι τριτοετείς και πάνω, να έχουν βιώσει δηλαδή την πανδημία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα προηγούμενα έτη. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική προσέγγιση μέσω ερωτηματολογίου σε όλες τις Σχολές και όλα τα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μέσω Google forms.

4.4 Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων του ερευνητικού μοντέλου

Το πρώτο μέρος του ερευνητικού μας εργαλείου αφορούσε ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων των φοιτητών/τριών της έρευνας ενώ στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκαν και δύο ερευνητικά εργαλεία: (α) το ερωτηματολόγιο «Questionnaire of Social and Cultural Capital» (SCCQ-42) για τη μέτρηση του κοινωνικού κεφαλαίου- των κοινωνικών συνδέσεων των φοιτητών/τριών και (β) η κλίμακα «Online Student Engagement Scale» (OSE-19) για την αξιολόγηση του βαθμού εμπλοκής των εκπαιδευομένων την περίοδο της κρίσης στο ψηφιακό περιβάλλον. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Δεν με χαρακτηρίζει καθόλου, 2= Δεν με χαρακτηρίζει ιδιαίτερα, 3=Μέτρια χαρακτηριστική για μένα, 4=Χαρακτηριστική για μένα, 5=Πολύ χαρακτηριστική για μένα).

Το ερωτηματολόγιο μέτρησης του Κοινωνικού Κεφαλαίου (Questionnaire of Social and Cultural Capital SCCQ-42) αποτελείται από (3) τρεις υποκλίμακες και συνδέεται με τους παράγοντες: «κοινωνική επάρκεια», «κοινωνική αλληλεγγύη», «εξωστρέφεια»

α) την «κοινωνική επάρκεια» (SOCIAL COMPETENCE) [ερωτήσεις που αξιολογούν τις κοινωνικές ικανότητες των φοιτητών/τριών, με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's α) $\alpha = 0,814$]

β) την «κοινωνική αλληλεγγύη» (SOCIAL SOLIDARITY) [ερωτήσεις που αξιολογούν την τάση των φοιτητών/τριών για επίδειξη αλληλεγγύης και ανάπτυξη συναισθηματικής σύνδεσης με άλλα άτομα, με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's α) $\alpha = 0,798$]

την «εξωστρέφεια» (EXTRAVERSION) [ερωτήσεις που αξιολογούν την εξωστρέφεια, την κοινωνική επαφή και την τάση των φοιτητών/τριών για νέες κοινωνικές εμπειρίες, με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's α) $\alpha = 0,711$]

Το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της μαθησιακής εμπλοκής των φοιτητών/τριών στο διαδικτυακό περιβάλλον-«Κλίμακα Διαδικτυακής Μαθησιακής Δέσμευσης» (Online Student Engagement Scale/OSE-19)

Τα 19 ερωτήματα του ερωτηματολογίου αποτελούν τις 4 υποκλίμακες που μετρούν:

α) τις δεξιότητες (*SKILLS*) του φοιτητικού κοινού σε σχέση με την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον, τη σύνδεση και το βαθμό απόκρισής τους ψηφιακά, με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,872$

β) τη συμμετοχή (*PARTICIPATION*) του φοιτητικού κοινού στο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον, με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,848$

γ) την απόδοση (*PERFORMANCE*), τη δυνατότητα να αποδώσει το φοιτητικό κοινό στα ακαδημαϊκά μαθήματα στο ψηφιακό περιβάλλον, με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,906$

δ) το συναίσθημα (*EMOTIONAL*), τη συναισθηματική δηλαδή έκφραση και ανταπόκριση του φοιτητικού κοινού στο ψηφιακό περιβάλλον με συντελεστή αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) $\alpha = 0,867$.

4.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία εργαλείων

Α. Ερωτηματολόγιο μέτρησης του Κοινωνικού και Πολιτισμικού Κεφαλαίου (Questionnaire of Social and Cultural Capital SCCQ-42). Έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα Ελληνικά από τον Κριτσιωτάκη, από όπου προέρχεται και η σχετική ανάλυση: Αξιοπιστία: Συντελεστής Cronbach's Alpha: Η συνολική αξιοπιστία του SCCQ-G (ελληνική έκδοση) βρέθηκε να είναι 0.83, που υποδεικνύει καλή εσωτερική συνοχή. Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων κυμαινόταν από 0.68 έως 0.77, εκτός από τον παράγοντα «Συνδέσεις με Οικογένεια και Φίλους», ο οποίος είχε χαμηλό συντελεστή Cronbach's Alpha 0.33. Εγκυρότητα: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (EFA): Η EFA που διεξήχθη αναγνώρισε έξι παράγοντες που εξηγούν το 41.11% της διακύμανσης στο ελληνικό δείγμα.

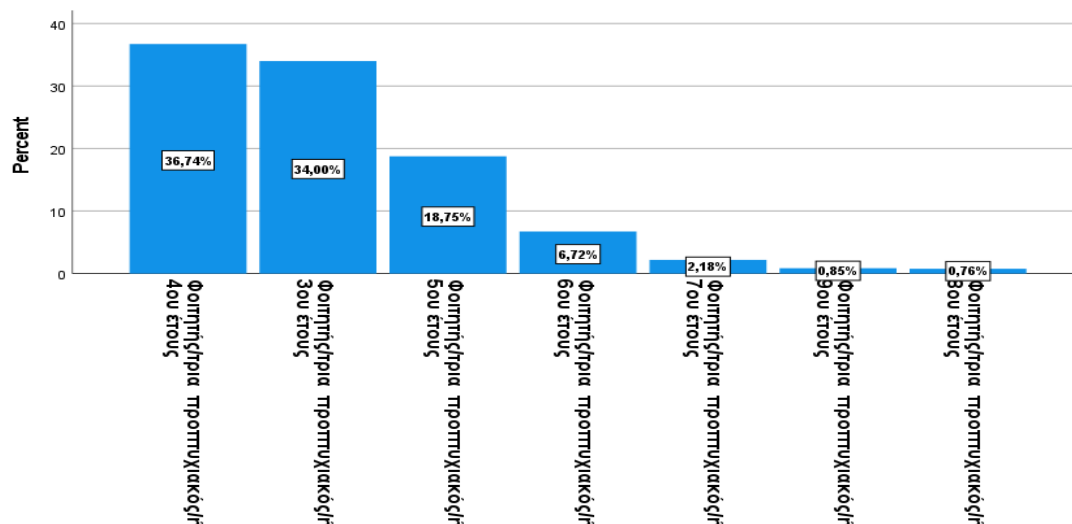
4.6 Αποτελέσματα της έρευνας

4.6.1 Αποτελέσματα δημογραφικών χαρακτηριστικών

Το γράφημα 1 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το έτος σπουδών τους. Η πλειονότητα των φοιτητών/τριών βρίσκεται στα μεσαία στάδια των σπουδών τους, με το 4ο έτος να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (36,74%, $N = 388$). Ακολουθεί το 3ο έτος με 34,00% ($N = 359$), γεγονός που δείχνει ότι πάνω από τα δύο τρίτα του δείγματος αποτελείται από φοιτητές/τριες 3ου και 4ου έτους.

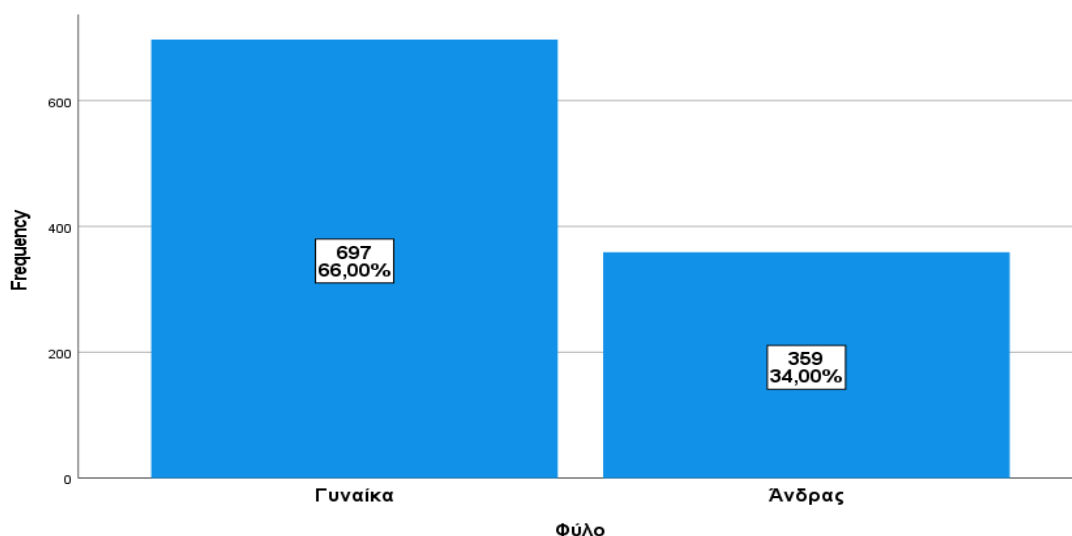
Λιγότεροι συμμετέχοντες βρίσκονται στα προχωρημένα έτη σπουδών. Το 5ο έτος αντιστοιχεί στο 18,75% ($N = 198$) του συνολικού δείγματος, ενώ το 6ο έτος συγκεντρώνει μόλις 6,72% ($N = 71$). Ακόμη χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζονται για τα ανώτερα έτη, με το 7ο έτος να αφορά 2,18% ($N = 23$), το 8ο έτος 0,76% ($N = 8$) και το 9ο έτος 0,85% ($N = 9$).

Γράφημα 1 Ραβδόγραμμα έτους σπουδών



Το γράφημα 2 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος ανά φύλο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν το 66% του συνολικού δείγματος ($N = 697$). Αντίστοιχα, οι άνδρες αποτελούν το 34% των συμμετεχόντων ($N = 359$).

Γράφημα 2 Ραβδόγραμμα φύλου συμμετεχόντων



4.6.2 Κοινωνικές συνδέσεις και μαθησιακή εμπλοκή των φοιτητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression) με σκοπό τη διερεύνηση της συμβολής των κοινωνικών συνδέσεων και αλληλεπιδράσεων της οικογένειας του φοιτητικού κοινού στην πρόβλεψη της μαθησιακής εμπλοκής τους στο διαδικτυακό περιβάλλον κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες της Μαθησιακής Εμπλοκής — «Δεξιότητες» (Skills), «Συμμετοχή» (Participation), «Απόδοση» (Performance) και «Συναίσθημα» (Emotion) — όπως αποτυπώνονται στο ερωτηματολόγιο *Online Student Engagement Scale (OSE-19)*. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές (predictors) αφορούσαν τις υποκλίμακες «Κοινωνική Επάρκεια» (Social

Competence), «Κοινωνική Αλληλεγγύη» (Social Solidarity) και «Εξωστρέφεια» (Extraversion) του *Questionnaire of Social and Cultural Capital (SCCQ-42)*.

4.6.3 A. Πρόβλεψη της μεταβλητής «Δεξιότητες» (Skills)

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.65 διαπιστώνουμε ότι πληρούται η προϋπόθεση της ανεξαρτησίας των σφαλμάτων, καθώς η τιμή Durbin-Watson κυμαίνεται εντός των επιθυμητών και αποδεκτών ορίων ($1,5 < 1,939 < 2,5$). Από την ανάγνωση του συγκεκριμένου πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι τρεις προβλεπτικές μεταβλητές ερμηνεύουν συνολικά το 4,7% ($R^2=0,047$) της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής «Δεξιότητες» (Skills).

Πίνακας 5.65. Σύνοψη μοντέλου ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης (Model Summary^b) (N=1056)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0,217 ^a	0,047	0,044	0,88934	1,939

a. Predictors: (Constant), Extraversion (SCCQ-42, Social Competence (SCCQ-42), Social Solidarity (SCCQ-42)

b. Dependent Variable: Skills (OSE-19)

Στον Πίνακα 5.67 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε. Στα αποτελέσματα του συγκεκριμένου πίνακα διακρίνουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η «Κοινωνική αλληλεγγύη» (Social Solidarity) ($\beta = 0,147, p < 0,001$) και ακολουθεί η μεταβλητή «Εξωστρέφεια» (Extraversion) ($\beta = 0,072, p < 0,05$).

Πίνακας 5.67. Συντελεστές (Coefficients^a) του μοντέλου της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας (N=1056)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t		Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,357	0,170		13,887	<0,001		
	Social Competence (SCCQ-42)	0,093	0,053	0,061	1,742	0,082	0,736	1,359
	Social Solidarity (SCCQ-42)	0,215	0,052	0,147	4,154	<0,001	0,723	1,383
	Extraversion (SCCQ-42)	0,057	0,025	0,072	2,297	0,022	0,923	1,083

a. Dependent Variable: Skills (OSE-19)

4.6.3 B. Πρόβλεψη της μεταβλητής «Συμμετοχή» (Participation)

Για την πρόβλεψη της μεταβλητής «Συμμετοχή» (Participation) από τις ανεξάρτητες μεταβλητές «Κοινωνική Επάρκεια» (Social Competence), «Κοινωνική Αλληλεγγύη» (Social Solidarity) και «Εξωστρέφεια» (Extraversion), εφαρμόστηκε η μέθοδος *Enter* για την εισαγωγή των προβλεπτικών μεταβλητών στο μοντέλο παλινδρόμησης. Πριν από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των βασικών προϋποθέσεων που απαιτούνται για την ορθή εφαρμογή της ανάλυσης παλινδρόμησης.

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.69 διαπιστώνουμε ότι πληρούται η προϋπόθεση της ανεξαρτησίας των σφαλμάτων, καθώς η τιμή Durbin-Watson κυμαίνεται εντός των επιθυμητών και αποδεκτών ορίων ($1,5 < 1,843 < 2,5$). Από την ανάγνωση του συγκεκριμένου πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι τρεις προβλεπτικές μεταβλητές ερμηνεύουν συνολικά το 7,1% ($R^2=0,071$) της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής «Συμμετοχή» (Participation).

Πίνακας 5.69. Σύνοψη μοντέλου ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης (Model Summary^b) (N=1056)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0,266 ^a	0,071	0,068	0,92097	1,843

a. Predictors: (Constant), Extraversion (SCCQ-42), Social Competence (SCCQ-42), Social Solidarity (SCCQ-42)

b. Dependent Variable: Participation (OSE-19)

Στον Πίνακα 5.71 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε. Στα αποτελέσματα του συγκεκριμένου πίνακα διακρίνουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η «Κοινωνική αλληλεγγύη» (Social Solidarity) ($\beta = 0,133$, $p < 0,001$), ακολουθεί η μεταβλητή «Εξωστρέφεια» (Extraversion) ($\beta = 0,117$, $p < 0,001$) και τέλος η μεταβλητή «Κοινωνική επάρκεια» (Social Competence) ($\beta = 0,107$, $p < 0,01$).

Πίνακας 5.71. Συντελεστές (Coefficients^a) του μοντέλου της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας (N=1056)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t		Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,163	0,176		6,620	<0,001		
	Social Competence (SCCQ-42)	0,171	0,055	0,107	3,091	0,002	0,736	1,359
	Social Solidarity (SCCQ-42)	0,204	0,054	0,133	3,793	<0,001	0,723	1,383
	Extraversion (SCCQ-42)	0,098	0,026	0,117	3,787	<0,001	0,923	1,083

a. Dependent Variable: Participation (OSE-19)

Στον Πίνακα 5.75 παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε. Στα αποτελέσματα του συγκεκριμένου πίνακα διακρίνουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η «Κοινωνική αλληλεγγύη» (Social Solidarity) ($\beta = 0,173$, $p < 0,001$) και ακολουθεί η μεταβλητή «Εξωστρέφεια» (Extraversion) ($\beta = 0,087$, $p < 0,01$).

Πίνακας 5.75. Συντελεστές (Coefficients^a) του μοντέλου της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας (N=1056)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t		Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,166	0,186		11,623	<0,001		
	Social Competence (SCCQ-42)	0,088	0,059	0,053	1,506	0,132	0,736	1,359
	Social Solidarity (SCCQ-42)	0,280	0,057	0,173	4,910	<0,001	0,723	1,383
	Extraversion (SCCQ-42)	0,077	0,027	0,087	2,800	0,005	0,923	1,083

a. Dependent Variable: Performance (OSE-19)

4.6.3. Γ. Πρόβλεψη της μεταβλητής «Συναίσθημα» (Emotion)

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.77 διαπιστώνουμε ότι πληρούται η προϋπόθεση της ανεξαρτησίας των σφαλμάτων, καθώς η τιμή Durbin-Watson κυμαίνεται εντός των επιθυμητών και αποδεκτών ορίων ($1,5 < 1,895 < 2,5$). Από την ανάγνωση του συγκεκριμένου πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι τρεις προβλεπτικές μεταβλητές ερμηνεύουν συνολικά το 5,2% ($R^2=0,052$) της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής «Συναίσθημα» (Emotion).

Πίνακας 5.77. Σύνοψη μοντέλου ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης (Model Summary^b) (N=1056)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0,229 ^a	0,052	0,050	0,92954	1,895

Πίνακας 5.79. Συντελεστές (Coefficients^a) του μοντέλου της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας (N=1056)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,827	0,177		10,300	<0,001		
	Social Competence (SCCQ-42)	0,171	0,056	0,107	3,061	0,002	0,736	1,359
	Social Solidarity (SCCQ-42)	0,156	0,054	0,102	2,882	0,004	0,723	1,383
	Extraversion (SCCQ-42)	0,083	0,026	0,099	3,159	0,002	0,923	1,083

a. Dependent Variable: Emotion (OSE-19)

5. Συζήτηση

Οι υψηλές κοινωνικές συνδέσεις του φοιτητικού κοινού συνδέονται με υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Ahmed et al., 2020). Η σημαντική αυτή συνθήκη ενισχύει τις δεξιότητες, τη συναισθηματική εμπλοκή, την απόδοση και των εκπαιδευομένων με πολλαπλά οφέλη. Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία (Ahmed et al., 2020a· Ahmed et al., 2020b· Tan, 2021) σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις λειτουργούν ως μηχανισμός ενδυνάμωσης της ακαδημαϊκής μάθησης. Το φοιτητικό κοινό που διατηρεί κοινωνικές σχέσεις με συμφοιτητές/τριες, διδάσκοντες/ουσες και γονικά μέλη, εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επιμονής. Η έρευνά μας ανέδειξε πως τα φοιτητικά κοινωνικά δίκτυα επηρέασαν την ακαδημαϊκή μάθηση συμμετοχικά, συναισθηματικά, σε επίπεδο δεξιοτήτων και απόδοσης.

Ειδικότερα, τα ευρήματά μας συνάδουν με άλλες ερευνητικές εργασίες (Barchard, 2003· Zou et al., 2018· Ahmed et al., 2020b· Almeida et al., 2021· Bailey, 2022) σύμφωνα με τις οποίες η δικτύωση των εκπαιδευομένων φάνηκε να επηρεάζει το *συναίσθημα* ενισχύοντας την ακαδημαϊκή μάθηση.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε την επίδραση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη συμμετοχή των φοιτητών/τριών ψηφιακά. Τα αποτελέσματά μας συνάδουν με άλλα ευρήματα (Dembereldorj, 2021· Fabian et al., 2022· Verma et al., 2023) σύμφωνα με τα οποία όσοι/ες φοιτητές/τριες είχαν ανεπτυγμένη δικτύωση στα οικογενειακά ή φιλικά δίκτυά τους συμμετείχαν περισσότερο στα μαθήματα.

Μια τρίτη διάσταση είναι οι δεξιότητες των φοιτητών/τριών με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας συνάδουν με άλλα (Mutiani & Faisal, 2019· Baron & Markman, 2000· Bailey, 2022· Almeida et al., 2021), σύμφωνα με τα οποία, όλων των ειδών οι διασυνδέσεις συντέλεσαν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής απόδοσης (García & Weiss, 2020· Tan, 2021· Fortuna et al., 2023).

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας ανέδειξαν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής εμπλοκής σε περιόδους κρίσης. Οι κοινωνικές συνδέσεις ενισχύουν τη συμμετοχή, τις δεξιότητες, την απόδοση και το συναίσθημα των φοιτητών στο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Η ενίσχυση των κοινοτήτων μάθησης και η προώθηση σχέσεων εμπιστοσύνης στο πανεπιστημιακό πλαίσιο μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός βελτίωσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Προτείνεται η ανάπτυξη πολιτικών που θα ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των κοινωνικών παραγόντων με ποιοτικές και συγκριτικές μελέτες.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της παρούσης έρευνας αναφέρεται το μέγεθος και η σύνθεση του δείγματος που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο τον φοιτητικό πληθυσμό. Δεύτερον, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο, κατά την περίοδο της πανδημίας, γεγονός που ενδέχεται να έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαβρίμης, Π. (2022). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Μπένου.

Ξενογλωσση

Ahmad, T., Baig, M., & Hui, J. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic and economic impact. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S73.180-201. doi.org/10.12669%2Fpjms.36.COVID19-S4.2638.

Ahmed, M. I., Mustafa, C. S. & Rani, N. S. A (2020a). Responding to Covid-19 via online learning: The relationship between Facebook intensity, community factors with social capital and academic performance. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), 779–806. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/784>.

Ahmed, S. K., Khan, M. M., Khan, R. A., & Mujtaba, B. G. (2020b). The relationship between social capital and psychological well-being: The mediating role of internet marketing. 40-53. doi.org/10.21272/mmi.2020.1-03.

Almeida, D. J., Byrne, A. M., Smith, R. M. & Ruiz, S. (2021). How relevant is grit? The importance of social capital in first-generation college students' academic success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 539-559. doi.org/10.1177/1521025119854688.

- Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education (Reprinted from *Journal of College Student Development*, July, 1984). *J. Coll. Stud. Dev.* 40, 518–529.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000). Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *Academy of Management Perspectives*, 14(1), 106–116. doi.org/10.5465/ame.2000.2909843.
- Bailey, D. (2022). Interactivity during Covid-19: Mediation of learner interactions on social presence and expected learning outcome within videoconference EFL courses. *Journal of Computers in Education*, 9(2), 291–313. doi.org/10.1007/s40692-021-00204-w.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp.241–258). New York: Greenwood.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95–S120.
- Dembereldorj, Z. (2021). Exploring Online Student Engagement during COVID-19 Pandemic in Mongolia. *International Journal of Higher Education*, 10(7), 10–18. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p>.
- Diamanti, K., & Nikolaou, S.-M. (2021a). Distance Learning in the Shadow of Pandemic Covid–19 in Greece. In *Academic Conference Proceedings. Virtual Conference* (Vol. 28). 54–60.
- Diamanti, K., & Nikolaou, S.-M. (2021b). Researching the Social Impact of the COVID-19 Pandemic on Students in Greece. *European Journal of Development Studies*, 1(3), 26–32. <https://doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.3.35>.
- Diamanti, K., Barmparousis, C., & Nikolaou, S.-M. (2021c). Friendship and socialization in the days of the Covid-19 pandemic crisis research analysis and suggestions. *Journal of Social Science Studies*, Macrothink Institute, 8(2), 177–177. <https://doi.org/10.5296/jsss.v8i2.19488>.
- Dixon, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), n4.1–15.
- European Commission. (2022a). *The EU's response to the COVID-19 pandemic*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022b). *Annual Activity Report 2021: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture*. Ανάκτηση από https://commission.europa.eu/system/files/2022-05/annual-activity-report-2021-education-youth-sport-and-culture_en.pdf.
- Fabian, K., Smith, S., Taylor- Smith, E., & Meharg, D. (2022). Identifying factors influencing study skills engagement and participation for online learners in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1915–1936. doi.org/10.1111/bjet.13221.
- Fortuna, J. M., de la Fuente, G., & Velasco, P. (2023). Does gamification mediate the relationship between digital social capital and student Performance? A survey-based study in Spain. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 1–14. doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100846.
- Fulkerson, G., Thomas, A., Ho, J. M., Zians, J., Seale, E., McCarthy, M., & Han, S. (2023). COVID-19 and social capital loss: The results of a campus outbreak. *Social Indicators Research*, 165(3), 867–878. <https://doi.org/10.1007/s11205-022-03043-z>.
- Gao, W., Ping, S. & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of affective disorders*, 263, 292–300. doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121.
- García, E., & Weiss, E. (2020). COVID-19 and student performance, equity, and US education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding. Economic Policy Institute.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. [doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).
- Giavrimis, P. & Nikolaou, S.-M. (2020). The Greek university student's social capital during the covid-19 pandemic. *European Journal of education studies*, 7(8),1-15. doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3175.
- González-Betancor, S. M., López-Puig, A. J., & Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers & Education*, 168,1-2. doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009.
- Mutiani, M. & Faisal, M. (2019). Urgency of the 21st century skills and social capital in social studies. *The Innovation of Social Studies Journal*, 1(1),1-11. doi.org/10.20527/iis.v1i1.1256.
- OECD. (2021). The COVID-19 crisis and its impact on health systems. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108-121. [doi:10.7176/JEP/11-13-12](https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12).
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Silva, F. M. R. & Pereira, A.G. (2023). Social inequality and education in pandemic times. *Seven Editora*. Retrieved from <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/1405>.
- Skinner, E. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Stan, M. M., Topală, I. R., Necşoi, D. V., & Cazan, A. M. (2022). Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867122>.
- Tan, C. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on student learning performance from the perspectives of community of inquiry. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 21(6), 1215-1228. doi.org/10.1108/CG-09-2020-0419.
- UNESCO (2020) COVID-19: Education: From COVID-19 school closures to recovery (Εκπαιδευτική διακοπή και αντίδραση). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Verma, N., Getenet, S., Dann, C., & Shaik, T. (2023). Designing an artificial intelligence tool to understand student engagement based on teacher's behaviours and movements in video conferencing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5,1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100187>.
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Wu, C. (2021). Social capital and COVID-19: a multidimensional and multilevel approach. *Chinese Sociological Review*, 53(1), 27-54. <https://doi.org/10.1080/21620555.2020.1814139>.
- Zou, T., Su, Y., & Wang, Y. (2018). Examining relationships between social capital, emotion experience and life satisfaction for sustainable community. *Sustainability*, 10(8),1-16. doi.org/10.3390/su10082651.

Ο ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΟΣ ΑΓΩΝΑΣ ΚΑΙ Η ΈΔΕΣΣΑ – ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Κικίδου Μαρία

Δ/ντρια Σχολικής Μονάδας, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Α/θμια Εκπ/ση Ν. Πέλλας,
MA Bilingual Translation, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Επιστήμης της Αγωγής με Ν.Τ.

Γκιούρος Φίλιππος

Δικηγόρος, Πρόεδρος Μουσείου Γέσιου ΑΜΚΕ

Περίληψη

Με την παρούσα επιχειρείται η εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του «Μουσείου Γέσιου - Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδεσσα», με στόχο τη διερεύνηση και παρουσίαση των χαρακτηριστικών των παιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων του Μουσείου για μαθητές/ τριες Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, -σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, στις αίθουσες του Μουσείου- και διαδραστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, που χρησιμοποιεί και αναδεικνύει Ν.Τ. και web2 εργαλεία-, επιχειρείται η καλλιέργεια των πολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων στα περιεχόμενα και στα εκθέματα της συλλογής του μουσείου, στην τοπική ιστορία και στον πολιτισμό.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Γέσιου, που οργανώθηκαν ηλικιακά για την Α/θμια: νηπιαγωγείο, Δημοτικό και τη Β/θμια Εκπ/ση: Γυμνάσιο, Λύκειο, είναι τα εξής: α. «Η ζωή των αόρατων αγωνιστών», για μαθητές/ τριες ηλικίας 4-9 ετών, β. «Στα ίχνη των Μακεδονομάχων», για μαθητές/ τριες ηλικίας 9-12 ετών και γ. «Μαθαίνω τον Μακεδονικό Αγώνα», για μαθητές/ τριες ηλικίας 13-17 ετών.

Λέξεις κλειδιά: μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, πολιτισμικές δεξιότητες, διαδραστικά προγράμματα, μακεδονικός αγώνας, μουσειακή μάθηση

1. Εισαγωγή

Οι όροι "μουσειακή αγωγή, μουσειοπαιδαγωγική, μουσειακή εκπαίδευση, μουσειακή μάθηση", χρησιμοποιούνται ευρέως τα τελευταία χρόνια επιχειρώντας να παρουσιάσουν και να αναδείξουν την παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων. Η επιλογή και η θεωρητική συζήτηση, με βάση τον χώρο εφαρμογής, τις ομάδες στόχου, το πλαίσιο εφαρμογής, οδήγησε στην επικράτηση του όρου "μουσειακή μάθηση" (Νικονάνου, 2015). Τα μουσεία σήμερα, όχι μόνο ως χώροι μάθησης και γνώσης, αλλά ως τόποι επικοινωνίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ψυχαγωγίας, έμπνευσης και ευχαρίστησης επιχειρούν να δώσουν μία νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hooper - Greenhill 1994a, Liebau, 2012, Νικονάνου, 2015). Το Μουσείο Γέσιου – Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδεσσα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό ρόλο του και στην εκπαιδευτική του διάσταση, προσεγγίζει τη μουσειακή μάθηση με έναν ελεύθερο και βιωματικό τρόπο, επικεντρώνεται στη δημιουργική έκφραση των επισκεπτών και στη διάδραση. Η ανάπτυξη σχέσεων του Μουσείου Γέσιου με τις σχολικές μονάδες αποτελεί βασικό πεδίο για να προσελκύσει το σχολικό κοινό και κατ'επέκταση για την επίτευξη του εκπαιδευτικού του ρόλου, μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης αλλά και του ιδιαίτερου περιβάλλοντος μάθησης (χώρου, εκθεμάτων), (Στεφάνου, 2010, Νικονάνου & Νάνου, 2015, Νικονάνου, 2015). Επιχειρεί λοιπόν, με τη συνεργασία με σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά προγράμματα, -για όλες τις τάξεις και τις σχολικές ηλικίες,- ολόπλευρης μάθησης, στο

μουσείο, που αντικαθιστούν την πληροφορία με την εμπειρία, την παθητική μάθηση με τη βιωματική μάθηση και τη διάδραση, την παρακολούθηση με την εμπλοκή.

2. Το Μουσείο Γέσιου – Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδεσσα

Το «Μουσείο Γέσιου - Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδεσσα» ιδρύθηκε το 2024 από τον Χρήστο Γέσιο. Αποτελεί έναν πολύτιμο χώρο μνήμης αφιερωμένο στον σπουδαίο αγώνα των Ελλήνων για την απελευθέρωση της Μακεδονίας κατά την περίοδο 1904-1908. Μέσα από τρεις θεματικές ενότητες, η έκθεση του Μουσείου αναβιώνει την ιστορία της απελευθέρωσης της Μακεδονίας.

Η πρώτη ενότητα του Μουσείου Γέσιου – Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδεσσα παρουσιάζει ένα αναλυτικό χρονολόγιο των ιστορικών γεγονότων και των αγώνων που δόθηκαν και τελικά οδήγησαν στον Μακεδονικό Αγώνα. Τα γεγονότα εκτείνονται από το 1821 και την Ελληνική Επανάσταση στην Μακεδονία και φτάνουν μέχρι και την έλευση των προσφύγων μετά την Μικρασιατική καταστροφή.

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στην περίοδο του Ένοπλου Αγώνα, την περίοδο 1904-1908, στους «αόρατους» αγωνιστές του Βάλτου και στις αντίξοες συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξήχθη ο Μακεδονικός Αγώνας.

Η τρίτη ενότητα του Μουσείου αφηγείται τις ιστορίες των Εδεσσαίων, αποκαλύπτοντας την ανεκτίμητη συνεισφορά της πόλης της Έδεσσας στον Αγώνα, μέσα από προσωπικές μαρτυρίες.



Εικόνα 1: Μουσείο Γέσιου

2.1 Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα - Σκοπός - Μεθοδολογία

Το «Μουσείο Γέσιου- Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδεσσα», αναγνωρίζοντας τον ρόλο του ως φορέας πολιτισμού και μάθησης -διάχυσης γνώσεων και εμπειριών, και ενισχύοντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του με το κοινό και συγκεκριμένα με τις σχολικές ομάδες στόχου, ακόμα από τους πρώτους μήνες της δημιουργίας του, επιχειρεί να εισάγει και να εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, ζητώντας την εθελοντική συνδρομή ειδικών και εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό τους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις σχολικές ομάδες, που οργανώθηκαν ηλικιακά, μέσα από την ιστορική αφήγηση και τα εκθέματα που φιλοξενεί το Μουσείο στη μόνιμη συλλογή του, επιχειρούν να προωθήσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες τη σπουδαιότητα της τοπικής ιστορίας και τον αποφασιστικό ρόλο που διαδραμάτισε ο Μακεδονικός Αγώνας στην προσάρτηση της Μακεδονίας στο ελληνικό κράτος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης, στην εξοικείωση των μαθητών/ τριών με τη συμβολή της Έδεσσας και των "Αόρατων Αγωνιστών" της στην έκβαση του Αγώνα.

Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για να συμβάλλουν και αυτά στην προώθηση της τοπικής ιστορίας στην εκπαιδευτική κοινότητα και συγκεκριμένα για να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς, να κινητροδοτήσουν τους μαθητές και να ενισχύσουν τη μάθηση μέσω έρευνας, ανακάλυψης, παρατήρησης και μελέτης, για να γίνει η σύνδεση της νέας γνώσης με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ηλικιακές ανάγκες τους (Kasvikis et. al., 2020; Φουρλίγκα, Ε., Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν. (2002), Νικονάνου, 2015).

2.2 Στοιχεία που επηρέασαν τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασίστηκε σε συνδυασμό σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και προσεγγίσεων, με στόχο την προώθηση μιας ολιστικής και ενεργητικής μαθησιακής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξή τους επηρεάστηκε καθοριστικά από τα παρακάτω στοιχεία:

- Μουσειακή Μάθηση: τα μουσεία και οι πολιτιστικοί χώροι ως πλούσια περιβάλλοντα μάθησης
- Βιωματική Μάθηση: μάθηση μέσω της εμπειρίας
- Θεματοκεντρική Προσέγγιση: μάθηση μέσω της ολοκλήρωσης αυθεντικών εργασιών (tasks)
- Παιχνιδοκεντρική Προσέγγιση (Εκπαιδευτική Παιχνιδοποίηση): στοιχεία παιχνιδιού για την αύξηση του κινήτρου, της συμμετοχής και της εμπλοκής καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική και αποτελεσματική.
- Educational Escape Rooms (Genially) – Εκπαιδευτικά Δωμάτια Απόδρασης: καινοτόμες δραστηριότητες δωματίων απόδρασης, χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Genially, για την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε ένα διαδραστικό πλαίσιο.
- Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ): ενσωμάτωση των ΤΠΕ ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, διευρύνοντας την επικοινωνία και τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου.
- Πολιτισμός: αναγνώριση του πολιτισμού ως θεμελιώδους άξονα για την καλλιέργεια της πολιτιστικής συνείδησης, την ανάπτυξη του σεβασμού στην πολιτιστική κληρονομιά και την προώθηση της τοπικής ιστορίας.

2.3 Στόχοι – Διάρκεια – Συμμετέχοντες

Οι μαθητές/ τριες αναμένεται να:

- ενημερωθούν για τον Μακεδονικό Αγώνα και τη ζωή των Εδεσσαίων εκείνη την εποχή,
- αυξήσουν το ενδιαφέρον τους (κινήτροδοτηση) στην τοπική ιστορία και στην επίσκεψη μουσειακών χώρων,
- συμμετέχουν ενεργά με διαδραστικό, δημιουργικό, διασκεδαστικό, βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο,
- να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν δουλεύοντας σε ομάδες,
- να αποκτήσουν μία "θετική" εμπειρία στον χώρο του Μουσείου.

2.4 «Η ζωή των αόρατων αγωνιστών», για μαθητές/ τριες Νηπιαγωγείων – Δημοτικών Σχολείων (ηλικίας 4-9 ετών)

Διάρκεια: 90 λεπτά

Μέγιστος αριθμός: 27 μαθητές/ τριες Α/θμιας Εκπ/σης



Εικόνα 2: Εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

«Η ζωή των αόρατων αγωνιστών» είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές/ τριες ηλικίας 4-9 ετών. «Που ζούσαν οι αόρατοι αγωνιστές; Τι φορούσαν; Πως ήταν τα μετάλλιά τους;». Απαντήσεις σε αυτές και σε άλλες ερωτήσεις δίνει το πρόγραμμα «Η ζωή των αόρατων αγωνιστών», το οποίο επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες ενότητες που αφορούν στην καθημερινή ζωή των Εδεσσαίων εκείνη την εποχή, αλλά και στην καθημερινότητα των αγωνιστών/ στριών. Οι μαθητές/ τριες αφού ξεναγηθούν – περιηγηθούν στην έκθεση, παίρνουν μέρος σε ποικίλες βιωματικές, δράσεις σε χώρους - στάσεις του μουσείου, δημιουργούν το δικό τους τρίπτυχο φυλλάδιο και συμμετέχουν σε δραματοποίηση - φωτογράφιση ως «αόρατοι/ες αγωνιστές/στριες! Κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές/τριες θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν συσχετισμούς της σύγχρονης πραγματικότητας σε θέματα που έχουν ως αντικείμενο την καθημερινότητα των Εδεσσαίων αόρατων αγωνιστών, κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα, χρησιμοποιώντας και ανακαλώντας την προγενέστερη γνώση τους και τις προσωπικές εμπειρίες τους.

Αρχή του προγράμματος η "επιλογή" και αφαίρεση", ώστε οι συμμετέχοντες μαθητές/ τριες να γνωρίσουν και να προσεγγίσουν συγκεκριμένα εκθέματα του Μουσείου, να τα επεξεργαστούν και να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη και ακολούθως να δημιουργήσουν την προσωπική τους εμπειρία (Νικονάνου, 2015). Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίζεται επίσης σε διάφορες μεθόδους, τεχνικές, προσεγγίσεις και περιβάλλοντα, με ιδιαίτερη έμφαση στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής, της βιωματικής και παιγνιοκεντρικής προσέγγισης και υλοποιείται μέσα από τρία βασικά στάδια, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης –προστάδιο, κύριο στάδιο, μεταστάδιο- (Willis, 1996, Ματσαγούρας, 1998).

2.5 «Στα ίχνη των Μακεδονομάχων», για μαθητές/ τριες Δημοτικών Σχολείων (ηλικίας 9-12 ετών)

Διάρκεια: 90 λεπτά

Μέγιστος αριθμός: 27 μαθητές/ τριες Α/θμιας Εκπ/σης

«Στα ίχνη των Μακεδονομάχων» βρίσκονται οι μαθητές/ τριες... παίζοντας! Σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον και σε διαδραστικό, παιγνιοκεντρικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο (ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης –educational escape rooms), με βιωματικό τρόπο και με τη χρήση Ν.Τ. και web2 εργαλείων-, οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν για όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του Μακεδονικού Αγώνα στην περιοχή της Έδεσσας και για τους αόρατους αγωνιστές! Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος, με ξενάγηση – περιήγηση στη μόνιμη έκθεση του Μουσείου και διαδραστικές, παιγνιώδεις, συνεργατικές δράσεις επιχειρεί την καλλιέργεια των πολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, δίνοντας έμφαση στα περιεχόμενα και στα εκθέματα της συλλογής του μουσείου, στην τοπική ιστορία και στον πολιτισμό (Anderson et al., 2008, Domnus, 2010, Γρίβα & Σέμογλου, 2015, Δημητριάδου, 2016). Ο σχεδιασμός του προγράμματος ολοκληρώνεται με το ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης - escape room, στο οποίο έχουν ενσωματωθεί πλήθος δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν με web2 εργαλεία, και το οποίο δημιουργήθηκε ακολουθώντας τα τρία στάδια, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης –προστάδιο, κύριο στάδιο,

μεταστάδιο- (Willis, 1996). Τέλος, και αυτό το πρόγραμμα βασίζεται στην αρχή της "επιλογής" και αφαίρεσης" για την διαμόρφωση από τους μαθητές και τις μαθήτριες προσωπικής στάσης και αντίληψης, μετά την προσέγγιση συγκεκριμένων εκθεμάτων και την επεξεργασία τους (Νικονάνου, 2015).



Εικόνα 3: Ενημερωτικό εκπαιδευτικών προγραμμάτων

2.6 «Μαθαίνω τον Μακεδονικό Αγώνα» για μαθητές/ τριες Γυμνασίων και Λυκείων (ηλικίας 13-17 ετών).

Διάρκεια: 90 λεπτά

Μέγιστος αριθμός: 27 μαθητές/ τριες Β/θμιας Εκπ/σης

Η κινητροδότηση των μαθητών/ τριών Γυμνασίων και Λυκείων επιχειρείται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μαθαίνω τον Μακεδονικό Αγώνα»! Μία μοναδική εμπειρία βιώνουν οι μαθητές/ τριες Γυμνασίων και Λυκείων που παρακολουθούν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς ο σχεδιασμός του βασίστηκε στις ιδιαίτερες ηλικιακές ανάγκες τους. Χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες, σε μικρές ομάδες (ομαδοσυνεργατική), σε tablet, μαθαίνουν για τον Μακεδονικό Αγώνα. Προσπαθούν να λύσουν γρίφους και να απαντήσουν σε κούιζ που υπάρχουν ενσωματωμένα σε ψηφιακό, εκπαιδευτικό δωμάτιο απόδρασης (escape room) ακολουθώντας τις αρχές της εκπαιδευτικής παιχνιδοποίησης. Το συγκεκριμένο escape room (δωμάτιο απόδρασης) άμεσα συνδεδεμένο με τα χαρακτηριστικά της παιχνιδοκεντρικής προσέγγισης (Game Based Learning), είναι σχεδιασμένο για να βελτιώσει την εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών/τριών και φυσικά την κινητροδότηση τους (Domnus, 2010, Kikidou & Griva, 2024). Βοηθά την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους καθώς ο σχεδιασμός τους βασίστηκε στο επίπεδο των μαθητών/τριών, στις απαιτήσεις και στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Τέλος, αξιοποιούν τον χρόνο τους στο μουσείο ευχάριστα, βγάζοντας τις δικές τους φωτογραφίες σε ειδικά διαμορφωμένο stand Μακεδονομάχου και διαμορφώνοντας έτσι τη δική τους προσωπική εμπειρία και αντίληψη της τοπικής ιστορίας. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ακολουθεί την αρχή της "επιλογής" και αφαίρεσης" και τα τρία βασικά στάδια, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης –προστάδιο, κύριο στάδιο, μεταστάδιο- (Νικονάνου, 2015, Willis, 1996).

2.7 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτέλεσε αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκαν εναλλακτικές μορφές για την καταγραφή των στάσεων και των συμπερασμάτων σχετικά με τις διαστάσεις της μουσειακής μάθησης και την εμπειρία που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες.

Η άμεση σύνδεση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης υπογραμμίζεται από τους Γρίβα και Κωφού (2019) στο έργο τους “Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον”. Επίσημαίνεται ότι η εναλλακτική αξιολόγηση είναι μια δυναμική, συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της

εκπαιδευτικής πρακτικής. Πρόκειται για μια αλληλεπιδραστική προσέγγιση που επιτρέπει την καταγραφή των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών των μαθητών/τριών και ενισχύει την αυτόνομη μάθηση (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες εναλλακτικές μορφές:

- Ψηφιακός πίνακας καταγραφής ικανοποίησης μαθητών/τριών (Padlet): Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προσφέροντας έναν διαδραστικό και οπτικοποιημένο τρόπο συλλογής ανατροφοδότησης σχετικά με την εμπειρία τους.
- Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης (Google Form): Το εργαλείο αυτό εφαρμόστηκε για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιτρέποντας τη συστηματική συλλογή δεδομένων ικανοποίησης μέσω μιας δομημένης ψηφιακής φόρμας.

3. Συμπεράσματα – Αποτελέσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την προσπάθεια του «Μουσείου Γέσιου - Ο Μακεδονικός Αγώνας και η Έδессα» να ενισχύσει τον κοινωνικό, εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό του ρόλο μέσω της υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσειακής μάθησης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον ολιστικό σχεδιασμό και την άμεση εφαρμογή τους, με στόχο την παροχή μιας εμπλουτισμένης μαθησιακής εμπειρίας στους/στις μαθητές/τριες Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου βασίστηκε στις αρχές της μουσειακής μάθησης, υιοθετώντας μια δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Αυτή η προσέγγιση εμπλουτίστηκε περαιτέρω με την ενσωμάτωση βιωματικών, διαδραστικών και δημιουργικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνέβαλαν ενεργά στην εμπλοκή και τη συμμετοχή των παιδιών. Η ολοκλήρωση κάθε προγράμματος περιλάμβανε την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, επιτρέποντας την καταγραφή των στάσεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Η συστηματική συλλογή αυτών των δεδομένων παρείχε πολύτιμη ανατροφοδότηση, διευκολύνοντας τον αναστοχασμό τόσο στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία όσο και στα συνολικά αποτελέσματα των προγραμμάτων.

Η υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών στα μουσεία αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού μουσειακής, βιωματικής και παιχνιδοκεντρικής μάθησης. Στο μέλλον, το Μουσείο θα μπορούσε να εστιάσει στην επέκταση της εφαρμογής. Συγκεκριμένα η εφαρμογή προγραμμάτων σε πολιτιστικές περιστάσεις ή επ' αφορμή του εορτασμού παγκόσμιων ημερών, προσαρμόζοντας τα θεματικά και μεθοδολογικά τους πλαίσια, θα μπορούσε να υποστηρίξει τη μουσειακή μάθηση, αναπτύσσοντας ακόμα περισσότερο την εμπειρία των επισκεπτών/τριών. Επιπλέον, στα άμεσα σχέδια του μουσείου είναι η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων με στοιχεία τεχνητής νοημοσύνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και η προσαρμογή τους, ώστε να είναι πλήρως προσβάσιμα και αποτελεσματικά για μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή από εύάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Η παρούσα πρωτοβουλία του Μουσείου Γέσιου αναδεικνύει την κρίσιμη σημασία του ολιστικού σχεδιασμού και της καινοτόμου εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Gutenberg.

- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.), Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα (σσ. 51-85). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Νικονάνου, Ν. (επιμ.). (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Νικονάνου, Ν., & Νάκου, Ει. (2015). Το μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος. *Museumedu*, 1, 9-36. <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343>
- Στεφάνου, Ε. (2010). Μουσείο και εκπαιδευτικοί: εμπειρική έρευνα στα Διδασκαλεία των ΠΤΔΕ. *ΕΕΠΤ Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 121-150.
- Φουρλίγκα, Ε., Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν. (2002). Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 85β, 113-122.
- Anderson, T.A.F., Reynolds, B.L., Yeh, X. and Huang, G. (2008). 'Video Games in the English as a Foreign Language Classroom', *Second IEEE International Conference on Digital Games and Intelligent Toys Based Education*, Banff, Canada, pp.188-192.

Ξενογλώσση

- You got it! Here are the updated English-language references, formatted according to APA 7th edition, and alphabetized by author.
- Donmus, V. (2010). The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1667–1674.
- Hooper-Greenhill, E. (1994a). *Museum and Gallery Education*. Leicester University Press.
- Kasvikis, K., Mavroudi, V., Nikolaou, P., Papaioannou, G., & Tsiara, S. (2020). An interdisciplinary collaboration on an educational program at the Archaeological Museum of Florina. In *Proceedings: University of Western Macedonia, Faculty of Social Sciences and Humanities, 4th International Conference Education Across Borders: Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives*.
- Kikidou, M., & Griva, E. (2023). "Travelling to Greek Neighborhoods with English": Design and Implementation of a CLIL Program at a Primary School. *International Electronic Journal of Elementary Education*. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2140/651>
- Liebau, E. (2012). Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. In G. Staupe (Ed.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum: Grundlagen und Praxisbeispiele* (pp. 39-45). Böhlau Verlag.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

“ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ: ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ Η ΕΝΕΡΓΕΙΑ;” ΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ

Φουτσιτζή Ευαγγελία
PhD, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Χατζιωαννίδου Σοφία
ΜΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει μια εκπαιδευτική πρακτική που υλοποιείται στο 2ο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, με στόχο την ενίσχυση της ενεργής πολιτειότητας, της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Η μεθοδολογία βασίζεται στη συμμετοχική έρευνα-δράση και στη διεπιστημονική συνεργατική διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών και Φιλοσοφίας, με επίκεντρο τη δημοκρατία ως πολιτικό και κοινωνικό φαινόμενο. Η δράση ενσωματώνει συμπράξεις με πανεπιστημιακούς φορείς και δίκτυα εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τη συγκρότηση ομάδας διαμεσολάβησης, την ανάπτυξη chatbot κοινωνικού διαλόγου και παρεμβάσεις εντός και εκτός σχολείου. Η αξιολόγηση υλοποιείται μέσω παρατήρησης πεδίου και αποτίμησης παραγόμενου έργου. Η συμβολή της πρότασης έγκειται στη διερεύνηση του δυναμικού της σχολικής μονάδας ως πεδίου καλλιέργειας δημοκρατικής παιδείας, κοινωνικής συνοχής και καινοτόμων πρακτικών που ενισχύουν τη συλλογική δράση και την πολιτειακή εγρήγορση, μετασχηματίζοντας τη σχολική μονάδα σε αναπαραγωγίμο κύτταρο κοινωνικής συνοχής.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική πρακτική, Δημοκρατική Συνείδηση, Ενεργή πολιτειότητα

1. Εισαγωγή

Η δημοκρατία αντιμετωπίζει σήμερα προκλήσεις όπως η πολιτική απάθεια, ο λαϊκισμός και η παραπληροφόρηση, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συμμετοχική της ενίσχυση. Η εκπαίδευση παίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση πολιτών με κριτική εγρήγορση και ενεργή πολιτειότητα, αντισταθμίζοντας τον εφησυχασμό και ενισχύοντας τη δημοκρατική συνείδηση. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνει πολίτες που δρουν τόσο τοπικά όσο και παγκόσμια, καθώς η κοινωνική συνοχή λογίζεται πλέον έξω από την κλίμακα μεμονωμένων χωρών.

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης και προτείνει συγκεκριμένες προσεγγίσεις για την ενδυνάμωση της δημοκρατικής κουλτούρας στη σχολική πράξη. Εστιάζει στις διεθνείς καλές πρακτικές, αναγνωρίζοντας ότι το κοινωνικό περιβάλλον των ενεργών πολιτών είναι η παγκόσμια κοινότητα.

Οι βασικοί στόχοι της εργασίας διαρθρώνονται ως εξής:

- **Καλλιέργεια ενεργής πολιτειότητας:** Διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα κοινά, αναπτύσσοντας το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμπερίληψη των νέων και όλων των κοινωνικών ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- **Ενδυνάμωση κριτικής σκέψης:** Ανάλυση των διδακτικών προσεγγίσεων που προάγουν την κριτική αποτίμηση των πληροφοριών, την αμφισβήτηση των κυρίαρχων αφηγήσεων και την ανάπτυξη τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας.
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων:** Παρουσίαση μεθοδολογιών που ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν σύνθετα κοινωνικά ζητήματα και να προτείνουν λύσεις.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας - Θεωρητικό υπόβαθρο εννοιών

2.1.1. Ανάλυση της έννοιας της δημοκρατίας στην Αρχαία Ελλάδα (με αναφορά στον Θουκυδίδη και τον Επιτάφιο)

Η δημοκρατία στην αρχαία Αθήνα, όπως αποτυπώνεται στον «Επιτάφιο» του Θουκυδίδη, συγκροτούσε ένα πολίτευμα θεμελιωμένο στην ισότητα, την αξιοκρατία και την ελευθεροφροσύνη.

Η πολιτική και κοινωνική ζωή καθοδηγούνταν από δημοκρατικές αρχές που προήγαγαν τη συλλογική ευημερία και την πολιτιστική ανάπτυξη. Ο δημόσιος διάλογος αποτελούσε κεντρικό μηχανισμό λήψης αποφάσεων, διασφαλίζοντας την πολυφωνία και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Παράλληλα, ο εσωτερικός σεβασμός προς τους νόμους και η ευπείθεια προς τους άρχοντες εξασφάλιζε την κοινωνική συνοχή και την εύρυθμη λειτουργία της πολιτείας.

Η αθηναϊκή δημοκρατία δεν περιοριζόταν μόνο στη θεσμική της διάσταση, αλλά επεκτεινόταν και στη διαμόρφωση του ήθους των πολιτών. Η παιδευτική της λειτουργία καλλιεργούσε την αίσθηση ευθύνης και αφοσίωσης προς την πόλη, ενισχύοντας την πολιτειακή σταθερότητα και την «εθνική» ισχύ. Το δημοκρατικό ιδεώδες συνδέθηκε άρρηκτα με την πολιτιστική ακμή της Αθήνας, καθώς η ελευθερία της σκέψης και η καλλιτεχνική δημιουργία ευνοήθηκαν από το δημοκρατικό πολίτευμα, καθιστώντας την πόλη πνευματικό κέντρο της Ελλάδας τον 5ο αιώνα π.Χ.

Επιπλέον, η αθηναϊκή δημοκρατία ανταποκρινόταν στις κοινωνικές ανάγκες και τις γεωπολιτικές επιδιώξεις της πόλης. Η θεσμοθέτηση της ισονομίας και της αξιοκρατίας ενίσχυε τη συνοχή του πολιτικού σώματος. Ο άμεσος συμμετοχικός χαρακτήρας της εκτελεστικής εξουσίας διακρίνει το αθηναϊκό σύστημα από τις σύγχρονες αντιπροσωπευτικές δημοκρατίες. Ο δημοκρατικός χαρακτήρας της Αθήνας, όπως αναδεικνύεται από τον Θουκυδίδη, δεν ήταν μόνο πολιτικός αλλά και ηθικός, καθώς προωθούσε τη δικαιοσύνη και τον αλτρουισμό, εδραιώνοντας έτσι την πόλη ως πρότυπο πολιτικής και πολιτιστικής οργάνωσης.

2.1.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις της πολιτικής φιλοσοφίας για τη δημοκρατία

Τις προαναφερθείσες (Εισαγωγή) σύγχρονες προκλήσεις του δημοκρατικού πολιτεύματος πλαισιώνει ένας πλούσιος όσο και αμφίρροπος φιλοσοφικός λόγος. Καταστατικές αρχές της δημοκρατίας, όπως διατυπώθηκαν από πολιτικούς στοχαστές των προηγούμενων αιώνων (Γάλλοι Διαφωτιστές, Jefferson, Roosevelt) επανεξετάζονται ή επανέρχονται ως ζητούμενα. Ο διττός ρόλος του κράτους, όπως αναδεικνύεται στις εκφράσεις άσκησης εξουσίας ανά τον κόσμο, ως προστάτη αλλά και πιθανού παραβάτη των δικαιωμάτων, θέτει το Κοινωνικό συμβόλαιο του Rousseau υπό ισχυρή αμφισβήτηση και εκκινεί συζητήσεις περί εναλλακτικών μορφών διακυβέρνησης.

Θα επιχειρήσουμε μια επιλεκτική σύννοψη του φιλοσοφικού αυτού διαλόγου:

- Η Hannah Arendt (1963) διαγιγνώσκει έλλειμμα αυθεντικής συμμετοχής στις σύγχρονες δημοκρατίες και προτείνει την έξοδο των πολιτών από την παθητικότητα, που επιτρέπει όλο και πιο αυταρχικές δομές εξουσίας. Ο λόγος του Κορνήλιου Καστοριάδη (1975) επικεντρώνεται στην ανάγκη ριζικής ανανέωσης της δημοκρατίας, που έχει καταστεί αδρανής και *ετερονομική*, στον βαθμό που οι νόμοι και θεσμοί επιβάλλονται από εξωτερικές δομές, αγορές, γραφειοκρατίες, και όχι από τους ίδιους τους πολίτες.
- Ο διάλογος που αναπτύσσεται ανάμεσα σε πολιτικούς φιλοσόφους όπως οι John Rawls (1971) και Jürgen Habermas (1981) απεικονίζει την ανάγκη για ισορροπία ανάμεσα στις δημοκρατικές ελευθερίες και την κοινωνική δικαιοσύνη. Όσο αποτελεσματικό κι αν είναι ένα πολιτικό σύστημα, θα πρέπει να απορρίπτεται αν αποβαίνει άδικο και εχθρικό στην κοινωνική συνοχή.

- Νεότεροι φιλόσοφοι όπως η Wendy Brown (2015), ο Yascha Mounk (2018) και ο Francis Fukuyama (2022) εξετάζουν τον διαβρωτικό ρόλο αφενός του λαϊκισμού αφετέρου του επιθετικού φιλελευθερισμού.
- Ένας νεόκοπος προβληματισμός σχετικά με την “υγεία” των σύγχρονων δημοκρατιών βάζει στο μικροσκόπιο την επίδραση των τεχνολογιών αιχμής στη δημόσια σφαίρα, εξετάζοντας ζητήματα διαφάνειας και ελέγχου, δικαιοσύνης και πολιτικής συμμετοχής (O’Neil, 2016; Eubanks, 2018; Zuboff, 2019).

2.1.3. Η έννοια της ενεργής πολιτειότητας και η καλλιέργειά της στο σχολικό πλαίσιο

Η προετοιμασία των νέων για ενεργή συμμετοχή στη δημοκρατία αποτελεί διαχρονικό στόχο της εκπαίδευσης. Στις σύγχρονες πολυσύνθετες κοινωνίες, η καλλιέργεια ενεργών πολιτών είναι αναγκαία για τη δημοκρατική συνοχή και τη διαχείριση κοινωνικών προκλήσεων. Θα εξεταστεί εδώ συστηματικά η έννοια της ενεργής πολιτειότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στη θεωρητική της βάση και στις πρακτικές εφαρμογές της στο σχολικό περιβάλλον.

2.1.4. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενεργής πολιτειότητας στην εκπαίδευση

Η ενεργή πολιτειότητα, έννοια πολυδιάστατη που υπερβαίνει την τυπική πολιτική συμμετοχή, περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν τη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Biesta (2011), δεν αφορά μόνο τη γνώση πολιτικών θεσμών αλλά και την κριτική σκέψη, τις δημοκρατικές αξίες και τις πρακτικές δεξιότητες συμμετοχής. Στο σχολείο, συνδέεται με τη δημοκρατική κατανόηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό, την υπευθυνότητα και τη δράση για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Παράλληλα, ενισχύει τόσο την προσαρμογή στο υπάρχον πολιτικό σύστημα όσο και την κριτική στάση και τον μετασχηματισμό.

Η εκπαίδευση για την ενεργή πολιτειότητα εδράζεται σε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πολιτική κοινωνικοποίηση δίνει έμφαση στη μετάδοση γνώσης των πολιτικών θεσμών (Hahn, 1998), ενώ η κριτική παιδαγωγική (Freire, 1970) προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την αμφισβήτηση των εξουσιαστικών δομών. Η εμπειρική μάθηση (Kolb, 1984) υπογραμμίζει τη σημασία της πράξης και του βιώματος, ενώ το δημοκρατικό σχολείο (Dewey, 1916) προτείνει μια συνολικά δημοκρατική σχολική κουλτούρα (Apple & Beane, 1995).

2.1.5. Εκπαιδευτικές πρακτικές για την καλλιέργεια της ενεργής πολιτειότητας

Για την καλλιέργεια της ενεργής πολιτειότητας, ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να περιλαμβάνει διαθεματικές και επίκαιρες προσεγγίσεις που προωθούν την κριτική σκέψη. Διδακτικές μέθοδοι όπως συνεργατική μάθηση, debates, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και projects με κοινωνικό περιεχόμενο, ενισχύουν τη συμμετοχή (Aba et al., 2025). Η σχολική κουλτούρα παίζει καθοριστικό ρόλο, με συμμετοχική διοίκηση, μαθητικά συμβούλια και συνεργασία με γονείς και κοινότητα (Mara & Vlad, 2024). Εξωσχολικές και κοινοτικές δράσεις, όπως εθελοντισμός και προγράμματα Erasmus+, προσφέρουν ευκαιρίες για αυθεντική κοινωνική εμπλοκή (Aba et al., 2025).

2.1.6. Ερευνητικά δεδομένα για την εκπαίδευση στην ενεργή πολιτειότητα

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη στενή σχέση μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και της πολιτικής συμμετοχής των μαθητριών/τών. Η έρευνα International Civic and Citizenship Education Study 2022, το Ευρωβαρόμετρο για τη νεολαία και οι μελέτες του Συμβουλίου της Ευρώπης καταδεικνύουν τη σημασία ενός δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, και αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, τη θετική επίδραση της συμμετοχής σε μαθητικά συμβούλια και εξωσχολικές δραστηριότητες, τα μακροπρόθεσμα οφέλη της εκπαίδευσης για την ενεργή πολιτειότητα στη

μετέπειτα ζωή, καθώς και τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως προτύπων δημοκρατικής συμπεριφοράς.

2.2. Εφαρμογές στην πράξη: Από τη θεωρία στην ενεργή συμμετοχή

Η Δημοκρατία από την Αρχαιότητα στο Σήμερα: Διεπιστημονική Προσέγγιση και Καλλιέργεια της Ενεργής Πολιτειότητας

Η δημοκρατία, από την αρχαιοελληνική της καταγωγή έως τις σύγχρονες εκφάνσεις της, αποτελεί κεντρικό ζήτημα μιας παιδαγωγικής που αποσκοπεί στη συγκρότηση της πολιτικής συνείδησης των νέων. Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιήθηκε μια διεπιστημονική εκπαιδευτική παρέμβαση που συνέδεσε τον Επιτάφιο του Περικλή με σύγχρονες προσεγγίσεις της πολιτικής φιλοσοφίας, αλλά και με σύγχρονα μοντέλα δημοκρατικής εκπαίδευσης, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενεργής πολιτειότητας των μαθητών.

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα της δράσης μέσα από το μεθοδολογικό πρίσμα της συμμετοχικής διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης και της έρευνας δράσης.

2.2.1. Έρευνα δράσης (θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία)

Η ανησυχία για την ευαλωτότητα των σύγχρονων δημοκρατιών και ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια ενεργής πολιτειότητας οδήγησαν στον σχεδιασμό ενός ευρύτερου προγράμματος ενίσχυσης των δημοκρατικών θεσμών στη σχολική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος εντάσσονται επιμέρους δράσεις και παρεμβάσεις.

Ήδη από την πρώτη διδακτική παρέμβαση (διεπιστημονική διδασκαλία και στρογγυλό τραπέζι), οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν προβληματισμούς σχετικά με την αυθεντικότητα των δημοκρατικών θεσμών. Επακόλουθα, κρίθηκε απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση των εννοιών της δημοκρατίας και της ενεργής πολιτειότητας στο σχολείο ως αναπαραγώγιμο κύταρο κοινωνικής συνοχής.

Δεδομένου ότι η έρευνα επιδιώκει τη διαμόρφωση και υλοποίηση βελτιωτικών παρεμβάσεων, αποτελεί έρευνα δράσης (McNiff, J., & Whitehead, J., 2006). Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση του θεωρητικού της πλαισίου και της μεθοδολογίας, καθώς και αναλυτική περιγραφή των βημάτων της έρευνας δράσης που υλοποιείται.

Η Έρευνα Δράσης (Action Research) αποτελεί μια εφαρμοσμένη συνεργατική ερευνητική διαδικασία που συνδυάζει έρευνα με πρακτική παρέμβαση, επιδιώκοντας τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω αναστοχασμού και προσαρμογής των πρακτικών (Elliott, 1991). Βασίζεται σε κυκλικά μοντέλα παρέμβασης (σχεδιασμός → δράση → παρατήρηση → αναστοχασμός) και αξιοποιεί ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (ημερολόγια, συμμετοχική παρατήρηση, ομάδες εστίασης, κριτικό φίλο, κριτική ανάλυση λόγου κ.ά.).

Η παρούσα έρευνα δράσης στοχεύει στην καλλιέργεια της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο, με αφετηρία τον προβληματισμό ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται αποκομμένοι από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ακολουθήθηκαν δύο κύκλοι (σπείρες) έρευνας:

- Πρώτη σπείρα: Διερεύνηση της αντίληψης περί ελλείμματος δημοκρατίας, μελέτη της αρχαίας και σύγχρονης δημοκρατίας, διοργάνωση στρογγυλού τραπεζιού και καταγραφή της εμπειρίας των μαθητών.
- Δεύτερη σπείρα: Ανάθεση έρευνας σε ομάδες μαθητών για τα δημοκρατικά εκπαιδευτικά μοντέλα, παρουσίαση ευρημάτων, σύνταξη του "Μανιφέστου του Δημοκρατικού Σχολείου" και άνοιγμα της δράσης στη σχολική κοινότητα μέσω δημόσιας διαβούλευσης περί των άρθρων του μανιφέστου. Ο αναστοχασμός σε αυτό το σημείο ενδέχεται να οδηγήσει σε μία τρίτη σπείρα.

Η έρευνα πραγματοποιείται με την υποστήριξη του Δικτύου Εκπαιδευτικών Ερευνητών/-τριών Δράσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ και του Συνεργατικού Δικτύου Εκπαιδευτικών με την παιδαγωγική Freinet, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-ερευνητών και την εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών στη σχολική κοινότητα.

2.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους οι διεπιστημονικές και βιωματικές διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημοκρατική συνείδηση και την ενεργή πολιτειότητα των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο;
- Πώς συμβάλλει η εφαρμογή της έρευνας δράσης στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε πεδίο δημοκρατικού διαλόγου, συμμετοχής και κοινωνικής συνοχής;
- Ποιες προϋποθέσεις και παράγοντες ενισχύουν ή δυσχεραίνουν την ανάπτυξη κουλτούρας δημοκρατικής συμμετοχής στη σχολική κοινότητα;

2.2.3. Θεωρητικό Πλαίσιο της 1ης Διδακτικής Παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση εδράζεται στην παραδοχή ότι η αρχαιοελληνική γραμματεία και τα κείμενα πολιτικού στοχασμού αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και πολιτικής σκέψης (Nussbaum, 2013). Ο Επιτάφιος του Περικλή, ως εμβληματικό κείμενο της αθηναϊκής δημοκρατίας, προσφέρει μια ιδανική αφετηρία για τη διερεύνηση των θεμελιωδών αρχών του δημοκρατικού πολιτεύματος. Παράλληλα, η συγκριτική μελέτη με σύγχρονα κείμενα πολιτικής φιλοσοφίας επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των δημοκρατικών θεσμών και την αξιολόγηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η δημοκρατία στον 21ο αιώνα.

Η επιλογή της μεθοδολογίας του στρογγυλού τραπέζιου αποτελεί στοχευμένη διδακτική στρατηγική που αποσκοπεί στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ανάπτυξη του διαλόγου ως βασικού εργαλείου της δημοκρατικής διαδικασίας (Hess, 2009). Η προσέγγιση συνάδει με την παιδαγωγική φιλοσοφία του Dewey (1916) για τη δημοκρατία ως τρόπο ζωής και την εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας δημοκρατικής συνείδησης και πολιτικής αρετής.

2.2.4. Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Διδακτικής Παρέμβασης

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε από διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών, με στόχο τη διασύνδεση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών με την Πολιτική Φιλοσοφία. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε στις αρχές της συνεργατικής μάθησης, της κριτικής ανάλυσης κειμένων και της δομημένης συζήτησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Β' Λυκείου εργάστηκαν σε ομάδες μελετώντας τον Επιτάφιο του Περικλή και επιλεγμένα κείμενα σύγχρονων διανοητών που πραγματεύονται ζητήματα δημοκρατίας και πολιτικής φιλοσοφίας.

Φάσεις Υλοποίησης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση διαρθρώθηκε σε δύο βασικά στάδια:

Πρώτο Στάδιο: Μελέτη και Ανάλυση Κειμένων

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε επτά ομάδες, οι οποίες ανέλαβαν τη μελέτη διαφορετικών κειμένων:

- Ομάδα "Αριστοτέλης": Μελέτη αποσπασμάτων από τα "Πολιτικά" του Αριστοτέλη
- Ομάδα "Runciman": Μελέτη του έργου "Έτσι τελειώνει η δημοκρατία;" του D. Runciman
- Ομάδα "Brown": Μελέτη του έργου "Που πηγαίνει η Δημοκρατία; Τώρα είμαστε όλοι Δημοκράτες" της W. Brown
- Ομάδα "Todorov": Μελέτη του έργου "Οι εσωτερικοί εχθροί της Δημοκρατίας" του T. Todorov

Κάθε ομάδα εργάστηκε συστηματικά στην ανάλυση των κειμένων και την εξαγωγή των βασικών θέσεων των συγγραφέων σχετικά με τη δημοκρατία, τις αξίες, τους κινδύνους και τις

προοπτικές της. Παράλληλα, οι μαθητές κλήθηκαν να συγκρίνουν τις σύγχρονες προσεγγίσεις με τις αρχές της αθηναϊκής δημοκρατίας, όπως αποτυπώνονται στον Επιτάφιο του Περικλή.

Δεύτερο Στάδιο: Διεξαγωγή Στρογγυλού Τραπέζιού

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη διοργάνωση ενός στρογγυλού τραπέζιου, με τη συμμετοχή και των δύο τμημάτων της Β' Λυκείου. Το στρογγυλό τραπέζι δομήθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις:

- **Φάση Εισαγωγής και Παρουσίασης Συμπερασμάτων:** Δύο εκπρόσωποι από κάθε ομάδα παρουσίασαν συνοπτικά τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των αντίστοιχων κειμένων. Οι υπόλοιποι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν με σύντομες παρεμβάσεις.
- **Φάση Θεματικής Συζήτησης – Διαλόγου και Αντιπαράθεσης:** Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, τέθηκαν καίριες ερωτήσεις που προέκυψαν από τη μελέτη των κειμένων, όπως: σύγκριση της Περικλεϊκής θεώρησης της δημοκρατίας με την Αριστοτελική προσέγγιση, διερεύνηση των κινδύνων που αντιμετωπίζει η σύγχρονη δημοκρατία σε σχέση με την αρχαία, συζήτηση για την έννοια της ενεργής πολιτεϊότητας και τη σημασία της, αξιολόγηση των αρχών της αθηναϊκής δημοκρατίας και της δυνατότητας εφαρμογής τους σήμερα, προβληματισμός για τη συμμετοχή των νέων στη δημοκρατική διαδικασία.
- **Φάση Ανάλυσης Αποφθεγμάτων:** Παρουσιάστηκαν επιλεγμένα αποφθέγματα για τη δημοκρατία από διαφορετικές εποχές και πολιτικούς στοχαστές (Winston Churchill, Bertrand Russell, Noam Chomsky). Οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν το απόφθεγμα που τους εξέφραζε περισσότερο και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, συνδέοντάς το με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις ιδέες των συγγραφέων που μελέτησαν.
- **Φάση Δημιουργίας “Χάρτη της Δημοκρατίας”:** Στον χώρο του στρογγυλού τραπέζιου αναρτήθηκε πανό μεγάλης διάστασης όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές σημείωσαν με μπλε και κόκκινους μαρκαδόρους τις συμπληρώσεις τους στις ημιτελείς προτάσεις: Δημοκρατία είναι... / Τη δημοκρατία απειλεί..., καταγράφοντας έτσι τις σκέψεις τους για τις προϋποθέσεις αλλά και τα συμπτώματα εκφυλισμού και φθοράς των σύγχρονων δημοκρατιών.

2.2.5. Περαιτέρω έρευνα και Σύνταξη “Μανιφέστου του Δημοκρατικού Σχολείου”

Σε συνέχεια της διδακτικής παρέμβασης για τη δημοκρατία και του Στρογγυλού Τραπέζιού, οι μαθητές συγκρότησαν στο πλαίσιο της Πολιτικής Φιλοσοφίας ομάδες έρευνας θεωρητικών της δημοκρατικής εκπαίδευσης και δημοκρατικών σχολείων παγκοσμίως και στην Ελλάδα. Μελετήθηκαν περιπτώσεις όπως τα Summerhill School (Αγγλία), Sudbury Valley School (ΗΠΑ), Escola da Ponte (Πορτογαλία), Sands School (Αγγλία), Waldorf (ΗΠΑ), καθώς και ελληνικά παραδείγματα όπως το Σχολείο της Φύσης (Θεσσαλονίκη), Σχολείο Ataxia (Δίστομο) και Σχολείο Φουρφουρά (Ρέθυμνο).

Η τάξη παρακολούθησε επίσης αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ "La educación prohibida" σχετικά με την προοδευτική παιδαγωγική. Μετά την παρουσίαση των ευρημάτων, σχηματίστηκαν ομάδες εστίασης (focus groups) που συζήτησαν ποιες πρακτικές θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στο σχολείο τους, ποιες θεωρούν ανεφάρμοστες και γιατί.

Έτσι οδηγήθηκαν στο "Μανιφέστο του Δημοκρατικού Σχολείου" (Εγγραφο Google), συνταγμένο σε θεματικές ενότητες όπως χώρος, πρόγραμμα σπουδών, δικαιώματα και συμπερίληψη. Τα άρθρα συζητήθηκαν και τέθηκαν σε ψηφοφορία, ώστε να συναποφασιστούν.

Η διαδικασία βοήθησε τους μαθητές να σχεδιάσουν τη δημοκρατία “επί χάρτου” αλλά να την εμπειραθούν και στην πράξη, ασκούμενοι στην υπεύθυνη επιχειρηματολογία, την ενεργητική ακρόαση και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. 2.3.5. Δημιουργικές Δράσεις των Μαθητών για την Καταπολέμηση της Σχολικής Βίας και Ομάδα Διαμεσολάβησης.

2.2.6. Δημιουργικές Δράσεις των Μαθητών για την Καταπολέμηση της Σχολικής Βίας και Ομάδα Διαμεσολάβησης

Στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ενεργής πολιτειότητας, ομάδες μαθητών του σχολείου ανέπτυξαν καινοτόμες δράσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συμμετέχοντας στην 15η Ημερίδα Ψηφιακής Παιδείας & Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ, Φεβρουάριος 2025).

Η πρώτη ομάδα δημιούργησε ένα διαδραστικό ψηφιακό escape room με τίτλο «Ο Καθρέφτης του εαυτού σου», όπου οι συμμετέχοντες διαχειρίζονται ρεαλιστικά σενάρια σχολικής βίας, λαμβάνοντας αποφάσεις που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιχνιδιού. Το συμβολικό σύστημα βαθμολογίας (ασπίδα θάρρους, αστέρι καλοσύνης, καρδιά φιλίας) αντανακλά την αξία της ενσυναίσθησης και προάγει θετικές συμπεριφορές.

Η δεύτερη ομάδα ανέπτυξε ένα graphic novel που εξερευνά τους παράγοντες της σχολικής βίας, καταλήγοντας σε ένα ισχυρό μήνυμα για τη σημασία της αλληλεγγύης και της αποπαθητικοποίησης.

Παράλληλα, συγκροτήθηκε ομάδα διαμεσολάβησης στο σχολείο, όπου εκπαιδευμένοι μαθητές αναλαμβάνουν την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων που προσέρχονται σε αυτήν, προωθώντας τη συνεννόηση, την ενεργητική ακρόαση και τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος.

2.2.7. Πρόγραμμα Role – Συνεργασία με ELSA Thessaloniki

Στα δύο τμήματα της Β΄ τάξης, που κυρίως συμμετέχουν στην έρευνα δράσης, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα Role (Rule of Law Education), ένα ευρωπαϊκό επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται σε αρκετές χώρες της Ε.Ε. (Ολλανδία, Σουηδία, Φινλανδία, κ.ά). Το πρόγραμμα συντονίστηκε από εκπροσώπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης Νέων Νομικών Θεσσαλονίκης (European Law Students Association, Thessaloniki) και στόχο είχε να μεταδώσει στις μαθήτριες/-τές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τρόπο διαδραστικό τις βασικές αρχές του Κράτους Δικαίου, όπως οι έννοιες της δικαιοσύνης και της αδικίας, οι αρχές της ισοτιμίας, της ισονομίας και της δίκαιης δίκης. Η δράση κινητοποίησε τους μαθητές μέσω της παιχνιδοποίησης να κατανοήσουν βιωματικά και σε βάθος αυτού του είδους τις αρχές και να οραματιστούν έναν δικαιότερο κόσμο.

3. Συμπεράσματα

Η διενέργεια έρευνας δράσης, η εκπαιδευτική παρέμβαση, οι μαθητικές δράσεις και η συνεργασία με σημαντικούς εκτός σχολείου φορείς προσέφεραν στη σχολική πράξη ευκαιρίες αυθεντικού διαλόγου, ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης, όπως και επωφελούς διάδρασης και εξωστρέφειας.

Η διεπιστημονική προσέγγιση της δημοκρατίας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική για την καλλιέργεια της ενεργής πολιτειότητας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ανέδειξε τη σημασία της φιλοσοφικής παιδείας και του πολιτικού στοχασμού για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Το στρογγυλό τραπέζι παρείχε στους μαθητές ένα βιωματικό πλαίσιο δημοκρατικού διαλόγου και αντιπαράθεσης ιδεών, συμβάλλοντας στην εμπέδωση των δημοκρατικών αρχών και διαδικασιών. Ταυτόχρονα, η διασύνδεση αρχαίων και σύγχρονων προσεγγίσεων της δημοκρατίας επέτρεψε στους μαθητές να αντιληφθούν τόσο τη διαχρονικότητα των δημοκρατικών ιδεωδών όσο και τις ιδιαίτερες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Οι μαθητές επέδειξαν αξιοσημείωτη ικανότητα να συσχετίζουν τις ιδέες των κειμένων με τη σύγχρονη πολιτική πραγματικότητα και να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα πολιτικά φαινόμενα. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η συζήτηση για τη συμμετοχή των νέων στη δημοκρατική διαδικασία, όπου αναδείχθηκαν τόσο οι αιτίες της πολιτικής αποχής όσο και οι προτάσεις για την ενίσχυση της πολιτικής εμπλοκής της νέας γενιάς.

Οι δημιουργικές δράσεις των μαθητών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και η συγκρότηση ομάδας διαμεσολάβησης στο σχολείο αποτελούν εξαιρετικά παραδείγματα της

πρακτικής εφαρμογής της ενεργής πολιτειότητας, καθώς οι μαθητές μετέτρεψαν τις θεωρητικές αρχές της αλληλεγγύης, της κοινωνικής ευθύνης και της δημοκρατικής συμμετοχής σε συγκεκριμένες δράσεις που στοχεύουν στην αντιμετώπιση ενός σημαντικού κοινωνικού ζητήματος. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας και της τέχνης, καθώς και η ανάπτυξη μηχανισμών δημοκρατικής επίλυσης συγκρούσεων, αναδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να μετατρέπουν σε δομή τις αρχές που διδάσκονται.

Η σύνταξη του Μανιφέστου μέσα από τη μελέτη παραδειγματικών περιπτώσεων δημοκρατικής εκπαίδευσης και τη διερεύνηση πραγματοποιήσιμων παρεμβάσεων σε ένα συμπαγές, “κλειστό” ως επί το πλείστον, εκπαιδευτικό μοντέλο, αποτελεί μια θαυμάσια αφετηρία για να αρχίσουν να βιώνουν οι μαθήτριες τη σχολική ζωή ως επιλογή και να αποκτήσουν υπεύθυνο και ενεργητικό ρόλο ως προς αυτήν.

Η δικτύωση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στο Δίκτυο Εκπαιδευτικών Ερευνητριών/-ών Δράσης καθώς και στο Δίκτυο Freinet πλαισίωσε τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με την υποστήριξη μιας επιστημονικής και επαγγελματικής κοινότητας.

Τέλος, η συμβολή της ELSA με την υλοποίηση του προγράμματος Role έφερε τους μαθητές σε επαφή με την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους οδήγησε στην βίωση της ενεργής πολιτειότητας μέσω της παιγνιοποίησης, ενεργοποιώντας αντανάκλαστικά συμμετοχικής δημοκρατίας.

Συνοψίζοντας ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, η εργασία ανέδειξε τα εξής:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η δράση κατέδειξε ότι η διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση ενισχύει ουσιαστικά τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών, μετατρέποντας τη θεωρητική γνώση σε εμπειρία συμμετοχής, διαλόγου και συλλογικής ευθύνης.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα δράσης λειτούργησε ως καταλύτης για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολικού μικρόκοσμου, μέσα στον οποίο οι μαθητές άσκησαν στην πράξη τις αξίες του διαλόγου, της ευθύνης και της κοινωνικής συνοχής.

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η εφαρμογή της δράσης ανέδειξε τόσο ενισχυτικούς παράγοντες, όπως η συμμετοχή, η συνεργασία, η υποστήριξη δικτύων και φορέων, όσο και προκλήσεις, όπως την ανάγκη σταθερής θεσμικής υποστήριξης, χρόνου για αναστοχασμό και την υπέρβαση της παραδοσιακής κουλτούρας ιεραρχικών ρόλων, που συχνά περιορίζουν τη δημοκρατική συμμετοχή.

Η συνολική εμπειρία καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως δυναμικό πεδίο καλλιέργειας δημοκρατικής κουλτούρας και ενεργής πολιτειότητας, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε κύτταρο κοινωνικής συνοχής και συμμετοχικής δημοκρατίας.

3. 1. Συζήτηση

Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποτελούν ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η σχολική πράξη μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών και δημιουργικών πολιτών, ικανών να υπερασπίζονται τις αξίες και τους θεσμούς της δημοκρατίας. Το σχολείο, ως κοινωνική μικρογραφία, μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος βίωσης και εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών και διαδικασιών. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών-μαθητριών στη σχολική ζωή αποτελεί το πρώτο βήμα για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και συμμετοχικών πολιτών.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η έρευνα δράσης διευρύνει τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τον ενεργητικό παιδαγωγικό ρόλο τους και την πρωτοβουλία να αναβαθμίσουν τις ποιότητες της διδασκαλίας τους, καθώς και να εγκαθιδρύσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αυθεντικής συνεργασίας με τις μαθήτριες - μαθητές τους.

3.2. Προοπτικές – Προτάσεις για μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις και έρευνα

Στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων και των εργασιών και στην κατεύθυνση της ενεργής πολιτειότητας, οι μαθητές πρότειναν και ξεκίνησαν να σχεδιάζουν τη δημιουργία ενός chatbot κοινωνικής ευθύνης και υπευθυνότητας, όπου τα μέλη της κοινότητας (του σχολείου, της γειτονιάς, του δήμου ...) θα επικοινωνούν τα ζητήματα που ανακύπτουν, με στόχο πρώτον την καταγραφή,

δεύτερον την αντιμετώπισή τους, υιοθετώντας έτσι κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της καθημερινότητας της κοινότητας. Η ιδέα κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμη από τις διδάσκουσες και θα τύχει ένθερμης υποστήριξης.

Προκειμένου για τη διάχυση της δράσης, την εξωστρέφεια και τη δικτύωση της σχολικής ομάδας, προτείνεται η διασύνδεση και σύμπραξη με άλλα σχολεία εντός και εκτός της χώρας, στο πλαίσιο ενός eTwinning/ Erasmus+ έργου, αλλά και ενός “Δικτύου Δημοκρατικής Εκπαίδευσης”.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Aba, A., Ilmiawan, I., & Nur, J. (2024). Integrating citizenship education in the national curriculum: Challenges and opportunities. *Jurnal Edukasi Terkini*, 1(1), 8–19. <https://doi.org/10.70310/sdzmtk66>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arendt, H. (1963). *On revolution*. Penguin
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Fukuyama, F. (2022). *Liberalism and its discontents*. Farrar, Straus and Giroux.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. MIT Press.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. State University of New York Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mara, D., & Vlad, D. (2024). *Active citizenship, workplace social inclusion*. Bentham Science Publishers. <https://doi.org/10.2174/9789815165494124010009>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE.
- Mounk, Y. (2018). *The people vs. democracy: Why our freedom is in danger and how to save it*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wpqm7>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Παναγιωτάκου Σταυρούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Phd Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας ανοίγει νέους ορίζοντες, προσφέροντας καινοτόμες λύσεις για τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες λειτουργούν ανατρεπτικά διότι ο μαθητής/τρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και από παθητικός δέκτης εισροής των πληροφοριών γίνεται ενεργός πολίτης και ελέγχει ο ίδιος το περιβάλλον του. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτυπώνεται ότι εργαλεία όπως οι συσκευές επανωξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας (AAC) και οι εφαρμογές με τεχνητή νοημοσύνη αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών σύμφωνα με τις ανάγκες και τη λειτουργικότητα κάθε παιδιού. Η έρευνα αποδεικνύει ότι οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας αποτελούν ένα δημιουργικό εργαλείο για τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Η συμβολή του άρθρου στοχεύει σε βέλτιστες πρακτικές για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν κατακλείδι, οι προοπτικές και οι δυνατότητες που προσφέρουν οι τεχνολογίες επικοινωνίας εξασφαλίζουν για τα παιδιά με κινητική αναπηρία και πολλαπλές δυσκολίες τη μέγιστη αποτελεσματικότητα για την κοινωνική τους αυτονομία.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες ζωής, σύγχρονες τεχνολογίες επικοινωνίας, διεπιστημονική προσέγγιση, καθολικός σχεδιασμός, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη αρχή των διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων, προωθώντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Η κινητική αναπηρία, που αφορά περιορισμούς στη φυσική κίνηση του σώματος, επηρεάζει σημαντικά τη ζωή των παιδιών, περιορίζοντας την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και να συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η αναπηρία (disability) είναι μια σύνθετη κατάσταση που δεν εξαρτάται μόνο από τη φυσική αναπηρία (impairment), αλλά και από τον τρόπο που η κοινωνία αντιμετωπίζει αυτήν την ανικανότητα (World Health Organization, 2013).

Οι μαθητές με κινητική αναπηρία αποτελούν έναν ετερογενή και σύνθετο πληθυσμό, με διαφοροποιήσεις στον βαθμό δυσκολίας της κίνησης, στην ικανότητα προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, καθώς και στην παρουσία άλλων διαταραχών και δυσκολιών στην καθημερινή τους ζωή. Συχνά, τα παιδιά με κινητική αναπηρία αντιμετωπίζουν περιορισμούς στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς η δυσκολία στις κινήσεις τους επηρεάζει την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Browder et al., 2011). Η αδυναμία φυσικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και την ανάπτυξη σχέσεων με συνομήλικους (Luecking, 2007). Παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, τα παιδιά με κινητική αναπηρία και πολλαπλές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της ενσωμάτωσης καινοτόμων τεχνολογιών επικοινωνίας (Wendt, 2005).

Στο παρόν άρθρο, εξετάζουμε τις δυνατότητες των τεχνολογιών επικοινωνίας για μαθητές με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες, αναδεικνύοντας τη σημασία τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην εκπαιδευτική πράξη, αναφέρονται οι προκλήσεις και οι βέλτιστες συμπεριληπτικές πρακτικές

που μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές, εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής τους αυτονομίας και της συμπερίληψής τους σε ένα σχολείο για όλους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σύγχρονες τεχνολογίες επικοινωνίας και δεξιότητες ζωής για παιδιά με πολλαπλές δυσκολίες

Η ανάπτυξη και εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας έχει αναδείξει νέες προοπτικές και δυνατότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με κινητική αναπηρία και πολλαπλές δυσκολίες. Ο όρος «σύγχρονες τεχνολογίες επικοινωνίας» περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων και τεχνολογιών, όπως οι συσκευές επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας (AAC), τα έξυπνα κινητά, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης, καθώς και οι πλατφόρμες επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας (AR/VR). Αυτές οι τεχνολογίες επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζονται και να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που, υπό άλλες συνθήκες, θα ήταν δύσκολες ή αδύνατες λόγω των κινητικών τους περιορισμών (Cook & Polgar, 2009).

Η χρήση συσκευών AAC βελτιώνει την επικοινωνία παιδιών με αναπηρίες, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Light & McNaughton, 2012). Οι μαθητές με κινητικές δυσκολίες, συχνά περιορισμένοι λόγω έλλειψης προσβασιμότητας, αποκτούν μέσω της τεχνολογίας καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, αναπτύσσουν φιλίες και γίνονται πιο αποδεκτοί (Πέτρου & Δημητρακοπούλου, 2004). Επιπλέον, οι τεχνολογίες επικοινωνίας ενισχύουν την αυτονομία τους, διευκολύνουν την πρόσβαση σε πληροφορίες και υπηρεσίες και προάγουν την αυτοδιαχείριση και την ατομική πρωτοβουλία.

Εργαλεία όπως οι συσκευές εναλλακτικής και επαυξητικής επικοινωνίας (AAC), οι εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης, καθώς και οι πλατφόρμες επαυξημένης (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR), αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή ζωή. Οι συσκευές AAC επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους με κατανοητό τρόπο για τους άλλους. Όταν τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, ενισχύονται οι κοινωνικές τους σχέσεις και δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (Sigafos et al., 2007). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν συσκευές επικοινωνίας εμφανίζουν βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως η ικανότητα να ζητούν βοήθεια, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να εκφράζουν συναισθήματα (Light & McNaughton, 2012).

Μέσω της χρήσης αυτών των τεχνολογιών, τα παιδιά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, παίρνουν πρωτοβουλίες και σταδιακά εγκαταλείπουν το στερεότυπο της αυτολύπησης, του οίκτου και της πλήρους εξάρτησης τους από το διδακτικό, ειδικό θεραπευτικό ή ειδικό βοηθητικό προσωπικό μειώνοντας τις δυστροπίες και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και στο γονεϊκό περιβάλλον.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντί να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, συμμετέχουν ενεργά και ανταποκρίνονται στις κοινωνικές δραστηριότητες. Η δυνατότητα αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική ένταξη και την εξέλιξή τους (Light & McNaughton, 2012; McNaughton & Light, 2006).

Η ψηφιακή προσβασιμότητα ενισχύει την επικοινωνία των μαθητών με αναπηρίες με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Mavrou et al., 2009). Η επιλογή κατάλληλων τεχνολογικών βοηθημάτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους, δε διευκολύνει μόνο την αλληλεπίδραση, αλλά γεφυρώνει επικοινωνιακά κενά, προσφέροντας ανεξαρτησία και ποιότητα ζωής. Οι σύγχρονες τεχνολογίες δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, διευκολύνοντας την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων και την ένταξή τους στη γενική τάξη (Fernandez-Lopez et al., 2013). Οι δυνατότητες του διαδικτύου, όπως το e-mail και τα blogs, προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους αλληλεπίδρασης (Forzani & Leu, 2012), επιτρέποντάς στα παιδιά να εκφράζουν προτιμήσεις και απόψεις μέσω ψηφιακών εργαλείων.

Να σημειωθεί ότι, η τεχνητή νοημοσύνη (TN) παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη εφαρμογών για παιδιά με κινητική αναπηρία, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις ανάγκες του χρήστη για εξατομικευμένη επικοινωνία και εκπαίδευση. Εφαρμογές TN αναγνωρίζουν τις ικανότητες του παιδιού για να αναδείξει ποικίλες δεξιότητες σύμφωνα με το δικό του ρυθμό. Η ανάλυση συμπεριφορών μέσω TN οδηγεί σε πιο προσαρμοστικές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την επικοινωνία (Heffernan & Heffernan, 2009). Οι μαθητές με πολλαπλές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Ένα Ρομπότ Κοινωνικής Αρωγής (SAR), για παράδειγμα, μπορεί να διδάξει ή να επιδείξει κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές για να βοηθήσει παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία και κοινωνικοποίηση (Cho & Ahn, 2016) ιδιαίτερα για μαθητές/τριες που αποτυπώνουν στοιχεία διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού(ΔΑΦ).

Εργαλεία μάθησης είναι οι πλατφόρμες AR/VR διότι ενισχύουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με κινητική αναπηρία, επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν δεξιότητες χωρίς φυσικούς περιορισμούς. Η επαυξημένη πραγματικότητα επιτρέπει αλληλεπίδραση με προσομοιωτικές καταστάσεις, ενώ η εικονική πραγματικότητα διευκολύνει τη συμμετοχή σε κοινωνικά σενάρια, βοηθώντας τα να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (Bower et al., 2017).

Επιπρόσθετα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά υποστηρίζουν τη μάθηση, προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και βελτιώνουν τη διδασκαλία. Διευκολύνουν τη μάθηση και την επικοινωνία μέσω διαδραστικών εφαρμογών (Stasolla et al., 2013), αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς αποτυπώνουν σε κάθε βήμα τη διαδικασία της δραστηριότητας. Ο σχεδιασμός προσβάσιμων λογισμικών για μαθητές με αναπηρία (Κουρουπέτρογλου, 2015) προσφέρει εναλλακτικές οδούς επεξεργασίας των πληροφοριών μέσω οπτικών, ακουστικών ερεθισμάτων και διαδραστικής αλληλεπίδρασης.

Τα διδακτικά λογισμικά επιλέγονται με βάση την παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές και αισθητηριακές του δυνατότητες (Παναγιωτάκου, 2019). Προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε παιδιού, δείχνουν βιωματικά παραδείγματα μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης, διευκολύνοντας την κοινωνική ένταξη τους (Στασινός, 2016; Θεοδωρόπουλος, 2014). Επιπλέον, ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, βοηθώντας τους να οργανώνουν την καθημερινότητά τους και να μειώνουν την εξάρτησή τους από τους φροντιστές, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα ζωής τους (Παναγιωτάκου & Τσουμάνη, 2022).

Εν κατακλείδι, διευκολύνουν την επικοινωνία και δημιουργούν μια κοινωνική πραγματικότητα όπου τα παιδιά με κινητική αναπηρία ενδυναμώνονται και αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν πλήρως στις κοινωνικές δραστηριότητες (Cook & Polgar, 2009). Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση κάνει τη μάθηση πιο προσβάσιμη και συμπεριληπτική, βοηθώντας όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

2.2. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2009), ο καθολικός σχεδιασμός για όλους εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω διαμορφωμένων προγραμμάτων και μαθησιακών περιβαλλόντων, ενσωματώνοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τις Τεχνολογίες Επικοινωνίας (Tomlinson, 2001; CAST, 2011). Η Σχεδίαση για Όλους προωθεί την ανθρώπινη διαφορετικότητα, την κοινωνική ένταξη και την ισότητα (EIDD Stockholm Declaration, 2004). Η τεχνολογία ενισχύει την επικοινωνία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Pattiasina et al., 2024), ενώ λειτουργεί ως γνωστική ενίσχυση για την αντιστάθμιση διαφορών, μειώνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό (Αγγελοπούλου, 2011).

Η έρευνα αναδεικνύει ότι η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας στην εκπαίδευση προάγει τη συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Istemic Starcic, 2013) καθώς αξιοποιούνται σε παιδιά με πολλαπλές δυσκολίες κυρίως στη γλώσσα (Beck, 2002) και στα μαθηματικά (Reis et al., 2010). Η επιτυχία αυτών των τεχνολογικών εργαλείων εξαρτάται από την

κατάλληλη προσαρμογή τους στις ανάγκες κάθε παιδιού και την εκπαιδευτική υποστήριξη που παρέχεται από τους δασκάλους και τους γονείς (Browder et al., 2011).

Η διαχείριση της επικοινωνίας απαιτεί από τους δασκάλους να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να εξασφαλίσουν μια δίκαιη και ισότιμη εκπαιδευτική εμπειρία για όλους (Dyson, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία και συνεργατικές πλατφόρμες επιτυγχάνουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την προσβασιμότητα του υλικού σε όλους τους μαθητές, γεγονός που ενισχύει τη συμπερίληψη, διευκολύνοντας την ανταλλαγή γνώσεων και την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Mayer, 2001). Ωστόσο χρειάζεται συστηματική αξιολόγηση (Overton, 1996; Nelson, 2001) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εποπτεία και άμεση αναπροσαρμογή για τον εμπλουτισμό των στόχων και των στρατηγικών διδασκαλίας (Vaughn et al., 2002).

2.3. Διεπιστημονική προσέγγιση και προκλήσεις

Η υποστήριξη παιδιών με κινητική αναπηρία απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία, καθώς οι ανάγκες τους αφορούν την κινητικότητα, την επικοινωνία, τη γνωστική ανάπτυξη και τη ψυχοσυναισθηματική ευημερία. Η σύμπραξη ειδικών, όπως εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, εργοθεραπευτών και λογοθεραπευτών, είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων (Miller et al., 2017).

Η διεπιστημονική συνεργασία επιτρέπει την ανάπτυξη προσαρμοσμένων παρεμβάσεων που καλύπτουν όλες τις πτυχές ανάπτυξης των παιδιών με κινητική αναπηρία. Για παράδειγμα, εργοθεραπευτές και λογοθεραπευτές συνδυάζουν στρατηγικές για τη βελτίωση κινητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω AAC, ενώ εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη με μια ολιστική προσέγγιση (Turner-Bowker et al., 2002). Παρά τα οφέλη της διεπιστημονικής προσέγγισης, η εφαρμογή της συναντά προκλήσεις, όπως η αποσπασματικότητα στις στρατηγικές και οι διαφορές στις προσεγγίσεις των ειδικοτήτων, που μπορεί να οδηγήσουν σε αντικρουόμενες συστάσεις. Η ενσωμάτωση τεχνολογιών, όπως οι συσκευές AAC και οι πλατφόρμες VR, απαιτεί συνεχή εκπαίδευση των επαγγελματιών, καθώς η έλλειψη κοινού οράματος μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Miller et al., 2017).

Περιορισμένοι πόροι και η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και γονέων στις νέες τεχνολογίες καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της διεπιστημονικής προσέγγισης. Το υψηλό κόστος των τεχνολογιών επικοινωνίας, όπως οι συσκευές AAC και οι εφαρμογές VR, περιορίζει την πρόσβαση σε αυτές, ενώ η έλλειψη χρηματοδότησης δυσκολεύει την εκπαίδευση και την υποστήριξη των επαγγελματιών (Miller et al., 2017). Η εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση και η διαθεσιμότητα των απαιτούμενων πόρων είναι κρίσιμες για την επιτυχημένη εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων.

Η συνεχής έρευνα και η ανανέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Η εκπαίδευση και κατάρτιση σε νέες τεχνολογίες και στρατηγικές παρέμβασης προϋποθέτει να ενσωματωθούν στις εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Η διεπιστημονική συνεργασία να υποστηρίζεται θεσμικά, μέσω δικτύων συνεργασίας και κοινών στρατηγικών που συνδυάζουν την τεχνολογία με τις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών (King et al., 2009).

Οι προοπτικές για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην υποστήριξη των παιδιών με κινητική αναπηρία είναι θετικές, αλλά απαιτούν μια οργανωμένη και συντονισμένη προσπάθεια σε επίπεδο πολιτικής, εκπαίδευσης και εφαρμογής. Εφόσον οι επαγγελματίες έχουν την κατάλληλη υποστήριξη και τους πόρους, οι δυνατότητες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών των παιδιών είναι απεριόριστες καθώς υπάρχει ευελιξία στα ψηφιακά εργαλεία και πολλές επιλογές για την προσβασιμότητα.

2.4. Βέλτιστες πρακτικές

Η επιτυχής ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση παιδιών με κινητική αναπηρία απαιτεί τη χρήση δοκιμασμένων στρατηγικών και την αντιμετώπιση προκλήσεων. Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης και η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος έχουν αποδειχθεί κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας (Kukulska-Hulme, 2012). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή κατάρτιση, καθώς η σωστή χρήση των εργαλείων επικοινωνίας ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Basham et al., 2010).

Η εκπαίδευση των γονέων στις τεχνολογίες είναι εξίσου σημαντική, καθώς επιτρέπει τη διεύρυνση της εφαρμογής τους και στο οικογενειακό περιβάλλον (Miller et al., 2017). Παράλληλα, η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, θεραπειών και γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματική εφαρμογή των τεχνολογικών εργαλείων στην καθημερινή ζωή των παιδιών (Kaufman et al., 2008).

Η πρόσβαση στην τεχνολογία παραμένει πρόκληση λόγω κόστους και διαθεσιμότητας. Η χρήση ανοιχτών πλατφορμών και δωρεάν λογισμικών αποτελεί μια βιώσιμη λύση για τη μείωση του κόστους και τη διεύρυνση της προσβασιμότητας (Jones et al., 2014). Επιπλέον, η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και η αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών και οικογενειών μπορούν να ενισχύσουν τη βιωσιμότητα αυτών των λύσεων (Glover et al., 2015).

2.5. Προοπτικές και δυνατότητες

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν νέες δυνατότητες για την εκπαίδευση παιδιών με κινητική αναπηρία. Οι συσκευές AAC, οι πλατφόρμες εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, καθώς και οι εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης, επιτρέπουν εξατομικευμένες λύσεις που βελτιώνουν την επικοινωνία και τη μάθηση (Pfeiffer & Schmitz, 2014; Schneider et al., 2015).

Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία σε πραγματικό χρόνο, ενώ οι έξυπνες συσκευές συμβάλλουν στην εξατομικευμένη αξιολόγηση των μαθητών (Burgstahler et al., 2013). Παράλληλα, η ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών εφαρμογών βελτιώνει τη διάδραση των μαθητών και ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Edyburn, 2010).

Για την αποτελεσματική αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών, απαιτείται μια συνεκτική στρατηγική ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση για όλους (Rose & Dalton, 2009). Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης και η χρήση συνδυαστικών ψηφιακών εργαλείων μπορούν να ενισχύσουν τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση (Perry et al., 2017).

Τέλος, η επένδυση στην έρευνα και την ανάπτυξη είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει την πλήρη ένταξη των παιδιών με κινητική αναπηρία σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας (Voss, 2017). Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, θεραπειών και ερευνητών μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες προσεγγίσεις που θα διαμορφώσουν το μέλλον της ειδικής εκπαίδευσης (McClain et al., 2014).

3. Συμπεράσματα

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας ενισχύει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με κινητική αναπηρία και πολλαπλές δυσκολίες. Τεχνολογίες όπως οι συσκευές AAC, οι εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης και οι πλατφόρμες AR και VR ανοίγουν νέες δυνατότητες για την ανάπτυξη κοινωνικής αυτονομίας, επιτρέποντας στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα μπορεί να ανατρέψει την παραδοσιακή προσέγγιση, προσφέροντας εξατομικευμένες λύσεις για τις ανάγκες κάθε παιδιού. Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις, όπως η περιορισμένη προσβασιμότητα, η ανάγκη εξατομίκευσης των εργαλείων και το υψηλό κόστος. Επιπλέον, η απουσία εξειδικευμένων

προγραμμάτων και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών.

Η αποτελεσματική εφαρμογή των σύγχρονων τεχνολογιών απαιτεί διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, θεραπευτών, ερευνητών και γονέων, καθώς και συνεχιζόμενη επένδυση στην έρευνα και καινοτομία. Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση και η εξασφάλιση της προσβασιμότητας για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναγκών, μπορούν να διαμορφώσουν ένα πιο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης.

Η πρόοδος των τεχνολογικών εργαλείων, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση και υποστήριξη εκπαιδευτικών και γονέων, δημιουργεί ευόμινο μέλλον για τα παιδιά με κινητική αναπηρία και πολλαπλές δυσκολίες. Η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα ενδυναμώνει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύοντας την κοινωνική αυτονομία και προάγοντας τη δημιουργία μιας πιο υποστηρικτικής και συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Δ. (2011). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικά λογισμικά για μαθητές με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίνης & Α. Βίκυ (Επιμ.), Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή (187-213). Αθήνα: Σιδέρης.
- Θεοδωρόπουλος, Π. (2014). *Εκπαιδευτικά λογισμικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ΑμεΑ*.
- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2015). *Προδιαγραφές και Κριτήρια Αξιολόγησης Προσβάσιμου Υλικού και Ειδικού Λογισμικού για την Προσβασιμότητα Ψηφιακού Περιεχομένου για μαθητές/μαθήτριες με Κινητικές Αναπηρίες*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παναγιωτάκου Σ. & Τσουμάνη Α., (2022). Η αξιοποίηση της τεχνολογίας: Ψηφιακές εφαρμογές για παιδιά με αναπηρία. 8ο Διεθνές Συνεδρίο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, Λάρισα 14-16 Οκτωβρίου 2022. *Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Α, σελ. 902-908*. SET: 978-618-5562-10-6, ISBN: 978-618-5562-10-6.
- Παναγιωτάκου Σ. (2019). «Η Αυτό-αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». *Θέματα Ειδικής Αγωγής, τεύχος 86*, Αθήνα.
- Πέτρου Α. & Δημητρακοπούλου Α. (2004) Αξιοποίηση των εργαλείων επικοινωνία ζαπό τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες, Στο (Επιμ) Ν. Τζιμόπουλος. *3ο Συνέδριο των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, Σύρος, Μάιος 2005, ΕΤΠΕ*
- Στασινός Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Basham, J. D., Smith, S. J., & Satterfield, M. (2010). Universal design for learning: Implications for children with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 25(2), 16-29.
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and Its Enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44. <https://doi.org/10.1177/026327640201900101>.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2017). Augmented reality in education – cases, places, and potentials. *Educational Media International*, 54(2), 1-13.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., & Flowers, C. P. (2011). Including students with severe disabilities in general education classrooms: A review of research. *Journal of Special Education*, 45(1), 1-17.
- Burgstahler, S., Chang, C., & Dunn, M. (2013). Technology and learning for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 28(4), 39-50.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>

- Cho, S.-J., & Ahn, D. H. (2016). Socially Assistive Robotics in Autism Spectrum Disorder. *Hanyang Medical Reviews*(36), σσ. 17-26
- Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2009). *Assistive technologies: Principles and practice*. Elsevier Health Sciences.
- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: An alternative approach? *Support for Learning*, 16(3), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00199>
- Edyburn, D. L. (2010). Technologies for improving the academic achievement of students with disabilities: An overview of research in 2009. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 262-272.
- European Institute for Design and Disability. (2004). *EIDD Stockholm Declaration on Design for All*. EIDD – Design for All Europe. Ανακτήθηκε 9/06/25. <https://dfaeurope.eu/what-is-design-for-all/eidd-stockholm-declaration-2004/>
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.014>
- Forzani, Elena & Leu, Don. (2012). New Literacies for New Learners: The Need for Digital Technologies in Primary Classrooms. *The Educational Forum*. 76. 421-424. DOI:10.1080/00131725.2012.708623.
- Glover, M., & Thompson, M. (2015). Virtual reality and its application in the education of children with special needs. *Technology in Education*, 13(3), 65-74.
- Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2009). *Intelligent tutoring systems: Past, present, and future*. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 1-27.
- IstemicStarcic, Andreja. (2013). ICT supported learning for people with special needs: Review of seven educational technology journals 1970-2011. *British Journal of Educational Technology* 45(2), 202-230. *British Journal of Educational technology*. 44. 1-29. 10.1111/bjet.12086.
- Jones, J., King, D., & Harris, M. (2014). Accessible technology for inclusive education: Closing the digital divide. *Journal of Special Education Technology*, 29(4), 19-29.
- Kaufman, J. H., Glover, M., & Thompson, M. (2008). Cross-disciplinary approaches in supporting children with special needs: A collaborative framework. *Education and Disability*, 23(3), 101-112.
- King, G., McDougall, J., & McKee, K. (2009). Enhancing the participation of children with disabilities in school and community activities: A framework for practice. *Infants & Young Children*, 22(3), 239-250.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). Mobile learning and accessibility: Tools for inclusive education. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 120-128.
- Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2012). The role of augmentative and alternative communication in the lives of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(4), 219-225.
- Luecking, R. G. (2007). The changing role of technology in special education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 331-343.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Mavrou, Katerina & Lewis, Ann & Douglas, Graeme. (2009). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupils' interaction. *British Journal of Educational Technology*. 41. 486 - 501. 10.1111/j.1467-8535.2009.00960.x.
- McClain, S. L., Larson, M. E., & Hall, D. (2014). Building a community of practice: The role of families and professionals in supporting students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(2), 89-97.

- McNaughton, D. B., & Light, J. C. (2006). The influence of technology on communication and social participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 249-261.
- Miller, P. A., Kraemer, J. S., & Webster, J. D. (2017). Multidisciplinary approaches to treating children with disabilities: An integrated framework. *Pediatrics*, 140(3), e20170103.
- Nelson, C. A. (2001). The development and neural bases of face recognition. *Infant and Child Development*, 10(1-2), 3–18. <https://doi.org/10.1002/icd.239>
- Overton, M. (1996). The Agricultural Revolution Reconsidered. In *Agricultural Revolution in England: The Transformation of the Agrarian Economy 1500-1850* (pp. 193-207). Cambridge Studies in Historical Geography, Cambridge, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607967.007>
- Pattiasina, Victor & Patiran, Andarias&Marani, Yohanes&Tammubua, Milcha&Marihi, La. (2024). Journal of Multidisciplinary Cases Analysis of the Implementation of Working Capital Management on Company Profitability. *Journal of Multidisciplinary Cases*. 04. 23-29. 10.55529/jmc.44.23.29.
- Perry, M., Pearson, N., & Brown, M. (2017). Inclusive education and digital tools: Empowering children with disabilities. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(4), 81-91.
- Pfeiffer, L. J., & Schmitz, D. (2014). The impact of assistive technology on children with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), 12-25.
- Reis, H. T., Smith, S. M., Carmichael, C. L., Caprariello, P. A., Tsai, F. F., Rodrigues, A., & Maniaci, M. R. (2010). Are you happy for me? How sharing positive events with others provides personal and interpersonal benefits. *Journal of personality and social psychology*, 99(2), 311–329. <https://doi.org/10.1037/a0018344>
- Rose, D., & Dalton, B. (2009). Universal design for learning and technology integration: A framework for classroom learning. *Educational Technology Research and Development*, 57(5), 365-378.
- Schneider, E., Goldberg, M., & Stang, M. (2015). Virtual learning environments for children with special needs: The future of inclusive education. *Journal of Special Education Technology*, 30(2), 45-58.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & de la Cruz, A. (2007). Teaching children with autism to use augmentative and alternative communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 271-281.
- Stasolla, F., Caffò, A. O., Picucci, L., & Bosco, A. (2013). Assistive technology for promoting choice behaviors in three children with cerebral palsy and severe communication impairments. *Research in developmental disabilities*, 34(9), 2694–2700. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.029>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Turner-Bowker, D. M., Hassett, M. T., & Feldman, S. R. (2002). Collaboration in early childhood education and the role of augmentative communication technologies. *Journal of Early Intervention*, 24(3), 165-175.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 9/06/25 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- Voss, A. (2017). Innovations in inclusive education: Expanding opportunities for students with disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 40(3), 182-189.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., & Bos, C. S. (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: A synthesis of observation studies. *The Journal of Special Education*, 36(1), 2–13. <https://doi.org/10.1177/00224669020360010101>

- Wendt, O. (2005). Technology and communication: Solutions for children with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 27(13), 785-795.
- World Health Organization. (2013). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization. Ανακτήθηκε 9/06/25.

ΒΙΩΣΙΜΕΣ ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μπουρδανιώτης Πολυχρόνης

Μ.Α, Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Κάναρος Δημήτριος

Μ.Sc. & Μ.Ed, Υποψήφιος Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Περίληψη

Το άρθρο αυτό διερευνά την επίδραση καινοτόμων και συνεργατικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω ενός δικτύου δύο πρότυπων σχολείων που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης στη Φυσική Αγωγή. Η μεθοδολογία βασίζεται στην ποσοτική συλλογή δεδομένων (pre-test/post-test) σχετικά με τις στάσεις μαθητών πριν και μετά από διαθεματικές παρεμβάσεις που αξιοποιούν ΤΠΕ. Τα θέματα επιλέγονται από τους μαθητές και για τις παρεμβάσεις χρησιμοποιούνται μικτές μορφές μάθησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική βελτίωση στις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και τον ψηφιακό γραμματισμό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν τις διδακτικές τους μεθόδους και ανέπτυξαν μια κουλτούρα συνεργασίας. Συμπερασματικά, η δημιουργία σχολικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της συνεργασίας και της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικά δίκτυα, κοινότητες μάθησης, αλληλεπίδραση, συνεργασία, βιωσιμότητα

1. Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η εκπαίδευση συνιστά μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία μάθησης με στόχο τη διαρκή βελτίωση, μέσω καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου κυριαρχούν υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας παιδείας, η πρόοδος της μαθησιακής διαδικασίας είναι συνυφασμένη με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Τα σχολικά δίκτυα, οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής άσκησης, οι διαθεματικές προσεγγίσεις αποτελούν στοιχεία συνυφασμένα με την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι εφαρμογές τεχνολογίας Web 2.0 μπορούν να ενισχύσουν το ρόλο αλλά και τη δυναμική των σχολικών δικτύων και των κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής (Mackey, 2007), προσφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευόμενους, μέσω της πρόσληψης εμπειριών, δεξιοτήτων, αλλά και ολοκλήρωσης σημαντικών εκπαιδευτικών έργων (Jenkins, 2006). Με τον τρόπο αυτό η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτούνται αντιμετωπίζονται ως συλλογική και όχι ως ατομική κατάκτηση. Μέσω των σχολικών συνεργασιών, ενισχύεται η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, καθώς αυτή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διδασκαλίας, την καθοδήγηση, αλλά και τις εμπειρίες που λαμβάνει το παιδί όταν επικοινωνεί μέσα σε μια κοινότητα μάθησης (Ζιώγα, 2022). Άλλωστε, η αναζήτηση νέων και καινοτόμων λύσεων μέσα από δυναμικές διαδικασίες συνεργασίας και μάθησης (Pifarre, 2019), αλλά και η αποδοχή της διαφορετικότητας ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (Luria, & Kaufman, 2017), αποτελούν στοιχεία ενός δομημένου συνεργατικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Η ύπαρξη σχολικών δικτύων, κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής άσκησης ενθαρρύνουν και προωθούν τις εκπαιδευτικές

καινοτομίες και πρακτικές, επηρεάζοντας τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο ως προς την χρήση των νέων τεχνολογιών, όσο και ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας (Ψαράς, 2016).

Η οικοδόμηση μιας «κοινότητας συνεργατικότητας» (Πασιάς, κ.α., 2016) αποβλέπει στην ομαδική εργασία, στην επικοινωνία, στην αποδοχή και εν γένει στην ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα χρήσιμων στη ζωή του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό τα σχολεία οφείλουν να μετατραπούν σε αυτοδιαχειριζόμενες κοινότητες μάθησης, όπου θα προάγεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με στόχο την αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων για την παραγωγή της γνώσης και την προσαρμογή της στον πραγματικό κόσμο (Kalantzis & Cope, 2013). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας για όλους τους μαθητές/τριες και μια ομαδική διαδικασία μάθησης που ενισχύει τους δεσμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας (DuFour & Mattos, 2013).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, πλέον, σοβαρά την άτυπη επαγγελματική τους ανάπτυξη, συμμετέχοντας ενεργά σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης (Liljekvist et al., 2020), αλλά και την ανάγκη τους για επαγγελματική υποστήριξη, εκτός του στενού συμβατικού πλαισίου του σχολείου (Κώστας, Βρατσάλης & Σοφός, 2011). Οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής άσκησης, μπορούν να αποτελέσουν δυνητικά χώρους εκπαιδευτικής αξιοποίησης της νέας γνώσης και διαμοιρασμού της στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Sullivan, Neu & Yang, 2018), προσφέροντας ευκαιρίες άτυπης μάθησης, ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και συλλογικής ανάπτυξης της γνώσης (Iredale et al., 2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Περιγραφή των παρεμβάσεων:

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη καινοτόμων και συνεργατικών πρακτικών, μέσα από το δίκτυο ενός πρότυπου και ενός πειραματικού σχολείου, τα οποία συνεργάζονται και λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης και πρακτικής στον τομέα της Φυσικής Αγωγής. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται κάθε φορά από τα παιδιά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ χρησιμοποιείται η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, συμπληρώνοντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο (pre-test, post-test).

Η θεματολογία των παρεμβάσεων είναι επίκαιρη, σύγχρονη και διαθεματική, ενώ για την ολοκλήρωσή τους απαιτείται η αξιοποίηση των ΤΠΕ. Ενδεικτικά θέματα που έχουν ολοκληρωθεί είναι:

- Μαθαίνω για τη διατροφή μέσω e-εφαρμογών διατροφής
- Ασκούμαι και γυμνάζομαι με «έξυπνο» τρόπο
- Η τεχνολογία συναντά την παράδοση
- Activity Trackers vs καθιστικής ζωής

Οι παρεμβάσεις διαρκούν συνήθως 4 με 5 μήνες, κατά τη διάρκεια των οποίων αξιοποιούνται μικτές μορφές μάθησης, όπως η δια ζώσης, η σύγχρονη (Webex) και η ασύγχρονη εκπαίδευση, μέσω ασύγχρονης ψηφιακής πλατφόρμας (e-class). Τα δια ζώσης και σύγχρονα μαθήματα εμπεριέχουν τις παρουσιάσεις των εργασιών των μαθητών, οι οποίες λειτουργούν ως αφορμή για ερωτήσεις από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες και διεξαγωγή εκτενούς συζήτησης για το εκάστοτε θέμα. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να υλοποιήσει μία εργασία σε μέσο διάστημα μιας εβδομάδας. Στο διάστημα αυτό, τα μέλη της ομάδας καλούνται να συνεργαστούν μεταξύ τους και να παρουσιάσουν το παραγόμενο αποτέλεσμα ομαδικά σε όλη την τάξη. Πριν από τη δια ζώσης ή σύγχρονη παρουσίαση

στην ολομέλεια, έχουν ήδη ανέβασει το σχετικό περιεχόμενο στην e-class, προκειμένου να είναι προσβάσιμο από όλους οποιαδήποτε στιγμή και για να μπορούν οι υπόλοιποι μαθητές να προετοιμάσουν σχετικές ερωτήσεις. Τα παιδιά πέραν των θεωρητικών εργασιών ολοκληρώνουν και πρακτικές ή κινητικές δραστηριότητες (π.χ. περπάτημα, τρέξιμο, κατάρτιση προγραμμάτων κλπ), σχετικές με το θέμα.

Μετά το πέρας των εργασιών, το ίδιο ερωτηματολόγιο, που δίνεται στην αρχή του κάθε προγράμματος, δίνεται εκ νέου (post-test), επιτρέποντας τη σύγκριση των αρχικών και τελικών απαντήσεων, αποκαλύπτοντας την επιρροή της παρέμβασης στην αλλαγή των αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών/τριών στο προς εξέταση θέμα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων:

Όπως αναφέρθηκε, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται αρχικά μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου που δίνεται στους μαθητές/τριες δύο φορές: πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Επιπρόσθετα, για την βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και εμπειριών των μαθητών εφαρμόζονται στοχευμένες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των δια ζώσης και σύγχρονων μαθημάτων, εστιάζοντας στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, τον τρόπο συνεργασίας τους στις ομάδες, τη συμμετοχή τους στις συζητήσεις και την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται σε σχετικό συνεργατικό ημερολόγιο ερευνητών που δημιουργείται κάθε φορά για αυτό το σκοπό. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, πραγματοποιείται ανάλυση περιεχομένου σε επιλεγμένες εργασίες των μαθητών (π.χ., παρουσιάσεις, ψηφιακά δημιουργήματα) για να εντοπιστούν στοιχεία που αναδεικνύουν την κατανόηση των θεμάτων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

Η αρχική εφαρμογή του ερωτηματολογίου γίνεται πριν την θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, για να καταγράψει την βασική γνώση και τις προκαταλήψεις των μαθητών/τριών. Μετά την ολοκλήρωση των διαφόρων εκπαιδευτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων, το ίδιο ερωτηματολόγιο υποβάλλεται εκ νέου για να αξιολογηθεί η επίδραση των δραστηριοτήτων στην αλλαγή των αντιλήψεων και γνώσεων των μαθητών/τριών. Η συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, τις παρατηρήσεις και την ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει την διασταύρωση των ευρημάτων και την εξαγωγή πιο έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Εργαλεία και μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων:

Εργαλεία και μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων: Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται από τα ερωτηματολόγια πραγματοποιείται με τη χρήση του λογισμικού SPSS. Οι κλίμακες που εφαρμόζονται περιλαμβάνουν ερωτήσεις δυαδικού τύπου (ναι/όχι), καθώς και κλίμακες συχνότητας και συμφωνίας για την αξιολόγηση της συχνότητας χρήσης και των απόψεων σχετικά με το εκάστοτε θέμα. Ειδικότερα, εφαρμόζεται η δοκιμασία των Paired Samples T-Tests, που είναι ιδανική για την σύγκριση των μέσων δύο δειγμάτων στις ίδιες μετρήσεις πριν και μετά μια παρέμβαση. Τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις αναλύονται ποιοτικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, αναζητώντας κοινά θέματα και μοτίβα που αναδύονται από τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα από την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση συνδυάζονται για την ολοκληρωμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από δύο τμήματα του κάθε σχολείου, δηλαδή, ένα σύνολο 65 – 70 μαθητών/τριών.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα από τις έρευνες δράσης που έχουμε ολοκληρώσει μέχρι σήμερα καταδεικνύουν τη σημαντική συμβολή των συνεργατικών δικτύων και των κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής μεταξύ των σχολείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, διαπιστώνεται όχι μόνο η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών πάνω σε θέματα

που εντρυφούν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, αλλά πολύ περισσότερο ενισχύεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα παιδιά αξιοποιώντας σύγχρονες ηλεκτρονικές συνεργατικές εφαρμογές και πλατφόρμες μάθησης και εργαζόμενα σε μικτές ομάδες, αναπτύσσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, επικοινωνία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος κλπ), αποφεύγουν τον ανταγωνισμό, ανταλλάσσουν απόψεις και αναζητούν κοινές λύσεις εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, επικαιροποιούν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, ενισχύοντας, παράλληλα τον ψηφιακό γραμματισμό. Η μάθηση γίνεται περισσότερο διαδραστική και ελκυστική, ενώ οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και γίνονται ενεργό μέρος της διδασκαλίας. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να προσεγγίζουν ευκολότερα τις διδακτέες έννοιες, να κατανοούν βαθύτερα το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και εν γένει να οδηγούνται σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς αλληλοεπιδρούν, αλληλοδιορθώνονται και αλληλοτροφοδοτούνται όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό ή από τους συμμαθητές του σχολείου τους, αλλά και από συνομηλίκους τους από άλλα σχολεία. Τα ευρήματα των ερευνών μας, έχουν δείξει ότι η τεχνολογία φαίνεται να λειτουργεί ως ένας θετικός παράγοντας που ενισχύει το ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα διευκολύνει την προσέγγιση δύσκολων εννοιών και την προσαρμογή τους στην καθημερινότητα των εφήβων.

Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο δίκτυο βελτίωσαν σημαντικά τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας, μοιράστηκαν εκπαιδευτικό υλικό και διδακτικά σενάρια, συνέκριναν και βελτίωσαν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, ενώ παράλληλα προσέγγισαν τις διδακτέες ενότητες μέσα από το πρίσμα της καινοτομίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μπορούσαν να διαμοιράζουν το φόρτο εργασίας, να παρέχουν ανατροφοδότηση δια ζώσης, σύγχρονα και ασύγχρονα, να ανταλλάσσουν απόψεις και να επιλύουν από κοινού δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις. Αξιοποιώντας τη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, επικαιροποίησαν και ενίσχυσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, μέσω της γνώσης νέων διαδικτυακών εργαλείων συνεργασίας, δοκιμάστηκαν καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, αναπτύχθηκαν καλύτερες στρατηγικές επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα αναδείχθηκε μια κουλτούρα εξέλιξης και αλλαγής, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας πιο δυναμικής και υποστηρικτικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Συμπεράσματα

Οι έρευνες και οι διαθεματικές προσεγγίσεις που ολοκληρώνονται στο συγκεκριμένο δίκτυο σχολείων, έχουν ως στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε μια ποικιλία θεμάτων, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα πριν και μετά την κάθε παρέμβαση. Τα κύρια ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση και ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και στάσεων των παιδιών απέναντι σε σημαντικά θέματα της καθημερινότητάς του, όπως για παράδειγμα η διατροφή και η κινητική δραστηριότητα. Η σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων με σχετικές έρευνες επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των επιδράσεων των παρεμβάσεων και των τάσεων που επικρατούν στη βιβλιογραφία.

Για παράδειγμα στην εκπαιδευτική δράση «Ασκούμαι και γυμνάζομαι με 'έξυπνο' τρόπο», αναδείχθηκε η σημαντική αύξηση της χρήσης των έξυπνων συσκευών (smart phones/watches), αλλά και η καθημερινή κινητική δραστηριότητα των παιδιών (Gómez-Cuesta et al. 2024), καθώς αφενός ενισχύθηκε το ενδιαφέρον τους και αφετέρου άρχισαν να αντιλαμβάνονται τα οφέλη της άσκησης στην υγεία τους (Chen et al. 2024). Καταδεικνύεται, επομένως, ότι ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να αυξήσουν την αποδοχή και τη χρήση των τεχνολογιών παρακολούθησης της φυσικής δραστηριότητας και υγείας των μαθητών/τριών, καλλιεργώντας νέες συνήθειες και αντιλήψεις τόσο

όσον αφορά στην καθημερινή τους δραστηριότητα, όσο και στη διατροφή τους (Papastergiou et al. 2021).

Ανάλογα αποτελέσματα αναδείχθηκαν απ' όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις που ολοκληρώθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου δικτύου σχολείων, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η ομαδική εργασία, η επικράτηση συμβιβαστικών πρακτικών και η σύναψη μιας συμφωνίας αποδεκτής από όλους, συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας «κοινότητας συνεργατικότητας» και κατ' επέκταση στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Πασιάς, κ.α., 2016). Μαθητές/τριες από διαφορετικά σχολεία συνεργάζονται, επικοινωνούν, μορφώνονται και παράλληλα μορφώνουν τους συνομηλίκους τους και γενικότερα εμπλέκονται στη μάθηση με ποικιλόμορφες ετερότητες ((Fullan & Langworthy, 2013).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των διδακτικών μας παρεμβάσεων βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία που δείχνει ότι αξιοποιώντας νέες μορφές συνεργατικότητας μεταξύ των δομών και των συντελεστών της εκπαίδευσης (Δίκτυα Σχολείων, Κοινότητες Πρακτικής κλπ), αλλά και της ομαδικής μάθησης (Stoll & Kools, 2017), καλλιεργούνται και διαμορφώνονται στάσεις, συνήθειες και συμπεριφορές, αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες (συμπόνια, σεβασμό κλπ), ιδιαίτερα χρήσιμες για την μετέπειτα ζωή των μαθητών/τριών (Zach, et al., 2023). Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η δυνατότητα της αξιοποίησης σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και ψηφιακών εφαρμογών, αλλά και η συμβολή τους στην αύξηση του κινήτρου και της διάθεσης των παιδιών να μάθουν και να διερευνήσουν τη νέα γνώση. Ωστόσο, παραμένει η πρόκληση της διατήρησης αυτών των αλλαγών μακροπρόθεσμα και με τη βοήθεια συμπληρωματικών στρατηγικών παρακίνησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κώστας, Α., Βρατσάλης, Κ., & Σοφός, Α. (2011). Διαδικτυακές κοινότητες: Διερεύνηση προσδοκιών εκπαιδευτικών & χρήσης υπηρεσιών. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου “Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία” (σ. 423-434), Πάτρα.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης

Ψαράς, Χ. (2016). Διαχείριση της καινοτομίας και ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της εισαγωγής της φιλιαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

Chen, Y., Tzeng, Y., & Gau, B., (2024). Mobile Health-Based Health Literacy Weight Management Intervention Using Smart Devices for Adolescents: A Convergent Mixed-Methods Pilot Study.. Nursing & health sciences, 26 4, pp. e13172 . <https://doi.org/10.1111/nhs.13172>

DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? Educational Leadership, 70(7), 34-40. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015452>

Fullan, M., Langworthy, M. (2013) Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning. Retrieved Jan. 22, 2024 from: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/New-Pedagogies-for-Deep-Learning-An-Invitation-to-Partner-2013-6-201.pdf>

Gómez-Cuesta, N., Mateo-Orcajada, A., Meroño, L., Abenza-Cano, L., & Vaquero-Cristóbal, R. (2024). A mobile app-based intervention improves anthropometry, body composition and fitness, regardless of previous active-inactive status: a randomized controlled trial. Frontiers in Public Health.

- Iredale, A., Stapleford, K., Tremayne, D., Farrell, L., Holbrey, C., & Sheridan-Ross, J. (2020). A review and synthesis of the use of social media in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 19-34.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (επιμ. Α. Ευγενία, μτφρ. Χ. Γιώργος). Αθήνα: Κριτική.
- Liljekvist, Y.E., Randahl, A.C., Bommel, J., & Olin-Scheller, C. (2020). Facebook for professional development: Pedagogical content knowledge in the centre of teachers' online communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 723-735.
- Luria, S. R., & Kaufman, J. C. (2017). Examining the relationship between creativity and equitable thinking in schools. *Psychology in the Schools*, 54, 1279-1284.
- Mackey, T. (2007). The social informatics of blog and wiki communities: Authoring communities of practice (CoPs). *Proceedings of Canadian Association for Information Science*, Montreal, Canada, 1-14.
- Papastergiou, M., Kanaros, D., Papamichou, A., & Vernadakis, N., (2021) Effects of a project based on mobile applications, exergames and a web 2.0 social learning platform on students' physical activity and nutritional criteria in the era of COVID 19, *Educational Media International*, 58:4, 297-316, DOI: 10.1080/09523987.2021.1989765
- Stoll, L. & Kools, M., (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of professional capital and community*, 2(1), 2-17.
- Sullivan, R., Neu, V., & Yang, F. (2018). Faculty development to promote effective instructional technology integration: A qualitative examination of reflections in an online community. *Online Learning*, 22(4), 341-359. Retrieved 29 August 2023, from <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1373>
- Zach, S. Shoval, E. Shurluf, B. (2023). Cooperative learning in physical education lessons - literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1-12. DOI:10.3389/feduc.2023.1273423.

«ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ: ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗ ΝΕΥΡΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Δρ. Βόττη Θεοδώρα

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Περίληψη

Η εσωτερική γλώσσα και η εσωτερική εμπειρία αποτελούν δύο διακριτές αλλά αλληλένδετες πτυχές της ανθρώπινης συνείδησης και γνωστικής λειτουργίας. Ενώ η εσωτερική γλώσσα αφορά τη σιωπηλή, λεκτική σκέψη, η εσωτερική εμπειρία περιλαμβάνει το σύνολο των υποκειμενικών, μη λεκτικών διεργασιών, όπως τα συναισθήματα, οι οπτικές εικόνες, και οι σωματικές αισθήσεις. Η επιστήμη της ψυχογλωσσολογίας και η γνωσιακή επιστήμη εξετάζουν πώς αυτά τα δύο αλληλεπιδρούν, επηρεάζοντας τη σκέψη, τη συνείδηση και τη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, από τη γλώσσα, ως αφηρημένο δομικό σύστημα, δόθηκε έμφαση στην ομιλία, στους κοινωνικοπολιτισμικούς και επικοινωνιακούς συντελεστές της γλωσσικής λειτουργίας, όπως επίσης στη μελέτη του πραγματολογικού, κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο η γλώσσα μαθαίνεται, και στις επικοινωνιακές και ομιλιακές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται. Η ανθρώπινη δημιουργικότητα διέπεται τόσο από κανόνες-νόμους που ρυθμίζουν την παραγωγή προτασιακού υλικού, όσο και από κανόνες-νόμους που συσχετίζουν τη γλωσσική παραγωγή με τις ποικίλες κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις. Η επιστήμη της ψυχογλωσσολογίας εξετάζει διεπιστημονικά τη σχέση μεταξύ γλώσσας και νου, επικεντρώνοντας στο πώς ο άνθρωπος εγκέφαλος κατανοεί, παράγει και μαθαίνει τη γλώσσα. Εξετάζει θέματα όπως είναι η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά, η κατανόηση και παραγωγή λόγου, καθώς και οι γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στη χρήση της γλώσσας. Η έρευνα της εσωτερικής γλώσσας σε συνδυασμό με τη μελέτη της εσωτερικής εμπειρίας και της συνείδησης βρίσκει εφαρμογές και στην Εκπαίδευση, με τη χρήση της εσωτερικής γλώσσας για την ενίσχυση της μάθησης, για παράδειγμα, μέσω εσωτερικών επαναλήψεων ή στρατηγικών αυτορρύθμισης, καθώς και στην Τεχνητή Νοημοσύνη, με τη μελέτη της εσωτερικής γλώσσας για τη δημιουργία μοντέλων τεχνητής νοημοσύνης που προσομοιώνουν ανθρώπινες γνωστικές διεργασίες. Η εσωτερική γλώσσα είναι μια θεμελιώδης πτυχή της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας, που συνδέει τη γλωσσική ικανότητα με τη σκέψη, τη μνήμη και την αυτορρύθμιση. Η παρούσα εργασία εμβαθύνει στις θεωρητικές έννοιες της εσωτερικής γλώσσας και εμπειρίας και έχει ως κύριο στόχο την ανάδειξη παραμέτρων που ενισχύουν την πρακτική εφαρμογή του θεωρητικού αυτού πλαισίου στη Φιλοσοφία, στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και στην Εκπαίδευση.

2. Κυρίως θέμα

Η εσωτερική γλώσσα και η εσωτερική εμπειρία αποτελούν δύο διακριτές αλλά αλληλένδετες πτυχές της ανθρώπινης συνείδησης και γνωστικής λειτουργίας. Ενώ η εσωτερική γλώσσα αφορά τη σιωπηλή, λεκτική σκέψη, η εσωτερική εμπειρία περιλαμβάνει το σύνολο των υποκειμενικών, μη λεκτικών διεργασιών, όπως τα συναισθήματα, οι οπτικές εικόνες, και οι σωματικές αισθήσεις. Η επιστήμη της ψυχογλωσσολογίας και η γνωσιακή επιστήμη εξετάζουν πώς αυτά τα δύο αλληλεπιδρούν, επηρεάζοντας τη σκέψη, τη συνείδηση και τη συμπεριφορά. Η εσωτερική γλώσσα είναι ένας τύπος εσωτερικής εμπειρίας που εκφράζει λεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματα. Μπορεί να λειτουργεί ως εργαλείο μετάφρασης των μη λεκτικών εμπειριών (π.χ., συναισθημάτων ή εικόνων) σε γλωσσικές μορφές που είναι πιο εύκολο να αναλυθούν και να χρησιμοποιηθούν. Ορισμένες εμπειρίες, όπως έντονα συναισθήματα, αισθητηριακές εικόνες ή σωματικές αισθήσεις, συχνά δεν μπορούν να αποδοθούν πλήρως με λέξεις. Αυτές οι μη λεκτικές διεργασίες αποτελούν βασικό μέρος της εσωτερικής εμπειρίας. Για παράδειγμα, το να βλέπει κανείς ένα ηλιοβασίλεμα

μπορεί να προκαλέσει έντονη συναισθηματική εμπειρία, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει εσωτερική γλωσσική επεξεργασία. Η εσωτερική γλώσσα χρησιμοποιείται για την κατηγοριοποίηση και την οργάνωση της εσωτερικής εμπειρίας, παρέχοντας μια πιο δομημένη κατανόηση του κόσμου. Για παράδειγμα, το να λες στον εαυτό σου "νιώθω άγχος" ή "αυτό είναι όμορφο" μετατρέπει μια αφηρημένη εμπειρία σε κάτι πιο συγκεκριμένο.

Ο Peter Godfrey-Smith, Αυστραλός φιλόσοφος της επιστήμης, στο βιβλίο του *Ένας Άλλος Νους* (*Other Minds- The Octopus, the Sea, and the Deep Origins of Consciousness*, 2024), αντιπαραβάλλοντας τη γνωστή φράση- ερώτημα του Thomas Nagel «Πώς είναι να είσαι νυχτερίδα;» (Nagel, T. 1995, pp. 519- 528.) με τη φράση: «Πώς είναι να είσαι χταπόδι;», με εκτενή αναφορά στο έργο του William James, στην συνεχή προσπάθεια κατανόησης του νου, τονίζει ότι το ζήτημα δεν είναι η ομοιότητα, καθώς η υποκειμενική εμπειρία, «το γεγονός ότι η ζωή έχει τη δική της αίσθηση για τον καθένα μας, είναι το πιο βασικό φαινόμενο που χρήζει ερμηνείας (James, W., 1890, pp. 219-231). Στην καθημερινή εμπειρία συναντά κανείς δύο αιτιακές καμπύλες. Υπάρχει μια αισθητικοκινητική καμπύλη που συνδέει τις αισθήσεις μας με τις δράσεις μας, ενώ υπάρχει και μια *κινητικοαισθητική* καμπύλη. Γιατί να γυρίσει κανείς τη σελίδα του βιβλίου που διαβάζει; Διότι η ενέργειά του αυτή θα επηρεάσει τι θα δει την επόμενη στιγμή. Η δεύτερη καμπύλη δεν ελέγχεται τόσο στενά όσο η πρώτη, καθώς εκτείνεται μέχρι τον εξωτερικό, δημόσιο χώρο, αντί να παραμένει στο εσωτερικό του δέρματος. Είναι πάντοτε πιθανό, όπως γυρίζει κανείς τη σελίδα, κάποιος να αρπάξει το βιβλίο ή να αρπάξει τον ίδιο. Το μονοπάτι που οδηγεί από τις αισθήσεις στην κίνηση και εκείνο που οδηγεί από την κίνηση στις αισθήσεις δεν είναι ισοδύναμα. Ωστόσο, ο παραγνωρισμένος ελάσσων εταίρος -η επίδραση, δηλαδή, της δράσης στο τι θα αντιληφθούμε την επόμενη στιγμή- είναι αναμφίβολα σημαντικός. Άλλωστε, ο λόγος που κάνουμε τα περισσότερα απ' όσα κάνουμε είναι για να θέσουμε υπό έλεγχο όσα θα συναντήσουν οι αισθήσεις μας. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αντίληψη και δράση μέσα από την εξέλιξη της εμπειρίας, οδηγεί στην ενοποίηση, καθώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με τέτοιο τρόπο, ώστε ό,τι βλέπουμε συνυφάνεται με ό,τι ακούμε και αγγίζουμε. Η εμπειρία μας είναι συνήθως η εμπειρία μιας ενοποιημένης κατάστασης (Godfrey-Smith, Peter, 2024, σ. 107-117).

Η διαδικασία της ενοποίησης αυτής, έχει την αναφορά της στην κοινωνική ζωή και στη δράση μέσα από την μελέτη της γλώσσας, ερμηνεύοντας τις απαρχές της στο ιστορικό ορόσημο της *γλωσσικής στροφής* (*linguistic turn*), μετά το 1980 στις Η.Π.Α., προβάλλοντας την εξέτασή της, όχι σαν μια απλή κατασκευή του πολιτισμού αλλά ως την κυρίαρχη δομή του, στην οποία αποτυπώνονται όλες οι ανθρώπινες δράσεις. Η εξέλιξη της γλωσσικής στροφής ήρθε ως απάντηση στη συνειδητοποίηση της ερμηνευτικής ανεπάρκειας του ιστορικού υλισμού. Συνεπώς, θεωρείται ως προϊόν ώσμωσης των ανθρωπιστικών επιστημών, της λογοτεχνίας, της γλωσσολογίας και της κοινωνιολογίας. Η γλωσσική στροφή αναλύεται υπό το πρίσμα μιας προσπάθειας ρήξης με τον ντετερμινισμό των παλαιότερων κοινωνικο-οικονομικών προσεγγίσεων και τονισμού του ρόλου των πολιτισμικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων ιδιαίτερη θέση κατέχει η γλώσσα.

Συγκεκριμένα, από τη γλώσσα, ως αφηρημένο δομικό σύστημα, δόθηκε έμφαση στην ομιλία, στους κοινωνικοπολιτισμικούς και επικοινωνιακούς συντελεστές της γλωσσικής λειτουργίας, όπως επίσης στη μελέτη του πραγματολογικού, κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο η γλώσσα μαθαίνεται, και στις επικοινωνιακές και ομιλιακές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται. Πράγματι, η ενδελεχής διερεύνηση της σφαίρας των δομικών αρχών που διέπουν το γλωσσικό σύστημα, όπως επίσης και η παραδοχή της ικανότητας του ανθρώπου να μην λειτουργεί απλώς ως παθητικός δέκτης αυτών των αρχών αλλά να δημιουργεί και να κατασκευάζει θεωρία, προσέφερε ένα πλήρες εξηγητικό μοντέλο για το γλωσσικό μηχανισμό. Η ανθρώπινη δημιουργικότητα διέπεται τόσο από κανόνες-νόμους που ρυθμίζουν την παραγωγή προτασιακού υλικού, όσο και από κανόνες-νόμους που συσχετίζουν τη γλωσσική παραγωγή με τις ποικίλες κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις.

Συνεπώς, η γλωσσική έκφραση έχει συχνά κατανοηθεί ως μια έρευνα της φύσης του νου και της σκέψης, λαμβάνοντας υπόψη ότι, όπως αναφέρει και ο Leibniz, «οι γλώσσες είναι ο καλύτερος καθρέφτης του ανθρώπινου μυαλού (Ο Gottfried Leibniz στη φιλοσοφική του σκέψη και γραφή

έδωσε έμφαση στη λογική και τη γλώσσα, και φυσικά σχετίζεται με την αναλυτική φιλοσοφία και τον ρασιοναλισμό. Ο φιλόσοφος ήλπιζε να δημιουργήσει μια γλώσσα χρηστική, καθολικού χαρακτήρα εντός ενός πλαισίου καθολικού λογικού υπολογισμού). Συγκεκριμένα, μια έννοια κοινή υπήρξε το γεγονός ότι όσον αφορά την ουσία της, η γραμματική είναι μία και μοναδική σε όλες τις γλώσσες, παρόλο που ποικίλλει με τυχαίο τρόπο. Η αμετάβλητη αυτή ουσία έχει συχνά θεωρηθεί ως ο νους και οι πράξεις του.

Ο Noam Chomsky, μια από τις πιο επιδραστικές φιγούρες στη γλωσσολογία, διαμόρφωσε τη σύγχρονη αντίληψη για τη φύση της γλώσσας και τη σύνδεσή της με τον ανθρώπινο νου. Οι θεωρίες του είχαν άμεση επίδραση στην ψυχολογολογία. Η έρευνα του Chomsky για τη φύση και την κατάκτηση της γλώσσας μέσα από έναν έμφυτο βιολογικό μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας (Language Acquisition Device), προτείνει δύο διακριτές έννοιες της γλώσσας, την εξωτερικευμένη γλώσσα (E- language, Externalized language) και την εσωτερικευμένη γλώσσα (I- language, Internalized language). Η πρώτη, θεωρείται εξωτερικευμένη με την έννοια ότι κατανοείται ανεξάρτητα από τη σκέψη, ενώ η εσωτερικότητα της δεύτερης ερμηνεύεται ως ένα σύστημα που αναπαρίσταται στο νου, στη σκέψη κάθε ατόμου (Chomsky, N., *Language and Problems of Knowledge*, M.I.T. Press, 1988, p. 36).

Η έννοια της εσωτερικευμένης γλώσσας αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα καθώς ο νους είναι ο χώρος στον οποίο ανήκει η ανθρώπινη γλώσσα. Όμως, παρά το γεγονός αυτό, εγείρονται κάποιες δυσκολίες ως προς τη φύση της εσωτερικότητάς της. Η εσωτερικευμένη γλώσσα είναι ένα ατομικό φαινόμενο. Ο Chomsky αναγνωρίζει ότι υπάρχουν ομάδες με παρόμοιες εσωτερικές γλώσσες, όμως δεν αναφέρει τις συνέπειες αυτής της κοινής σχέσης. Φαίνεται ότι μια κοινή εσωτερική γλώσσα επιβάλλεται στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, κάτι που θυμίζει τη δημόσια γλώσσα (public language) του Wittgenstein (Βλ., Σακελλαριάδης, Θανάσης, 2024, *ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, σ. 155-156).

Συνεπώς, η εσωτερικευμένη γλώσσα είναι ταυτόχρονα ατομικό (individual) και διατομικό (interindividual) φαινόμενο. Ατομικό, γιατί ανήκει σε ένα μοναδικό νου, ενώ διατομικό γιατί αποτελείται από σημεία, τα οποία έχουν ένα κοινωνικό χαρακτήρα, σύμφωνα με το σκοπό της επικοινωνίας. Η εσωτερικευμένη γλώσσα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ψυχολογική έννοια, προερχόμενη από το σημειωτικό σύστημα. Ο Umberto Eco συνδέει τη γλώσσα με την επιστήμη της Σημειωτικής, χωρίς να συγχέει τους όρους σημειωτική και σημειολογία, καθώς είναι δύο έννοιες διαφορετικές (Eco, U. 1998, *Η Αναζήτηση της Τέλειας Γλώσσας στην Ευρωπαϊκή Παιδεία*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σ. 225-230). Η θεωρία της εσωτερικευμένης γλώσσας καλύπτει τη γνώση της γλώσσας, την κατάκτησή της και άλλα ψυχολογικά φαινόμενα που σχετίζονται με τη γλώσσα. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του *Language and Mind*, ο Chomsky προτείνει ότι η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια δομιστική θεωρία του πιο αφηρημένου είδους (Chomsky, N., 1968, *Language and Mind*. Harcourt, Brace and World, New York, p. 91).

Ο Chomsky αναφέρει ότι το άτομο που γνωρίζει τη γλώσσα (την έχει κατακτήσει και όχι απλά τη χρησιμοποιεί) δεν έχει συνείδηση της κατάκτησής της, μέσα από τη γνώση και χρήση των έμφυτων κανόνων, καθώς η κατάκτηση επιτυγχάνεται σταδιακά. Οφείλουμε να έχουμε υπόψη ότι όταν μελετάμε την ανθρώπινη γλώσσα, και βέβαια την εσωτερική, προσεγγίζουμε τις ιδιαίτερες ποιότητες του νου οι οποίες όπως ήδη αναφέραμε, είναι μοναδικές σε κάθε άτομο, ανάλογα με την εσωτερική του εμπειρία. Ο ομιλητής που γνωρίζει μια γλώσσα έχει κατακτήσει ένα σύστημα κανόνων που δίνει ήχο και νόημα με ένα ορισμένο τρόπο για έναν απεριόριστο αριθμό πιθανών προτάσεων. Φυσικά, ο ομιλητής δεν έχει συνείδηση της κατάκτησης των κανόνων αυτών, ούτε και υπάρχει λόγος να υποθέσουμε ότι η γνώση της κατάκτησης αυτής μπορεί να γίνει συνειδητή.

Η επιστήμη της ψυχολογολογίας εξετάζει διεπιστημονικά τη σχέση μεταξύ γλώσσας και νου, επικεντρώνοντας στο πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος κατανοεί, παράγει και μαθαίνει τη γλώσσα. Εξετάζει θέματα όπως είναι η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά, η κατανόηση και παραγωγή λόγου, καθώς και οι γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στη χρήση της γλώσσας.

Η εξέταση και η ανάλυση της εσωτερικής γλώσσας σε συνδυασμό με τη φιλοσοφική προσέγγιση της εσωτερικής εμπειρίας εστιάζει πρωταρχικά στο θεωρητικό υπόβαθρο, μέσα από τις θεωρίες και τις σχολές σκέψης, όπως η *γλωσσική θεωρία* του Noam Chomsky, που υποστηρίζει ότι η γλωσσική ικανότητα είναι έμφυτη και υπάρχει στον ανθρώπινο εγκέφαλο μια "παγκόσμια γραμματική", όπως επίσης και στις *Γνωστικές Θεωρίες*, που εξετάζουν το πώς η γλώσσα συνδέεται με άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη και η προσοχή, και βέβαια στην *Κοινωνιογλωσσολογία* με έμφαση στο περιβάλλον, που εστιάζει στο πώς το κοινωνικό πλαίσιο και η αλληλεπίδραση επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη, σε συνδυασμό με τη *Νευροεπιστήμη* (μελετά τις εγκεφαλικές δομές που εμπλέκονται στη γλώσσα), τη *Γλωσσολογία* (παρέχει θεωρητικά μοντέλα για τη γλώσσα), και την *Εκπαίδευση* (χρήση της ψυχολογολογίας για την ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων).

Συνεπώς, τα επιστημονικά πεδία της Φιλοσοφίας του Νου και της Ψυχολογολογίας συνιστούν μια νέα προοπτική στην έρευνα. Συγκεκριμένα, η γνωσιακή νευροεπιστήμη αρχίζει να αποκωδικοποιεί τα νευρωνικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης σκέψης, αναζητώντας, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο παράγονται οι ιδέες στον εγκέφαλο, αυτές οι αφηρημένες έννοιες που, κατάλληλα συνυφασμένες, δημιουργούν τους στοχασμούς που μας οδηγούν στη γνώση. Πρόκειται για μια διαδικασία «νευρωνικής εκλογίκευσης», που διακρίνει την κριτική και αναλυτική σκέψη από την πρωτόγονη «μαγική» σκέψη, οδηγώντας, υπό το βλέμμα μιας συνειδητής εξέτασης και μιας αυστηρής διαδικασίας μαθηματικού ή λογικού συλλογισμού, στην επίλυση προβλημάτων. Επιβάλλεται λοιπόν, μια αλλαγή κουλτούρας που περιλαμβάνει ένα νέο τρόπο εκπαίδευσης, ικανό να βοηθήσει στη θεμελίωση μιας νέας στέρεης σκέψης, κριτικής και δημιουργικής. Η κριτική σκέψη βοηθά, ως εκ τούτου, να φτιάξουμε και να βάλουμε σε μία τάξη τα πράγματα, τις ιδέες, τα γεγονότα.

Αρωγός της δημιουργικής σκέψης είναι η φυσιολογία του ανθρώπινου εγκεφάλου και η σύνδεσή της με τις νοητικές λειτουργίες. Συνεπώς, η σκέψη αυτή απαιτεί ένα διαφορετικό νευρωνικό υπόστρωμα από εκείνο της κριτικής και αναλυτικής σκέψης στρατολογεί, δηλαδή, δίκτυα νευρώνων διάσπαρτα στον κροταφικό λοβό και των δύο ημισφαιρίων, ιδίως του δεξιού.

Μέσα από την ανάλυση του εγκεφάλου είναι εκπληκτικό το εύρημα ότι τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια παρουσιάζουν μια άρρηκτη σχέση λειτουργικής δυναμικής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Francisco Mora στο βιβλίο του *Νευροεκπαίδευση: Μαθαίνουμε μόνο ό,τι αγαπάμε*, μέσα από την ανάλυση των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, διαπιστώνεται ότι το δεξιό ημισφαίριο είναι κατά βάση ένας ολιστικός εγκέφαλος, καθολικός, που φέρει σε πέρας κατά τρόπο διαρκή συσχετισμούς πολύ απομακρυσμένων χρονικά (γεγονότα) και χωρικά (μέρη). Είναι μια μηχανή παραγωγής ρυθμών, μουσικής, εικόνων, σχεδίων. Είναι το δημιουργικό ημισφαίριο. Λειτουργεί υπό το καθεστώς μιας προσοχής διάσπαρτης και εν μέρει ασύνειδης. Το αριστερό ημισφαίριο, από την πλευρά του, είναι γλώσσα, λογική, μαθηματικά. Είναι το "αναλυτικό" ημισφαίριο. Λειτουργεί υπό το φως μιας προσοχής εστιασμένης, συνειδητής. Τα δύο ημισφαίρια εργάζονται πάντα μαζί και συνδυαστικά, αφού για την επεξεργασία οποιασδήποτε συγκεκριμένης γνωστικής λειτουργίας τους είναι απαραίτητος ο διάλογος και η αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών. Ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια, λοιπόν, η ανταλλαγή πληροφοριών είναι συνεχής και αδιάλειπτη. Το να γνωρίζουμε, έστω και στοιχειωδώς, πώς γίνεται η επεξεργασία των νοητικών διεργασιών και της σκέψης, της γλώσσας και των μαθηματικών, των υποστρωμάτων του συσχετισμού συμβάντων στον χρόνο και της μνήμης, και πώς τελικά δημιουργούνται η συνείδηση και η γνώση, είναι θεμελιώδες για να αντιληφθούμε την ουσία του νευροεκπαιδευτικού συστήματος. (Mora, Francisco, 2021, *ΝΕΥΡΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Μαθαίνουμε ό,τι αγαπάμε*. Μτφρ. Κωνσταντίνος Παλαιολόγος. Εκδόσεις: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ σ. 217-220). Ο Mora κάνει λόγο για ένα νέο θεσμό, εκείνο του «νευροεκπαιδευτικού», ενός νέου επαγγελματία, που είτε είναι νευροεπιστήμονας είτε όχι, θα έχει πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση και θα είναι ικανός να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ των ερευνητών της λειτουργίας του εγκεφάλου και των εκπαιδευτικών, μεταφέροντας στους δεύτερους τις πιο πρόσφατες προόδους στο πεδίο των νευροεπιστημών που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να εντοπίζουν διαταραχές ή

προβλήματα, ιδίως στη γλώσσα, που ακόμη και όταν περνούν απαρατήρητα, εμποδίζουν τα παιδιά να μάθουν σωστά. Έτσι, ο νευροεκπαιδευτικός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας ειδικός εκπαιδευτικός που συμπληρωματικά, όσον αφορά τον ρόλο του, ικανός να αντιληφθεί, να επιβεβαιώσει και να επισημάνει τα εκάστοτε προβλήματα που αντιμετωπίζονται από το μαθητικό δυναμικό στην ανάγνωση, στη γραφή ή στα μαθηματικά, αλλά και ως ένας επιστήμονας υψηλού κύρους που είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος ώστε να εντοπίζει εξαιρετικές, ιδιαίτερες ή επιλεκτικές ικανότητες στα παιδιά, εκτιμώντας τα έμφυτα ταλέντα τους με σκοπό την ενδυνάμωση της δημιουργικότητάς τους (Ο. π. σ. 225).

Ο Steven Pinker, ένας από τους πιο γνωστούς σύγχρονους γνωσιακούς επιστήμονες και ψυχολinguιστές, με σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση της γλώσσας και της σχέσης της με τη γνωστική επιστήμη, συνδυάζει ερευνητικά τη γλωσσολογία, την ψυχολογία, τη νευροεπιστήμη και την εξελικτική θεωρία για να εξηγήσει τη γλώσσα ως μια έμφυτη ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου, εστιάζοντας στη μελέτη της εσωτερικής γλώσσας, την οποία αποκαλεί χαρακτηριστικά "Mentalese", όπως, Portuguese ή Chinese. Επηρεασμένος από τη θεωρία του Noam Chomsky για τη *Γενετική Γραμματική*, ο Pinker υποστηρίζει ότι η ικανότητα για γλώσσα είναι έμφυτη στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Στο βιβλίο του με τίτλο: *Το Γλωσσικό Ένστικτο (The Language Instinct)*, αναφέρει ότι η γλώσσα είναι ένα *βιολογικό χαρακτηριστικό* που εξελίχθηκε μέσω της φυσικής επιλογής, όπως και άλλα χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Περιγράφει τη γλώσσα ως ένα "ένστικτο" που είναι τόσο φυσικό στον άνθρωπο όσο η όραση ή η κίνηση (Pinker, St., 2000, *Το Γλωσσικό Ένστικτο- Πώς ο νους δημιουργεί τη γλώσσα*, μτφρ. Μούμα Ευαγγελία. Εκδόσεις Κάτοπτρο, σ. 93). Ο Pinker υποστηρίζει ότι η γλώσσα έχει εξελιχθεί για να εξυπηρετήσει τις επικοινωνιακές και γνωστικές ανάγκες του ανθρώπου, θεωρώντας ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει προσαρμοστεί για τη γλωσσική επεξεργασία, με εξειδικευμένες δομές για τη γραμματική, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Όπως και ο Chomsky, ο Pinker απορρίπτει τις συμπεριφοριστικές θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η γλώσσα μαθαίνεται αποκλειστικά μέσω μίμησης ή ενίσχυσης. Επιμένει ότι οι άνθρωποι δεν "μαθαίνουν" τη γλώσσα όπως μαθαίνουν άλλες δεξιότητες, αλλά την αναπτύσσουν φυσιολογικά λόγω της έμφυτης ικανότητας. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά γεννιούνται με έναν έμφυτο μηχανισμό που τους επιτρέπει να κατανοούν τη γραμματική των γλωσσών, ανεξάρτητα από την πολυπλοκότητά τους. Τα παιδιά, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, ενεργοποιούν αυτή την έμφυτη ικανότητα. Η θεωρία του ότι η γλώσσα εξελίχθηκε μέσω φυσικής επιλογής έχει επίσης προκαλέσει συζητήσεις, καθώς ορισμένοι ειδικοί προτείνουν ότι η γλώσσα μπορεί να είναι παράπλευρο προϊόν άλλων εξελικτικών διεργασιών. Ο Steven Pinker έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης ψυχολinguιστικής, συνδέοντας τη γλωσσολογία με την εξελικτική βιολογία και την ψυχολογία. Η έμφαση που δίνει στη γλώσσα ως φυσική, έμφυτη ικανότητα έχει επηρεάσει τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης, της κατανόησης και της παραγωγής. Ωστόσο, το έργο του συνεχίζει να προκαλεί συζητήσεις, ενισχύοντας την κατανόησή μας για τη γλώσσα και τον ανθρώπινο νου.

Ο Edward Gibson, κορυφαίος ψυχολinguιστής και γνωσιακός επιστήμονας, γνωστός για την έρευνά του στη σύνδεση μεταξύ της δομής της γλώσσας, της κατανόησης προτάσεων και των περιορισμών της ανθρώπινης γνωστικής ικανότητας, εστιάζει ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα οργανώνεται, χρησιμοποιείται και επεξεργάζεται από τον ανθρώπινο εγκέφαλο, εξετάζοντας ταυτόχρονα και τους γνωσιακούς και πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γλώσσα. Ο Gibson ανέπτυξε τη θεωρία ότι η κατανόηση της γλώσσας περιορίζεται από τις γνωστικές δυνατότητες του ανθρώπινου εγκεφάλου, γνωστή ως η Θεωρία της Γνωστικής Επιβάρυνσης (*Cognitive Load Theory*). Εισήγαγε την έννοια της "γνωστικής επιβάρυνσης στη μνήμη εργασίας" κατά την επεξεργασία προτάσεων, υποστηρίζοντας ότι οι μεγαλύτερες ή πιο περίπλοκες προτάσεις δυσκολεύουν την κατανόηση. Αυτό εξηγεί γιατί οι φυσικές γλώσσες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο απλές δομές στις καθημερινές συνομιλίες. Υποστηρίζει ότι οι γλώσσες έχουν εξελιχθεί ώστε να μεγιστοποιούν την πληροφοριακή αποτελεσματικότητα, δηλαδή να παρέχουν όσο το δυνατόν περισσότερη πληροφορία με τη λιγότερη προσπάθεια. Στο πλαίσιο αυτό, μελετά την πυκνότητα της πληροφορίας στις γλώσσες και πώς οι διαφορετικές κουλτούρες βελτιστοποιούν τη γλωσσική τους

χρήση για την επικοινωνία. Όσον αφορά τις πολιτισμικές και εξελικτικές διαφορές στη γλώσσα, ο Gibson έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του πολιτισμικού περιβάλλοντος και της γλωσσικής δομής. Υποστηρίζει ότι ορισμένες ιδιότητες των γλωσσών δεν είναι έμφυτες ή καθολικές, αλλά προσαρμόζονται στις γνωστικές και περιβαλλοντικές ανάγκες των ομιλητών τους (Gibson, Edward A., 2011, *The Processing and Acquisition of Reference*, The MIT Press, pp: 24-25, 118-125). Οι έρευνές του επικεντρώνονται στη σύνταξη και τη διαδικασία κατανόησης προτάσεων, εξετάζοντας φαινόμενα όπως η ανάδραση στην ανάλυση συντακτικών διαφορούμενων προτάσεων (syntactic ambiguity resolution). Χρησιμοποιεί πειραματικές μεθόδους για να κατανοήσει πώς οι άνθρωποι επεξεργάζονται περίπλοκες γραμματικές δομές. Έχει σχεδιάσει πειράματα όπου οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται γλωσσικά δεδομένα για να μετρηθεί η "γνωστική φόρτιση" που απαιτείται.

Γνωστή είναι και η θεωρητική προσέγγιση του Lev Vygotsky για την εσωτερική γλώσσα. Ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία ότι η γλώσσα και η σκέψη είναι αρχικά διακριτές, αλλά τελικά συνδυάζονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι γνωστή η φράση του: «Μια λέξη είναι ένας μικρόκοσμος της ανθρώπινης συνείδησης». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η εσωτερική γλώσσα προέρχεται από την κοινωνική ομιλία και εξελίσσεται σε προσωπικό εργαλείο σκέψης και αυτορρύθμισης (Vygotsky, Lev S., 1965, *Thought and Language*, Publisher: MIT Press, chapter 7).

Διαπιστώνεται ότι η έρευνα για την εσωτερική γλώσσα σε συνδυασμό με τη μελέτη της εσωτερικής εμπειρίας και της συνείδησης βρίσκει εφαρμογές και στην *Εκπαίδευση*, με τη χρήση της εσωτερικής γλώσσας για την ενίσχυση της μάθησης, για παράδειγμα, μέσω εσωτερικών επαναλήψεων ή στρατηγικών αυτορρύθμισης, με βασικό σκοπό την προώθηση της δημιουργικότητας. Η δημιουργική ανθρώπινη φύση, όπως εκφράζεται και μέσα από τη γλώσσα, ή από την ποίηση, την τέχνη γενικότερα, μπορεί να θεωρηθεί και ως ένας τρόπος επέκτασης και απελευθέρωσης της συνείδησης, ως μέτρο της εσωτερικής εμπειρίας, επιτρέποντας στον άνθρωπο να εξερευνήσει νέες ιδέες και να εκφράσει πτυχές της πραγματικότητας που μπορεί να μην είναι εύκολο να εκφραστούν με άλλους τρόπους. Γι' αυτό και οι φυσικές γλώσσες είναι οι λαοί που τις ομιλούν, ο αρχιτέκτων- άνθρωπος ή πιο σωστά, ο αρχιτέκτων- εγκέφαλος που τις πλάθει, τις εξελίσσει, τις διαφοροποιεί και τις ενοποιεί ως μία καθολικά ερμηνευτική και ερμηνευόμενη γλώσσα. Τούτη η καθολικότητα της γλώσσας συμβαδίζει, θα ισχυριζόταν ένας νευροεπιστήμονας, με τη βιολογική καθολικότητα των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου συνθέτοντας το μοναδικό δημιουργικό αποτύπωμα του κάθε ανθρώπου. Ένα αποτύπωμα τόσο μοναδικό που προστατεύεται. Ας θυμηθούμε τις νομικές ρήτρες για την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων ενός βιβλίου, μιας ταινίας, μιας μουσικής σύνθεσης. Είναι η δημιουργικότητα προϊόν νευροχημικής σύστασης; Μπορεί να αναλυθεί η μεγαλειώδης ενάτη συμφωνία του Ludwig Van Beethoven ή το μαγευτικό νυχτερινό opus 9 του Frédéric Chopin, μέσω μιας ερμηνευτικής προσέγγισης της έξαρσης νευροδιαβιβαστών, όπως η σεροτονίνη και η ντοπαμίνη, και της δημιουργίας νέων νευρωνικών συνάψεων; Δεν είναι τυχαίο που ο Beethoven ονόμασε το φινάλε της ενάτης συμφωνίας "Ode to Joy", δηλαδή, «Ωδή στη Χαρά», εμπνευσμένος από το ομώνυμο ποίημα του Γερμανού ρομαντικού ποιητή και συγγραφέα Friedrich Schiller.

3. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η αναφορά στο λόγο του Steven Pinker από το βιβλίο του *Το Γλωσσικό Ένστικτο* στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο: «Ένα ένστικτο για την απόκτηση μιας τέχνης», αναδεικνύει τη δυναμική της γλώσσας ως νοητικό φαινόμενο: «Καθώς διαβάζετε τούτες τις λέξεις συμμετέχετε σ' ένα από τα θαύματα του φυσικού κόσμου. Και αυτό, γιατί εσείς κι εγώ ανήκουμε σ' ένα είδος που έχει μια αξιοσημείωτη ικανότητα: ο καθένας μας μπορεί να σχηματοποιεί γεγονότα στον εγκέφαλο του άλλου, με εξαιρετική ακρίβεια. Αυτή η ικανότητα είναι η γλώσσα. Είναι μια ικανότητα τόσο φυσική, ώστε έχουμε την τάση να ξεχνάμε πόσο εκπληκτική είναι. Σε οποιαδήποτε φυσική ιστορία του ανθρώπινου είδους η γλώσσα θα διακρινόταν ως εξέχον χαρακτηριστικό. (Pinker, σ.16)». Η δημιουργική φύση του ανθρώπου, όπως αναδεικνύεται φιλοσοφικά και πρακτικά, μπορεί να ενεργοποιηθεί και να ανθίσει παραγωγικά από την έρευνα στο χώρο των γνωσιακών έμφυτων

ικανοτήτων του ανθρώπου, καθώς τα νοητικά πράγματα είναι αναδυόμενες ιδιότητες του εγκεφάλου, κυρίως στα επιστημονικά πεδία της Φιλοσοφίας, της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και βέβαια, της Εκπαίδευσης.

Ο άνθρωπος πάντα θα μιλά, θα σκέφτεται και θα δημιουργεί, όσο ο εγκέφαλός του του το επιτρέπει. Η δημιουργικότητα γεννιέται στον εγκέφαλο και ανθίζει στο νου.

Βιβλιογραφία

- Chomsky, N. (1968.) *Language and Mind*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Chomsky, N., *Language and Problems of Knowledge*. M.I.T. Press, 1988.
- Eco, U. *Η Αναζήτηση της Τέλειας Γλώσσας στην Ευρωπαϊκή Παιδεία*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, 1998.
- Gibson, Edward A. (2011). *The Processing and Acquisition of Reference*. The MIT Press.
- Godfrey-Smith, Peter (2024). *ΕΝΑΣ ΑΛΛΟΣ ΝΟΥΣ: Το χταπόδι, η θάλασσα και η βαθύτερη προέλευση της συνείδησης*. Μτφ. Χρήστος Η. Γεμελιάρης, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. V. I. New York: Dover.
- Leibniz, G, W., *New Essays Concerning Human Understanding*, translated by Peter Remnant and Jonathan Bennett. New York: Cambridge University Press, 1996.
- Mora, Francisco, (2021). *ΝΕΥΡΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Μαθαίνουμε ό,τι αγαπάμε*. Μτφρ. Κωνσταντίνος Παλαιολόγος. Εκδόσεις: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΗΤΗΣ.
- Nagel, T. (1995). “What is it like to be a bat?”, in Block, N., Flanagan, O. & Guezeldere, G. (eds), 1998, *The Nature of Consciousness*, Cambridge, M.A.: MIT Press, pp. 519- 528.
- Pinker, St., *Το Γλωσσικό Ένστικτο- Πώς ο νους δημιουργεί τη γλώσσα*, μτφρ. Μούμα Ευαγγελία. Εκδόσεις Κάτοπτρο, 2000.
- Σακελλαριάδης, Θανάσης (2024). *ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ*. Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
- Vygotsky, Lev S. (1965). *Thought and Language*. Publisher: MIT Press.

B01. Συμμετοχικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και συμπερίληψης

Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ - ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ - ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΕΣ ΤΩΝ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΡΑΤΗΣΗΣ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ, ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΕΛΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΝΙΚΟΥ ΚΑΒΒΑΔΙΑ

Τσάρκου Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 – Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη της διδακτικής του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα Καταστήματα Κράτησης, με κύριο στόχο την κατάκτηση της μετασχηματίζουσας μάθησης από τους μαθητές κρατούμενους, οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα στην ενισχυτική τάξη του Λυκείου του Καταστήματος Κράτησης Κρήτη Ι.

Στην εργασία αυτή θα αναλυθούν οι ιδιαιτερότητες του ενήλικου μαθητικού κοινού των Καταστημάτων Κράτησης, οι αρχές της Κριτικής παιδαγωγικής που αξιοποιούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία των κρατουμένων – μαθητών, οι λόγοι επιλογής των ποιημάτων του Νίκου Καββαδία έναντι των ποιημάτων που προσφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, η χρήση των εποπτικών μέσων για την ανάλυση των μελοποιημένων ποιημάτων και τέλος θα παρουσιαστεί αν επιτεύχθηκε η μετασχηματίζουσα μάθηση και με ποιον τρόπο γίνεται αυτό φανερό.

Λέξεις κλειδιά: καταστήματα κράτησης, μετασχηματίζουσα μάθηση, ποιήματα, Νίκος Καββαδίας

1. Εισαγωγή

Ο μεγαλύτερος κίνδυνος που αντιμετωπίζει ένας/μία εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια φυλακή, είναι να μην καταφέρει να κερδίσει το ενδιαφέρον του μαθητικού του κοινού, γεγονός που θα οδηγήσει αμφοτέρους σε ματαιώση. Το γεγονός αυτό στο μάθημα της Λογοτεχνίας, αποφεύγεται όταν τα κείμενα προς διδασκαλία αφορούν καταστάσεις και εμπειρίες οικείες προς τους κρατούμενους και δη όταν η ποίηση συνοδεύεται από μουσική. Τα μελοποιημένα ποιήματα του Νίκου Καββαδία που πραγματεύονται τη ζωή των ναυτικών, οδηγούν τους κρατούμενους στην ταύτιση με τα ποιητικά υποκείμενα και έπειτα στη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω των συναισθημάτων της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και της ανεκτικότητας. Καθώς τα συναισθήματα αυτά είναι δύσκολο να αναπτυχθούν σε ένα σκληρό περιβάλλον όπως αυτό των φυλακών, η ευαισθητοποίησή και η αίσθηση πως οι καταστάσεις μπορούν να μεταβληθούν είναι αποτέλεσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης την οποία έχουν κατακτήσει. Σκοπός της έρευνας αυτής, είναι να δείχτεί πώς μπορεί να μεταβληθεί η εγκατεστημένη γνώση σε νέα και να παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να το επιτύχει μέσω της διδασκαλίας της ποίησης υπό μελοποιημένη μορφή, επιλέγοντας ποιήματα τα οποία συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του ιδιαίτερου αυτού μαθητικού κοινού.

2. Μεθοδολογία

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική έρευνα, η ποιοτική με ημιδομημένες βιογραφικές συνεντεύξεις, στο πλαίσιο ομάδας εστίασης και η δράση που στην προκειμένη περίπτωση είναι η διδασκαλία αντικειμένου, το οποίο έχει επιλεγεί βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας και η ομαδοσυνεργατική συγγραφή ποιήματος στην τάξη. Με την ποιοτική μέθοδο η ερευνήτρια, έλαβε αναπαραστάσεις του πεδίου ερευνών της μέσα από συνεντεύξεις, συζητήσεις και σημειώσεις αυτών. Κατόπιν, έκρινε, σύγκρινε και ερμήνευσε τα δεδομένα που συνέλεξε εντός του πλαισίου του αντικειμένου της έρευνας και έδρασε ανάλογα με την προσέγγιση που είχε στο φυσικό περιβάλλον των ερευνώμενων (Denzin & Lincoln, 2005).

3. Κριτική Παιδαγωγική και μετασχηματίζουσα μάθηση

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα θεωρητικό ρεύμα, η φιλοσοφία του οποίου παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς την ελευθερία να χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που αποσκοπούν στην απελευθέρωση των μαθητών/μαθητριών και στην καθοδήγησή τους προς την απόκτηση της γνώσης μέσω των δικών τους ιδεολογιών, συνηθειών και αναγκών (Apple, 2004). Στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν είναι να συμβάλει στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν στείρες γνώσεις ή να αφομοιώσουν την ύλη που παρέχεται μέσω του σχολικού προγράμματος σπουδών (Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, 2020). Η Κριτική Παιδαγωγική είναι θιασώτης της εκπαίδευσης η οποία είναι απαλλαγμένη από τις κοινωνικο-οικονομικές και εθνικο-ταξικές διαφορές και ανισότητες των μαθητών και μαθητριών μιας σχολικής τάξης, προβάλλοντας ως τον μόνο σημαντικό μαθησιακό και αναπτυξιακό, παράγοντα, εκείνο της επιθυμίας για την απόκτηση της γνώσης (Γρόλλιος, 2010). Εκτός της μαθησιακής διαδικασίας, η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων, διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί αν οι εκπαιδευτικοί τους παραχωρήσουν τον απαιτούμενο χώρο και τους επιτρέψουν να αξιοποιήσουν τις κλίσεις τους. Ο Apple υποστήριζε πως αν η εκπαιδευτική διαδικασία βασιστεί σε γεγονότα που αφορούν την καθημερινότητά τους και που προσομοιάζουν σε δικά τους βιώματα και εμπειρίες, οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διαδικασία, αποκτώντας τις γνώσεις που τους προσφέρονται με μεγαλύτερη ευκολία (Apple, 1986).

Ως προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση, σύμφωνα με τον Mezirow (2000), η θεωρία του μετασχηματισμού, περιγράφει τη διαδικασία μετασχηματισμού του/της μαθητή/μαθήτριας. Ο/η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη μετασχηματίζει το πεδίο αναφοράς του/της (υποθέσεις - προσδοκίες) και περιγράφει τη διαδικασία με την οποία μετασχηματίζει τον τομέα αναφοράς του/της, προκειμένου να παραχθούν απόψεις και κρίσεις που είναι πιο «αληθινές» ή δικαιολογημένες από ότι όταν πρόκειται για μια διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία περιλαμβάνει τον κριτικό αναστοχασμό (Κόκκος, 2017). Απώτερος στόχος της διαδικασίας είναι οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να γίνουν πιο δυνατοί, κοινωνικά υπεύθυνοι και ανεξάρτητοι. Έτσι, εξελισσόμενοι/εξελισσόμενες οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες, αναπτύσσουν σταδιακά κριτική σκέψη και απελευθερώνονται από «δυσλειτουργικές παραδοχές», βρίσκόμενοι/βρισκόμενες σε θέση να ενεργούν με βάση μετασχηματισμένες αντιλήψεις (Κόκκος, 2005).

4. Η εκπαίδευση στη φυλακή

Ο Σωφρονιστικός Κώδικας προβλέπει σχετικά με τα θέματα που αφορούν τα δικαιώματα των εγκλειστών που επιθυμούν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία Έτσι, έχει προβλεφθεί η ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και η δυνατότητα της κατ' ιδίαν μάθησης για την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο Λύκειο. Για τους/ τις κρατούμενους/κρατούμενες αυτούς/αυτές, έχει προβλεφθεί η βοήθεια για την κάλυψη της ύλης από εθελοντές/εθελόντριες εκπαιδευτικούς (Κόκκος, 2005). Τα μαθήματα στις φυλακές δεν ακολουθούν

το αναλυτικό πρόγραμμα επακριβώς, καθώς έχουν διαφορετικούς στόχους και διαφορετική φιλοσοφία διδασκαλίας. Το δυναμικό κοινό καθορίζει τις προτεραιότητες και τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγονται, ανάλογα με τις επικρατούσες ανάγκες (Κόκκος, 2017). Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο τμήμα και εξαρτάται από το επίπεδο και τις ανάγκες της τάξης (Ζαρκαδούλας, 2020). Πιθανώς ο πιο σημαντικός στόχος, αφορά την κοινωνικοποίηση των κρατουμένων, την ευαισθητοποίησή τους και την αλληλοβοήθεια. Ειδικά δε, η συνειδητοποίηση της κατάστασης στην οποία έχουν οδηγηθεί λόγω της απώλειας της ελευθερίας τους και η επιθυμία για κοινωνική επανένταξη, είναι παράγοντες που συντελούν στην ισχυροποίηση των δεσμών της τάξης (Geuss, 1997). Πολλές φορές οι παράγοντες αυτοί όμως μπορεί να λειτουργήσουν κατασταλτικά. Η εκτράχυνση που προκύπτει από το βίαιο και σκληρό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν, η απαξίωση και η περιθωριοποίηση όπως και το γεγονός πως στο παρελθόν συνήθως δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία για εξέλιξη, περιορίζει την αυτοεκτίμησή τους και την πίστη στις δυνατότητές τους (Parker, 1990 στο Δημητρούλη, Θέμελη, Ρηγούτσου, 2010). Η ιδιαίτερη υποकुουλούρα των φυλακών, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο λόγω της παραβατικής συμπεριφοράς από τη νεανική ηλικία, οι μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες δεν διαγνώστηκαν στο σχολείο αλλά και εσωτερικά προβλήματα των καταστημάτων κράτησης, όπως η ιδρυματοποίηση, ο υπερπληθυσμός, τα υψηλά ποσοστά κρατουμένων με ψυχικές ασθένειες, ο φόβος και η ανασφάλεια, ο χρόνος που δεν κυλά και ο αποχωρισμός από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προκαλούν συναισθήματα ντροπής, απογοήτευσης, απόρριψης και ματαίωσης στους/ στις κρατούμενους/ κρατούμενους εκπαιδευόμενους /εκπαιδευόμενες (Toche, 1975 στο Δημητρούλη, Θέμελη, Ρηγούτσου, 2010). Καθώς το Κατάστημα Κράτησης Κρήτη Ι στο οποίο διενεργήθηκε η παρούσα δράση φιλοξενεί ενήλικες άνδρες κρατούμενους και στην τάξη παρακολούθησαν το μάθημα κρατούμενοι ηλικίας μεταξύ είκοσι τεσσάρων και πενήντα οχτώ ετών, επιλέχθηκε να εφαρμοστούν αρχές διδασκαλίας από την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την ιδιαιτερότητα να μαθαίνουν όταν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και δρουν μέσω αυτής. Επομένως, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες να χρησιμοποιούν τεχνικές που υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης. Όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ εκπαιδευόμενες, συμμετέχουν σε μια ομάδα με κοινό στόχο και όταν αισθάνονται ενσωματωμένοι σε αυτή την ομάδα, τα αποτελέσματα δικαιώνουν τόσο τις προσπάθειές τους όσο και των εκπαιδευτικών (Κόκκος, 2005).

5. Διδασκαλία της ποίησης στα Καταστήματα Κράτησης

Κρίνοντας τη διδασκαλία της ποίησης, διαφαίνεται ότι οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για να γίνει προσιτή στους εκπαιδευόμενους και στις εκπαιδευόμενες, κρύβει τον κίνδυνο να δημιουργηθεί μια τυποποίηση που δεν είναι επιθυμητή για την συγκεκριμένη προσέγγιση που αφορά τα σχολεία των καταστημάτων κράτησης. Γι' αυτό είναι σημαντικό να τονισθεί πως οι αρχές της ελευθερίας και του αυτοπροσδιορισμού είναι υψίστης σημασίας ώστε να αντιληφθεί το μαθητικό κοινό την ποίηση και να την «εκμεταλλευτεί» αποτελεσματικά στην τάξη. Θεωρείται πως η διδασκαλία της ποίησης στα καταστήματα κράτησης δεν πρέπει να εκτελείται με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά να μαθαίνει στους μαθητές και τις μαθήτριες πώς να την αισθάνονται και να την απολαμβάνουν (Σπανός, 2007). Ένας τρόπος για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, είναι η διδασκαλία του ποιήματος, όχι μόνο μέσω της κλασικής προσέγγισης ανάλυσης αλλά και μέσω της «ακρόασης» στις περιπτώσεις που έχει υπάρξει μελοποίησή του, με τη βοήθεια των εποπτικών μέσων, τα οποία διατίθενται στους εκπαιδευτές. Για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε απαραίτητη η προσέγγιση και ερμηνεία της ποίησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια καθώς κάθε διδασκαλία αποτελεί μοναδικό τρόπο ερμηνείας και αποδοχής των συναισθημάτων που προκαλεί. Όπως επισημαίνει ο Scholes, «δεν μπορεί να υπάρχει μία και μοναδική μέθοδος για να χειριζόμαστε κάθε ποίημα. Αυτό που απαιτείται είναι μια εύκαμπτη διαδικασία, μέσα από την οποία μπορούμε να αρχίσουμε να κατανοούμε τη φύση κάθε ποιήματος» (Scholes, 1986).

Με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και την ερμηνεία των συναισθημάτων που αυτή προκαλεί στους/ στις μαθητές/ μαθήτριες, όταν, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία της διδασκαλίας ενός ποιήματος, δοθεί ένας αναβαθμισμένος ρόλος στο μαθητικό κοινό, τότε θα ακολουθήσει τα δικά του νοήματα μέσα από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο θα νιώσει την αυτοπεποίθηση να εκφράσει τις δικές του σκέψεις και να ανακαλύψει νέους δρόμους κριτικής νόησης. Ο/η εκπαιδευτικός επίσης θα απεγκλωβιστεί από τον ρόλο του/της παντογνώστη/παντογνώστριας και θα συμπορευτεί με τους/τις μαθητές /μαθήτριες σε αυτήν την πορεία κοινής εξερεύνησης του ποιήματος. (Καλογήρου, 2016). Η διδακτική προσέγγιση δεν πρέπει να έχει αυστηρά φιλολογικό χαρακτήρα που θα μεταλαμπαδεύει την προϋπάρχουσα γνώση, αλλά να προσπαθεί να δημιουργήσει, μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης, την απόρριψη των ήδη προσλαμβανομένων γνώσεων και την απόκτηση νέων (Mezirow, 2000)

Όπως και οι υπόλοιπες τέχνες, η ποίηση έχει ως χαρακτηριστικό εξ αρχής την ιδιότητα του να προσφέρει απελευθέρωση, συναισθηματική και συγκινησιακή αφύπνιση και τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων (Σπανός, 2007). Σε αυτή τη λογική το ποίημα και η ταύτιση του/της εκπαιδευόμενου/ης με τον ήρωά του/της ή την κατάστασή του/της, μετατρέπει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια εξελικτική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται σε ειδικές συνθήκες και μεταβάλλει την ανάγνωση σε ένα ιδιαίτερο ταξίδι αντίληψης του βαθύτερου νοήματός του (Sholes, 1986). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι εξασκούν τις ικανότητές τους στην αναγνώριση των μέσων έκφρασης, στη χρήση της γλώσσας και στον τρόπο αναγνώρισης του ποιητικού νοήματος. Έτσι, νιώθουν ικανοποίηση από το αποτέλεσμα, καθώς πλέον στηρίζονται στις δικές τους νοητικές και αντιληπτικές ικανότητες (Mezirow, 2000).

Η γεφύρωση του χάσματος της παραδοσιακής διδασκαλίας του ποιήματος και της ανάγνωσης ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας είναι σημαντική στη σύγχρονη διδακτική. Η «αποσχολειοποίηση» οδηγεί τους/τις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες στο να αναπτύξουν θετικά αισθήματα προς τη λογοτεχνία και κατ' επέκτασιν στο να διερευνήσουν νέες αξίες σε επίπεδο κοινωνικό και να αποκτήσουν νέα ενδιαφέροντα (Καλογήρου, 2016). Η απλή ανάγνωση και ανάλυση ενός ποιήματος πιθανόν πολλές φορές, όχι μόνο θα περάσει απαρατήρητη, αλλά θα υψώσει τοίχους. Η χρήση όμως των εποπτικών μέσων αναπαραγωγής μουσικής και η διδασκαλία ενός ποιήματος, το οποίο, πιθανώς μέσω της μουσικής, να τους είναι πιο οικείο, είναι μια διαδικασία που θα οδηγήσει πιο εύκολα στην πραγμάτευση, συζήτηση, αποδοχή και έκφραση των συναισθημάτων τους (Δανάσσης – Αφεντάκης, 1997).

Η μουσική δημιουργεί στην τάξη της φυλακής ένα κλίμα ευφορίας, ευχάριστης και χαλαρής διάθεσης, που προδιαθέτει τους μαθητές και τις μαθήτριες θετικά, ώστε να ακούσουν με μεγαλύτερη προσοχή και μεγαλύτερη επιθυμία συμμετοχής, τη θεωρητική ανάλυση που ακολουθεί. Η μελοποιημένη ποίηση ανοίγει στους/στις κρατούμενους/κρατούμενες ένα παράθυρο αισιοδοξίας, αφού πλέον μπορούν να επικοινωνούν με μια γλώσσα που είναι παγκόσμια και η οποία δεν απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις ή επεξηγήσεις. Είναι η γλώσσα της μουσικής και της καρδιάς. Ειδικά δε, όταν σε ένα ποίημα οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες βρίσκουν δικά τους βιώματα, δικές τους ανασφάλειες ή δικές τους χαρές και λύπες, μπορούν να εκφραστούν, να δώσουν απαντήσεις σε καταστάσεις που τους/τις προβληματίζουν και να βρουν λύσεις σε προβλήματα που δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν (Σπανός, 2007)

5.3. Η ποίηση του Νίκου Καββαδία

Η ποίηση του Νίκου Καββαδία παρουσιάζει εξωτικά στοιχεία αποδομένα με θερμά και αγωνιώδη συναισθήματα και εξαιρετικά ειλικρινή και στυγνή παρατηρητικότητα. Η ποίηση του, εμπεριέχει μια βαθύτερη ανθρωπιά, καθώς δικαιολογεί τις εφήμερες και ανθρώπινες παρεκκλίσεις, τις οποίες προτιμά από την συμβατική ζωή των στεριανών. Στα ποιήματά του υπερνικάται ο ρομαντισμός και ο ιδεαλισμός και παρουσιάζεται η ωμή πραγματικότητα των ενστίκτων που πολλές φορές υπερσχύουν στις ανθρώπινες συμπεριφορές. Έτσι πολλές φορές ο Καββαδίας «νομιμοποιεί» τη φυγή, την αμαρτία και την παρακμή (Λυκιαρδόπουλος, 1990). Η ποίησή του κοσμογυρισμένη, όχι

με τον αριστοκρατικό χαρακτήρα και την λεπτότητα ή την κοσμικότητα των ποιητών, αλλά με την απουσία ναρκισσισμού και ψεύτικης κουλτούρας. Ήταν ένα ποιητής ταξιδιάρης και ωμός, έτοιμος να αντιμετωπίσει όποια αναποδιά προκύψει με τη δύναμη της πέννας του (Λυκιαρδόπουλος, 1990). Στην παρούσα εργασία έχουν χρησιμοποιηθεί τα ποιήματα του Νίκου Καββαδία με τίτλο «Ο Πλοίαρχος Φλέτσερ» και «Μαραμπού». Στα ποιήματα αυτά, τα ποιητικά υποκείμενα, χτυπημένα από τη μοίρα και από γεγονότα, που είναι αδύνατον να προβλέψει και να ελέγξει ένας άνθρωπος, κάνουν επιλογές καταστροφικές για τη ζωή τους. Παρουσιάζονται έτσι οι αδυναμίες των ανθρώπων και τα λάθη τα οποία μπορούν να αποβούν καταστροφικά για τη ζωή τους. Η σύνδεση λοιπόν των κρατουμένων με αυτά τα ποιητικά υποκείμενα, τους οδηγεί στο να αντιληφθούν πως οι επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι, μπορεί να επηρεάζονται από παράγοντες που ως τότε δεν έχουν υπολογίσει. Παρ' όλα αυτά, επιβάλλεται ως νοήμονα όντα να κρίνουν την ορθότητά τους και να επιλέξουν τις επόμενες κινήσεις τους πιο σοφά.

6. Μετασχηματίζουσα μάθηση: Συγγραφή βιογραφικού ποιήματος

Μετά την ακρόαση, την ανάγνωση και την ανάλυση των μελοποιημένων ποιημάτων του Ν. Καββαδία, πραγματοποιήθηκε βιοματική συνέντευξη – συζήτηση, κατά την οποία οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν σε σφάλματα στα οποία έχουν υποπέσει στην παιδική ή νεανική τους ηλικία -για λόγους προσωπικών δεδομένων δεν καταγράφηκαν παραβατικές συμπεριφορές ή πράξεις που οδήγησαν στον εγκλεισμό-. Η συζήτηση ακολούθησε την πορεία που όριζε η εκπαιδευτικός. Παρ' όλα αυτά γίνονταν παρεμβάσεις από τους συμμαθητές τους και παρεκκλίσεις από το θέμα. Καταγράφηκαν λοιπόν οι εμπειρίες που ήθελαν οι ίδιοι να εκμυστηρευτούν και η συζήτηση κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι δεν είχαν ως παιδιά την θαλπωρή από το οικείο τους περιβάλλον, αντίθετα οι περισσότεροι είχαν δεχτεί βία στην παιδική τους ηλικία. Καθώς η βίαιη συμπεριφορά των γονιών τους ήταν κοινό εύρημα που αναφέρθηκε σε όλες τις καταγεγραμμένες εμπειρίες, θεωρήθηκε από εκείνους ως μια πιθανή αιτία που συνέβαλε στις λανθασμένες επιλογές που έκαναν αργότερα. Αποφασίστηκε λοιπόν με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού να γραφτεί ένα συλλογικό, βιοματικό ποίημα που θα περιείχε αυτές τις επιλογές που εκείνοι θεώρησαν ως τα πρώτα λάθη που έκαναν σε παιδική ή νεανική ηλικία και τις νέες μετασχηματισμένες απόψεις τους περί ευθυνών:

Τα λάθη και τα πάθη

Στην τάξη μες τη φυλακή, μπορούμε να πετάμε
και σ' εποχές πολύ παλιές, μπορούμε εκεί να πάμε.
Καθίσαμε όλοι μας μαζί, μαζί και η δασκάλα·
εμείς δεν θέλαμε πολύ, μα εκείνη είπε: «μια στάλα»...

Επήραμε μian αφορμή από κείμενο για λάθη
και πώς να λέμε στα παιδιά για τα δικά μας πάθη.
Αρχίσαμε έτσι όλοι εμείς, να λέμε τα δικά μας·
εδώ σε εσάς θα γράψουμε, μόνο τα παιδικά μας.

Θυμάται ο ένας μια φορά, που ήταν μικρό παιδάκι
και την επλήρωσε ακριβά για ένα μικρό τασάκι.
Θυμάται ήταν μέχρι εφτά, που είδε τον παππού του,
τσιγάρα έχωνε ακριβά, ψηλά στου ντουλαπιού του.
Σκαρφάλωσε τότε και αυτός, τα πήρε όλα για κείνον,
μα μόλις τον επιάσανε, τον σπάσανε στο ξύλο.
Αντί να του εξηγήσουνε, τι λάθος είχε κάνει,
είπανε να τον δείρουνε, να μην το ξανακάνει.

Και ο άλλος εθυμήθηκε, πως ήτανε και εκείνος,
γύρω στην εφηβεία του, που ήρθε ανευθύνως.
Ανέβηκε στον τράκτορα, να πάει Ιταλία,
Μ' αυτοί τον ξεφορτώσανε, μες στη Μακεδονία.
Μαζί ήταν κι οι φίλοι του και μείνανε Ελλάδα,
Τα λάθη γίνανε σωρό, μαζί μ' αυτό, μια αράδα.

Ο τρίτος διηγήθηκε, σαν ήτανε παιδάκι,
Εννιά χρονών, μικρό παιδί,
το 'σκασε απ' το χωριουδάκι.
Έτρωγε ξύλο και αυτός, και δεν τον αγαπούσαν,
Μόνο του φώναζαν συχνά και πάντα τον χτυπούσαν.
Έκλεψε ένα ποδήλατο και γλίτωσε από σφαίρα,
Πατέρας τον κυνήγησε, «την έκανε αέρα».
Ταξίδεψε μόνος ο μικρός, κρυμμένος στο καράβι,
ως την Αθήνα έφτασε, σε αδερφή μεγάλη.
Έμεινε έναν χρόνο εκεί, μα ήτανε αγρίμι,
το ξύλο που έτρωγε πιο πριν, έμαθε και να δίνει.
Και ο δάσκαλος τον έπιασε, δεν του 'πε μια κουβέντα
Αντί για αγάπη, του δώσε, ξυλιές με μία βέργα.

Έπειτα ακούσαμε πολλά, χειρότερα απ' όλα,
μα τέλος επιλέξαμε, να μην τα πούμε όλα.

Ο τέταρτος μας μίλησε, μας είπε στα δεκάξι
ένα ούισκι έκλεψε, «κανένας δεν θα ψάξει»
Και δεν τον έπιασε κανείς, εκτός απ' τον πατέρα,
ο οποίος έμεν' άγρυπνος τη νύχτα και τη μέρα.
Το ξύλο που ακολούθησε, δεν θέλουμε να πούμε·
Ένα είν' όμως σίγουρό, «να μάθουμε ν' ακούμε!»

Έπειτα άλλος μίλησε, μας είπε για μια κότα.
Ήτανε δώδεκα χρονών· την πήρε από μια πόρτα,
που έμεινε ορθάνοιχτη, την πήγε προς τα όρη,
εκεί την έσφαξε αυτός, την έφαγε μόνος, όλη!
Την έσφαξε, την μάδησε, την έψησε, όλα, μόνος!
Σκεφτείτε! Δώδεκα χρονών! Πόσο μεγάλος πόνος!

Τέλος, μας είπε ο πιο μικρός, ο πιο συνεσταλμένος,
πως λάθη έκανε πολλά, μα είναι μαθημένος.
Σκέφτηκε όμως να μας πει, το πιο μεγάλο λάθος,
πως το σχολειό παράτησε· το έκανε μονάχος.
Κανένας δεν τον πίεσε, μα είχε μια πίστη,
πως το σχολειό εμπόδιζε, απ' τη ζωή να ζήσει.
Αργότερα κατάλαβε το λάθος που 'χε κάνει,
Ο δάσκαλος ας έδερνε, δεν το 'χε παρακάνει.

Συγγνώμη αν σας κουράσαμε, μα θέλαμε από μέσα
Να δείτε τι σκεφτόμαστε, πως έχουμε και μπέσα.
Τα λάθη ήτανε πολλά, μα όχι όλα δικά μας.

Έπρεπε δάσκαλοι ή γονείς, ν' ανοίξουνε τα αφτιά μας.
Το ξύλο ήταν ο τρόπος τους, μα δεν τους αδικούμε,
Τόσα θα ξέρανε και αυτοί, τώρα τι να τους πούμε?

Οπότε αν είστε δάσκαλοι, μητέρες ή πατέρες,
αγάπη δείξτε στα παιδιά και όχι με φοβέρες.
Η μάθηση είναι δύναμη, το μάθαμε με κόπο,
το ξύλο δεν χρειάζεται, θα φέρει μόνο πόνο.
Δείξτε τον δρόμο τον σωστό, με έργα και όχι λόγια,
γιατί είναι ο δρόμος δύσκολος και τα παιδιά με ζόρια.
Υπομονή χρειάζονται, αγάπη και φροντίδα
Και μάθημα για τη ζωή, μην πέσουν σε παγίδα.

Χανιά, Απρίλιος 2023

7. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί η μετασχηματίζουσα γνώση μέσω της ταύτισης των μαθητών-κρατουμένων με τα ποιητικά υποκείμενα και της σύγκρισης των καταστάσεων που αυτά βιώνουν με τη δική τους πραγματικότητα. Η κρίση των λανθασμένων επιλογών των ηρώων του ποιήματος, οδήγησε στην κρίση των δικών τους λανθασμένων επιλογών και στην κατανόηση των αιτιών που οδήγησαν σε αυτές. Επιπλέον, με την ομαδική συνεργασία για τη συγγραφή του ποιήματος, τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής δηλαδή, παρατηρήθηκε η ανακουφιστική για εκείνους διαπίστωση πως δεν είναι απολύτως υπεύθυνοι για την τροπή που έχει λάβει η ζωή τους. Έτσι προέκυψε η εξάλειψη του αισθήματος της ανεπάρκειας που τους βάραινε, λόγω της πολύ αυστηρής αρχικής αντίληψης που είχαν για τον εαυτό τους. Η αποδεικτική δύναμη της μετασχηματίζουσας μάθησης έγκειται στο γεγονός πως στο ποίημα οι καταληκτικοί στίχοι αφορούν συμβουλές προς τους νέους, τους δασκάλους και τους γονείς τους, σχετικά με το πώς θα αποφύγουν κινήσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε πολύ σημαντικά λάθη για τη ζωή τους.

Η συνειδητοποίηση αυτή αποδεικνύει εμπράκτως τη θεωρητική άποψη του Freire, πως η διαλεκτική ένωση ανάμεσα στην συνείδηση και τον κόσμο, -αυτό που ονομάζει *conscientization*-, η διαδικασία δηλαδή με την οποία ενσυνείδητα ο εκπαιδευόμενος μετασχηματίζει την πραγματικότητα της ζωής του, είναι προσόν κάθε ανθρώπου που επιθυμεί να εξελιχθεί (Freire, 2006). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως χωρίς την εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία υποστηρίζει την απόλυτη ισότητα των ανθρώπων απέναντι στη γνώση, δεν θα είχε επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα, το οποίο προέκυψε τόσο μέσα από τη σύνδεση των κρατουμένων με την τέχνη, τη μουσική, την ποίηση, όσο από τη σύνδεση μεταξύ τους και με την εκπαιδεύτρια, όπως και φυσικά από τις εσωτερικές και προσωπικές τους διεργασίες.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Apple, M. (1986). *Action Researcher in Education*. Αναδημοσίευση: Δ. Τσιάμη. Τεύχος 4/ Μάρτιος 2013
- Γκότοβος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg
- Δανάσσης – Αφεντάκης, (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική (τόμος πρώτος)*. Αθήνα : Γρηγόρη
- Δημητρούλη, Κ., Θέμελη, Ο., Ρηγούτσου, Ε. (2010). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας*.
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143>

- Ζευκιλής, Α. (1989). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καλογήρου, Τ. (2016). *Το Αλφάβητο της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2017). *Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Κωνσταντινίδης, Α. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και η Επίδρασή τους στη Σχεδίαση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή
- Λυκιαρδόπουλος, Γ. (1990). *Μύθοι και ποιητική του «ταξιδιού»*: Ν. Καββαδίας κ.α. Αθήνα: Έρασμος
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σπανός, Γ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία, Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Scholes, R. (1986). *Στοιχεία της ποίησης*. Μετάφραση Α. Παρίση. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο

Ξενογλώσση

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Oxfordshire: Routledge
- Denzin & Lincoln. (2005) *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA: SAGE
- Geuss, R. (1997). *Beccaria, On Crimes and Punishments and Other Writings*. London: Cambridge University Press
- Mezirow, J. (2000). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Parker, J. (1995). *The Synthesis of Subject and Pedagogy for Effective Learning and Teaching in Primary Science Education*. New York: Wiley
- Toch, H. (1975). *Men in crisis: Human breakdowns in prison*. Aldine

ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Πουλαστίδη Μελία Άννα
Απόφοιτη ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την έννοια της «ψυχικής ανθεκτικότητας» και τους τρόπους ενίσχυσής της σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, αξιοποιώντας τεχνικές και εργαλεία του εκπαιδευτικού δράματος. Στο θεωρητικό μέρος, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της ψυχικής ανθεκτικότητας και παραδείγματα διεθνών προγραμμάτων παρέμβασης στην εκπαίδευση. Στο δημιουργικό μέρος, προτείνεται το εργαστήριο «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ», το οποίο περιλαμβάνει σενάρια και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Στις θεματικές ενότητες εξετάζονται θέματα όπως η απώλεια, το άγχος, ο σχολικός εκφοβισμός, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η εφηβεία, με στόχο την προώθηση του διαλόγου και της ελεύθερης έκφρασης. Η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, αναδεικνύοντας την αξία του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσου ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις – Κλειδιά: Ανθεκτικότητα, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Δημοτικό Σχολείο, Εκπαιδευτικό Δράμα, Σενάρια Εκπαιδευτικού Δράματος

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η ανάγκη για καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Οι ραγδαίες αλλαγές και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι απαιτούν μια ισχυρή προσωπικότητα, ειδικά τα παιδιά, τα οποία συχνά έρχονται αντιμέτωπα με τραυματικά γεγονότα ή αλλεπάλληλες κοινωνικές/οικογενειακές μεταβολές. Η παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης, κατά την οποία η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο.

Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή εκπαιδευτικών εργασιών που επιτρέπουν στα παιδιά τη συζήτηση αναφορικά με ζητήματα που τους απασχολούν και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Δημιουργώντας ένα ασφαλές και εμπιστευτικό περιβάλλον, μέσω διαλόγου και ελεύθερης έκφρασης, τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν τις ανησυχίες τους και να λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη. Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις με έναν δημιουργικό, διασκεδαστικό και ενδυναμωτικό τρόπο, προάγοντας παράλληλα τη διαδραστικότητα, τη συμμετοχικότητα και την κριτική σκέψη.

Η εργασία θέτει ως στόχο την απάντηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις και παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, και πώς μπορούν να ενισχυθούν μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων;
- Ποιες τεχνικές και εργαλεία του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να προβούν αποτελεσματικές για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές και τις μαθήτριες;
- Πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν προκλήσεις όπως η απώλεια, το άγχος, ο σχολικός εκφοβισμός, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η εφηβεία μέσω του εκπαιδευτικού δράματος;
- Ποιες είναι οι προοπτικές για μελλοντική έρευνα στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας και του εκπαιδευτικού δράματος;

Η εργασία είναι δομημένη σε δύο κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό πλαίσιο, αναλύεται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, περιλαμβάνοντας ορισμούς, διαδικασίες και παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και διεθνή προγράμματα παρέμβασης. Στη συνέχεια εξετάζεται το εκπαιδευτικό δράμα ως μέθοδος παρέμβασης στο σχολείο, με την καταγραφή των βασικών αρχών και στόχων του.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού δράματος και οι εφαρμογές του, ενώ περιγράφονται τα σενάρια του εργαστηρίου «Αντιμετωπίζοντας την Αλλαγή». Το εργαστήριο αυτό αποτελείται από πέντε φάσεις, οι οποίες επικεντρώνονται σε πέντε σημαντικά για τις ζωές των παιδιών ζητήματα, όπως η απώλεια, το άγχος, ο σχολικός εκφοβισμός, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η εφηβεία. Μέσα από τα σενάρια και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος, επιχειρείται η προώθηση του διαλόγου και η ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να διαχειριστούν τις προκλήσεις της καθημερινής τους ζωής με έναν δημιουργικό τρόπο. Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική μελέτη.

Συνοψίζοντας, με την ολοκλήρωση της ανάλυσης, η εργασία αποσκοπεί στην αναγνώριση της αξίας του εκπαιδευτικού δράματος ως εργαλείου ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και στην προσφορά νέων παρεμβάσεων για εκπαιδευτική χρήση και έμπνευση.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Μεθοδολογία – Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Δράματος

Η δομή του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να χωριστεί σε 4 φάσεις (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Αρχικά, έχουμε τη δημιουργία των επεισοδίων: Το δράμα δομείται σε επεισόδια μέσα στα οποία εκτυλίσσεται η ιστορία, αλλάζουν οι ανθρώπινες σχέσεις και διερευνώνται προβλήματα (πρώτη φάση). Το εκάστοτε επεισόδιο δίνει την ευκαιρία βίωσης μιας διαφορετικής μαθησιακής εμπειρίας. Ακολουθεί η επιλογή των τεχνικών, κατά την οποία η/ο εκπαιδευτικός επιλέγει ποια με θεατρική φόρμα θα δημιουργήσουν, διερευνήσουν και δουλέψουν οι μαθητές/τριες (δεύτερη φάση).

Στην τρίτη φάση, γίνεται η επιλογή των ερωτήσεων της/του εκπαιδευτικού (εντός ή εκτός ρόλου) που αποτελούν βασικό εργαλείο στο εκπαιδευτικό δράμα. Οι ερωτήσεις αυτές συνήθως έχουν στόχο να εμπλέξουν τα παιδιά να τα βοηθήσουν στη δημιουργία δραματικής έντασης, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου και στο τελικό κομμάτι του αναστοχασμού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το τελευταίο βήμα στο οποίο πρέπει να προβεί η/ο εκπαιδευτικός – δημιουργός εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι η ίδια η ανάπτυξη του δράματος η οποία χωρίζεται σε αρχή, κορύφωση και τέλος. Στα πρώτα επεισόδια του δράματος γίνεται η εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο, χτίζονται (αν υπάρχουν) οι ρόλοι και ο χώρος, και τα παιδιά προετοιμάζονται για το βασικό μέρος. Στο κεντρικό δραματικό γεγονός τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ένα δίλημμα ή ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να επεξεργαστούν και να αναλύσουν. Στο τέλος διαμορφώνεται η λύση της πλοκής/σύγκρουσης και η απόφαση που πρέπει να παρθεί, ανάλογα την κάθε ιστορία. Η όλη δράση κλείνει με το μέρος του αναστοχασμού στο οποίο οι μαθητές/τριες συζητούν με την/τον εκπαιδευτικό για τη δράση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

2.2 Το Πρότζεκτ

Πίνακας 3: Οι πέντε φάσεις του Πρότζεκτ

ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΤΖΕΚΤ
1η Απώλεια
2η Άγχος
3η Σχολικός Εκφοβισμός
4η Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση

5η Εφηβεία

Στην πρώτη φάση, οι μαθητές/τριες των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού θα επεξεργαστούν το θέμα της απώλειας μέσω της προβολής της ταινίας «If Anything Happens I Love You», η οποία απεικονίζει τη θλίψη δύο γονέων μετά τον θάνατο της κόρης τους. Η ταινία αποτελεί μια αφορμή για να διερευνηθούν τα συναισθήματα που προκαλεί η απώλεια και να κατανοηθεί η διαδικασία του πένθους και της αποδοχής. Μετά την προβολή της ταινίας, ακολουθεί συζήτηση στην τάξη για τα συναισθήματα που προκύπτουν από την απώλεια αγαπημένων προσώπων, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες ή να αναστοχαστούν για το πώς θα ένιωθαν σε μια παρόμοια κατάσταση. Παράλληλα, τα παιδιά θα καταθέσουν μηνύματα υποστήριξης στο Κουτί της Συμπαράστασης, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες θα χωριστούν σε ομάδες και θα δημιουργήσουν και θα παρουσιάσουν σύντομες θεατρικές σκηνές που βασίζονται είτε σε προσωπικές εμπειρίες απώλειας είτε σε ιστορίες άλλων, βοηθώντας τους να εκφραστούν δημιουργικά και να αναδείξουν τις δικές τους σκέψεις γύρω από το θέμα. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με μια αναστοχαστική συζήτηση, με στόχο την κατανόηση της απώλειας ως ένα φυσικό και αναπόφευκτο μέρος της ζωής, και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων.

Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές/τριες θα επικεντρωθούν στη διαχείριση του άγχους και την προετοιμασία για σχολικές υποχρεώσεις. Στη δραστηριότητα αυτή, εισάγεται ο χαρακτήρας Άλεξ, ενός μαθητή σε Σχολή Μαγείας, ο οποίος αντιμετωπίζει άγχος λόγω επερχόμενων εξετάσεων. Οι μαθητές καλούνται να βοηθήσουν τον Άλεξ να αντιμετωπίσει το άγχος του μέσω δραματικών τεχνικών, όπως το παιχνίδι ρόλων και ο διάδρομος της συνείδησης. Μέσα από την εμπειρία αυτή, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν και αναλύουν τους παράγοντες που προκαλούν άγχος και τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να το διαχειριστούν. Με τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού προτείνουν λύσεις και συμβουλές, οι οποίες στη συνέχεια συζητούνται και αξιολογούνται, αναδεικνύοντας τη σημασία της ισορροπίας ανάμεσα στις σχολικές υποχρεώσεις και την ψυχική υγεία. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια του άγχους και να αναπτύσσουν στρατηγικές χαλάρωσης και αυτοεκτίμησης.

Στην τρίτη φάση, η προσοχή στρέφεται στον σχολικό εκφοβισμό, ένα θέμα που απασχολεί πολλούς μαθητές/τριες στην καθημερινή τους ζωή. Η δραστηριότητα ξεκινά με την ακρόαση των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών για περιστατικά εκφοβισμού, ενθαρρύνοντας την ανοιχτή συζήτηση και τη συλλογική αναζήτηση λύσεων. Χρησιμοποιώντας τον μύθο των δύο λύκων, που ζουν μέσα στον καθένα μας και αντιπροσωπεύουν τις αντίθετες δυνάμεις του καλού και του κακού, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους και να αξιολογήσουν περιστατικά εκφοβισμού από το παρελθόν τους. Η συζήτηση αυτή ενισχύει τη σημασία της αυτογνωσίας και της υπευθυνότητας στις σχέσεις με τους άλλους. Μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη σημασία του σεβασμού και της συμπεριφοράς, μαθαίνοντας να αντιστέκονται στον εκφοβισμό και να υποστηρίζουν τους άλλους.

Στην τέταρτη φάση, οι μαθητές/τριες θα αναλύσουν θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης και σχέσεων. Η πρώτη δραστηριότητα είναι το «Κουτί των Ερωτήσεων», που προτείνεται για μαθητές/τριες ΣΤ' Δημοτικού. Στην δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/τριες καλούνται να καταθέσουν ανώνυμα τις απορίες τους σχετικά με τη σεξουαλικότητα και την εφηβεία, χωρίς το φόβο της ντροπής ή του στιγματισμού. Η ανώνυμη φύση της δραστηριότητας τους επιτρέπει να εκφραστούν ελεύθερα και να λάβουν τις απαραίτητες πληροφορίες σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Στη συνέχεια, το θέμα της συναίνεσης και της ατομικής ευθύνης αναπτύσσεται μέσα από ένα σενάριο εκπαιδευτικού δράματος που διαδραματίζεται σε σχολικό περιβάλλον. Μέσω αυτού του σεναρίου, οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν σκηνές που εστιάζουν στις συναισθηματικές προκλήσεις της εφηβείας, τη σημασία της επικοινωνίας και τα όρια στις σχέσεις. Αυτή η δραστηριότητα ενισχύει την κατανόηση και τη διαχείριση της σεξουαλικότητας με σεβασμό προς τους άλλους.

Η πέμπτη φάση εστιάζει στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και την είσοδο στην εφηβεία. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιείται η ιστορία του Πίτερ Παν, που αναδεικνύει τις αλλαγές

που συνοδεύουν την είσοδο στην εφηβεία και την ανάγκη προσαρμογής σε νέες καταστάσεις. Μέσω δραστηριοτήτων όπως η αφήγηση, η ομαδική ζωγραφική, τα συμβούλια και οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, οι μαθητές/τριες εξετάζουν τις ανησυχίες και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την είσοδο στην εφηβεία. Οι δραστηριότητες αυτές ενθαρρύνουν την αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων που προκαλούνται από την αλλαγή και βοηθούν στην ανάπτυξη θετικών στρατηγικών προσαρμογής. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εκφράζουν τις ανησυχίες τους με ασφάλεια και να αναπτύσσουν υγιείς τρόπους διαχείρισης της μετάβασης στην εφηβεία.

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες ενισχύουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη, αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, και κατανοούν καλύτερα τις προκλήσεις και τις αλλαγές που τους συνοδεύουν στην καθημερινότητά τους, ενισχύοντας την προσωπική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους ευθύνη.

4. Συμπεράσματα/ Ανακεφαλαίωση

Το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας ήταν η αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους μαθητές/τριες του Δημοτικού. Η σχεδίαση προτεινόμενων σεναρίων που εξερευνούν θέματα όπως η απώλεια, το άγχος, ο σχολικός εκφοβισμός και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση καταδεικνύει την ικανότητα των δραματικών τεχνικών να προσφέρουν βιωματικές εμπειρίες, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση και την έκφραση συναισθημάτων. Μέσω μεθόδων όπως ο αυτοσχεδιασμός και η παγωμένη εικόνα, οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ενισχύοντας παράλληλα τη διαπροσωπική τους επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αποσκοπούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/τριες θα αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Οι αναστοχαστικές συζητήσεις και οι συνεργατικές ασκήσεις προάγουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την κατανόηση διαφορετικών προοπτικών. Αυτή η διαδικασία είναι κρίσιμη για την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών/τριών, διότι τους επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες των πράξεών τους αλλά και να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας.

Η εφαρμογή αυτών των σεναρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναμένεται να έχει θετικές επιδράσεις στην ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών/τριών. Η ενίσχυση της ικανότητας τους να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις και συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική τους ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση και πειραματισμός με αυτές τις τεχνικές στην τάξη, προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητά τους στην πραγματική μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία (βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Μεταίχμιο

Γωνίδα, Ε. Ν. (2015). Σχολεία και τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS220/>

Ξενόγλωσση

American Psychological Association. (2020). Building your resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience>

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Cornell University Press.

Winfield, L. F. (1991). Resilience, schooling, and development in African–American youth. *Education and Urban Society*, 24(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0013124591024001001>

Παράρτημα

Πουλαστίδη, Μ. (2024). ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ:
Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ
<https://shorturl.at/ohGsm>

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παπαϊωάννου Μιχάλης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο και τη συμβολή της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο. Εστιάζει ιδιαίτερα στη σημασία της για την προώθηση της συμπερίληψης και την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, με στόχο την καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής, συνεργασίας και δημιουργικής έκφρασης. Μέσα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και παρουσίαση σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων, αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία και η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων. Επιπλέον, παρουσιάζονται πιλοτικές έρευνες με εφαρμογή δράσεων εκπαιδευτικού δράματος σε σχολικό πλαίσιο, τα αποτελέσματα των οποίων καταδεικνύουν τη σημαντική συμβολή της δραματικής τέχνης στην ένταξη μαθητών με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Η μελέτη υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη, όταν αξιοποιείται παιδαγωγικά, μπορεί να αποτελέσει πυλώνα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών και στην ενίσχυση της ομαδικότητας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, συμπερίληψη, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί σήμερα ένα δυναμικά αναπτυσσόμενο πεδίο, που απαντά σε σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις και επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Πέρα από τον αισθητικό της χαρακτήρα, αξιοποιείται πλέον ως εργαλείο ενίσχυσης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και προσωπικής ενδυνάμωσης (McAvinchey, 2020· Toivanen, Antikainen & Ruismäki, 2021). Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, όπως η αυτοσχεδιαστική έκφραση και η προσωποποίηση ρόλων, προάγουν την ενεργητική συμμετοχή, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και συμβάλλουν στη μείωση της κοινωνικής συστολής, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συμπεριληπτική στάση των μαθητών (Gurgan, 2020).

Σε ένα εκπαιδευτικό τοπίο που απαιτεί διαπολιτισμική ευαισθησία και παιδαγωγικές προσεγγίσεις συμπερίληψης, η δραματική τέχνη αποδεικνύεται χρήσιμο εργαλείο ενδυνάμωσης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά και υποστήριξης όλων των μαθητών ως προς την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Witerska, 2020). Η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πράξη δεν περιορίζεται στην αισθητική καλλιέργεια, αλλά συνδέεται με την ολόπλευρη παιδαγωγική παρέμβαση, τη διαχείριση τραυματικών εμπειριών και την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας (Anderson & Dunn, 2016· Παπαϊωάννου, 2023).

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, παρουσιάζοντας παράλληλα ερευνητικά ευρήματα που τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητά του ως μέσου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το κυρίως μέρος του άρθρου εστιάζει στις θετικές επιδράσεις της δραματικής τέχνης, ενώ αναλύονται ερευνητικά δεδομένα από διεθνή και ελληνικά προγράμματα εφαρμογής. Τέλος, ακολουθούν συνοπτικά συμπεράσματα που υπογραμμίζουν τον ρόλο της δραματικής τέχνης ως

βασικού πυλώνα για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, της αυτογνωσίας και της συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θετικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού δράματος στα παιδιά

Εκπαιδευτικό δράμα είναι η χρησιμοποίηση της Δραματικής Τέχνης ως εργαλείο στην εκπαίδευση (Τσιάρας, 2014). Μέσω της τέχνης του δράματος και των ρόλων που υποδύονται, οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με διλήμματα, ψάχνουν εναλλακτικές λύσεις, παίρνουν αποφάσεις, απελευθερώνονται συναισθηματικά και αναπτύσσουν τις ψυχικές και πνευματικές τους ικανότητες. Μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Αποτελεί ένα μέσο μάθησης, που βοηθά τον μαθητή να βιώσει μια κατάσταση μέσα από την ασφάλεια και την προστασία που του παρέχει ο φανταστικός κόσμος της Δραματικής Τέχνης (Άλκηστις, 2012).

Το εκπαιδευτικό δράμα αντλεί τη φιλοσοφία του από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Piaget, του Vygotsky και του Bruner, οι οποίοι υποστήριξαν τη σημασία του παιχνιδιού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μάθηση (Vygotsky, 1978). Ειδικά ο Vygotsky τόνισε τον ρόλο της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», η οποία ενισχύεται μέσω καθοδηγούμενης συμμετοχής και συνεργασίας, στοιχεία που χαρακτηρίζουν το δράμα στην εκπαίδευση (Neelands, 2009).

Το δράμα προσφέρει έναν ασφαλή μεταφορικό χώρο, όπου οι μαθητές μπορούν να εξωτερικεύσουν, να μετασχηματίσουν και εντέλει να αναδομήσουν συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες, μακριά από τα φορτισμένα πλαίσια της καθημερινότητας (Nicholson, 2014). Ιδιαίτερα σε παιδιά με φοβίες, σχολική διστακτικότητα, κοινωνικό άγχος ή συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος λειτουργούν ως «προστατευτικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα» που ενεργοποιούν την ενσυνείδητη έκφραση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσωπική ανάταξη (Witerska, 2020· McAvinchey, 2020).

Η συμμετοχή σε δραματικά πλαίσια ενισχύει την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, την επίλυση προβλημάτων και την κριτική σκέψη. Οι δραματικές τεχνικές όπως ο αυτοσχεδιασμός, ο ρόλος σε βάθος και η «παγωμένη εικόνα» επιτρέπουν στα παιδιά να εμβαθύνουν σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ιστορία, η γλώσσα και οι φυσικές επιστήμες (Winston, 2011). Επιπλέον, η επαναδιαπραγμάτευση εννοιών μέσα από την υποκριτική προάγει τη μεταγνωστική επίγνωση.

Η δυνατότητα των παιδιών να «μπουν σε ρόλο» και να εκφραστούν εντός ενός δομημένου πλαισίου ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση ελέγχου στη μαθησιακή διαδικασία. Η δημιουργική έκφραση τους προσφέρει ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό, ιδίως για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραδοσιακή εκπαίδευση (Gallagher, 2007). Η ενίσχυση της φωνής των μαθητών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημοκρατική παιδεία.

Το δράμα λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας, επιτρέποντας στα παιδιά να εξερευνήσουν ρόλους, σχέσεις και αξίες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, καλλιεργούνται η ενσυναίσθηση, η ανοχή στη διαφορετικότητα και η κοινωνική υπευθυνότητα (Heathcote & Bolton, 1995). Μελέτες δείχνουν ότι η συστηματική ενασχόληση με το δράμα σχετίζεται με τη μείωση επιθετικών συμπεριφορών και την αύξηση της κοινωνικής αλληλεγγύης στις σχολικές τάξεις (Anderson, 2012).

Το εκπαιδευτικό δράμα έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό σε πολυπολιτισμικά και πολυμορφικά περιβάλλοντα μάθησης. Προσφέρει έναν κοινό "χώρο δράσης", όπου τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικού ή γλωσσικού υποβάθρου μπορούν να συμμετάσχουν ισότιμα. Επίσης, διευκολύνει την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμόζοντας τους ρόλους και τις δραστηριότητες στις δυνατότητες του καθενός (Boal, 2000; Nicholson, 2011).

2.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τη δυναμική της δραματικής τέχνης στο σχολείο, ειδικά στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της προώθησης της συμπερίληψης. Η δραματική πράξη, ως βιωματική και συμμετοχική διαδικασία, λειτουργεί ως εργαλείο κατανόησης της ετερότητας, απελευθέρωσης συναισθημάτων, επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Freebody & Finneran, 2015).

Στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα "Play it Out Loud" (Witerska, 2020), η αξιοποίηση του δράματος για την υποστήριξη ντροπαλών παιδιών οδήγησε σε σημαντικά αποτελέσματα: οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένη ενσυναίσθηση, βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν το δράμα ως μέσο προώθησης της συναισθηματικής ασφάλειας και της ομαδικότητας. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από τη μελέτη των Toivanen, Antikainen & Ruismäki (2021) στη Φινλανδία, που ανέδειξε τον ρόλο του δημιουργικού δράματος στην ενίσχυση της φαντασίας, της εμπιστοσύνης και της ανοχής στο διαφορετικό.

Η Παπαδημητρίου (2019) επιβεβαίωσε μέσα από ποιοτική έρευνα σε μαθητές Δημοτικού, ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ενισχύουν τη συναισθηματική έκφραση και ιδιαίτερα την ικανότητα ενσυναίσθησης. Αντίστοιχα, οι Mavroudis & Bournelli (2019) τεκμηρίωσαν ότι η εφαρμογή δραματικών τεχνικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί σε ενδυνάμωση της αυτοεικόνας και σε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Gurgan (2020), η οποία εξέτασε την επίδραση ψυχοδραματικών τεχνικών σε παιδιά που βίωσαν οικογενειακή κρίση (διαζύγιο). Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα, ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης και θετική αναδόμηση της προσωπικής τους ιστορίας. Παρόμοια, οι Cicek & Palavan (2015) κατέγραψαν βελτίωση στην αυτοπεποίθηση και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε μαθητές δημοτικού που συμμετείχαν σε παρεμβάσεις δημιουργικού δράματος διάρκειας 14 εβδομάδων.

Σε ελληνικό πλαίσιο, η Κοντογεώργη (2020) κατέγραψε μείωση της συστολής και αύξηση της συμμετοχικότητας σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου, μετά από εφαρμογή δράματος ως εργαλείου κοινωνικής αγωγής. Ο Τσιάρας (2006) είχε ήδη επισημάνει ότι η στοχευμένη χρήση θεατρικού παιχνιδιού συντελεί στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και της ενσυναίσθησης των παιδιών, ενώ η Βλασοπούλου (2019) ανέδειξε τη δραματική τέχνη ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Ο Παπαϊωάννου (2023) εστίασε στη σύνδεση του δράματος με τη διαχείριση φοβιών, τη μείωση αρνητικών συναισθημάτων και την κοινωνική συστολή σε μαθητές τελευταίων τάξεων Δημοτικού σχολείου. Η παρέμβαση διάρκειας δύο μηνών κατέδειξε ότι η παιγνιώδης και καθοδηγούμενη δραματική έκφραση αποτελεί ουσιαστικό μέσο συναισθηματικής ενδυνάμωσης, καθώς οι μαθητές όχι μόνο ανέπτυξαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις κοινωνικές επαφές, αλλά και απέκτησαν βιώματα μετασχηματισμού μέσα από την τέχνη.

Τέλος, η Nicholson (2014) προτείνει τη δραματική τέχνη ως εργαλείο «παιδαγωγικής φαντασίας», δηλαδή ως μια πρακτική που επιτρέπει στον μαθητή να φανταστεί τον εαυτό του σε εναλλακτικά κοινωνικά και ηθικά πλαίσια. Αυτή η ιδέα συνδέεται άμεσα με το ζητούμενο της συμπερίληψης, όπου η διαφορά όχι μόνο γίνεται ανεκτή, αλλά και αποτιμάται ως πλούτος για την ομάδα μάθησης.

2.3 Συσχετισμός ερευνών

Η ανασκόπηση των ερευνών τεκμηριώνει με συνέπεια τη σημαντική συμβολή της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Παρά τις ποικιλίες των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, υπάρχει σαφής σύγκλιση στα εξής βασικά σημεία:

- Ενίσχυση της ενσυναίσθησης: Επαναλαμβανόμενο εύρημα σε διεθνείς και ελληνικές μελέτες (π.χ. Παπαδημητρίου, 2019· Toivanen et al., 2021) είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να κατανοεί και να «συμμερίζεται» την εμπειρία του άλλου, στοιχείο που αποτελεί θεμέλιο της συμπερίληψης.
- Μείωση της κοινωνικής συστολής και αύξηση της αυτοπεποίθησης: Τόσο το πρόγραμμα *Play it Out Loud* (Witerska, 2020), όσο και οι εθνικές μελέτες (π.χ. Κοντογεώργη, 2020· Παπαϊωάννου, 2023), συμφωνούν ότι η συμμετοχή σε δραματικές πρακτικές ενισχύει την κοινωνική αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα σε μαθητές που παρουσιάζουν διστακτικότητα ή βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό.
- Ενδυνάμωση ψυχικής ανθεκτικότητας: Μελέτες όπως του Gurgan (2020) και του Παπαϊωάννου (2023), τεκμηριώνουν ότι η δραματική πράξη βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αρνητικά συναισθήματα και τραυματικές εμπειρίες, παρέχοντας ένα «ψυχολογικά προστατευμένο» περιβάλλον έκφρασης και επεξεργασίας.
- Ενίσχυση συνεργασίας και διαπολιτισμικής συνείδησης: Οι έρευνες των McAvinchey (2020), Freebody & Finneran (2015) και Mavroudis (2020) αναδεικνύουν τη σημασία του δράματος στην κοινωνική συνύπαρξη και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα.
- Ωστόσο, εντοπίζονται και σημεία απόκλισης που αξίζει να επισημανθούν:
- Διαφορετικός βαθμός τεκμηρίωσης: Οι ποσοτικές μελέτες (π.χ. Cicek & Palavan, 2015· Lin, 2010) χρησιμοποιούν εργαλεία μέτρησης (π.χ. ερωτηματολόγια αυτοεκτίμησης), ενώ αρκετές ποιοτικές ή μικτής μεθοδολογίας έρευνες (π.χ. Παπαδημητρίου, Παπαϊωάννου) στηρίζονται σε παρατήρηση, αναστοχασμό και ημερολόγια, κάτι που ενδέχεται να περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.
- Διαφορετικός στόχος παρέμβασης: Ορισμένες έρευνες στοχεύουν καθαρά στην ενσυναίσθηση (Παπαδημητρίου, 2019), άλλες στη μαθησιακή υποστήριξη (Lin, 2010), ενώ άλλες εστιάζουν στην ψυχολογική ενδυνάμωση ευάλωτων παιδιών (Gurgan, 2020). Αυτή η διαφοροποίηση καθιστά αναγκαία την προσαρμογή των τεχνικών και της διάρκειας παρέμβασης ανάλογα με το εκάστοτε παιδαγωγικό πλαίσιο.
- Περιορισμοί στην εφαρμογή: Ένα κοινό πρόβλημα που καταγράφεται (Witerska, 2020· Παπαϊωάννου, 2023) αφορά τις πρακτικές δυσκολίες υλοποίησης (π.χ. συγκατάθεση γονέων, απουσίες μαθητών, πανδημία Covid 19), κάτι που υπογραμμίζει την ανάγκη για θεσμική στήριξη τέτοιων πρωτοβουλιών εντός σχολικού προγράμματος.

Συνοψίζοντας, οι ερευνητικές ενδείξεις ενισχύουν την άποψη ότι η δραματική τέχνη δεν αποτελεί απλώς δημιουργική δραστηριότητα αλλά συνιστά δομικό εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συμπερίληψη και την ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι λειτουργεί προληπτικά και όχι μόνο θεραπευτικά, προσφέροντας σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς διαχείρισης, να χτίσουν σχέσεις και να «συναντηθούν» σε ένα κοινό συμβολικό πεδίο.

Η διατήρηση της δραματικής τέχνης στο περιθώριο της τυπικής εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και μαθητικής κοινότητας. Αντίθετα, η ενταξιακή της αξιοποίηση με κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να μετασχηματίσει το σχολείο σε έναν χώρο ουσιαστικής σύνδεσης, έκφρασης και αποδοχής.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη δραματική τέχνη ως ένα ισχυρό εργαλείο κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, ικανό να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση συμπεριληπτικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις των τελευταίων ετών τεκμηριώνουν ότι η αξιοποίηση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος ενισχύει

κρίσιμες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες: την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες εκπαιδευτικού δράματος επιτρέπει την έκφραση και επεξεργασία συναισθημάτων σε περιβάλλον συμβολικής ασφάλειας, παρέχοντας ευκαιρίες προσωπικής ανάταξης, ειδικά σε παιδιά που βιώνουν φοβίες, συστολή ή κοινωνικό αποκλεισμό. Τα πορίσματα από εθνικές και διεθνείς έρευνες συγκλίνουν στο ότι η δραματική τέχνη δεν αποτελεί απλώς αισθητική δραστηριότητα, αλλά συνιστά παιδαγωγικό εργαλείο συστημικής παρέμβασης με ευεργετική επίδραση τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Επιπλέον, η συμμετοχική φύση του δράματος ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα προάγει τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό, στοιχεία κρίσιμα για τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής τάξης. Η ένταξή του στο αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύει όχι μόνο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αλλά κυρίως την καθολική ένταξη όλων των μαθητών, προωθώντας τη διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο.

Τέλος, η εμπειρική τεκμηρίωση καταδεικνύει ότι η δραματική τέχνη μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει προληπτικά, ενδυναμώνοντας τους μαθητές πριν την εμφάνιση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Γι' αυτό και προτείνεται η θεσμική κατοχύρωση και η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές δράματος, ώστε να ενσωματωθεί ουσιαστικά στη σχολική καθημερινότητα.

Η δραματική τέχνη, όπως αποδεικνύεται, δεν είναι απλώς μέσο έκφρασης· είναι μέσο ένταξης, αποδοχής, και πάνω απ' όλα μέσο ανθρώπινης σύνδεσης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτή τη βάση, η δραματική τέχνη συνιστά όχι απλώς μια δημιουργική τεχνική, αλλά έναν βασικό μηχανισμό συμπερίληψης, ειδικά σε σχολικά περιβάλλοντα που στοχεύουν στη συναισθηματική καλλιέργεια και την κοινωνική συνοχή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις, (2012). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βλασοπούλου, Α. (2019). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) ως μέσο για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ' τάξης στο 92ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5470>
- Κοντογεώργη, Α. (2020). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά δ' τάξης. (9 - 10 ετών). (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμη από το αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Κωδ. 5895). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5895>
- Παπαδημητρίου, Χ. Κ. (2019). Ενσυναίσθηση και Εκπαιδευτικό Δράμα στη μέση παιδική ηλικία: Η ενσυναίσθητική εμπειρία μαθητών του δημοτικού κατά την εφαρμογή δραματικών τεχνικών, στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Μια ποιοτική μελέτη (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Διαθέσιμη από το αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. (Κωδ. 2019-09-28T10:28:14Z). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42710>
- Παπαϊωάννου, Μ. (2023). Η Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαχείριση των φοβιών σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος.
- Τσιάρας, Π. (2006). Το θεατρικό παιχνίδι στην αγωγή του παιδιού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 143, 42–47.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

- Anderson, M. (2012). *Drama education with digital technology*. Continuum.
- Anderson, M., & Dunn, J. (2016). *How drama activates learning: Contemporary research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Boal, A. (2000). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Cicek, V., & Palavan, Ö. (2015). The effects of creative drama activities on primary school students' self-confidence and problem-solving skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1341–1347.
- Freebody, K., & Finneran, M. (Eds.). (2015). *Drama and Social Justice: Theory, research and practice in international contexts* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315755977>
- Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. University of Toronto Press.
- Gurgan, M. (2020). The effect of psychodrama on emotional resilience of children of divorced families. *Journal of Educational Psychology Research*, 10(2), 56–71.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Lin, Y. (2010). Drama and learning: A critical review of the literature. *Educational Review*, 62(1), 1–22.
- Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 42-57.
- McAvinchey, C. (2020). *Applied theatre: Women and the criminal justice system*. Bloomsbury.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education*, 14(2), 173–189.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre & education*. Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Toivanen, T., Antikainen, L., & Ruismäki, H. (2021). Creative drama as a tool for children's social-emotional learning. *International Journal of Education & the Arts*, 22(5), 1–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winston, J. (2011). *Beauty and education*. Routledge.
- Witerska, M. (2020). Play it Out Loud: Theatre pedagogy for shy children. *European Journal of Drama and Education*, 12(3), 210–225.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΕΠΟΠΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΟΠΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ: ΠΡΟΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.

Παππάς Νικόλαος

Κοινωνικός Λειτουργός, MSc, Υποψήφιος Δρ. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, επιδιώκει να αναδείξει τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής εποπτείας στα Πλαίσια πρακτικής Άσκησης των φοιτητών-φοιτητριών κοινωνικών λειτουργών στα τέσσερα τμήματα κοινωνικής εργασίας. Επιδιώκει να ερευνήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών εποπτών-εποπτριών, σχετικά με τη λειτουργία της εποπτείας και την εποπτική σχέση. Η μεθοδολογία είναι ποιοτική, με κύριο ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η έρευνα διεξάγεται σε συνεργασία με δύο επιμέρους ομάδες πληθυσμού: Με εκπαιδευτικούς επόπτες-επόπτριες και τελειόφοιτους/ες φοιτητές-φοιτήτριες στα πλαίσια του μαθήματος Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση-Εποπτεία. Η μελέτη ευελπιστεί να προσφέρει τη βάση πάνω στην οποία θα σχηματιστεί το θεωρητικό, εννοιολογικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο για περαιτέρω μελέτη, έρευνα και ανάπτυξη του υπό διερεύνηση θέματος. Παρουσιάζει πρωτοτυπία στην εγχώρια βιβλιογραφία, καθώς δεν έχουν υπάρξει μέχρι σήμερα αντίστοιχα ερευνητικά εγχειρήματα, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της κάλυψης του ερευνητικού αυτού κενού, σε συνδυασμό με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών-φοιτητριών.

Λέξεις κλειδιά: Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση, Εκπαιδευτική Εποπτεία, Βιωματική μάθηση, Αναστοχαστική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Η κοινωνική εργασία ως εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, βασίζεται στις αρχές της μάθησης μέσω πρακτικής (IFSW/IASSW, 2014) και απαιτεί συνδυασμό θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης. Αυτή η συνδυαστική διαδικασία μάθησης είναι κρίσιμη για τους/τις φοιτητές/τριες προκειμένου να τους/τις βοηθήσει να εξασκηθούν και να βελτιώσουν τις αξίες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται ως νέοι επαγγελματίες. Η εκπαιδευτική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/τριες να αποκτήσουν επαγγελματική ταυτότητα, ηθική και δεοντολογία στο επάγγελμα, και ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ως μια αναπτυξιακή διαδικασία που ξεκινά συνήθως από τα πρώτα στάδια της εισόδου των φοιτητών στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και συνεχίζεται σε όλη την τοποθέτησή τους σε υπηρεσίες και φορείς στην κοινότητα (Papouli, 2014).

Η πρακτική άσκηση, απαιτεί από τους/τις φοιτητές/τριες να δημιουργήσουν ένα νέο αφήγημα με βάση τις θεωρητικές πηγές τους για κάθε πελάτη, κοινωνικό ζήτημα και κοινωνική ομάδα με την οποία ασχολούνται. Οι εκπαιδευόμενοι/ες φοιτητές/τριες κοινωνικής εργασίας, συχνά δυσκολεύονται να εφαρμόσουν αυτή τη θεωρητική γνώση στο πεδίο πρακτικής, επειδή η γενικότητά της καθιστά δύσκολη τη χρήση της στην ιδιαιτερότητα της πρακτικής άσκησης (Payne and Reith-Hall, 2019).

Η μάθηση επηρεάζει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως θεωρείται ως μια μακροπρόθεσμη αναπτυξιακή και κριτική διαδικασία (Dewey, 1997; Mezirow, 2007), σκοπός της οποίας δεν πρέπει να είναι μόνο η ενημέρωση, αλλά και η αλλαγή και ο μετασχηματισμός (Papouli,

2014; Naveenkumar and Sangeetha, 2018). Ο μετασχηματισμός από μόνος του δεν μπορεί να αποτελέσει πράξη μάθησης, πρέπει να υπάρχει κάτι που πρέπει να μετασχηματιστεί, κάποια κατάσταση ή ακόμα και η ίδια η εμπειρία του ατόμου που ήδη έχει αποκτηθεί (Baker, Jensen & Kolb, 2005).

Σύμφωνα με τα επικαιροποιημένο Οδηγό για τα Παγκόσμια Πρότυπα για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στην Κοινωνική Εργασία (IFSW/IASSW, 2020), η πρακτική άσκηση αποτελεί κρίσιμο συστατικό της επαγγελματικής εκπαίδευσης για την κοινωνική εργασία. Η εκπαίδευση στα πλαίσια Πρακτικής Άσκησης πρέπει να είναι επαρκής ως προς τη διάρκεια και την πολυπλοκότητα των καθηκόντων και των ευκαιριών μάθησης, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι φοιτητές/τριες είναι προετοιμασμένοι για άσκηση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Σημαντικό σημείο για την παρούσα πρόταση αποτελεί η επισήμανση ότι ως απαραίτητη προϋπόθεση, οι σχολές κοινωνικής εργασίας θα πρέπει επίσης να διασφαλίζουν μεταξύ άλλων:

- Ένα καλά ανεπτυγμένο και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο πρακτικής άσκησης που περιγράφει λεπτομερώς τα πρότυπα, τις διαδικασίες, τα πρότυπα/κριτήρια αξιολόγησης και τις προσδοκίες της πρακτικής άσκησης το οποίο θα πρέπει να διατίθεται στους φοιτητές/τριες, στους επιβλέποντες πρακτικής άσκησης και στους εκπαιδευτές κοινωνικούς λειτουργούς στο πεδίο.
- Παροχή προσανατολισμού και συνεχούς υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης και της εκπαίδευσης σε επόπτες και εκπαιδευτές στο πεδίο.
- Η πρακτική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει συνεχή, έγκαιρη και αναπτυξιακή ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευόμενους φοιτητές/τριες (IFSW/IASSW, 2020).

Ο Οργανισμός Social Work England (2022), επισημαίνει ότι πριν προχωρήσει η διαδικασία για τις τοποθετήσεις για την τοποθέτηση φοιτητών/τριών στα πλαίσια πρακτικής, πρέπει να αξιολογηθεί η ετοιμότητα κάθε φοιτητή/τριας να ασκήσει με ασφάλεια την πρακτική εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της ετοιμότητας των φοιτητών/τριών μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Έλεγχο των γνώσεων των φοιτητών/τριών για τη θεωρητική μάθηση που έχουν ολοκληρώσει μέχρι τώρα στο μάθημα, για παράδειγμα, μέσω γραπτής εξέτασης.
- Έλεγχο της βασικής κατανόησης των φοιτητών/τριών σχετικά με τα επαγγελματικά πρότυπα για τους κοινωνικούς λειτουργούς μέσω συζητήσεων σε μικρές ομάδες, στοχαστικών δοκιμιών, παρουσιάσεων ή ερευνητικών έργων.
- Παρατήρηση των φοιτητών/τριών σε ασκήσεις προσομοίωσης παροχής υπηρεσιών με άτομα με που διαθέτουν εμπειρία κοινωνικής εργασίας, για παράδειγμα μέσω σεναρίων παιχνιδιού ρόλων.
- Αξιολόγηση από το διδακτικό προσωπικό της ετοιμότητας κάθε φοιτητή/τριας να ανταπεξέλθει επαρκώς σε τομείς που διαπιστώνεται άγχος και ανησυχία.
- Έλεγχο του εάν ο/η φοιτητής/τρια έχει προβλήματα υγείας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ασφαλή ανάληψη της τοποθέτησης. Επισημαίνεται το ότι μπορεί να χρειαστεί να εξεταστεί το ενδεχόμενο να γίνουν συγκεκριμένες ρυθμίσεις για φοιτητές/τριες με παθήσεις υγείας ή εύλογες προσαρμογές για άτομα με αναπηρίες, ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν με ασφάλεια την τοποθέτησή τους στα πλαίσια πρακτικής (Social Work England, 2022, παρ. 2.5, σ. 8).

Η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό της εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία, καθώς αναγνωρίζεται ότι έχει σημαντικό αντίκτυπο στην προετοιμασία των αποφοίτων για την άσκηση του επαγγέλματος (Lucas and Vassos, 2019). Κάθε φοιτητής/τρια κατανέμεται σε ένα φορέα πρακτικής άσκησης υπό την επίβλεψη ενός ειδικευμένου επαγγελματία κοινωνικού λειτουργού που είναι υπεύθυνος για την καθημερινή πρακτική μάθηση και αξιολόγηση του/της φοιτητή/τριας για ολόκληρη την περίοδο τοποθέτησης (Wayne, Bogo and Raskin, 2006; Bogo, 2015).

Η ακαδημαϊκή απαίτηση για τους/τις φοιτητές/τριες κοινωνικής εργασίας προκειμένου να αξιολογηθούν πριν από την πρώτη τους πρακτική άσκηση, εγείρει βασικά ερωτήματα σχετικά με το είδος της γνώσης και της εμπειρίας που χρειάζονται στην αρχή της εκπαίδευσής τους, τη σχέση πρακτικής-θεωρίας, την ικανότητα για έρευνα σε προπτυχιακό επίπεδο, καθώς και την ανάγκη να διερευνηθεί εκ νέου από τους εκπαιδευτικούς οι διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνεται μια σταδιακή προσέγγιση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες (Moore, Avant & Austin, 2008; O'Connor, Cecil & Boudioni, 2009).

Επισκόπηση του πεδίου εφαρμογής της εμπειρικής και επιστημονικής βιβλιογραφίας από το 1995 και μετά, των Moriarty et al. (2013), έδειξε ότι οι απόφοιτοι αισθάνονται σίγουροι για τις γνώσεις, τη θεωρία και την κατανόηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους αλλά έχουν σε μεγάλο βαθμό ανάμεικτα συναισθήματα σχετικά με την ετοιμότητά τους για πρακτική άσκηση. Σύμφωνα με τις συγγραφείς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες προσαρμογής στην απασχόληση, οι νέοι/ες κοινωνικοί/ές λειτουργοί χρειάζονται υποστήριξη στο χώρο εργασίας μέσω εισαγωγικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και εποπτεία της ποιότητας παροχής των υπηρεσιών.

Σε συγκριτική μελέτη των Walsh et al. (2022), αναφέρεται ότι ο νεοφιλελευθερισμός υπήρξε και συνεχίζει να αποτελεί σημαντική απειλή για τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών κοινωνικής εργασίας παγκοσμίως. Ομοίως, οι Morley & Dunstan (2013), είχαν ήδη αναφερθεί στο ότι οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές βασίζονται στην ιδεολογία πως τα άτομα είναι υπεύθυνα να προνοούν για τις ανάγκες τους, αντί να αναγνωρίζουν τη συλλογική ευθύνη της κοινωνίας και την αξία της αλληλεγγύης. Οι πολιτικές αυτές έχουν οδηγήσει στη λιτότητα, την απορρύθμιση και την ιδιωτικοποίηση των κοινωνικών υπηρεσιών, με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση της χρηματοδότησης για τις δημόσιες υπηρεσίες και την σοβαρή υποστελέχωση (Ayala et al., 2018b).

Οι Martinez, Herrero and Charnley (2021) σε έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και Ισπανία, ανέδειξαν το ζήτημα και υποστήριξαν πως οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές επηρεάζουν αρνητικά την τοποθέτηση των φοιτητών πρακτικής άσκησης σε υπηρεσίες φορείς και υπηρεσίες, σύμφωνα με τα εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών που έχουν εγκρίνει οι διεθνείς ομοσπονδίες, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες μελέτες (βλέπε ενδ. Fortune and Abramson, 1993; Wayne et al., 2010).

Αντίστοιχη έρευνα των Spolander et al. (2014) σε έξι χώρες με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, καταδεικνύει επίσης ότι οι υπηρεσίες υποδοχής φοιτητών παραμένουν υποστελεχομένες, αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα μειώσεις προϋπολογισμού και απαιτήσεις πρόσθετου διοικητικού φόρτου εργασίας, ενώ απαιτείται να επικεντρωθούν σε μεμονωμένες παρεμβάσεις αντί να υποστηρίζουν συστημικές αλλαγές. Αυτές οι αυξημένες απαιτήσεις για το προσωπικό των φορέων παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, έχει ως αποτέλεσμα να διατίθεται περιορισμένος χρόνος από τους/τις εκπαιδευτές/τριες πεδίου για καθοδήγηση και εποπτεία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/τριών (Wade, 2007).

Τα ευρήματα μελέτης των Walsh et al. (2022), υποστηρίζουν την ανάγκη να μετασχηματιστεί η εκπαίδευση στον τομέα της κοινωνικής εργασίας ώστε να αντέχει στις τεράστιες προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάτω από την πίεση των οικονομικών μεταρρυθμίσεων προκειμένου να διατηρήσει ευκαιρίες ποιοτικής, πρακτικής εκπαίδευσης για τους/τις φοιτητές/τριες κοινωνικής εργασίας.

1.1. Η βιωματική μάθηση

Εντός του πρώτου έτους πρακτικής άσκησης, η τυπική θεωρητική εκπαίδευση και η μη-τυπική μάθηση φαίνεται να έχουν κρίσιμη σημασία, όπως και η εγγενής μαθησιακή κουλτούρα του χώρου εργασίας. Από αυτή την άποψη, οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα είναι ήδη δια βίου μαθητευόμενοι και θα μπορούν να είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες μάθησης απέναντι στις εργασιακές τους απαιτήσεις. Ωστόσο, μια κριτική στάση είναι επίσης απαραίτητη για τη διαπραγμάτευση του πολιτικού χώρου στον οποίο ασκείται η κοινωνική εργασία στους φορείς εργασίας (Bates et al., 2010).

Ο όρος «βιωματική μάθηση» αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που στη βιβλιογραφία πολλές φορές αποδίδονται με όρους όπως εμπειρική μάθηση, εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία ή εμπειρική εκπαίδευση, *experiential learning*, *active learning-training*, *on the job training* (Φίλλιπς, 2004).

Η σημαντικότερη ίσως θεωρητική προσέγγιση για τη συμβολή της εμπειρίας στη διεργασία της μάθησης έχει ως κύριο εκφραστή της τον Kolb (1984) με την ανάπτυξη του μοντέλου του «κύκλου της εμπειρικής μάθησης» (*experiential learning*). Ο Kolb (1984) οικοδόμησε το θεωρητικό του μοντέλο επάνω στο έργο των Dewey, Lewin, Piaget and Vygotsky υποστηρίζοντας πως η μάθηση συνίσταται στη διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας ενός ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία του Kolb, υπάρχουν έξι βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης: Η μάθηση γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα, είναι μία συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία, απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των διαλεκτικά αντικρουόμενων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο, είναι μία ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο, περιλαμβάνει συναλλαγές (αλληλεπιδράσεις) μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, είναι η διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (Kolb, 1984).

Ο Rogers (1999), ανέπτυξε δέκα αρχές για την εμπειρική μάθηση οι οποίες αναφέρονται περιληπτικά ως εξής: (α) Ένα μεγάλο μέρος της μάθησης επιτυγχάνεται μέσω της πρακτικής εφαρμογής, (β) η μάθηση διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει με υπευθυνότητα στη μαθησιακή διεργασία, (γ) η πιο χρήσιμη κοινωνικά μάθηση στο σύγχρονο κόσμο είναι η μάθηση της μαθησιακής διεργασίας και (δ) είναι σημαντική η διαρκώς ανοιχτή στάση απέναντι στην απόκτηση εμπειριών για την ενσωμάτωση της διεργασίας της αλλαγής (Jaques, 2004; Κόκκος, 2005β).

Στο συνθετικό μοντέλο προσέγγισης του Jarvis συμπεριλαμβάνεται τόσο η πειραματική, όσο και η στοχαστική διαδικασία της μάθησης και αναφέρονται τέσσερις κατευθύνσεις τις οποίες μπορεί να έχει η βιωματική εκπαίδευση: (α) Ο προσδιορισμός της μάθησης μέσα από τη ζωή, (β) η βάση για αλλαγή στις δομές, τους σκοπούς και τα προγράμματα των εκπαιδευτικών οργανισμών, (γ) η ενίσχυση της ομαδικής συνειδητοποίησης και η προσωπική ανάπτυξη, (ε) η ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης και της ομαδικής αποτελεσματικότητας (Jarvis, 2004).

Ο Mezirow (2007), συνδέει άμεσα την εμπειρία και ερμηνεία της με τα λεγόμενα «πλαίσια αναφοράς» του ατόμου ως μια δομή παραδοχών και προσδοκιών και ερμηνευτικό εργαλείο των αισθήσεων, ή αλλιώς το αποτέλεσμα των τρόπων με τον οποίο ερμηνεύεται η εμπειρία. Η δυσαρμονία μεταξύ των ατομικών πλαισίων αναφοράς και των νέων εμπειριών κινητοποιούν τις διαδικασίες μετασχηματισμού και μάθησης. Για τον Mezirow (2007), η εμπειρική μάθηση δίνει έμφαση στην ιδιότητα της μάθησης ως διεργασίας συνεχούς επανερμηνείας των εμπειριών, η οποία επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί τα φαινόμενα, με αποτέλεσμα να συμμετέχει ενεργητικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η βιωματική μάθηση αλλάζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού από μεταδότη γνώσης, σε διευκολυντή της απόκτησης γνώσης, επιτρέποντας έτσι ένα πιο συστηματικό και αποτελεσματικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Η βιωματική μάθηση μπορεί, επομένως, να προσφέρει μια ολιστική-συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες διαφορετικών ομάδων φοιτητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτούντων φοιτητών/τριών, καθώς και αυτών που προέρχονται από πολύγλωσσο, πολυπολιτισμικό εθνοτικό και διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο (Gross & Rutland, 2017).

1.2. Η εκπαιδευτική εποπτεία

Ο όρος «εκπαιδευτική εποπτεία» περιγράφει τη διαδικασία εποπτείας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των φοιτητών. Στην εκπαιδευτική εποπτεία οι εποπτευόμενοι/ες χρειάζονται τακτική καθοδήγηση, διδασχή, υποστήριξη, συζήτηση σχετικά με την εφαρμογή της δεοντολογίας και της ηθικής στην εργασία, καθώς και διαρκή ανοιχτή αξιολόγηση της προόδου τους (Ασημάκης, 2017).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι να κατανοήσει ο/η εποπτευόμενος/η καλύτερα τις ανάγκες και αντιδράσεις του/της εξυπηρετούμενου/ης, να αναγνωρίσει τις δικές του/της

αντιδράσεις, να διατυπώσει και μεθόδους παρέμβασης, να κατανοήσει τη δυναμική αλληλεπίδραση με τον/την επόπτη/τρια και να αξιολογεί σταδιακά την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του (Kadushin & Harkness, 2014).

Η εποπτεία, η οποία αξιοποιείται για τη διδασκαλία των φοιτητών/τριών κοινωνικής εργασίας, είναι ένας τομέας ο οποίος δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς (Nunev, 2014). Το πρώτο σε βάθος ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα που ασχολήθηκε με αυτό το ζήτημα, διεξήχθη σε επτά πανεπιστήμια σε χώρες με διαφορετικά επίπεδα τεχνογνωσίας και εμπειρίας (Ολλανδία, Γερμανία, Σουηδία, Ισπανία, Βέλγιο, Κροατία και Σλοβενία) το 2010 στο πλαίσιο του δικτύου Supervision in Social Work Education (SWEE). Στα ευρήματα της έρευνας των Hees and Geibetaler-Piltz (2010, όπως αναφέρεται στο Nunev, 2014) επισημαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους τα προπτυχιακά προγράμματα κοινωνικής εργασίας των περισσότερων πανεπιστημίων στην Ευρώπη, παρέχουν εποπτεία για την υποστήριξη της πρακτικής κατάρτισης των φοιτητών/τριών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι τυχόν διαφορές μεταξύ τους οφείλονται στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον τρόπο που παρατίθεται η εποπτεία στα προγράμματα σπουδών.

Το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία (CSWE, 2008) έχει αναγνωρίσει τη σημαντικότητα της εποπτείας ως ένα να αναπόσπαστο μέρος της πρακτικής εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία η οποία περιλαμβάνει τη χρήση διδασκαλίας ή εποπτείας, κατά την περίοδο της πρακτικής στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Ketner, VanClave & Cooper-Bolinskey, 2017).

Η Βρετανική Ένωση Κοινωνικών Λειτουργών (BASW, 2011), έθεσε ως πρωταρχικό σκοπό της εποπτείας την υποστήριξη των κοινωνικών λειτουργών στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών. Αναφέρει συγκεκριμένα πως η κοινωνική εργασία είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό επάγγελμα και η αποτελεσματική εποπτεία επιτρέπει στους/στις κοινωνικούς λειτουργούς να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά τους στη σχέση τους με τους εξυπηρετούμενους τους (Manthorpe et al., 2013).

Η κλινική εποπτεία αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διεργασίες στο κλινικό έργο του/της επαγγελματία κοινωνικού λειτουργού. Αποτελεί μια διαδραστική διεργασία στην οποία η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ επόπτη/τριας και εποπτευόμενου/νης. Επόπτης/τρια και εποπτευόμενος/η εμπλέκονται σε μια νοητική και συναισθηματική βιωματική εμπειρία με κοινό στόχο την επιθυμητή κλινική πράξη (Δημοπούλου-Λαγωνίκα & Κατσούναρη-Μυριανθέως, 2019). Ο ρόλος του/της επόπτη/τριας κοινωνικής εργασίας είναι πολλαπλός και σύνθετος· στηρίζει, βοηθάει, καθοδηγεί, εκπαιδεύει. Βοηθά τον/την κοινωνικό λειτουργό να οργανώσει το χρόνο του/της, να παραδίδει τα παραδοτέα της εργασίας του/της και τις εκθέσεις πεπραγμένων (Παπαθεοφίλου, 2018).

Ο/Η επαρκής εκπαιδευτικός επόπτης/τρια, πρέπει να έχει εξειδικευμένη γνώση του περιεχομένου που θα διδαχθεί, υψηλό κίνητρο να το διδάξει, υψηλό επίπεδο διδακτικών δεξιοτήτων, να είναι ικανός/ή να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα μάθησης, να είναι σταθερά προσανατολισμένος/η και ενθουσιώδης με το αντικείμενο που θα διδάξει, να σέβεται και να εμπιστεύεται τους/τις φοιτητές/τριες του (Kadushin & Harkness, 2014).

Η πρόθεση στην εκπαιδευτική εποπτεία είναι η μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση, της γνώσης σε κατανόηση και της κατανόησης σε πράξη. Η θεωρία αναδιατυπώνεται ως θεωρητική βάση της πρακτικής άσκησης, οι οποία στη συνέχεια αναπροσαρμόζεται στις περιστασιακές απαιτήσεις των καθηκόντων που καλείται να εκτελέσει ο/η εποπτευόμενος/η. Ο/Η επόπτης/τρια μπορεί να κάνει μια μικρή διάλεξη για την περίπτωση, να συμμετάσχει ο εποπτευόμενος σε έναν σωκρατικό διάλογο ή προχωρά σε συμμετοχικές-ενεργητικές βιωματικές τεχνικές όπως: ερώτηση-απάντηση, τεχνική επίδειξης, παιχνίδι ρόλων, ακρόαση και ανάλυση με τον εποπτευόμενο μιας καταγραφής (ήχου και εικόνας) η οποία στη συνέχεια θα δώσει υλικό για μελέτη της περίπτωσης (Kadushin & Harkness, 2014).

1.3. Η αναστοχαστική διεργασία στην εποπτεία

Ο κριτικός στοχασμός συνδυάζει την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό· συγκεκριμένα, η κριτική ανάλυση περιστατικών είναι μια μέθοδος που βοηθά τον κριτικό στοχασμό, αναπτύχθηκε για εποπτεία και εκπαίδευση, συνδυάζει πρακτική, εκπαίδευση και έρευνα σε μια κυκλική διαδικασία. Ο

στόχος είναι διπλός: να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανότητα μέσω του κριτικού στοχασμού στην προσωπική πρακτική και να συμβάλλει στην δημιουργία επαγγελματικής ταυτότητας (Payne & Askeland, 2008). Ο/Η εκπαιδευόμενος/η ή ασκούμενος/η φοιτητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει τον αναστοχασμό εν δράση, μέσω της παρατήρησης και καταγραφής σημαντικών θεμάτων στο ημερολόγιο του κατά την κλινική άσκηση και συζήτηση με τον επόπτη του (Parouli, 2016).

Για τους Ravalier et al. (2020) η αναστοχαστική εποπτεία ως εκπαιδευτική μέθοδος, αποτελεί ένα κρίσιμο συστατικό στην πρακτική της κοινωνικής εργασίας στο Ηνωμένο Βασίλειο (Social Work England, 2022), αλλά σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα, λίγες είναι οι έρευνες για το πώς λειτουργεί αυτή η μέθοδος και επίσης, ποια είναι τα αποτελέσματά της για τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους χρήστες των υπηρεσιών τους.

Η εποπτεία αναστοχαστικής μάθησης θα πρέπει να υποστηρίζει την ευημερία και να βελτιώνει την πρακτική στο επάγγελμα του/της κοινωνικού/ής λειτουργού, εξασφαλίζοντας καλύτερα αποτελέσματα τόσο για τον/την εργαζόμενο/η όσο και για τους οι χρήστες/τριες υπηρεσιών με τους οποίους εργάζονται (Morelen et al., 2022).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής εποπτείας στα πλαίσια της πρακτικής εργαστηριακής άσκησης των τελειόφοιτων φοιτητών/ριών στα τέσσερα τμήματα κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα. Απώτερος στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών εποπτών/τριών, σχετικά με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής εποπτείας και την εποπτική σχέση.

2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, που μπορεί να είναι ταυτόχρονα και υποθέσεις εργασίας, διατυπώνονται ως εξής:

- Οι φοιτητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί επόπτες/τριες, έχουν μια θετική στάση απέναντι στο μάθημα της εποπτείας και η εποπτική σχέση αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργατικής, βιωματικής και αναστοχαστικής μάθησης προκειμένου να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα στην πρακτική άσκηση.
- Η εκπαιδευτική εποπτεία συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών, συνδέει αποτελεσματικά την θεωρητική γνώση με την πρακτική άσκηση με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας.
- Η εκπαιδευτική εποπτεία λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά, τόσο στην ομαδική όσο και στην ατομική εποπτεία, οι φοιτητές/τριες έχουν πρόσβαση σε μεθοδολογικά εργαλεία και πρόσθετους εκπαιδευτικούς πόρους και λαμβάνουν ψυχροσυναισθηματική υποστήριξη, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των πλαισίων πρακτικής άσκησης.
- Οι εκπαιδευτικοί επόπτες/τριες υλοποιούν το μάθημα της εποπτείας λαμβάνοντας υπόψιν τους εκπαιδευτικούς στόχους, το διαφορετικό οργανωσιακό προφίλ των πλαισίων πρακτικής άσκησης αλλά και τις ανάγκες των φοιτητών/τριών με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση των περιπτώσεων και των αναγκών που προκύπτουν σε κάθε ακαδημαϊκό εξάμηνο.

2.3. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ποιοτική, με κύριο ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν α) τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/ριες των Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας στο μάθημα Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση-Εποπτεία, που διανύουν το

τελευταίο έτος προπτυχιακών σπουδών και β) οι εκπαιδευτές/τριες επόπτες/τριες που διδάσκουν το μάθημα ΠΕΑ-Εποπτεία.

Οι ενέργειες προσέγγισης για τις δύο επιμέρους ομάδες υποκειμένων της έρευνας υλοποιείται μέσα από τη διασύνδεση και επικοινωνία με τους/τις υπευθύνους/νες Πρακτικής Εργαστηριακής Άσκησης των τεσσάρων Τμημάτων Κοινωνικής Εργασίας.

2.4. Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη εκπονείται στα πλαίσια Διδακτορικής Διατριβής, στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η έρευνα εκκίνησε το 2023 με την έναρξη του 2ου ακαδημαϊκού έτους διδακτορικών σπουδών 2024-2025 και βρίσκεται σε εξέλιξη. Έως και τις 31/12/2022, είχαν ληφθεί 17 συνεντεύξεις (οι 2 πιλοτικές) των καθηγητών/τριών εποπτών/τριών στα τρία εκ των τεσσάρων Τμημάτων Κοινωνικής εργασίας. Έχουν επίσης ληφθεί δύο πιλοτικές συνεντεύξεις τελειόφοιτων φοιτητών/τριών οι οποίες προβλέπεται να ολοκληρωθούν στο σύνολό τους, έως το τέλος του εαρινού ακαδημαϊκού εξαμήνου 2025. Οι συνεντεύξεις υλοποιούνται είτε δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως μέσω ιδρυματικού λογαριασμού του ΠΑ.Δ.Α. στην πλατφόρμα Teams. Η διαδικασία λήψης και μετεγγραφής των συνεντεύξεων ακολουθεί τα προαπαιτούμενα του ερευνητικού πρωτοκόλλου το οποίο έχει λάβει την έγκριση της Επιτροπής Ηθικής & Δεοντολογίας της Έρευνας του ΠΑ.Δ.Α. (48647/17-06-2024).

2.5. Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να προσφέρει τη βάση πάνω στην οποία θα σχηματιστεί το θεωρητικό, εννοιολογικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο για περεταίρω μελέτη, έρευνα και ανάπτυξη του υπό διερεύνηση θέματος όπως:

- Ανάδειξη των βασικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής εποπτείας στην Ελλάδα.
- Κατανόηση αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών και των εποπτών τους σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικής εποπτείας, τη σημασία της υποστηρικτικής σχέσης και τη δυναμική της εποπτικής σχέσης.
- Ανάπτυξη προτάσεων για βελτίωση και ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων κοινωνικών λειτουργών μέσω βελτιωμένων εποπτικών πρακτικών.
- Ενίσχυση της θεωρίας και Πρακτικής της Κοινωνικής Εργασίας
- Παροχή Κατευθυντήριων Οδηγιών για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της εποπτικής διαδικασίας.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πλήθος οδηγών εγχειριδίων και προτύπων διεθνών κρατικών ή ιδιωτικών Οργανισμών, Εταιριών και Ενώσεων για την Κοινωνική Εργασία υποστηρίζουν διεθνώς, τόσο την εποπτεία των επαγγελματιών κοινωνικών λειτουργών, όσο και των εκπαιδευόμενων ή νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική εποπτεία, διαπιστώνεται μια συστηματική μεθοδολογική υποστήριξη του μαθήματος της εποπτείας για τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες όπως για παράδειγμα, ανάπτυξη στοχευμένων συγγραμμάτων, ιστότοπων, πολυμέσων, σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κ.λπ. Συγκεκριμένα, για την πλαisiώση του μαθήματος της εποπτείας προκρίνεται η διαρκής μελέτη, ο αναστοχασμός με βάση την εμπειρία και την πρακτική, η ενίσχυση και αξιολόγηση των γνώσεων και των κοινωνικών ικανοτήτων με στόχο την εδραίωση της επαγγελματικής ταυτότητας και της επιστημονικής επάρκειας του κοινωνικού λειτουργού.

Σε ότι αφορά την υποστήριξη του μαθήματος της εποπτείας στα Πανεπιστημιακά Τμήματα Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα, λίγες είναι οι σχετικές έρευνες που αφορούν μελέτες ως προς

την εποπτεία στην Κοινωνική Εργασία (βλέπε ενδεικτικά Δημοπούλου-Λαγωνίκα και Κατσουνάρη, 2019; Μερτζανίδου & Κανδυλάκη, 2020; Σουρραπά-Ασημακοπούλου, 2019). Στην Ελλάδα, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη μιας συστηματικής διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών του μαθήματος της εκπαιδευτικής εποπτείας. Δεν προκύπτει σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας η υποστήριξη και διάθεση κοινών μεθοδολογικών εργαλείων, εγχειριδίων και συγγραμμάτων τα οποία να υποστηρίζουν την εποπτεία των ελλήνων φοιτητών/τριών, εφόσον το κάθε Πανεπιστημιακό Τμήμα εφαρμόζει το δικό του εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα διαθέσιμα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης ενισχύουν τον σκοπό της παρούσας έρευνας και καταδεικνύουν την ανάγκη για τη μελέτη της εκπαιδευτικής-εποπτικής λειτουργίας και της εποπτικής σχέσης στα πλαίσια του μαθήματος Πρακτική Εργαστηριακή Άσκηση-Εποπτεία. Η παρούσα μελέτη βρίσκεται σε εξέλιξη και ευελπιστούμε να αποτελέσει μια σημαντική συμβολή στην ελληνική βιβλιογραφία, καθώς μέχρι σήμερα δεν έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες. Αναδεικνύει την αναγκαιότητα κάλυψης αυτού του ερευνητικού κενού, λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών και φοιτητριών Κοινωνικής Εργασίας στην Ελλάδα.

4. Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ασημάκης, Π., & Καρακατσάνη, Ρ. (Επιμ.). (2015). *Εποπτεία, η συνθετική σχεσιακή προσέγγιση στην ψυχοθεραπευτική εποπτεία*. (Ρ. Καρακατσάνη, Μετ.). Αθήνα: Ασημάκης.
- Δημοπούλου-Λαγωνίκα Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας – Μοντέλα παρέμβασης. Από την ατομική στη γενική - ολιστική προσέγγιση*. Τόπος.
- Δημοπούλου-Λαγωνίκα, Μ., & Κατσουνάρη-Μυριανθέως, Ι. (2019). Τα χαρακτηριστικά της κλινικής εποπτείας: Εμπειρίες δυο εποπτών από την εμπλοκή τους στη διεργασία της κλινικής εποπτείας. *Κοινωνική Εργασία*, 136, 03-40. Διαθέσιμο στο: Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, <https://www.skle.gr/>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστήμων*. Τζιόλας.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (1^η έκδ.). Μεταίχμιο.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες. Εγχειρίδιο σε Όσους Συντονίζουν Ομάδες Ενήλικων Εκπαιδευομένων*. Μεταίχμιο.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας* (Καλλινικάκη, Θ. επίμ.). Τόπος.
- Κόκκος, Α. (2005). «Η Εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (4), σ. 4-13.
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Πεδίο.
- Μερτζανίδου, Α., & Κανδυλάκη, Α. (2020). Κοινωνική εργασία στην (τυπική και μη τυπική) εκπαίδευση: μια ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη με επόπτες και επόπτριες στη Θράκη. *Κοινωνική Εργασία*, 140, 25-49. Διαθέσιμο στο: Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, <https://www.skle.gr/>
- Mezirow, J. (1998). (Τερλεξίδου, Μ. Μετ.). Απόσπασμα από το άρθρο “On Critical Reflection”. Στο *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Jack Mezirow και Συνεργάτες*. Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Παπαθεοφίλου, Ε. (2018). Ο επόπτης στο διπλό ρόλο του διοικητικού και του επαγγελματία κοινωνικού λειτουργού. *Κοινωνική Εργασία*, 130, 24-37. Διαθέσιμο στο: Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, <https://www.skle.gr/>

- Σουρραπά-Ασημακοπούλου, Μ. (2019). Η συμβολή της μικρής ομάδας στην εποπτεία: Παράγοντες που την επηρεάζουν. *Κοινωνική Εργασία*, 136, 41-52. Διαθέσιμο στο: Σύνδεσμος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδος, <https://www.skle.gr/>
- Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.

Ξενόγλωση

- Ayala, J., Drolet, J., Fulton, A., Hewson, J., Letkemann, L., Baynton, M., Elliott, G., Judge-Stasiak, A., Blaug, C., Gerard Tetreault, A., & Schweizer, E. (2018). Restructuring social work field education in 21st Century Canada: From crisis management to sustainability. *Canadian Social Work Review/Revue Canadienne De Service Social*, 35(2), 45-66. <https://doi.org/10.7202/1058479ar>
- Baker, A. C., Jensen, P.J., & Kolb, D.A. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning*, 36(4), 411-427. <https://doi.org/10.1177/1350507605058130>
- Bates, N., Immins, T., Parker, J., Keen, S., Rutter, L., Brown, K., & Zsigo, S. (2010). 'Baptism of Fire': The First Year in the Life of a Newly Qualified Social Worker. *Social Work Education*, 29(2), 152-170. doi: 10.1080/02615470902856697
- Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317-324.
- British Association of Social Workers. (2011). 'BASW/CoSW England Research on Social Work, with Particular Reference to Supervision Practice in Multi-Disciplinary Teams', available online at: https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_13955-1_0.pdf.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: MacMillan. (n.d.). <https://www.sciepub.com/reference/424078>
- Fortune, A.E., & Abramson, J.S. (1993). Predictors of Satisfaction with Field Practicum Among Social Work Students. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 95-110.
- Gross, Z., & Rutland, S.D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *Int Rev Educ*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6>.
- Hees, G.V., & Geibetaler-Piltz, B. (Eds.) (2010). Supervision meets Education. Supervision in the bachelor of Social Work in Europe. Maastricht: CESRT Research Centre Social Integration, Faculty of Social Work, Zuyd University.
- IFSW/IASSW. (2014). *Global Standards for Social Work Education and Training*. Retrieved from <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- IFSW/IASSW. (2020). *Global Standards for Social Work Education and Training*. Retrieved from <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
- Kadushin, A., and Harkness, D. (2014). Educational Supervision: Definition, Differentiation, Content, and Process. In *Supervision in Social Work*, 5e (5th ed., pp. 90-126). Columbia University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7312/kadu15176.8>
- Ketner, M., VanClave, D., & Cooper-Bolinsky, D. (2017). The Meaning and Value of Supervision in Social Work Field Education. *Field Scholar*, 7(2). Διαθέσιμο από: fieldeducator.simmons.edu.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall PTR.
- Lucas, J., & Vassos, S. (2019). Pedagogical intent and placement diversity in social work field education: one University's experiences. *Advances in Social Work and Welfare Education*, 21(1), 51-66. Deak in University.
- Martinez Herrero, M., & Charnley, H. (2021). Resisting neoliberalism in social work education: Learning, teaching, and performing human rights and social justice in England and Spain. *Social Work Education*, 40(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1747421>.

- Manthorpe, J., Moriarty, J., Hussein, S., Stevens, M., & Sharpe, E. (2013). Content and Purpose of Supervision in Social Work Practice in England: Views of Newly Qualified Social Workers, Managers and Directors. *The British Journal of Social Work*, 45(1), January 2015, 52-68, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct102>
- Morelen, D., Najm, J., Wolff, M., & Daniel, K. (2022). Taking care of the caregivers: The moderating role of reflective supervision in the relationship between COVID-19 stress and the mental and professional well-being of the IECMH workforce. *Infant Mental Health Journal*, 43(1), 55–68. <https://doi.org/10.1002/imhj.21956>
- Morley, C., & Dunstan, J. (2013). *Critical Reflection: A Response to Neoliberal Challenges to Field Education?* *Social Work Education*, 32(2), 141–156. doi:10.1080/02615479.2012.730141.
- Moore, L.S., Avant, F., & Austin, S.F. (2008). Strengthening undergraduate social work research: Models and strategies. *Social Work Research*, 32(4), 231-235.
- Naveenkumar, T., & Sangeetha, M. (2018). Social work education and social development: reflecting on field work training, *Journal of Media and Social Development*, 545-549.
- Nunev, S. (2014). Supervision practical training problems with social work students. *Trakia Journal of Sciences*, 12(1), 461-466.
- O'Connor, L., Cecil, B., & Boudioni, M. (2009). *Preparing for Practice: An Evaluation of an Undergraduate Social Work "Preparation for Practice" Module*. *Social Work Education*, 28(4), 436-454. doi:10.1080/02615470701634311.
- Papouli, E. (2014). "Field learning in social work education: implications for educators and instructors", *Field Educator*, 4(2), 1-15.
- Payne, M., & Reith-Hall, E. (2019). *The Routledge Handbook of Social Work Theory*. Routledge.
- Ravalier, J. M., Wainwright, E., Claburn, O., Smyth, N., & Loon, M. (2020). 'Working conditions and wellbeing in UK social workers'. *Journal of Social Work*, 21(5), 1105–1123.
- Social Work England (2022). *Professional Standards*, available online at: <https://www.socialworkengland.org.uk/standards/professional-standards/>.
- Spolander et al. (2014). The implications of neoliberalism for social work: Reflections from a six-country international research collaboration. *International Social Work*. 57(4), 301–312.
- Walsh, J.J., Drolet, L.J., Alemi, M.A., Collins, T., Kaushik, V., McConnell, M.S., Mckee, E., Mi, E., Sussman, T., & Walsh, A.C. (2022). Transforming the Field Education Landscape: national survey on the state of field education in Canada, *Social Work Education*. 42(5), 646-66.
- Wade, R.(2007). Is globalization reducing poverty and inequity? In V. Navarro (Ed.), *Neoliberalism, globalization, and inequalities: Consequences for health and quality of life* (pp. 143-176). Baywood Publishing.
- Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2006). Field notes: The need for radical change in field education. *Journal of Social Work Education*, 42(1), 161-169.
- Wayne, J., Bogo, M., & Raskin, M. (2010). Field education as the signature pedagogy of social work education. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 327-339. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2010.200900043>

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΟΛΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Αλεξανδρή Παρασκευή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο εξελίσσεται σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης, όπου μέσω συνεχών βελτιώσεων, προωθεί την αποτελεσματικότητα, συμβάλλει στην ανταλλαγή γνώσεων, ενισχύει τη συστημική σκέψη και την καινοτομία, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των μελών του. Σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, γίνεται συστηματική προσπάθεια για ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το ρυθμό μάθησης, τις κλίσεις ή τα ενδιαφέροντά τους, προωθώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία. Καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα εξελίσσεται και τα μοντέλα παροχής υπηρεσιών αλλάζουν, τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρωθούν σε συνεργατικές πρακτικές, με έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τον αποτελεσματικό σχεδιασμό μαθημάτων. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση συμβάλλει στην ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, ενσωματώνοντας καινοτόμες τεχνολογίες, μεθόδους και αξιολογήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. Η παρούσα μελέτη αναπτύσσει καλές πρακτικές, βασισμένες στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, με στόχο τη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ενισχύει τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης, συμπερίληψη, προσχολική ηλικία, καλές πρακτικές.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαία, καθώς το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στη διαρκώς αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη το πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τη διαφορετικότητα, προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους μαθητές (Sleeter, 2018). Μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, το σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη και ένταξη των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενισχύει την αποδοχή της ετερότητας (Γκόβαρης, 2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί κεντρικό πυλώνα της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη συμπερίληψη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών από την προσχολική ηλικία (Thomas, 1997). Ο σχεδιασμός ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού πλαισίου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών απαιτεί επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων και χρήση κατάλληλου υλικού, τα οποία αναδεικνύουν τον μετασχηματιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Hitchcock et al., 2002). Η ειδική αγωγή διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων και στη βελτίωση των αδυναμιών των μαθητών, παρέχοντας υποστηρικτικές και παιδαγωγικές υπηρεσίες που προάγουν την αυτονομία και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Σύμφωνα με τους Courey et al. (2013), τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να ενισχύσουν τις συνεργατικές πρακτικές και να δώσουν έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να εξασφαλιστεί η προσαρμογή στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση που διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, ενσωματώνοντας στόχους, μεθόδους, αξιολογήσεις

και υλικά που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί τεχνολογίες αιχμής για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών που συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των διαφορών τους (Meyer & Rose, 2000). Με την εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν μαθήματα που εξαλείφουν εμπόδια, διασφαλίζοντας ένα ευέλικτο και συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

2. Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση αποτελεί ένα πλαίσιο που στοχεύει στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών, μέσω της δημιουργίας ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την πρόοδό τους (Meyer & Rose, 2000). Εμπνευσμένος από τον Καθολικό Σχεδιασμό στην αρχιτεκτονική, που προτάθηκε από τον Ronald Mace, τονίζει ότι ο σχεδιασμός πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες όλων των χρηστών, περιλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες (McGuire, Scott & Shaw, 2006). Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση επικεντρώνεται στη δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη από την αρχή τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να αποφευχθούν αργότερα προσαρμογές και διαφοροποιήσεις (King-Sears, 2008). Στόχος του είναι να εξασφαλίσει την ευρύτερη δυνατή πρόσβαση των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διευκολύνοντας έτσι τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα προγράμματα που βασίζονται στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνουν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, στόχους, μέσα διδασκαλίας και μεθόδους αξιολόγησης, δίνοντας στους μαθητές την ελευθερία επιλογής, όπως διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης, ποικίλους βαθμούς δυσκολίας, ποικιλία δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών εργαλείων (CAST, 2011). Τα διαφοροποιημένα σχέδια μαθημάτων παρέχουν ένα πλαίσιο υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός μαθητικού πληθυσμού με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, ενσωματώνοντας ευέλικτο εκπαιδευτικό υλικό, τεχνικές και στρατηγικές (King-Sears, 2008). Επιπλέον, καθοδηγούν τους διδάσκοντες να επιλέγουν κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και να δημιουργούν υλικό που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Davies, Schelly, & Spooner, 2013). Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση ενισχύει τη διδασκαλία μέσω της εφαρμογής τριών βασικών αρχών, όπως ορίζονται από το Κέντρο για την Εφαρμοσμένη Ειδική Τεχνολογία (Center for Applied Special Technology, CAST, 2011): πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, εμπλοκής, δράσης και έκφρασης (Rose & Meyer, 2006). Το πλαίσιο αυτό δίνει έμφαση στη δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών που μπορούν να παρουσιαστούν σε ποικίλες μορφές, ώστε το περιεχόμενό τους να είναι προσβάσιμο και κατάλληλο για μαθητές με διαφορετικές προελεύσεις, στυλ μάθησης και ικανότητες.

2.1. Αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση

Υπάρχουν τρεις βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης, οι οποίες βασίζονται στις έρευνες των νευροεπιστημών και αποτελούν τον πυρήνα του πλαισίου, παρέχοντας τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό της διδασκαλίας (Εικόνα 1). Αυτές οι αρχές, που εδράζονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, εμπλουτισμένες με τις κατευθυντήριες γραμμές, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ένα εργαλείο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε η μάθηση να είναι προσιτή σε κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το μαθησιακό του προφίλ, τις δεξιότητες ή τις δυσκολίες του (Jimenez, Graf & Rose, 2007).

1. Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης (Multiple Means of Representation): Οι μαθητές προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους. Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία πρέπει να παρέχει ποικίλους τρόπους παρουσίασης του μαθησιακού υλικού, όπως κείμενο, εικόνες, βίντεο, ήχος και πρακτικές δραστηριότητες. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν τη μορφή που τους ταιριάζει καλύτερα και να κατανοήσουν την πληροφορία αποτελεσματικότερα.

Παραδείγματα: Παροχή υλικού σε πολλαπλές μορφές αρχείων (HTML, PDF, DOC, RTF), χρήση γραφικών, ήχου, βίντεο και φυσικών κινήσεων, χρήση τεχνολογίας για εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης.

2. Πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης (Multiple Means of Action and Expression): Οι μαθητές εκφράζουν και επιδεικνύουν τις γνώσεις τους με διαφορετικούς τρόπους. Η διδασκαλία πρέπει να προσφέρει επιλογές για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα αλληλεπιδράσουν με το υλικό και θα επιδείξουν τις γνώσεις τους, όπως μέσω γραπτών εργασιών, προφορικών παρουσιάσεων, έργων τέχνης και χρήσης τεχνολογίας. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο που τους ταιριάζει καλύτερα και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

Παραδείγματα: Επιλογές για φυσική δράση (πρόσβαση σε διάφορες μεθόδους, βοηθητική τεχνολογία και εργαλεία), χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία και έκφραση, υποστήριξη για προγραμματισμό, οργάνωση και διαχείριση πληροφοριών.

3. Πολλαπλά μέσα εμπλοκής (Multiple Means of Engagement): Οι μαθητές παρακινούνται από διαφορετικούς παράγοντες και έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η διδασκαλία πρέπει να προσφέρει επιλογές για την εμπλοκή των μαθητών στο μαθησιακό περιβάλλον, να τους προκαλέσει κατάλληλα και να τους παρακινήσει να μάθουν, μέσω προσφοράς επιλογών, σύνδεσης των μαθημάτων με την πραγματική ζωή, παροχής υποστήριξης και δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης.

Παραδείγματα: Σύνδεση των βασικών εννοιών με τους ευρύτερους στόχους του μαθήματος, δημιουργία κλίματος στην τάξη, όπου η διαφορετικότητα γίνεται σεβαστή, συμπερίληψη επιλογών για αυτορρύθμιση και διατήρηση της προσπάθειας (Davies, Schelly & Spooner, 2013).

Παρουσίαση των Κατευθυντήριων Γραμμών του ΚΑΣΜα		
I. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Αναπαράστασης	II. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Δράσης & Έκφρασης	III. Παροχή Πολλαπλών Μέσων Εμπλοκής
1. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αντίληψη 1.1 Προσφορά τρόπων για την προσαρμογή της εμφάνισης των πληροφοριών 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες	4. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκτησης και πλοήγησης 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες	7. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την προσέλευση του ενδιαφέροντος 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία 7.2 Βελτιστοποίηση της συνέπειας, της αξίας και της αυθεντικότητας 7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών
2. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα 2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων 2.2 Αποσαφήνιση συντακτικού και δομής 2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων 2.4 Προώθηση της κατανόησης μεταξύ γλωσσών 2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων	5. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για την επικοινωνία 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης 5.3 Δόμηση συγχεύσεως με διαδοχική υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση	8. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διατήρηση της προσπάθειας και της επιμονής 8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης 8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας 8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης
3. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση 3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου 3.2 Επίστημανση μοτίβων, κρίριων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών και σχέσεων 3.3 Καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης	6. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για εκτελεστικές λειτουργίες 6.1 Καθοδήγηση της αποτελεσματικής στοχοθεσίας 6.2 Υποστήριξη του προγραμματισμού και της ανάπτυξης στρατηγικών 6.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών 6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου	9. Παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση 9.1 Προαγωγή προσδοκιών και αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παράδοση 9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών 9.3 Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού

Εικόνα 1: Αρχές και κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΚ

3. Ο σχεδιασμός του μαθήματος σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών

Για το σχεδιασμό της ενότητας δομήθηκε ένα αναλυτικό πλάνο που στηρήθηκε στις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ και βασίστηκε στο διδακτικό μοντέλο 5Ε σύμφωνα με το νέο

οδηγό της νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.α., 2022), ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση των αρχών του ΚΣΜ με την πράξη. Αναλυτικά, με αφετηρία το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Πεντέρη κ.α., 2022 ΙΕΠ), επιλέχθηκε ως θέμα οι κοινωνικές επιστήμες (Β' Θεματικό Πεδίο) και συγκεκριμένα η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Έπειτα, προσδιορίστηκαν οι μαθησιακοί στόχοι μέσα από την πυραμίδα στοχοθεσίας, ένα εργαλείο που προτείνεται από τον ΚΣΜ, ώστε οι στόχοι να τίθενται με διαβαθμισμένο τρόπο για να μπορούν να καλύψουν ποικίλα μαθησιακά επίπεδα (Kurtts, 2006).

3.1. Πλάνο Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση- Διδακτικό Μοντέλο 5^E

Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Διδακτική ώρα: 2,5 ώρες

Τάξη: Νηπιαγωγείο

Βασικό Θεματικό πεδίο-Θεματική Ενότητα:

Β. Παιδί, εαυτός και κοινωνία-Κοινωνικές Επιστήμες, σχέση με φυσικό και δομημένο περιβάλλον

Θεματική Υποενότητα Β.2.: Κοινωνικές επιστήμες

Εμπλεκόμενα Θεματικά Πεδία – Θεματικές Ενότητες:

Παιδί και Επικοινωνία: Γλώσσα, Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ)

Παιδί και Θετικές Επιστήμες: Μαθηματικά

Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση: Θεατρική Τέχνη

Σκοπός Μαθήματος: Αποτελεί η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών, η υιοθέτηση ορθών οικολογικών συμπεριφορών και η κινητοποίηση τους για τη διαχείριση των απορριμμάτων, προκειμένου να εισαχθούν στις έννοιες της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης υλικών.

Στόχοι Μαθήματος

Γνώσεις:

-Να προσδιορίζουν στοιχεία που δείχνουν την εξάρτηση του ανθρώπου από τη φύση και τις επιδράσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας σε αυτήν (i και ii).

-Να προσδιορίζουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος ξεκινώντας από το οικείο περιβάλλον τους (i).

- Να προσδιορίζουν την πληθικότητα ενός συνόλου αριθμών (σκουπιδιών).

-Να αναγνωρίζουν το σώμα και το πρόσωπο ως μέσα θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας(i).

-Να προσδιορίζουν τον ρόλο ως ένα μέσο για να υποδυθούν έναν «άλλον» χαρακτήρα και να αλληλεπιδράσουν σε έναν «άλλο» χρόνο και χώρο(i).

Δεξιότητες:

-Να εντοπίζουν συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο το φυσικό περιβάλλον και να προτείνουν πρακτικές διαχείρισης απορριμμάτων (i και ii).

-Να καταγράφουν πηγές ενέργειας στην καθημερινότητα και να προτείνουν λύσεις για την εξοικονόμηση των φυσικών πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος (i και ii)

-Να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν τις δυνατότητες έκφρασης που τους δίνει το σώμα, το ύφος και το χρώμα της φωνής τους(i).

-Να συλλέγουν και να ταξινομούν διάφορα φυσικά υλικά από το τοπικό τους περιβάλλον (i)

Στάσεις:

-Να κινητοποιούνται και να συμβάλλουν θετικά στο ζήτημα της προστασίας του περιβάλλοντος (i και ii).

-Να αναπτύσσουν στρατηγικές μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης απορριμμάτων(i και ii).

-Να κινητοποιούνται και να αναπτύσσουν δράση για την ποιοτική αναβάθμιση του περιβάλλοντος στο σχολείο ή τη γειτονιά (i και ii).

-Να υιοθετούν το θεατρικό παιχνίδι ως ένα μέσο για να εκφράσουν τη σκέψη, τη φαντασία και τα συναισθήματα τους (i).

-Να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους θεατρικής έκφρασης για να επικοινωνούν εμπειρίες και συναισθήματα(i).

-Να εκφράζονται συμμετέχοντας σε θεατρικά δρώμενα και παιχνίδια και να ισχυροποιούν τους δεσμούς τους με την ομάδα(iii).

Πυραμίδα στόχων

Όλοι οι μαθητές: Θα εντοπίζουν συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο το φυσικό περιβάλλον και θα προτείνουν πρακτικές διαχείρισης απορριμμάτων.

Πολλοί μαθητές θα υιοθετήσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, επιλέγοντας το μέσο που τους ταιριάζει για την προσέγγιση του θέματος

Κάποιοι μαθητές θα είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους

Περιβάλλον-Υλικά-Μέσα

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιείται τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Ο χώρος διαμορφώνεται κατάλληλα για να αξιοποιηθούν τα κέντρα μάθησης, ώστε να ενισχύσουν τη διερευνητική ικανότητα των παιδιών, καθώς η μετατροπή ενός κέντρου μάθησης φυσικών επιστημών απαιτεί κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Κάθε παιδί συμβάλει στον εμπλουτισμό του κέντρου μάθησης, με ανακυκλώσιμα υλικά, βιβλία, εποπτικό υλικό και πληροφορίες που συνέλεξε με τη βοήθεια των γονέων του.

Α' Φάση: Εξοικείωση (30')

Ένα τυχαίο γεγονός αποτελεί την αφορμή για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών γύρω από το θέμα της φύσης και της προστασίας του περιβάλλοντος. Η νηπιαγωγός εστιάζει στην ανακύκλωση και στη σημασία της για την προστασία του πλανήτη και δημιουργεί στην τάξη ένα κέντρο μάθησης για το φυσικό περιβάλλον, τοποθετώντας εποπτικό υλικό, βιβλία και εικόνες με θέμα την ανακύκλωση. Στη συνέχεια, θέτει ερωτήσεις στην ολομέλεια, όπου οι μαθητές μοιράζονται τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα διατυπώνει ερωτήματα σχετικά με όσα θα ήθελαν να μάθουν για την ανακύκλωση. Οι ιδέες και οι απορίες των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα **K-W-L-H**. Έπειτα, η νηπιαγωγός συστήνει μια κούκλα, την «κυρία Ανακύκλωση», με σκοπό να ενισχύσει το ενδιαφέρον των παιδιών, και παρουσιάζει ένα βίντεο για να τα ενθαρρύνει να θέσουν περισσότερες ερωτήσεις γύρω από το θέμα. Αφού συζητήσουν και συμφωνήσουν σε ορισμένους κανόνες για την προστασία του περιβάλλοντος, χωρίζονται σε ομάδες, καθεμία από τις οποίες συμμετέχει με διαφορετικό τρόπο: ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν τους κανόνες με παντομίμα, άλλα τους ζωγραφίζουν, ενώ μερικά χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για να εκτυπώσουν έγχρωμες εικόνες. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών και τους επιτρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος, δρώντας με δημιουργικό και πολυτροπικό τρόπο.

Α' Φάση- Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ

- 3.1 Ενεργοποίηση ή εφοδιασμός γνωστικού υπόβαθρου
- 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης
- 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες
- 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία
- 7.3 Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών
- 8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας
- 9.2 Διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών υπέρβασης δυσκολιών

Β' Φάση: Επισκόπηση (30')

Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν με τους γονείς τους, προκειμένου να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με την ανακύκλωση και την προστασία του περιβάλλοντος. Παράλληλα, τους παροτρύνει να εμπλουτίσουν το κέντρο μάθησης με έντυπο υλικό, που θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του θέματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά επιχειρούν να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν έννοιες σχετικές με την ανακύκλωση και το περιβάλλον, εφαρμόζοντας το μοντέλο *Fayer* για την κατηγοριοποίηση και οργάνωση των νέων τους γνώσεων.

Η νηπιαγωγός διαβάζει ένα βιβλίο με θέμα την προστασία του περιβάλλοντος και ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην αφήγηση. Ορισμένοι μαθητές αυτοσχεδιάζουν, ζωντανεύοντας τις έννοιες της ιστορίας, ενώ άλλοι αποτυπώνουν τις κινήσεις σε ένα μεγάλο χαρτί, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδοχή των ενεργειών (οπτικός τρόπος μάθησης).

Μια άλλη ομάδα προσπαθεί να μιμηθεί με το σώμα τις κινήσεις των ηρώων, συνοδεύοντας τη δράση με ήχους της φύσης και απαλή μουσική (ακουστικός τρόπος). Παράλληλα, μια ομάδα εκφράζεται κινητικά, «μυρίζοντας» το άρωμα των λουλουδιών, «ακούγοντας» τον άνεμο, το κελάηδημα των πουλιών και το θρόισμα του ρυακιού (κινησθητικός τρόπος). Άλλη ομάδα περιγράφει τις κινήσεις λεκτικά και τις ηχογραφεί, εμβαθύνοντας στην κατανόηση των εννοιών της ιστορίας (λεκτικός τρόπος). Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, οι μαθητές ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, συνδέουν τη μάθηση με τις εμπειρίες τους και βιώνουν με ενεργό και συμμετοχικό τρόπο τη σημασία της ανακύκλωσης και της προστασίας του περιβάλλοντος.

Β' Φάση- Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ

- 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες
- 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες
- 2.1 Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων
- 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης
- 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης
- 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία
- 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας
- 7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας
- 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης
- 8.3 Ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινότητας

Γ' Φάση: Επεξήγηση (30')

Η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί άβαταρ (οπτικοακουστικός τρόπος) για να προετοιμάσει τους μαθητές και να τους ενθαρρύνει να εστιάσουν στη σωστή κατηγοριοποίηση των αντικειμένων που μπορούν να ανακυκλωθούν. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τη διαδικασία διαχωρισμού των υλικών, μέσα από μια ενεργή και βιωματική προσέγγιση. Ορισμένοι μιμούνται καταστάσεις σύμφωνα με τις οδηγίες του άβαταρ, χρησιμοποιώντας αυτοσχέδιες κινήσεις για να αναπαραστήσουν τις διαδικασίες της ανακύκλωσης, ενώ παράλληλα δημιουργούν ηχητικά εφέ με το στόμα τους (κινητική-ηχητική αναπαράσταση). Η δραστηριότητα αυτή τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τα στάδια της ανακύκλωσης με έναν ευχάριστο και ενεργό τρόπο. Κάποιοι μαθητές καταγράφουν σε πίνακες διπλής εισόδου τους κάδους ανακύκλωσης με βάση το χρώμα τους και ταξινομούν τα αντίστοιχα ανακυκλώσιμα υλικά (συμβολική αναπαράσταση). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν τα υλικά, κατανοώντας ταυτόχρονα τα χρώματα και τα είδη απορριμμάτων που ανακυκλώνονται σε κάθε κάδο. Μια ομάδα κατασκευάζει τρισδιάστατη μακέτα με διαφορετικούς κάδους ανακύκλωσης, προσφέροντας μια χειροπιαστή και οπτική αναπαράσταση του τρόπου οργάνωσης των υλικών, ενώ μια άλλη χρησιμοποιεί το εργαλείο *Wordwall* για να δημιουργήσει διαδραστικές δραστηριότητες σχετικές με την ανακύκλωση. Μέσα από αυτές τις πολυτροπικές δράσεις, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, κατανοούν τη σημασία της ανακύκλωσης και ενισχύουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητά τους στην τάξη.

Γ' Φάση- Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ

- 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες
- 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες
- 2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων

- 2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων
- 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης
- 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης
- 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες
- 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία
- 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης
- 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας
- 7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας
- 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης

Δ' Φάση: Εμπλουτισμός (30')

Η νηπιαγωγός επιδιώκει να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών, καθώς παρουσιάζει τη «βαλίτσα των θησαυρών», η οποία περιέχει διάφορα αντικείμενα που τα ενθαρρύνει να εμπλακούν σε μια φανταστική ιστορία. Οι μαθητές μεταμφιέζονται και δημιουργούν μια ιστορία, εμπλουτίζοντάς τη με μουσική υπόκρουση, ώστε να ενισχυθεί η ατμόσφαιρα της αφήγησης.

Ορισμένοι επιλέγουν να καταγράψουν την ιστορία που παρουσίασαν, δημιουργώντας έναν «τοίχο γκράφιτι» όπου αναπαριστούν τα γεγονότα με σχέδια και λέξεις. Άλλοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, δημιουργώντας καρτέλες με εικόνες από την ιστορία τους και προσπαθούν να τις βάλουν στη σωστή χρονική ακολουθία, χρησιμοποιώντας την τεχνική του *story map* για να οργανώσουν τα γεγονότα με λογικό τρόπο.

Κάποιοι χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο *LearningApps* για να τοποθετήσουν τις εικόνες της ιστορίας στη σωστή σειρά, ενισχύοντας την κατανόησή τους για τη δομή της αφήγησης με έναν διαδραστικό και σύγχρονο τρόπο.

Μέσα από τις δραστηριότητες εκφράζονται δημιουργικά, συνεργάζονται και αναπτύσσουν δεξιότητές στην αφήγηση, την οργάνωση και την τεχνολογική κατανόηση με διάφορους τρόπους.

Δ' Φάση- Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ

- 1.2 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για ακουστικές πληροφορίες
- 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες
- 2.3 Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων
- 2.5 Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων
- 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης
- 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης
- 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες
- 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία
- 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης
- 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας
- 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία
- 7.2 Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας
- 8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων
- 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης

Ε' Φάση: Εκτίμηση (30')

Στο τέλος της δράσης, οι μαθητές αποφασίζουν να παρουσιάσουν στους γονείς τους μία θεατρική παράσταση. Χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, ώστε να συμβάλλουν όλοι στην προετοιμασία και παρουσίαση. Δημιουργούν μια ψηφιακή πρόσκληση με τη βοήθεια του υπολογιστή, αναλαμβάνουν την επιλογή της μουσικής που θα συνοδεύει την παράσταση, φροντίζουν για τα κουστούμια και για την κατάλληλη μουσική. Κάθε μαθητής επιλέγει τον τρόπο που θα συμμετέχει ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις δυνατότητές του.

Ε' Φάση- Κατευθυντήριες γραμμές ΚΣΜ

- 1.3 Προσφορά εναλλακτικών επιλογών για οπτικές πληροφορίες
- 3.4 Μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης
- 4.1 Ποικιλία στις μεθόδους απόκρισης και πλοήγησης
- 4.2 Βελτιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες
- 5.1 Χρήση πολλαπλών μέσων για επικοινωνία
- 5.2 Χρήση πολλαπλών εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης
- 6.1 Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας
- 6.4 Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου
- 7.1 Βελτιστοποίηση ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία
- 8.1 Ανάδειξη της σπουδαιότητας των σκοπών και των στόχων
- 8.2 Ποικιλία στις απαιτήσεις και τις πηγές για τη βελτιστοποίηση της πρόκλησης
- 8.4 Αύξηση της ανατροφοδότησης με στόχο την αρτιότητα της γνώσης και της κατάκτησης της μάθησης
- 9.1 Προαγωγή των προσδοκιών και αντιλήψεων που βελτιστοποιούν την παρώθηση
- 9.3 Διευκόλυνση της διαχείρισης πληροφοριών και πηγών

4. Συμπεράσματα

Ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (UDL) αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την προσέγγιση όλων των μαθητών από την προσχολική ηλικία. Η διδασκαλία καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν η διδακτέα ύλη προσφέρεται με ποικίλους αισθητηριακούς τρόπους, ευέλικτες ομαδοποιήσεις και προσαρμογή του ρυθμού μάθησης. Αυτό το πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα ευέλικτο περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και επιτρέπει την προσβασιμότητα σε όλους (Harte, 2013). Η ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλει στη διαμόρφωση συνεργατικών προτύπων και στάσεων, οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών κουλτούρων. Οι κουλτούρες αυτές ενισχύουν την αποδοχή, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου, προάγοντας το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντιμετωπίζοντας κάθε διάκριση. Επιπλέον, διαμορφώνουν κοινές αξίες, πέρα από αποκλεισμούς που προάγουν την αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη συμπεριληπτική κουλτούρα επεκτείνουν τις δυνατότητές τους, εμπλουτίζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες και τροφοδοτούνται με νέες σκέψεις και συμπεριφορές. Παράλληλα παράγουν νέα γνώση και αναπτύσσουν ισχυρούς μηχανισμούς για την προάσπιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ετερογένειας στο σύνολό της (Booth & Ainscow, 2011).

Βιβλιογραφία**Ελληνόγλωσση**

- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: *Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτο Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση- Διευρυμένη Έκδοχή* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542

Ξενογλώσση

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Διαθέσιμο στο: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html>.
- Courey, S., J, Tappe P., Siker, J. & Lepage, P., (2012) Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL): *Teacher Education special Education*, 36(1), 7-27.
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3), 195-220.
- Harte, H. A. (2013). Universal Design and Outdoor Learning. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 18-22.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17
- Jimenez, T.C., V L. Graf & E. Rose. (2007): «Gaining Access to General Education: The promise of Universal Design for Learning». *Issues in Teacher Education*, 16.2, 41-54.
- King-Sears, M. (2008). Differentiation and the curriculum: Facts and fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23, 55-62.
- Kurtt, S. A. (2006). Universal design for learning in inclusive classroom. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1(10).
- McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27, 166-175.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.
- Sleeter, C. (2018) Multicultural education past, present & future: Struggles for dialog and power-sharing: *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 1-16.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 3, 103-107.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΑΦ

Ζέρβας Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο των υποστηρικτικών τεχνολογιών στη δημιουργία συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με ΔΑΦ και να προάγει τη συμπερίληψη. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ακολουθείται η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει πληθώρα τεχνολογικών μέσων, που παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά με ΔΑΦ, όμως στην Ελλάδα δεν είναι ακόμη τόσο διαδεδομένα. Παρόλα αυτά, η συμβολή των υποστηρικτικών τεχνολογιών σε μαθητές με ΔΑΦ είναι εμφανής μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας των παιδιών αυτών με τους συμμαθητές τους, της ενεργής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση της επίτευξης της συμπερίληψης. Μάλιστα, η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση αυτών των τεχνολογιών, θα μπορούσε να βελτιώσει τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να διανθίσει τη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, υποστηρικτικές τεχνολογίες, συμμετοχικότητα, συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επιδρά ποικιλοτρόπως στη λειτουργικότητα των ατόμων, επηρεάζοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά (Grzadzinski, Huerta, Lord, 2013; Yasuda et al., 2023). Οι μαθητές με ΔΑΦ συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται πάντα από τις συμβατικές διδακτικές προσεγγίσεις. Παρά τις αυξημένες προσπάθειες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των μαθητών σε σχολικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση παραμένει μια πρόκληση.

Στο πλαίσιο αυτό, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες αναδεικνύονται ως ένας δυναμικός παράγοντας που μπορεί να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με ΔΑΦ. Μέσα από εξειδικευμένες εφαρμογές, διαδραστικά εργαλεία, λογισμικό επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας, καθώς και προσαρμοσμένα περιβάλλοντα μάθησης, οι τεχνολογίες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της επικοινωνίας και στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Gillespie-Lynch et al., 2017). Επιπλέον, διευκολύνουν τη δημιουργία συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης, όπου η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη υποστήριξη επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών του.

Η ενσωμάτωση των υποστηρικτικών τεχνολογιών στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τη διευκόλυνση της μάθησης για τους μαθητές με ΔΑΦ, αλλά και τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών (Cañete, Peralta, 2022). Οι τεχνολογικές λύσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν γέφυρα μεταξύ διαφορετικών μαθησιακών προφίλ, ενισχύοντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και προωθώντας ένα μοντέλο μάθησης που βασίζεται στην αμοιβαία υποστήριξη και την ενεργή συμμετοχή. Για αυτό, σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει πώς οι υποστηρικτικές τεχνολογίες

μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Με βάση αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Με ποιον τρόπο οι υποστηρικτικές τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη παιδιών με ΔΑΦ;
- 2) Ποια είναι τα εργαλεία που μπορούν να διαμορφώσουν μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης;

Το παρόν άρθρο διερευνά τον ρόλο των υποστηρικτικών τεχνολογιών στην ανάπτυξη συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης για μαθητές με ΔΑΦ και αναλύει τους τρόπους με τους οποίους οι τεχνολογικές αυτές παρεμβάσεις μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο ρόλος των υποστηρικτικών τεχνολογιών στην κοινωνική ένταξη παιδιών με ΔΑΦ

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης τεχνολογιών στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ είναι η δυνατότητα προσαρμογής της μάθησης στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας είναι θεμελιώδης για τη στήριξη των μαθητών με ΔΑΦ, καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικές ταχύτητες μάθησης και διαφορετικές ανάγκες στήριξης. Οι τεχνολογίες που προσφέρουν προσαρμοσμένα μαθησιακά μονοπάτια επιτρέπουν στους μαθητές να ακολουθούν τη δική τους πορεία μάθησης, προσφέροντας εξατομικευμένες οδηγίες και δραστηριότητες που ταιριάζουν στις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες (Kokina & Kern, 2010).

Όπως σημειώνουν οι Hamidi et al. (2022), τα άτομα με αναπηρίες σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακές υποστηρικτικές τεχνολογίες είτε επειδή αυτές συνεπάγονται μεγάλο κόστος είτε επειδή έχουν σημαντικές δυσκολίες στη συντήρηση. Όμως, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες Do-It-Yourself (DIY-AT) που έχουν σχεδιαστεί, προσαρμοστεί και επισκευαστεί από μη τεχνικούς χρήστες διερευνούν τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων αυτών με αυτισμό, όσον αφορά την κοινωνική ένταξη, την αξιολόγηση της αναπηρίας και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Η δυνατότητα εξατομίκευσης μέσω της τεχνολογίας επιτρέπει στους μαθητές να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό, να επαναλαμβάνουν μαθήματα και δραστηριότητες μέχρι να τα κατανοήσουν πλήρως και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους και της απογοήτευσης, ενώ παράλληλα ενισχύει τη μαθησιακή τους εμπειρία και τους επιτρέπει να ενταχθούν με πιο ενεργό και θετικό τρόπο στις διαδικασίες μάθησης (Kokina, Kern, 2010).

Πρώτα από όλα, οι υπηρεσίες της επαγγελματικής και εναλλακτικής επικοινωνίας (AAC) περιλαμβάνουν πλέον ένα ευρύ φάσμα ψηφιακών και κοινωνικών μέσων. Τα άτομα με πολύπλοκες επικοινωνιακές ανάγκες -όπως τα παιδιά με αυτισμό- έχουν αυξημένες προσδοκίες για συμμετοχή και δέσμευση σε ένα πλήρες φάσμα περιβαλλόντων - εκπαίδευση, απασχόληση, οικογένεια, υγειονομική περίθαλψη και διαβίωση στην κοινότητα (Light et al., 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, το PECS αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά ΔΑΦ να εντείνουν τη συμμετοχή τους σε κοινότητες μάθησης. Εξάλλου, το εργαλείο αυτό διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, επιτρέποντάς τους να εκφράζονται χωρίς να εξαρτώνται από τη βοήθεια ενηλίκων. Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν PECS για να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών σε μαθήματα, παιχνίδια και ομαδικές εργασίες (Lerna et al., 2014).

Επίσης, οι τεχνολογίες Εικονικής Πραγματικότητας (VR) και Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) έχουν δημιουργήσει νέες δυνατότητες για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ. Αυτές οι τεχνολογίες επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε προσομοιωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες, σε ένα ελεγχόμενο και ασφαλές περιβάλλον. Οι

εφαρμογές VR επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να αντιμετωπίσουν κοινωνικές καταστάσεις σε εικονικούς κόσμους, μειώνοντας την πίεση που αισθάνονται στην πραγματική ζωή (Cascio, Zettler, 2016). Αυτό συνεπάγεται, λοιπόν, τη δημιουργία μιας εικονικής συμμετοχικής κοινότητας, η οποία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως παράδειγμα όσο και ως μέσο κοινωνικής εξάσκησης για τα παιδιά με ΔΑΦ, προκειμένου να κατορθώσουν μέσα από σταδιακά βήματα να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και στον πραγματικό κόσμο.

Η αξιοποίηση των τεχνολογιών εικονικής πραγματικότητας (VR) και επαυξημένης πραγματικότητας (AR) στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ είναι ένα αναδυόμενο πεδίο στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτών των εφαρμογών, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε προσομοιωμένες κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες τους βοηθούν να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που θα μπορούσαν να τους προκαλέσουν άγχος στην πραγματική ζωή (Καρντάσιας, Κούκου, 2017). Η AR, από την άλλη, ενσωματώνει μαθησιακό υλικό στο φυσικό περιβάλλον, παρέχοντας στους μαθητές με ΔΑΦ την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους με έναν πιο οργανωμένο και προσαρμοσμένο τρόπο. Αυτές οι τεχνολογίες προάγουν τη συμμετοχή, την ενεργητική μάθηση και τη συνεργασία, ενισχύοντας τις δεξιότητες των μαθητών και ενσωματώνοντάς τους με πιο άμεσο και διαδραστικό τρόπο στις μαθησιακές διαδικασίες (Lundqvist et al., 2019).

Η εφαρμογή υποστηρικτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ στην Ελλάδα δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν οι Καρντάσιας, Κούκου (2017), οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των τεχνολογιών απαιτεί από τους δασκάλους να είναι εξοικειωμένοι με τα εργαλεία και να έχουν καταρτιστεί σε νέες στρατηγικές διδασκαλίας που ενσωματώνουν την τεχνολογία (Παπαδάτος, 2018). Επομένως, η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθητών με ΔΑΦ.

Επιπλέον, η ευαισθησία και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προς τις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία αυτών των προσπαθειών. Σύμφωνα με τη μελέτη του Χατζηγεωργίου (2017), η ενσυναίσθηση των δασκάλων μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στους μαθητές με αυτισμό και να βελτιώσει τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι εκπαιδευτικοί που είναι καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την υποστήριξή τους και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που προάγει τη συμμετοχή τους και την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

2.2. Πλατφόρμες συνεργασίας και δημιουργία κοινοτήτων μάθησης

Η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ΔΑΦ αποτελεί μία από τις πιο δύσκολες προκλήσεις στην εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ, όπως η δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η περιορισμένη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και η δυσκολία στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθιστούν τους μαθητές με ΔΑΦ επιρρεπείς στον αποκλεισμό από τις παραδοσιακές μαθησιακές κοινότητες (Fletcher-Watson, McConachie, 2017). Η τεχνολογία μπορεί να παρέχει εξαιρετικά εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές να ενταχθούν κοινωνικά και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα, η δημιουργία πλατφορμών συνεργασίας για την ενίσχυση της κοινωνικής ενσωμάτωσης μαθητών με ΔΑΦ είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο, αλλά υπάρχουν ήδη αξιόλογα παραδείγματα. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα έργα είναι το πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Ρομποτική για Μαθητές με Αυτισμό», το οποίο εφαρμόζεται σε σχολεία ειδικής αγωγής στην Αθήνα (Παπάζογλου, Καραγιαννίδης, 2019). Στο πλαίσιο αυτό, τα ρομπότ χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, βοηθώντας τους να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να συμμετέχουν σε ομάδες

δραστηριοτήτων (Νικολάου, 2019). Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει την εκπαίδευση μέσω της τεχνολογίας με την κοινωνική αλληλεπίδραση, δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν κοινωνικές συμπεριφορές χωρίς να νιώθουν τον φόβο της αποτυχίας ή της απόρριψης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Βασιλείου, Γεωργίου (2020), η χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως τα tablets και οι ειδικές εφαρμογές για μαθητές με ΔΑΦ, έχει θετική επίδραση στην κοινωνική τους συμμετοχή και την ενίσχυση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους. Αυτές οι τεχνολογίες παρέχουν έναν οπτικοακουστικό τρόπο μάθησης, που ενισχύει την κατανόηση κοινωνικών κανόνων και ενδυναμώνει την επικοινωνία, τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους δασκάλους.

Η τεχνολογία δεν περιορίζεται μόνο στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και στη δημιουργία κοινών μαθησιακών χώρων που προάγουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Ο ρόλος των πλατφορμών συνεργασίας είναι κρίσιμος για την ανάπτυξη συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης. Οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα κοινωνικά δίκτυα μάθησης, όπως το Edmodo, το Moodle και το Seesaw, προσφέρουν ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται σε έργα, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλληλεπιδρούν σε δραστηριότητες μάθησης (Thompson et al., 2015). Οι Shamash, Hinman, Grabowski, (2022) σημειώνουν πως τέτοιου είδους πλατφόρμες παρέχουν προσιτές μεθόδους στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και γενικότερα να μπορούν να διαχειρίζονται ευκολότερα τις ανάγκες τους. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσω τεχνολογικών πλατφορμών έχει αρχίσει να εφαρμόζεται στην Ελλάδα και ειδικότερα στα σχολεία που παρέχουν εκπαίδευση σε μαθητές με ΔΑΦ. Εφαρμογές, όπως το "Moodle" χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες μάθησης, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών μέσω διαδικτυακών φόρουμ και ψηφιακών εργασιών (Καρντάσιας, Κούκου, 2017). Η χρήση τέτοιων εργαλείων προάγει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών σε κοινές δραστηριότητες μάθησης, ενώ ενισχύει τη διδασκαλία μέσω της διαδραστικότητας (Τσιπουράκης, 2018).

Η χρήση ειδικά σχεδιασμένων εφαρμογών και λογισμικών που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Συστήματα που χρησιμοποιούν διαδραστικά εργαλεία, όπως τα ρομπότ κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιτρέπουν στους μαθητές με ΔΑΦ να εξασκήσουν και να μάθουν κοινωνικές στρατηγικές σε ελεγχόμενο περιβάλλον, μειώνοντας το άγχος και την πίεση που μπορεί να αισθάνονται σε φυσικές κοινωνικές καταστάσεις (Gillespie-Lynch et al., 2017). Για παράδειγμα, εφαρμογές που χρησιμοποιούν τεχνολογία εικονικής πραγματικότητας (VR) παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να βιώσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χωρίς τις συναισθηματικές εντάσεις που μπορεί να προκαλούν οι πραγματικές καταστάσεις (López, Iglesias, 2017).

Η δυνατότητα ενσωμάτωσης πολλών μαθητών σε μια πλατφόρμα επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης. Οι μαθητές με ΔΑΦ, μέσω αυτών των εργαλείων, μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να μάθουν να διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους σχέσεις (Davis, Brodwin, 2016). Ειδικότερα, τα εργαλεία αυτά προάγουν τη συνεργασία μέσω της δυνατότητας για άμεση επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τον εαυτό τους με τρόπους που δεν απαιτούν άμεση φυσική παρουσία, μειώνοντας έτσι το άγχος που μπορεί να προκαλεί η προσωπική αλληλεπίδραση (Lundqvist et al., 2019). Γενικότερα, η εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αυξάνει τις ευκαιρίες για μαθητές με ΔΑΦ να συνεργαστούν σε κοινές δραστηριότητες μάθησης και να αναπτύξουν ένα αίσθημα ανήκειν στην κοινότητα. Εξίσου σημαντικό είναι ότι αυτές οι τεχνολογίες επιτρέπουν στους μαθητές να συνεργάζονται με άλλους μαθητές που ενδεχομένως δεν ανήκουν στην ίδια τάξη ή σχολείο, διευρύνοντας τις κοινωνικές τους σχέσεις και εμπειρίες (Schreibman, Stahmer, 2014).

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των υποστηρικτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης. Μέσω εξατομικευμένων εργαλείων, οι μαθητές ενισχύουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, διευκολύνεται η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και προάγεται η αυτονομία τους. Παράλληλα, οι τεχνολογίες αυτές δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που στηρίζει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική ανάπτυξη, συμβάλλοντας στη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Yasuda et al., 2023).

Η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών δεν αποτελεί απλώς μια λύση για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΔΑΦ, αλλά και μια ευκαιρία για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς ένα πιο ευέλικτο, συμπεριληπτικό και συνεργατικό μοντέλο μάθησης. Άλλωστε, η τεχνολογία δεν είναι μόνο εργαλείο υποστήριξης αλλά και καταλύτης για την οικοδόμηση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς, όπου κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ισότιμα και ουσιαστικά. Σε αυτό το πλαίσιο, μελλοντικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν και άλλες πτυχές της τεχνολογίας, όπως ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν αυτές τις τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βασιλείου, Ε., Γεωργίου, Α. (2020). Η χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ: Προοπτικές και εφαρμογές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτικά Δίκτυα*, 12(2), 45-59.
- Καρντάσιας, Ν., Κούκου, Ι. (2017). Ψηφιακά εργαλεία για τη στήριξη μαθητών με αυτισμό στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. *Επιστημονική Επιθεώρηση Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης*, 6(1), 30-43.
- Νικολάου, Α. (2019). Η εκπαιδευτική ρομποτική για μαθητές με αυτισμό: Η εφαρμογή του ρομπότ στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα. *Journal of Special Education and Technology*, 34(2), 102-110.
- Παπαδάτος, Ι. (2018). Η αξιοποίηση της τεχνολογίας για την ενσωμάτωση των μαθητών με αυτισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σχέσεις Εκπαίδευσης και Τεχνολογίας*, 19(3), 67-80.
- Παπάζογλου, Θ., Καραγιαννίδης, Χ. (2019). Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως μέσο προώθησης γνωστικών στόχων, κινητοποίησης και συμπερίληψης στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 697-706.
- Τσιπουράκης, Γ. (2018). *Η αξιοποίηση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα: Προκλήσεις και ευκαιρίες*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Χατζηγεωργίου, Χ. (2017). Εξατομίκευση της διδασκαλίας για μαθητές με αυτισμό στην Ελλάδα: Μέθοδοι και στρατηγικές. *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, 22(1), 74-90.

Ξενόγλωσση

- Cañete, R., Peralta, E. (2022). Assistive technology to improve collaboration in children with ASD: State-of-the-art and future challenges in the smart products sector. *Sensors*, 22(21), 8321.
- Cascio, J., Zettler, S. (2016). Virtual reality for autism: Applications and future directions. *Autism Research*, 9(6), 594-600.
- Davis, M. H., Brodwin, M. G. (2016). Supporting social development in children with autism through assistive technology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1637-1649.

- Fletcher-Watson, S., McConachie, H. (2017). The role of technology in autism spectrum disorder intervention: A systematic review. *Autism*, 21(1), 46-57.
- Gillespie-Lynch, K., Kapp, S. K., Brooks, P. J., Schloss, J. (2017). The role of technology in social skills training for individuals with autism spectrum disorder: A review and the promise of assistive technologies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(7), 2200-2215.
- Grzadzinski, R., Huerta, & Lord, C. (2013). DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes. *Molecular autism*, 4, 1-6.
- Hamidi, F., Owuor, P. M., Hynie, M., Baljko, M. (2022). "Knowledge Comes Through Participation": Understanding Disability through the Lens of DIY Assistive Technology in Western Kenya. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW1), 1-25.
- Kokina, A., Kern, L. (2010). Teaching social skills to students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1273-1286.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Massagli, A. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum disorders: a follow-up study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 478-485.
- Light, J., McNaughton, D., Beukelman, D., Fager, S. K., Fried-Oken, M., Jakobs, T., Jakobs, E. (2019). Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 1-12.
- Lundqvist, L. O., Knutsson, M., Alm, K. (2019). The use of virtual and augmented reality in special education: A systematic review of applications for children with autism spectrum disorders. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 145-157.
- Schreibman, L., Stahmer, A. C. (2014). The role of technology in interventions for individuals with autism spectrum disorders. In K. M. Jones & P. A. King (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 567-586). John Wiley & Sons.
- Shamash, E. R., Hinman, J. A., Grabowski, J. L. (2022). We're All on the Same Page: The Use of Technology Applications to Effectively Communicate with Families of Students with Disabilities. *School Community Journal*, 32(2), 77-92.
- Thompson, T., Leahy, M., Richardson, P. (2015). Technologies for social inclusion: How assistive technologies promote the participation of children with autism in school activities. *Journal of Special Education Technology*, 30(1), 15-26.
- Yasuda, Y., Matsumoto, J., Miura, K., Hasegawa, N., Hashimoto, R. (2023). Genetics of autism spectrum disorders and future direction. *Journal of Human Genetics*, 68(3), 193-197.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΡΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΡΕΥΝΑ – ΔΡΑΣΗ

Αντωνάτου Σπυριδούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60-Διδάκτορας
Κολοβού Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60,50-Med

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στην άρση δυσκολιών συνδιδασκαλίας, όπως επιθετική συμπεριφορά, αυτοτραυματισμό και δυσκολία επικοινωνίας παιδιών με και χωρίς Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Πραγματοποιήθηκε έρευνα-δράση, σε τμήμα δημόσιου νηπιαγωγείου με δεκαπέντε (15) παιδιά. Τα δύο (2) είχαν Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ) και το ένα (1), διάγνωση ΔΑΦ. Η συστηματική παρατήρηση, η εκτίμηση της συμπεριφοράς και η παρέμβαση, βασίστηκε στην οικο-συμπεριφορική ανάλυση και στη διερεύνηση των αιτίων επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Η έρευνα έδειξε ότι μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι δυσκολίες συνδιδασκαλίας περιορίστηκαν, ενώ η αποτελεσματική επικοινωνία και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενισχύθηκαν. Συνακόλουθα, διαμορφώθηκε το απαραίτητο συμπεριληπτικό πλαίσιο, με στόχο την «Εκπαίδευση για Όλους». Η έρευνα έδειξε επίσης ότι η ανάπτυξη κοινού κώδικα επικοινωνίας, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα άρσης δυσκολιών ενώ ο βαθμός χρήσης του, επέδρασε αντιστρόφως ανάλογα στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και ανάλογα, στις επιθυμητές.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριφορική-αναλυτική προσέγγιση, συμπερίληψη, συνδιδασκαλία, κώδικας επικοινωνίας.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, σημειώνεται η τάση υλοποίησης προγραμμάτων συνδιδασκαλίας παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βασιζόμενα σε εμπειρικά δεδομένα κι αξιολογούμενα μέσω διδακτικής πράξης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 1998· Τραγουλιά & Αντωνάτου, 2010· Αντωνάτου, 2021). Και τούτο διότι επικρατεί η άποψη ότι η πλειοψηφία των παιδιών ενδυναμώνεται με ποικίλες δεξιότητες, ενώ παράλληλα βελτιώνεται η οικονομική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Unesco, 1994). Σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο, στο οποίο υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, οι ατομικές διαφορές των παιδιών δεν αντιμετωπίζονται ως πηγές προβλημάτων και δυσάρεστων συναισθημάτων, αλλά ως πηγές επιστημονικού ενδιαφέροντος (Τάφα, 1998). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσδίδει στους μαθητές με Ειδικές Ανάγκες (Ε.Α) την έννοια του «ανήκειν» στο Γενικό Σχολείο και την ιδιότητα του ισότιμου μέλους, στην κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης. Σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με στόχο την «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All), παρέχεται κατάλληλη υποστήριξη και κάλυψη των αναγκών όλων των παιδιών. Με τον όρο «Εκπαίδευση για Όλους», αναγνωρίζεται το δικαίωμα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ainscow, 1998 · Unesco, 1994).

Έρευνες έδειξαν ότι η συμπεριφορική-αναλυτική προσέγγιση επιδρά μακροπρόθεσμα θετικά στον αυτισμό. Κατά τη συγκεκριμένη προσέγγιση, τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν ερμηνεύονται υπό τις έννοιες αιτίου κι αιτιατού. Η αντικοινωνική συμπεριφορά, δεν ερμηνεύεται ως σύμπτωμα

του αυτισμού και ως αποτέλεσμα του, ώστε η καταστολή της να θεωρείται ανέφικτη. Ερμηνεύεται σύμφωνα με την ανάλυση της επίδρασης της προβληματικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον και τη διερεύνηση των άμεσων επακόλουθων αυτής. Εν συνεχεία, βάσει των αποτελεσμάτων της διερεύνησης, σχεδιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισής της (Γενά & Γαλάνης, 2007). Είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι ως περιβάλλον, νοούνται όλα τα συστήματα με τα οποία αλληλεπιδρά το άτομο. Οι παρεμβάσεις συστημικού επιπέδου προσεγγίζουν όλα τα σχετιζόμενα περιβάλλοντα και σε συνάρτηση με το σχολείο, στοχεύουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου (Φιλίππου & Δημητροπούλου, 2019). Η συλλογή των δεδομένων με άμεση συστηματική παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο, συνδυαστικά με πληροφορίες του περιβάλλοντος, αποσκοπεί στη καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, από τα άτομα του περιβάλλοντος, ώστε να συνδράμουν στην ενίσχυση της προσαρμογής τους (Συριοπούλου & Κασίμος, 2010).

Ειδικά για τον αυτισμό, η δημοσίευση της έρευνας του Lovaas (1987), δίνει ώθηση στην ένταξη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο γενικό σχολείο. Έδειξε ότι μετά από δύο τουλάχιστον χρόνια συμπεριφορικής-αναλυτικής προσέγγισης, το 47% των παιδιών με αυτισμό απέκτησαν φυσιολογική νοημοσύνη κι ήταν σε θέση να ενταχθούν στο γενικό σχολείο. Συμφωνεί με τα παραπάνω, η έρευνα των de Matos & de Matos (2017), η οποία έδειξε ότι η συμπεριφορική-αναλυτική προσέγγιση αποτελεί συστημική και πολυπαραγοντική διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα και βασικό σκοπό, την ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών για την ενίσχυση παιδιών με ΔΑΦ.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της παρούσας έρευνας-δράσης ήταν δεκαπέντε (15) παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε τμήμα δημόσιου νηπιαγωγείου, δύο (2) εκ των οποίων υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ). Πέντε (5) ήταν προνήπια, δέκα (10) νήπια, έξι (6) κορίτσια και εννέα (9) αγόρια (πίνακας 1). Ένα (1) είχε διάγνωση ΔΑΦ από δημόσιο φορέα, σύμφωνα με την οποία παρουσίαζε αδυναμία λόγου, μονολεκτικά με ηχολαλία, συναισθηματική αντιδραστικότητα, δυσκολίες προσοχής και συμπεριφοράς. Επίσης, η βλεμματική επαφή ήταν σύντομη και μη συντονισμένη, ενώ η χορήγηση νοητικών (Raven) δοκιμασιών, δεν κατέστη δυνατή.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Ηλικία	f	%	Φύλο	f	%
Προνήπια	5	33%	Κορίτσια	6	40%
Νήπια	10	67%	Αγόρια	9	60%

Η νατουραλιστική έρευνα-δράση, διεξήχθη από την έναρξη σχολικού έτους 2024-'25 έως και το Δεκέμβριο, στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο φοίτησης του δείγματος. Βασικός σκοπός ήταν η παρέμβαση και η αλλαγή (intervention and change) (Robson, 2007). Συγκεκριμένα, ήταν να ελεγχθεί η επιθετική-αυτοτραυματική συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ, να μειωθεί ο αυξημένος βαθμός επικινδυνότητας φοίτησης και να βελτιωθεί η μαθητική ζωή όλων των παιδιών. Οι συνδιδάσκουσες εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής, είναι οι ερευνήτριες. Ακολουθήθηκαν τα στάδια της έρευνας δράσης. Για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, εφαρμόστηκε η μέθοδος τριγωνοποίησης, με συλλογή ερευνητικών δεδομένων από διαφορετικές πηγές και με ποικίλες μεθόδους. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συμμετοχική παρατήρηση, καταγραφές, φωτογραφίες και βιντεοσκόπηση, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων (GDPR, 2018).

Προσέγγιση της έρευνας-δράσης είναι η συμπεριφορική-αναλυτική (Lonaas, 1987·Γενά & Γαλάνης, 2007·de Matos & de Matos, 2017). Μέσω ανάλυσης της συμπεριφοράς, τέθηκε αρχικός στόχος η διερεύνηση της σχέσης συμπεριφοράς και περιβάλλοντος, για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τον σχεδιασμό παρέμβασης ώστε να ενισχυθεί η προσαρμογή του νηπίου με ΔΑΦ στη νέα τάξη και στα καινούργια πρόσωπα συμμαθητών κι εκπαιδευτικών. Η φοίτηση του παιδιού με ΔΑΦ, γινόταν εντός του τμήματος όλες τις ημέρες καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (Lonaas, 1987) και χωρίς απομάκρυνση.

Παράλληλα πραγματοποιήθηκε μια πρώτη εκτίμηση των αναγκών όλων των παιδιών, με και χωρίς ΔΑΦ. Μέσω συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος, μέσα κι έξω από την τάξη εντοπίστηκαν σημαντικές δυσκολίες πριν, κατά την διάρκεια και μετά τα περιστατικά επιθετικής και αυτοτραυματικής συμπεριφοράς. Τα περιστατικά, έθεταν καθημερινά σε υψηλό βαθμό επικινδυνότητας τη φοίτηση όλων των παιδιών. Αυτά ήταν τα απρόβλεπτα, έντονα και επαναλαμβανόμενα δαγκώματα του παιδιού με ΔΑΦ προς τον εαυτό του και προς τα Τυπικώς Αναπτυσσόμενα (Τ.Α) παιδιά. Για τον έλεγχο της επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς, σε πρώτη φάση σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν κι αξιολογήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα: α) καθολικές, β) στοχευμένες και γ) εξατομικευμένες. Ακολούθησε η αξιολόγηση της παρέμβασης και η δεύτερη φάση, με αναστοχασμό και επανασχεδιασμό.

2.2. Φάσεις και βήματα της έρευνας

Στην αρχή της χρονιάς, παρατηρήθηκαν δυσκολίες κοινωνικοποίησης μεταξύ όλων των παιδιών, με και χωρίς ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, το παιδί με ΔΑΦ είχε αλλάξει τμήμα, συμμαθητές κι εκπαιδευτικούς. Τα επαναλαμβανόμενα επιθετικά περιστατικά έθεταν σε υψηλό βαθμό επικινδυνότητας τη φοίτηση των παιδιών. Συνακόλουθα κρίθηκε απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, για σχεδιασμό και εφαρμογή παρέμβασης σε μια πρώτη φάση, με τα παρακάτω βήματα: Πρώτη φάση-βήμα 1) Συστηματική παρατήρηση- καταγραφή αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ, βήμα 2) Εντοπισμός κι αξιολόγηση δυσκολιών, βήμα 3) Στοχοθεσία και παρέμβαση, βήμα 4) Αξιολόγηση.

Πρώτη φάση

- Βήμα 1. Συστηματική παρατήρηση-καταγραφή αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ

Καθημερινά οι δύο εκπαιδευτικοί, στις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, παρατηρούσαν και κατέγραφαν τις αλληλεπιδράσεις και τα επιθετικά-αυτοτραυματικά περιστατικά. Επίσης, τη δράση των παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τα επιθετικά-αυτοτραυματικά περιστατικά.

- Βήμα 2. Εντοπισμός κι αξιολόγηση δυσκολιών

Αρχικά, μολονότι τα παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ μοιράζονταν κοινές γωνίες της τάξης, παρατηρήθηκε ότι έπαιζαν παράλληλα, χωρίς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Καθώς ήταν αρχή της χρονιάς παρατηρήθηκε ότι οι δυσκολίες κοινωνικοποίησης των Τ.Α παιδιών συνδυαστικά με την αδυναμία επικοινωνίας μέσω ομιλούμενης γλώσσας του παιδιού με ΔΑΦ, επέφεραν συχνά επιθετικά περιστατικά. Επέφεραν δηλαδή, απότομο τράβηγμα παιχνιδιού ή άλλου αντικειμένου, δάγκωμα, σπρώξιμο ή χτύπημα. Ακολουθούσαν φωνές, κλάματα, επακόλουθη επιθετική συμπεριφορά προς παιδιά κι εκπαιδευτικούς οι οποίες παρέμβαιναν κι εν συνεχεία αυτοτραυματισμό με δάγκωμα ή χτύπημα του κεφαλιού του παιδιού με ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, ανάλογη επιθετική και αυτοτραυματική συμπεριφορά σημειώνονταν από το παιδί με ΔΑΦ αιφνιδιαστικά, όταν κάποιο άλλο απλώς έπαιζε κοντά ή έπαιρνε ένα κοντινό διαθέσιμο παιχνίδι. Αντιδραστική συμπεριφορά με αυτοτραυματισμό

ή και απρόβλεπτη σωματική επίθεση στα κοντινά άτομα, εκδήλωνε επίσης την ώρα του πρωινού, ανάλογα με είδος και την συσκευασία του φαγητού, άμεσα, ανοίγοντας το μπολ του πρωινού.

- Βήμα 3. Στοχοθεσία και παρέμβαση

Οι εκπαιδευτικοί αφού κατέγραψαν και σταχυολόγησαν τις δυσκολίες συνεκπαίδευσης έδωσαν προτεραιότητα στη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας όλων των παιδιών. Η μείωση των περιστατικών επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και η αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ, τέθηκαν ως πρωταρχικοί στόχοι. Για την επίτευξη τους, σχεδιάστηκαν κι εφαρμόστηκαν από κοινού, διδακτικές παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα: α) καθολικές, β) στοχευμένες, γ) εξατομικευμένες.

- α) Καθολικές παρεμβάσεις

- i) Ορισμός κανόνων της τάξης - εκμάθηση συναισθημάτων

Αν και καθολικές, οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιούνταν για τα παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ, ταυτόχρονα, αλλά με διαφορετικά μέσα. Στα Τ.Α παιδιά την ώρα του κύκλου, παρουσιάστηκαν από την εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής εικονογραφημένοι έγχρωμοι πίνακες αναφοράς, οι οποίοι συζητήθηκαν. Εν συνεχεία, ορίστηκαν και συμφωνήθηκαν οι επιτρεπτές και μη επιτρεπτές συμπεριφορές, ως κανόνες της τάξης. Επιπροσθέτως, με κάθε ευκαιρία της σχολικής καθημερινότητας, γινότουσαν συζητήσεις για παρατηρούμενες συμπεριφορές σε σχέση με τα επιτρεπτά και μη όρια τους και τα συναισθήματα τα οποία επιφέρουν. Στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου και στην διάρκεια μιας κρίσης για παράδειγμα, γινόταν συζήτηση για το συμβάν, για το πως ένιωσαν τα παιδιά που ενεπλάκησαν αλλά και οι παρατηρητές. Επίσης, συσχετίζονταν με ανάλογα περιστατικά και συναισθήματα, ενώ για την εξεύρεση αποδεκτών τρόπων αντιμετώπισης ανέτρεχαν στους πίνακες αναφοράς με τους κανόνες της τάξης. Ανάλογα, η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής παρουσίασε κι επεξήγησε στο παιδί με ΔΑΦ κοινωνικές ιστορίες και πίνακες συναισθημάτων, σχετικά με τις σωστές και λάθος συμπεριφορές. Το εποπτικό υλικό τοποθετήθηκε στους τοίχους της τάξης και με κάθε ευκαιρία γινόταν καθημερινή αναφορά κι επανάληψη.

- ii) Εκπαίδευση πρόληψης-αντιμετώπισης επιθετικής συμπεριφοράς

Στις περιπτώσεις επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς, τόσο στο παιδί που την δέχεται, όσο και στους παρατηρητές, δόθηκε η οδηγία να λέγεται η φράση «Στοπ, δεν είναι σωστό!». Επιπροσθέτως, συμφωνήθηκε η φράση να λέγεται με δυνατή φωνή και με προτεταμένα χέρια και στη συνέχεια τα Τ.Α παιδιά, να ενημερώνουν όποιον εκπαιδευτικό βρίσκεται κοντά εκείνη τη στιγμή, αλλά και στους γονείς τους αργότερα. Σταδιακά, η φράση παρατηρήθηκε να λέγεται παραπάνω από μία φορά την ημέρα, από διαφορετικά παιδιά και κατά την διάρκεια των ποικίλων δραστηριοτήτων, συνήθως όμως για λάθος λόγο. Όπως, για διεκδίκηση συγκεκριμένου ρόλου ή παιχνιδιού και όχι για πρόληψη ή αντιμετώπιση επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς.

- β) Στοχευμένες παρεμβάσεις

- Συναντήσεις με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ

Στόχος ήταν η συζήτηση και ανταλλαγή σημαντικών πληροφοριών σχετικά με τις διατροφικές προτιμήσεις και συνήθειες, ώστε να αποφεύγονται οι εντάσεις και οι επιθετικές συμπεριφορές την ώρα του πρωινού. Επιπροσθέτως, στόχος ήταν η διερεύνηση των επιλεγόμενων παιδικών προγραμμάτων και παιχνιδιών στον υπολογιστή, ώστε να αποφεύγονται μιμητικές επιθετικές συμπεριφορές με συγκεκριμένο συνακόλουθο γέλιο, σύμφωνα με την από κοινού συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Πραγματοποιήθηκαν συμβουλευτικές παρεμβάσεις για συγκεκριμένο προγραμματισμό πρωινού γεύματος και προτάσεις παιδικών προγραμμάτων, χωρίς τη χρήση βίας.

- ii) Συναντήσεις με τους γονείς των Τ.Α παιδιών, τα οποία είχαν δεχθεί επιθετική συμπεριφορά από το παιδί με ΔΑΦ

Στόχος ήταν η συζήτηση και ανταλλαγή σημαντικών πληροφοριών σχετικά με τις εφαρμοζόμενες πρακτικές και η αποφυγή στοχοποίησης του παιδιού με ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών μέσω ενημέρωσής τους για

τις υλοποιούμενες στρατηγικές πρόληψης, αντιμετώπισης, εποπτείας και φροντίδας. Στις συναντήσεις τέθηκε και το πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ως προς τις πρακτικές πρόληψης και ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας και σχολικού εκφοβισμού με στόχο την από κοινού εφαρμογή τους.

γ) Εξατομικευμένες παρεμβάσεις

i) Ενίσχυση-διατήρηση προσοχής των Τ.Α παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες, σε συνθήκες υψηλού επιπέδου θορύβου

Οι δυνατές φωνές του παιδιού με ΔΑΦ, το κλάμα, το σκαρφάλωμα στα θρανία ή το τρέξιμο στην τάξη, αποσπούσαν την προσοχή των Τ.Α παιδιών. Κρίθηκε απαραίτητη η διδακτική παρέμβαση, επαναφοράς και διατήρησης της προσοχής στην υλοποιούμενη δραστηριότητα και όχι στο παιδί με ΔΑΦ, κατά τη διάρκεια της προβληματικής συμπεριφοράς. Η παρέμβαση ήταν συνεχής κι εφαρμόστηκε αρχικά ως καθολική και στη συνέχεια εξατομικευμένα, σε όσα παιδιά δυσκολεύονταν περισσότερο. Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση, επιτεύχθηκε επιπροσθέτως η αποφυγή ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ, μέσω απόσπασης της προσοχής συμμαθητών.

ii) Ενίσχυση-διατήρηση συγκέντρωσης των εκπαιδευτικών, σε συνθήκες υψηλού επιπέδου θορύβου

Και οι εκπαιδευτικοί ήταν απαραίτητο να αυτορυθμιστούν ώστε να αναπτύξουν την δεξιότητα διδασκαλίας σε συνθήκες υψηλού επιπέδου θορύβου, να διατηρούν την συγκέντρωσή τους ώστε να διασφαλίζουν τη συνέχεια και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση, επιτεύχθηκε επιπροσθέτως η αποφυγή ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ, μέσω απόσπασης της προσοχής εκπαιδευτικών.

iii) Εκτόνωση θυμού-διαχείριση κρίσης

Τα Τ.Α παιδιά με κάθε ευκαιρία συμμετείχαν καθημερινά σε συζητήσεις για τα συναισθήματα και ειδικά για τον θυμό. Η εξεύρεση αποδεκτών τρόπων διαχείρισής του, γινόταν σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης και βιωματικά, με αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες.

• Βήμα 4. Αξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης παρατήρησαν και συμφώνησαν ότι τα βήματα της πρώτης φάσης, είχαν θετικά αποτελέσματα στην πρόσκτηση γνώσεων των κανόνων και ορίων ως προς τη θεωρία αλλά αρνητικά ως προς την πράξη, καθώς δεν εφαρμόζονταν αποτελεσματικά. Επίσης, ότι είχαν θετικά αποτελέσματα ως προς την αναγνώριση και λεκτικοποίηση ποικίλων συναισθημάτων από τα παιδιά χωρίς ΔΑΦ και αρνητικά, ως προς τη διαχείρισή τους στην πράξη. Καθώς τα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και αυτοτραυματισμού συνεχίζονταν, για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους κρίθηκαν απαραίτητα συμπληρωματικά βήματα σε δεύτερη φάση: βήμα 1) Αναστοχασμός, βήμα 2) Εντοπισμός-αξιολόγηση δυσκολιών, βήμα 3) Συμπληρωματική στοχοθεσία-επανασχεδιασμός παρέμβασης, βήμα 4) Αξιολόγηση.

Δεύτερη Φάση

• Βήμα 1. Αναστοχασμός

Οι εκπαιδευτικοί από κοινού εκτίμησαν ότι τα παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ, μολονότι γνώριζαν τους κανόνες, δεν ήταν σε θέση να τους εφαρμόζουν στην πράξη, με αποτέλεσμα να συνεχίζονται τα περιστατικά επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς.

• Βήμα 2. Εντοπισμός-αξιολόγηση δυσκολιών

Όλα τα παιδιά, με και χωρίς ΔΑΦ, είχαν δυσκολίες στην οριοθέτηση και στην εφαρμογή των κανόνων και ορίων, με αρνητικά αποτελέσματα στην πρόληψη κι αντιμετώπιση επιθετικών περιστατικών. Μολονότι γνώριζαν τους κανόνες δεν τους εφάρμοζαν στην πράξη κι εκ των υστέρων γινόταν παραδεκτοί, μετά από διαμεσολάβηση των νηπιαγωγών. Επίσης, η απουσία λόγου του

παιδιού με ΔΑΦ, η μη συντονισμένη βλεμματική επαφή, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η τάση απόσυρσής του, έθεταν επιπρόσθετες δυσκολίες. Κατά συνέπεια, η μεταξύ τους επικοινωνία όπως επίσης οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εξακολουθούσαν να είναι φτωχές και το παιχνίδι στις γωνιές παρέμενε παράλληλο.

- Βήμα 3. Συμπληρωματική στοχοθεσία-επανασχεδιασμός παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες, έθεσαν σε προτεραιότητα την ενδυνάμωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, την ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Μέσω επιβράβευσης, καλλιέργειας εσωτερικών κινήτρων και προσφοράς περισσότερων ευκαιριών, δόθηκε έμφαση στη λεκτική επικοινωνία, στην έκφραση και ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων και προτιμήσεων. Για την επίτευξη της συμπληρωματικής στοχοθεσίας, πραγματοποιήθηκε επανασχεδιασμός παρεμβάσεων σε τρία επίπεδα: α) καθολικές, β) στοχευμένες, γ) εξατομικευμένες.

- α) Καθολικές παρεμβάσεις

- i) Επανασχεδιασμός και πολυαισθητηριακός εμπλουτισμός οργανωμένων δραστηριοτήτων

Στις ρουτίνες, την ώρα του κύκλου, εντάχθηκαν οπτικοακουστικά μέσα, εμπλουτίζοντας τις οργανωμένες δραστηριότητες, με περισσότερη μουσική, κίνηση, τραγούδι και οπτικό υλικό. Στο συγκεκριμένο βήμα ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό όλα τα παιδιά. Συμμετείχαν με ρυθμό, κίνηση και χορό ενώ το παιδί με ΔΑΦ έμενε περισσότερο χρόνο στην ολομέλεια, με αποτέλεσμα την αύξηση κι ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Στο συγκεκριμένο βήμα, αυξήθηκε η διάρκεια βλεμματικής επαφής του παιδιού με ΔΑΦ και παρατηρήθηκε να παραμένει για περισσότερη ώρα εστιασμένη στις κινήσεις των παιδιών Τ.Α κι εν συνεχεία να τις μιμείται με έκφραση χαράς. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο βήμα το παιδί με ΔΑΦ, παρατηρήθηκε ότι αν και απομακρυνόταν νωρίτερα από την ολομέλεια, είχε προσλάβει πολλές και βασικές πληροφορίες, τις οποίες και αποτύπωνε στις ζωγραφιές του.

- ii) Ανάπτυξη-χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας

Η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής δίδαξε στα Τ.Α παιδιά, τις φράσεις, τον τρόπο και τις λέξεις με τις οποίες επικοινωνούσε αποτελεσματικά με το παιδί με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, τα ενημέρωσε ότι για να ρωτήσει το παιδί με ΔΑΦ αν θέλει κάποιο παιχνίδι, του έδειχνε το παιχνίδι κι εν συνεχεία το ρωτούσε: «Θέλεις το παιχνίδι; Ναι ή Νο;» Έτσι τα Τ.Α παιδιά, άρχισαν να πλησιάζουν και να ρωτούν με τον συγκεκριμένο τρόπο το παιδί με ΔΑΦ, αν ήθελε να παίξουν μαζί, αν ήθελε ή αν μπορούσαν τα ίδια να πάρουν κάποιο παιχνίδι. Με την ανάπτυξη κοινού κώδικα επικοινωνίας, τα παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ, άρχισαν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά.

- iii) Δημιουργία θετικών κινήτρων.

Σε κάθε περίπτωση αποτελεσματικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ επιβραβεύονταν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Το παιδί με ΔΑΦ λεκτικά με ενθουσιώδη «Μπράβο», απτικά με χάδι στο κεφάλι, στην πλάτη ή με αγκαλιά. Τα παιδιά χωρίς ΔΑΦ, επιπροσθέτως με ανάληψη σημαντικού ρόλου, όπως για παράδειγμα υπεύθυνου εργαστηρίου ή δάσκαλου/δασκάλας.

- β) Εξατομικευμένες παρεμβάσεις

- i) Αποκρυπτογράφηση-δόμηση κώδικα επικοινωνίας παιδιού με ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής μέσω παρατήρησης συνέχισαν να αποκρυπτογραφούν λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούσε το παιδί με ΔΑΦ στις ελεύθερες δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε να χρησιμοποιεί συχνά και το αγγλικό λεξιλόγιο. Κατά συνέπεια η αποκρυπτογράφηση και η δόμηση του κώδικα επικοινωνίας του παιδιού με ΔΑΦ, κατέστη μια συνεχής διαδικασία επικαιροποίησης.

- ii) Διδασκαλία κοινού κώδικα επικοινωνίας από την εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής στην εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής.

Η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής δίδαξε στην εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής τον τρόπο αποτελεσματικής επικοινωνίας με το παιδί με ΔΑΦ. Με το βήμα αυτό διασφαλίστηκε η συνέχεια,

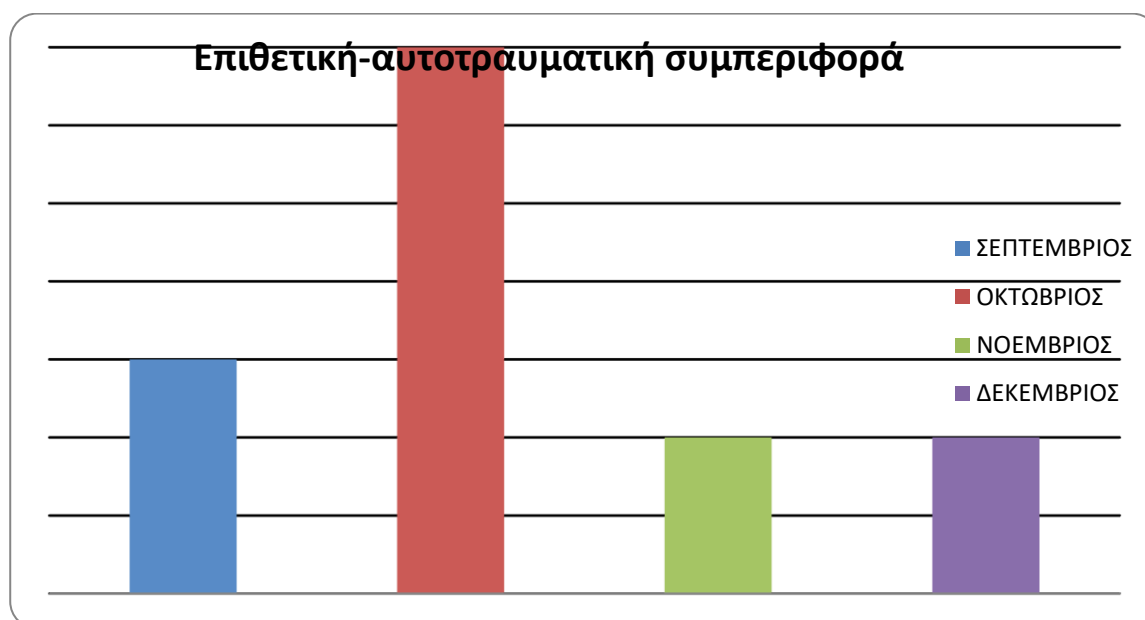
η συνέπεια και η σταθερότητα του επικοινωνιακού πλαισίου και ο αυξανόμενος βαθμός χρήσης του κοινού κώδικα επικοινωνίας

- Βήμα 4. Αξιολόγηση

Με την εγκαθίδρυση ενός σταθερού κι αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας, μέσω του κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ και των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, τα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και αυτοτραυματισμού σημείωσαν μείωση. Παράλληλα, η ανάπτυξη θετικών κινήτρων κι ενσυναίσθησης, σε συνδυασμό με τον πολυαισθητηριακό εμπλουτισμό των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ενίσχυσαν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη διαχείριση επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς, μέσω αποτελεσματικής εφαρμογής των κανόνων. Επίσης, σημειώθηκαν αμοιβαίες παρηγορητικές συμπεριφορές κι επιβραβεύσεις, αρχικά κατά μίμηση προτύπου, κι εν συνεχεία αυθόρμητα.

2.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας-δράσης, τα περιστατικά επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ, μειώθηκαν σημαντικά (πίνακας 2).



Πίνακας 2: Περιστατικά επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου

Επίσης, με την χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας το παιδί με ΔΑΦ εδραίωσε εστιασμένη βλεμματική επαφή και παρουσίασε σύντομο επικοινωνιακό λόγο. Απαντώντας μονολεκτικά στις ερωτήσεις εκπαιδευτικών και συμμαθητών, ήταν σε θέση να εκφράζει τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες του. Λόγω της διαμόρφωσης ενός σταθερού κι αποτελεσματικού επικοινωνιακού πλαισίου, έδειχνε επίσης ότι δεν ένιωθε συνεχώς απειλή, φόβο και θυμό, όπως πριν την παρέμβαση.

Επίσης, το παιδί με ΔΑΦ, κατά τα περιστατικά αυτοτραυματισμού άρχισε να εκδηλώνει την αίσθηση του πόνου. Πιο συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση, παρατηρήθηκε ότι αν και δάγκωνε με δύναμη το χέρι του, δεν έδειχνε να πονάει αλλά να κατακυριεύεται από θυμό. Το επαναλαμβανόμενο φαινόμενο έκανε τις νηπιαγωγούς να αναρωτιούνται αν ήταν σε θέση να νιώθει σωματικό πόνο. Μετά την διδακτική παρέμβαση, έδειχνε έντονα να πονάει καθώς μετά τον αυτοτραυματισμό του, αντιδρούσε με φωνές και κλάματα, εστιάζοντας στο συγκεκριμένο σημείο του σώματος.

Επίσης, μετά την παρέμβαση, η επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς βελτιώθηκε, εγκαθιδρύθηκε κι ένα κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης, το οποίο συνέβαλε στην καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Με την χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας επιτεύχθηκε η μείωση του βαθμού επικινδυνότητας και η βελτίωση των συνθηκών φοίτησης των παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, άρχισε να παρατηρείται αλληλεπιδραστικό παιχνίδι και να

σημειώνονται αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, τα Τ.Α παιδιά επιβράβευαν με θετικά λόγια και «μπράβο» τις ζωγραφιές του παιδιού με ΔΑΦ και το ίδιο, αυθόρμητα, τις χάριζε στους συμμαθητές του, εστιάζοντας με σταθερή βλεμματική επαφή στο καθένα ξεχωριστά, λέγοντας το όνομά του. Επίσης, τα θετικά αποτελέσματα φάνηκαν στις πρόβες και στην γιορτή των Χριστουγέννων, στην οποία όλα τα παιδιά με και χωρίς ΔΑΦ αλληλεπιδράσαν χορευτικά και λεκτικά και συμμετείχαν με επιτυχία κι ενθουσιασμό.

3. Συμπεράσματα-Ερευνητικές προτάσεις

Η παρούσα έρευνα-δράση, κατέδειξε ότι η συμβολή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης κατά τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ, αποτελεί σημαντικό παράγοντα άρσης δυσκολιών. Μέσω κοινής στρατηγικής, σχεδιασμού, υλοποίησης κι αξιολόγησης, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές περιορίζονται, ενώ οι επιθυμητές ενισχύονται, έτσι ώστε να διαμορφώνεται το απαραίτητο συμπεριληπτικό πλαίσιο της «Εκπαίδευσης για Όλους». Συνακόλουθα, για την επίτευξη των στόχων συνεκπαίδευσης θα πρέπει μέσω συνεργασίας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, να σχεδιάζονται, να εφαρμόζονται και να αξιολογούνται οι διδακτικές παρεμβάσεις. Για τη γενίκευση των συμπερασμάτων είναι απαραίτητη η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών και σε μεγαλύτερο δείγμα.

Τα ερευνητικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας-δράσης, κατέδειξαν επίσης, ότι η άρση δυσκολιών συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), είναι αποτελεσματική μέσω συμπεριφορικής-αναλυτικής προσέγγισης και ότι αποτελεί μια συστημική και πολυπαραγοντική διαδικασία. Συνεπώς, συμφωνεί με τους Γενά & Γαλάνη (2007), de Matos & de Matos (2017). Η έρευνα έδειξε επίσης, ότι ως μεθοδολογικό «εργαλείο», η συστηματική παρατήρηση στο σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με πληροφορίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων βελτίωσης, σύμφωνα με τους Συριοπούλου και Κασίμο (2010).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας κατά τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ΔΑΦ, συντελεί στη μείωση της επιθετικής-αυτοτραυματικής συμπεριφοράς και στην αύξηση των μεταξύ τους κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Δείχθηκε ότι πριν την χρήση κοινού κώδικα επικοινωνίας, το νήπιο με ΔΑΦ, αν και ένιωθε σωματικό πόνο, κατακυριευόταν από ανασφάλεια και θυμό διότι δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Συνακόλουθα, εκφραζόταν με επιθετικότητα και αυτοτραυματισμό, ώστε να καλύψει το ψυχικό πόνο που προκαλούσε η αδυναμία επικοινωνίας. Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης, ότι ο βαθμός χρήσης του κοινού κώδικα επικοινωνίας, έχει ανάλογη επίδραση στις επιθυμητές συμπεριφορές και αντιστρόφως ανάλογη επίδραση στις ανεπιθύμητες.

Είναι χρήσιμο να διερευνηθεί στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας, η πιθανή διαφοροποίηση του δείκτη νοημοσύνης μετά από την ανάπτυξη και χρήση ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και να μετρηθεί η επίδρασή του ως συνιστώσα μείωσης επιθετικής και αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ή άλλων δυσκολιών και ως συνιστώσα επίδρασης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τέλος, είναι σκόπιμο να διεξαχθούν μακροχρόνιες έρευνες για την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική πρόοδο του δείγματος ανάλογων ερευνών.

Εντοπίζεται η ανάγκη διεξαγωγής περισσότερων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη συμπόρευση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και κοινωνικής μέριμνας με την Unesco (1994) και το αναγνωρισμένο δικαίωμα της «Εκπαίδευσης για Όλους».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ainscow, M. (1998). *Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης*. Στο Ε. Τάφα, (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνάτου, Σ. (2021). Το νηπιαγωγείο ως αντισταθμιστικό πλαίσιο κοινωνικής ευαλωτότητας και ανάπτυξης: Συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς μειωμένη όραση. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Γ. Στριλιγκάς,, Ι. Τζωρτζάκης, Χ. Ντρουμπογιάννης, Ε. Μαρκάκη, Ε. Ψαλτάκη, (Επιμ.), *Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία, τον πολιτισμό. Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών ΙΑΚΕ. Τόμος Β', σ 350-357.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (1998). Εκπαιδευτικές εμπειρίες με αφορμή την εφαρμογή ενός προγράμματος παιδιών με ειδικές ανάγκες. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 2, 67-69.
- Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Συριοπούλου, Χ., Κασίμος, Δ. (2010). Αξιολόγηση και Συστηματική Παρατήρηση παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος*, 2, 178-185.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τραγουλιά, Ε. & Αντωνάτου, Σ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. Τόμος 2, (σσ. 897-908). Ρέθυμνο: Διάδραση.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση του Αυτισμού. *Εγκέφαλος*, 44, 84-99.
- Φιλιππάτου, Δ. & Δημητροπούλου, Π. (2019). Συζήτηση. Ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 24(1), 113-122.

Ξενόγλωσση

- de Matos, D. C., & de Matos, P. G. S. (2017). Assessment, Intervention and Consulting in School Psychology in Children with Autism: Lapitea Laboratory in Brazil. *Psychology*, 8, 1774-1801.
- GDPR, (2018). *General Data Protection, The European Protecion Regulation*, (EU). OJL 127, cor. 23.5.2018.
- Lovaas, I. O. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1, 3-9.
- Unesco, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000098427>

ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

π. Τσαμπατζίδης Θεόδωρος

Δρ. Μουσικολογίας & Οπτικοακουστικών Μέσων Ιονίου Πανεπιστημίου,
Ειδικός Μουσικοπαιδαγωγός, MA Middlesex University

Δρ. Πατρώνας Γεώργιος

Διδάσκων Τμήματος Μουσικής Επιστήμης & Τέχνης
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνά διερευνά, αναλύει και καταγράφει σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την με την εφαρμογή αρχών καθολικού σχεδιασμού στη μουσική εκπαίδευση και τη συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών στην ενίσχυση της προσβασιμότητας του διδακτικομαθησιακού περιβάλλοντος. Εστιάζει στη συστηματική ανάλυση της χρήσης εξειδικευμένων λογισμικών επεξεργασίας μουσικού κειμένου για ευρωπαϊκή και βυζαντινή σημειογραφία, σε πληθυσμό σπουδαστών με ετερογενή οπτικά προφίλ, όπως αδυναμία όρασης, μερική όραση και δυσχρωματοψία. Η έρευνα καταγράφει τεχνολογικές διαδικασίες μετατροπής μουσικών κειμένων σε μορφή eBraille και τεχνικές εφαρμογής συστήματος ColorADD για την υποστήριξη σπουδαστών με δυσχρωματοψία. Επιπρόσθετα, η μελέτη τεκμηριώνει κριτικά τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης υποστηρικτικών εργαλείων σε συνδυασμό με την τεχνητή νοημοσύνη για δυναμική δημιουργία προσβάσιμων εκπαιδευτικών πόρων και τις συνθήκες βέλτιστης εφαρμογής σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συμβάλλοντας στην καθολική προσβασιμότητα, την ισότιμη συμμετοχή και την προώθηση της διεπιστημονικής συνεργασίας στην μουσική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: απτικά συστήματα, μουσική εκπαίδευση, προβλήματα όρασης, καθολική πρόσβαση, βυζαντινή μουσική

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, κατοχυρωμένο τόσο από τον ΟΗΕ (United Nations, 2006) όσο και από την ευρωπαϊκή νομοθεσία με την ενσωμάτωση της Οδηγίας 2019/882. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική εκπαίδευση για μαθητές με οπτικές αναπηρίες αναδεικνύεται ως στρατηγικά σημαντικό πεδίο έρευνας. Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, με κύριο άξονα την τεχνητή νοημοσύνη (TN), δημιουργούν μετασχηματικά εκπαιδευτικά μοντέλα που επαναπροσδιορίζουν την έννοια της συμπεριληπτικότητας στη μουσική εκπαίδευση (Chen et al., 2024· Sánchez-Jara et al., 2024· Yu et al., 2023· Τσαμπατζίδης & Πατρώνας, 2024).

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις δυνατότητες ενίσχυσης της καθολικής προσβασιμότητας στη μουσική εκπαίδευση, με ειδική εστίαση σε τρεις διακριτούς άξονες:

- Τεχνολογική καινοτομία μέσω αξιοποίησης απτικών καταγραφικών συστημάτων συγγραφής και επεξεργασίας μουσικών κειμένων σε ευρωπαϊκή και βυζαντινή σημειογραφία μέσω κώδικα eBraille μουσικής
- Στην παιδαγωγική προσαρμογή, ανάλογα με τα προβλήματα όρασης, όπως ολική τυφλότητα, υπολειμματική-μερική όραση ή δυσχρωματοψία
- Εκπαιδευτική επικαιροποίηση μέσω ανάπτυξης πλαισίου ενσωμάτωσης των αρχών Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης

Στόχος της μελέτης είναι να αναδείξει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογιών και να προτείνει τρόπους ενσωμάτωσής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικών σπουδών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της καθολικής πρόσβασης αποτελεί αντικείμενο εντατικής επιστημονικής διερεύνησης τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Steinfeld & Maisel, 2012· Stephanidis, 2009). Ο Καθολικός Σχεδιασμός αποσκοπεί στην κοινωνική ενσωμάτωση και αντιμετώπιση όλων των ομάδων με αξιοπρέπεια και σεβασμό, καθώς και στην εξατομικευμένη ενσωμάτωση ευκαιριών επιλογής.

Η έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης - Universal Design for Learning UDL αποτελεί μία από τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως των φυσικών ή γνωστικών διαφορών τους (Lambert et al., 2021· Pilgrim & Ward, 2017). Σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρέπει να είναι ευέλικτα και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, αντί οι μαθητές να προσαρμόζονται στα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.1. Καθολική Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και τη μουσική μάθηση

Βασικός άξονας μιας αποτελεσματικής σχολικής εκπαίδευσης είναι ο σχεδιασμός και η συγκρότηση σχολικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία βοηθούν κάθε μαθητή να ολοκληρώνει με επιτυχία τους μαθησιακούς στόχους. Η σύγχρονη έρευνα εστιάζει στη παιδαγωγική και κοινωνική οπτική της αναπηρίας αναδεικνύοντας τα προβλήματα και τις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία (Baker & Green, 2017).

Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, η πρόσβαση των σπουδαστών με προβλήματα όρασης εξακολουθεί να αποτελεί μια σημαντική πρόκληση, απαιτώντας την ανάπτυξη εξειδικευμένων τεχνολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, βάσει των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης απαιτείται η δημιουργία εργαλείων και μεθόδων που επιτρέπουν την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με προβλήματα όρασης στην ανάλυση, εκτέλεση και κατανόηση της μουσικής.

Σημαντικό στοιχείο της μουσικής μάθησης αποτελεί η σημειογραφία, η οποία παραδοσιακά βασίζεται σε οπτικά σύμβολα (Αλεξάνδρου, 2015· Πατρώνας, 2021α· Τσαμπατζίδης 2024). Για τους σπουδαστές με ολική ή μερική απώλεια όρασης, το σύστημα Braille μουσικής αποτελεί μία από τις κύριες εναλλακτικές λύσεις (Awand et al., 2024· Tsampatzidis, 2012). Ωστόσο, η εκμάθησή του απαιτεί ειδική κατάρτιση, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη τεχνολογικών εργαλείων που διευκολύνουν την πρόσβαση σε μουσικές παρτιτούρες με πιο προσιτούς και αυτοματοποιημένους τρόπους.

Η εφαρμογή των αρχών UDL στον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης για σπουδαστές με προβλήματα όρασης αποτελεί μια πρωτοποριακή προσέγγιση που στοχεύει στην καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη δημιουργία ενός χωρίς εμπόδια μαθησιακού περιβάλλοντος (King-Sears, 2009). Αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κατανοητού, προσβάσιμου και ενεργητικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από ικανότητες, αναπηρίες ή διαφορετικούς μαθησιακούς ρυθμούς. Η εφαρμογή του μοντέλου UDL στη μουσική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην προσαρμοστικότητα της διδασκαλίας μέσω τριών βασικών πυλώνων (Meyer et al., 2014):

- Αναπαράσταση (Representation) – Παρουσίαση της μουσικής γνώσης με πολλαπλούς τρόπους (π.χ. οπτικά, ακουστικά, κινητικά).
- Έκφραση (Action & Expression) – Ευελιξία στους ερμηνευτικούς τρόπους μουσικής δημιουργίας και έκφρασης.

- Σύμπλεξη (Engagement) – Προσέλκυση του ενδιαφέροντος με βάση τις προτιμήσεις και τα κίνητρα του κάθε σπουδαστή.

Με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται η πολυτροπική μάθηση, όπως η χρήση οπτικοποιήσεων, ηχητικών εργαλείων και κινητικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση τεχνολογικών εφαρμογών επιτρέπουν προσαρμοσμένη δημιουργία μουσικής σύνθεσης και επεξεργασίας παρτιτούρας (Κοκκίδου, 2016· Τσαμπατζίδης, 2024).

2.2 Η συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης στη μουσική εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, εισάγοντας αυτοματοποιημένα συστήματα που επιτρέπουν την εξατομικευμένη μάθηση και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες κάθε μαθητή. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί για:

- Αυτόματη μετατροπή μουσικών κειμένων σε Braille και eBraille, διευκολύνοντας την πρόσβαση στις παρτιτούρες για μαθητές με προβλήματα όρασης (Τσαμπατζίδης & Πατρώνας, 2024).
- Χρήση συστημάτων αναγνώρισης μουσικής σημειογραφίας, που επιτρέπουν τη μετατροπή έντυπων ή ψηφιακών μουσικών παρτιτούρων σε ηχητική ή απτική μορφή (Gezerlis & Theodoridis, 2002· Τσαμπατζίδης, 2024)
- Εφαρμογή εργαλείων υποβοηθούμενης μάθησης, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με εφαρμογές, οι οποίες παρέχουν ηχητική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση κατά το στάδιο της διαδικασίας εκμάθησης της μουσικής, όπως οι εφαρμογές Yousician, SmartMusic, MuseScore, Tonic, EarMaster, Flowkey, Auralia, Skoove κ.ά.

Η τεχνητή νοημοσύνη παρέχει τη δυνατότητα εντοπισμού και επεξεργασίας μουσικών μοτίβων. Χρησιμοποιώντας προηγμένες τεχνικές, όπως νευρωνικά δίκτυα και αλγόριθμους μηχανικής μάθησης, η ΤΝ διευκολύνει την ερμηνεία και την παρουσίαση της μουσικής σε ποικίλες μορφές. Εξειδικευμένα εργαλεία όπως το AI Music Lab (<https://aimusiclab.co/create>) Music21 (<https://music21-mit.blogspot.com>) και το Chrome Music Lab (<https://musiclab.chromeexperiments.com>) παρέχουν τη δυνατότητα ανάλυσης και αναπαραγωγής μουσικών κομματιών από την παραδοσιακή πενταγραμμική γραφή σε διάφορες μορφές. Επιπλέον, η ΤΝ συμβάλλει στην ανάπτυξη συστημάτων φωνητικής αλληλεπίδρασης και απτικών διασυνδέσεων, τα οποία επιτρέπουν στους σπουδαστές με προβλήματα όρασης να πλοηγούνται ευκολότερα σε ψηφιακές πλατφόρμες μουσικής εκπαίδευσης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας στηρίζεται σε ένα συνδυαστικό πλαίσιο ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, εστιάζοντας στην εφαρμογή Απτικών Καταγραφικών Συστημάτων (ΑΚΣ), ειδικού χρωματικού κωδικαλφάβητου και τεχνητής νοημοσύνης στη μουσική εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης. Η έρευνα βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην ανάλυση υπαρχόντων προσβάσιμων συστημάτων μουσικής σημειογραφίας και στις καινοτόμες εφαρμογές υποστηρικτικών τεχνολογιών, όπως στην παιδαγωγική αξιοποίηση κώδικα **eBraille** μουσικής.

Για την πληρέστερη διερεύνηση της θεματικής, η έρευνα οργανώθηκε σε τρεις βασικούς άξονες:

- Ανάλυση υπαρχόντων απτικών συστημάτων καταγραφής μουσικής και εντοπισμός διαθέσιμων συστημάτων σημειογραφίας Braille μουσικής και Braille βυζαντινής μουσικής
- Ανάπτυξη και εφαρμογή του κώδικα eBraille και δυνατότητα ενσωμάτωσής του στη διδασκαλία της μουσικής μέσω τεχνολογικών εργαλείων.

- Αξιολόγηση της προσβασιμότητας, της αποτελεσματικότητας ψηφιακών εργαλείων και της ΤΝ στο πλαίσιο μοντέλου καθολικού σχεδιασμού μάθησης στη μουσική εκπαίδευση για σπουδαστές μουσικής με μειωμένη όραση και σπουδαστές με δυσχρωματοψία.

4. Ευρήματα και παρουσίαση των αποτελεσμάτων

4.1 Ψηφιακός μετασχηματισμός παρτιτούρας μέσω κώδικα eBraille

Η εκμάθηση και εφαρμογή του κώδικα Braille αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων που απευθύνονται σε μαθητές με σοβαρές διαταραχές όρασης, με στόχο την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία (Park & Kim, 2014). Ο διεθνής μουσικός κώδικας Braille βασίζεται σε εξάστιγμη δομή, μέσω της οποίας είναι δυνατή η πιστή μεταφορά όλων των επιμέρους στοιχείων μιας μουσικής παρτιτούρας σε απτική μορφή. Μέσω του συγκεκριμένου κώδικα, καθίσταται δυνατή η μεταγραφή, με υψηλό βαθμό ακρίβειας, ποικίλων μορφών μουσικής – από απλές μελωδικές γραμμές και έργα για πιάνο έως πολυφωνικές συνθέσεις, συμφωνικά έργα και λεπτομέρειες που αφορούν τεχνικές εκτέλεσης (Krollick, 1996· Τσαμπατζίδης, 2021).

Η ανάπτυξη και εφαρμογή ψηφιακού κώδικα eBraille μουσικής φαίνεται ότι μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες προσβασιμότητας και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το eBraille αποτελεί την ψηφιακή εκδοχή του παραδοσιακού συστήματος Braille και επιτρέπει την ψηφιακή καταγραφή και διαχείριση των εξάστιγων κυψελών Braille.

Στο πλαίσιο του ψηφιακού μουσικού συστήματος eBraille, κάθε μουσικό σημείο αντιστοιχίζεται με γράμματα του λατινικού αλφαβήτου. Κάθε μουσικός χαρακτήρας μεταφράζεται σε γράμμα-σύμβολο το οποίο αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο εξάστιγμο Braille. Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζεται η αντιστοίχιση των βασικών φθογοσήμων του πενταγράμμου με τους χαρακτήρες του συστήματος eBraille.

Πίνακας 1: Βασικοί χαρακτήρες κώδικα eBraille μουσικής

Χρονική Διάρκεια	Ντο (C)	Ρε (D)	Μι (E)	Φα (F)	Σολ (G)	Λα (A)	Σι (B)	Παύση
Όγδοο	d	e	f	g	h	i	j	x
Τέταρτο	?	:	\$	]	\	[	w	v
Μισό	n	o	p	q	r	s	t	u
Ολόκληρο / 16ο	y	z	&	=	(	!	)	m

Επιπρόσθετα, το σύστημα eBraille σε συνδυαστική χρήση με απτικές συσκευές, ανάγλυφους εκτυπωτές και ανανεώσιμες πινακίδες Braille displays παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα με προβλήματα όρασης να διαβάζουν σε πραγματικό χρόνο και να αλληλεπιδρούν με περιεχόμενο είτε μέσω της αφής είτε με φωνητική καθοδήγηση. Επιπλέον, πολλές συσκευές προσφέρουν λειτουργίες δημιουργίας και διαμοιρασμού κειμένων (Τσαμπατζίδης & Πατρώνας, 2024).

Η χρήση του eBraille ενισχύει την αυτονομία των ατόμων με προβλήματα όρασης, ενώ προάγει την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην καθημερινότητά τους. Η ευελιξία του συστήματος συμβάλλει στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στη γνώση, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική συμμετοχή και την επαγγελματική ανέλιξη των ωφελομένων.

4.2 Ψηφιακή μεταγραφή της βυζαντινής μουσικής σημειογραφίας στο σύστημα eBraille βυζαντινής μουσικής

Στο πλαίσιο της διδακτικής της βυζαντινής μουσικής σε άτομα με αδυναμία όρασης, έχουν αναπτυχθεί δύο βασικές μέθοδοι προσαρμογής του παραδοσιακού σημειογραφικού συστήματος στο απτικό σύστημα Braille (Μπασιάς, 2013· Τσαμπατζίδης, 2007):

- Η μέθοδος του Δημητρίου Χρυσafiδης
- Η μέθοδος Δοσιθέου Κατουνακιώτη μοναχού

Η μέθοδος του Χρυσafiδης συνιστά την πρώτη απόπειρα μεταγραφής της βυζαντινής μουσικής σημαδογραφίας στο απτικό μουσικό σύστημα Braille. Αναπτύχθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα, στον Οίκο Τυφλών στην Αθήνα (Τσαβαλιά, 2015· Τσαμπατζίδης, 2024). Βασιζόμενη στη μεταγραφή της βυζαντινής μουσικής στο πεντάγραμμο, η μέθοδος αξιοποιεί το εξάστιγμο διεθνές σύστημα Braille με προσθήκη ποιοτικών χαρακτήρων, φθορικών σημείων, χροών και λοιπών στοιχείων, όπου αυτό είναι απαραίτητο (Tsampatzidis, 2012).

Η δεύτερη μέθοδος, του Δοσιθέου μοναχού, χαρακτηρίζεται για την ακριβή και συστηματική μεταφορά κάθε σημαδοφώνου της βυζαντινής μουσικής σημειογραφίας στο απτικό σύστημα Braille. Η μέθοδος του Δοσιθέου εγκρίθηκε το 1960 από την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος και θεωρείται ως πλήρης και ολοκληρωμένο Απτικό Καταγραφικό Σύστημα βυζαντινής μουσικής. Το ΑΚΣ του Δοσιθέου μοναχού συμπεριλαμβάνει την απτική αποτύπωση όλων των μαρτυρικών, φθορικών σημείων και χαρακτήρων της βυζαντινής μουσικής γραφής (Τσαμπατζίδης, 2023). Για την οργάνωση και την καταλογογράφηση των χρησιμοποιούμενων συμβόλων, ο Δοσίθεος συνέταξε τον Διδασκαλικό Πίνακα, έναν ειδικό πίνακα-οδηγό μεταγραφής (Δοσίθεος, 1992).

Η μεταγραφή των χαρακτήρων της βυζαντινής μουσικής στο σύστημα Braille βάσει της μεθόδου του Δοσιθέου μοναχού μπορεί να γίνει με αντιστοίχιση κάθε απτικού χαρακτήρα σε ηλεκτρονική μορφή κειμένου eBraille, ώστε να υποστηρίζεται η περαιτέρω επεξεργασία του σε ψηφιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων απτικών και ηχητικών εξόδων.

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζεται η χαρτογράφηση των βασικών σημαδοφώνων της βυζαντινής μουσικής σημειογραφίας, βάσει της μεθόδου Δοσιθέου, στο σύστημα eBraille βυζαντινής μουσικής.

Πίνακας 2: Βασικοί χαρακτήρες κώδικα eBraille βυζαντινής μουσικής βάσει μεθόδου Δοσιθέου

Χαρακτήρας Βυζαντινής Μουσικής	Εξάστιγμος Κωδικός Braille	Κωδικός eBraille
Ίσον	2,4,6	[
Ολίγον	1,5,6	:
Πεταστή	1,2,3,6	v
Κέντημα	1,2,4,5,6	]
Κεντήματα	3,4,5,6	#
Υψηλή	2,4,5,6	w
Απόστροφος	1,2,5,6	\
Ελαφρόν	1,2,4,6	\$
Υπορροή	3,4,6	+
Χαμηλή	1,4,5,6	?

Ο εξάστιγμος κωδικός αφορά το βασικό κελί Braille, το οποίο έχει ορθογώνιο σχήμα, το οποίο αποτελείται από έξι θέσεις για ανάγλυφες κουκκίδες, διατεταγμένες σε δύο κάθετες στήλες των τριών. Οι θέσεις αυτές αριθμούνται από το 1 έως το 6, με τις κουκκίδες 1, 2, 3 στην αριστερή στήλη και τις 4, 5, 6 στη δεξιά. Κάθε χαρακτήρας στο σύστημα Braille σχηματίζεται με έναν μοναδικό συνδυασμό των κουκκίδων αυτών, επιτρέποντας συνολικά 64 πιθανούς συνδυασμούς.

Βάσει του παραπάνω κώδικα τα μουσικά κείμενα βυζαντινού ρεπερτορίου μπορούν να μεταγραφούν και να επεξεργασθούν εύκολα σε υπολογιστή επιτρέποντας την απτική ανάγνωση και ηχητική αναπαραγωγή του μουσικού κειμένου μέσω ψηφιακών συσκευών.

Στην Εικόνα 1 παρατίθεται ενδεικτικά ο τρόπος μεταγραφής κεκραγαρίου του βαρέος ήχου του Πέτρου Πελοποννησίου (Πατρώνας, 2021β) στον κώδικα eBraille βυζαντινής μουσικής, βάσει της μεθόδου Δοσιθέου.

```
.>hos barys 70-)7 _ga4
ky-@u ri-$# e-[ e-[ ke-*>\' kra-m' xa-o pros-:>\ se-[#[ %-[ sa-8s9 ku-\
son-:5'h:>\h9 mu-[' _p5 %-[@] sa-*[# ku-p son-: # mu-<,o ky-r ri-r9 e-[( _g7
ky-,@q ri-r e-\ e-[ ke-,@q kra-r xa-r pros-r se-vr %-[ sa-: ku-: son-:;\9
mu-[%(_b6 pro-@]c*[> shes-p t>-[ fj-[ n>-:;\ t>s-\ de-[ >-o se-p js-: #::
mu-r _g7 en-: tj-[ ke-[ kra-[ ge-,@q n<-r me-r pros-r se-vr %-[ sa-o ku-p
son-^u9 mu-\h' ky-:;\9 ri-\%\ e-z _g7
```

Εικόνα 1: Μεταγραφή κεκραγαρίου βαρέος ήχου στον κώδικα eBraille βυζαντινής μουσικής

Η παραπάνω μορφοποίηση αντανακλά τη δυνατότητα πλήρους ψηφιοποίησης μουσικών έργων του βυζαντινού ρεπερτορίου, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της προσβασιμότητας και της συμπερίληψης των σπουδαστών με προβλήματα όρασης στη μουσική εκπαίδευση. Η χρήση του κώδικα eBraille διευκολύνει τη συγγραφή, την επεξεργασία και τη μεταγραφή μουσικών κειμένων σε απτική και ψηφιακή μορφή, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ σπουδαστών με αναπηρία όρασης και εκείνων της τυπικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, προωθείται η καθολική προσβασιμότητα, σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση.

4.3 Αυτοματοποίηση μεταγραφής μουσικής μέσω TN

Τα εργαλεία TN επιτρέπουν την ταχύτερη και πιο ακριβή μεταγραφή μουσικών κειμένων, ενισχύοντας την προσαρμοστικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μουσικός κώδικας eBraille προσφέρει μία καινοτόμο προσέγγιση στη γραφή και ανάγνωση μουσικής σημειογραφίας από άτομα με διαταραχές όρασης. Οι αλγόριθμοι τεχνητής νοημοσύνης επιτρέπουν την αυτόματη μετατροπή μουσικών παρτιτούρων από το πενταγραμμικό σύστημα σε eBraille, βελτιώνοντας την ακρίβεια και την ταχύτητα της διαδικασίας. Εφαρμογές όπως το Goodfeel (<https://www.dancingdots.com/main/goodfeel.htm>) και το Sao Mai Braille SMB (<https://saomaicenter.org/en/smssoft/smb>) αξιοποιούν τεχνολογίες αναγνώρισης μουσικής σημειογραφίας και φωνητικής καθοδήγησης για τη δημιουργία προσβάσιμων μουσικών κειμένων σε απτική μορφή. Οι λύσεις αυτές διευκολύνουν την εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης και ενισχύουν την αυτονομία τους στη μελέτη και σύνθεση μουσικής.

Η εφαρμογή Goodfeel της εταιρείας Dancing Dots αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα λογισμικά παγκοσμίως για τη δημιουργία Braille μουσικού κειμένου. Συνδυάζοντας σαρωτές, λογισμικά μουσικής σύνθεσης, όπως τα Finale και Sibelius, καθώς και τον φωνητικό οδηγό Lime Aloud, επιτρέπει τη μετατροπή έντυπων ή ψηφιακών παρτιτούρων σε eBraille, με δυνατότητα επεξεργασίας και ακουστικής ανατροφοδότησης. Αντίστοιχα, το σύστημα SMB παρέχει εργαλεία για την άμεση δημιουργία προσβάσιμων μουσικών κειμένων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συμπερίληψη και ενίσχυση της μουσικής εκπαίδευσης για άτομα με οπτική αναπηρία.

Η οπτική αναγνώριση της βυζαντινής μουσικής σημειογραφίας και η αυτοματοποιημένη μετατροπή της σε κώδικα eBraille αποτελούν ένα παιδαγωγικό εργαλείο υψηλής αξίας που ερευνάται (Παπασάββας, 2020· Τσαμπατζίδης & Πατρώνας, 2024). Η αξιοποίηση του κώδικα eBraille βυζαντινής μουσικής διευκολύνει τη δημιουργία μιας ψηφιακά προσβάσιμης μουσικής βιβλιοθήκης, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει έργα ευρωπαϊκής, ελληνικής παραδοσιακής και βυζαντινής μουσικής. Επιπλέον, η δυνατότητα αυτοματοποιημένης μεταγραφής μουσικών κειμένων δυτικής και βυζαντινής μουσικής σημειογραφίας σε eBraille μέσω TN αποτελεί ένα πρωτοποριακό βήμα προς την ενταξιακή μουσική εκπαίδευση.

4.4 Αξιοποίηση μεγαλογράμματων χαρακτήρων και περιλήψεων για σπουδαστές με μερική όραση

Η χρήση μεγαλογράμματων χαρακτήρων και περιληπτικών αναπαραστάσεων αποτελεί βασικό παράγοντα στη διδακτική της μουσικής για σπουδαστές με υπολειμματική-μερική όραση, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με το σύστημα Braille. Η μεγέθυνση της γραμματοσειράς βελτιώνει σημαντικά την αναγνωσιμότητα και μειώνει την οπτική κόπωση, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κατανόηση του οπτικού υλικού (Paradopoulos & Goudiras, 2005). Επιπλέον, οι περιληπτικές αναπαραστάσεις με απλοποιημένη ορολογία διευκολύνουν την πρόσβαση σε θεωρητικές έννοιες και πρακτικές ασκήσεις καθιστώντας τη μάθηση πιο αποτελεσματική.

Στην πράξη, η χρήση μεγαλογράμματων χαρακτήρων σε μουσικά κείμενα και θεωρητικό υλικό για μαθητές με μερική όραση μπορεί να βασιστεί σε ειδικές τεχνικές και οδηγίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Προσαρμοστικές οδηγίες σε μουσικά κείμενα και σημειώσεις για σπουδαστές με μειωμένη όραση

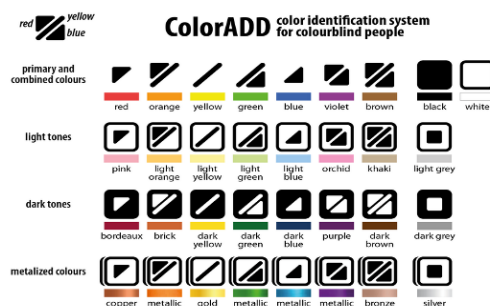
Συνθήκη/Πρόβλημα	Προτεινόμενη Προσαρμογή	Επιστημονική/Πρακτική Βάση
Κόπωση λόγω μεγέθυνσης κειμένου	Χρήση σελίδας A3, διπλωμένης στη μέση	Μεγάλα διαστήματα μεταξύ συμβόλων αυξάνουν την κόπωση (Zimmermann, 2005)
Έντονη αντανάκλαση φωτός/Φωτοευαισθησία	Αντιστροφή χρωμάτων (Dark Mode) σε ψηφιακές συσκευές, χρήση πράσινου ή παστέλ φόντου σε έντυπα	Μείωση καταπόνησης οφθαλμών και βελτίωση αναγνωσιμότητας (Sproul, 2014)
Δυσκολία στην οριζόντια ανάγνωση	Οριζόντια διάταξη κειμένου, ελαχιστοποίηση αλλαγών γραμμής	Συχνή αλλαγή γραμμής δυσκολεύει την οπτική εξερεύνηση (Ockelford, 1994)
Παρακολούθηση πολλαπλών οπτικών επιπέδων	Διαχωρισμός μελωδικών γραμμών σε πολυφωνικά κείμενα.	Βελτιστοποίηση οπτικής διάκρισης
Ανάγκη για σημειώσεις	Παρουσία περιθωρίων (≥ 2 cm) σε όλες τις πλευρές του κειμένου.	Βοηθά στην προσθήκη σχολίων χωρίς αλλοίωση του αρχικού υλικού
Αύξηση όγκου υλικού	Χρήση συντομογραφιών, περιληπτικής διατύπωσης και εννοιολογικών χαρτών	Εξοικονόμηση χώρου και αξιοποίηση TN
Αναφορά σε πρωτότυπο βιβλίο	Διπλή αρίθμηση σελίδων ανάλογα με το βιβλίο βλεπόντων	Διευκολύνει τη συμπερίληψη
Οργάνωση πολλών σελίδων	Δίπλωμα πολλών σελίδων A3 σε μέγεθος A4 για να πάρουν μορφή βιβλίου	Βελτιώνει την πλοήγηση σε πολυσέλιδα έντυπα (APH, 2019)
Δυσχρησία στην εύρεση μαθησιακού υλικού	Χρήση διακριτικών εξωφύλλων με διαφορετικό χρώμα, υφή ή μεγάλες ετικέτες.	Ενισχύει την ταχύτητα και την ακρίβεια εντοπισμού υλικού (Τσαμπατζίδης, 2024)

Η ενσωμάτωση τέτοιων προσαρμογών στη μουσική εκπαίδευση δεν εξυπηρετεί μόνο τις ανάγκες των σπουδαστών μαθητών, αλλά ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για μάθηση, προάγοντας την ισότιμη εκπαιδευτική εμπειρία.

4.5 Αξιοποίηση και εφαρμογή χρωματικού κωδικαλφάβητου ColorADD

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά την καθολική προσβασιμότητα στη μουσική εκπαίδευση είναι η δυσχρωματονία, η οποία μπορεί να δυσκολέψει την οπτική αναγνώριση μουσικών συμβόλων, όταν αυτά βασίζονται σε χρωματική κωδικοποίηση (Tsampatzidis, 2021). Το σύστημα ColorADD (www.coloradd.net) προσφέρει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της συμπερίληψης μαθητών και ατόμων με διαταραχές χρωματικής αντίληψης (Neiva, 2017). Λειτουργεί ως μια παγκόσμια γλώσσα αναπαριστώντας τα βασικά χρώματα, μπλε, κίτρινο και κόκκινο, μέσω απλών γραφικών συμβόλων. Μέσω της συνδυαστικής χρήσης και της επεκτάσιμης κωδικοποίησης, μπορεί να αναπαραστήσει ολόκληρη τη χρωματική παλέτα.

Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται το βασικό χρωματικό κωδικαλφάβητο του συστήματος ColorADD, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί και σε μουσικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διευκόλυνση των σπουδαστών με δυσχρωματονία.



Εικόνα 2: Βασικό χρωματικό κωδικαλβάβητο ColorADD

Μέσω του χρωματικού αλφάβητου διευκολύνεται η κατανόηση χρωματικών διαφοροποιήσεων σε παρτιτούρες και σημειώσεις από σπουδαστές μουσικής με δυσχρωματοψία. Η συνδυαστική εφαρμογή του συστήματος ColorADD με τεχνητή νοημοσύνη σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσφέρει δυναμικές λύσεις προσαρμογής, επιτρέποντας τη δημιουργία εξατομικευμένων οπτικοακουστικών εμπειριών, εναλλακτικών απτικών αναπαραστάσεων και αυτόματης μετατροπής χρωματικών στοιχείων σε συμβολικές μορφές.

Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται η δυναμική προσθήκη συμβόλων χρωματικού κωδικαλφάβητου σε μεταλλόφωνο, όπου τα χρωματικά σύμβολα ενσωματώνονται στην επιφάνεια του οργάνου και δημιουργείται διεπιφανειακός χρωματικός κώδικας.



Εικόνα 3: Καθολική πρόσβαση στα χρώματα μέσω προσθήκης κωδικαλφάβητου ColorADD σε μεταλλόφωνο

Η προσέγγιση αυτή προάγει την ένταξη και την ενεργό συμμετοχή σπουδαστών με δυσχρωματοψία στη μουσική εκπαίδευση, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της πολυαισθητηριακής πρόσληψης της πληροφορίας.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η εφαρμογή νέων τεχνολογιών και τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διδακτικής της μουσικής για σπουδαστές με προβλήματα όρασης, βασισμένη στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης, φαίνεται να βελτιώνει σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία, ενισχύει τη συμμετοχή και την αυτονομία των μαθητών και διευκολύνει την εκπαιδευτική ένταξη. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η στρατηγική εφαρμογή υποστηρικτικών τεχνολογιών προσαρμοσμένων στις ανάγκες μαθητών με οπτικές δυσκολίες, η παιδαγωγική ενσωμάτωση απτικών καταγραφικών συστημάτων στη μουσική εκπαίδευση, ο συνδυασμός eBraille και TN για αυτοματοποιημένη μεταγραφή μουσικού υλικού και η χρήση χρωματικού κωδικαλφάβητου ColorADD συνιστούν σημαντικά βήματα προς την πλήρη εκπαιδευτική ένταξη των σπουδαστών με προβλήματα όρασης. Η εφαρμογή αυτών των καινοτόμων μεθόδων καθιστά δυνατή τη δημιουργία πλήρως προσβάσιμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης, ανοίγει νέους δρόμους για την ισότιμη συμμετοχή

όλων των μαθητών και προάγει την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συστηματική εφαρμογή αυτών των μεθόδων αναμένεται να επαναπροσδιορίσει τις δυνατότητες ενταξιακής μουσικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα πραγματικά ισότιμο μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους εκπαιδευόμενους.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ανάπτυξη καινοτόμων στρατηγικών που προάγουν την εκπαιδευτική ισότητα, τη συμπερίληψη και τη διεπιστημονική συνεργασία στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης. Η ολοκληρωμένη εφαρμογή αυτών των μέτρων αναμένεται να δημιουργήσει πρότυπα συμπεριληπτικής πρακτικής και να θέσει τη χώρα στην πρώτη γραμμή της καινοτομίας στην προσβασιμότητα των τεχνών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αλεξάνδρου, Μ. (2015). Βυζαντινές μουσικές σπουδές: Τάσεις και ρεύματα της έρευνας και της εκπαίδευσης σήμερα. Στα *Πρακτικά του Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου Μουσική και μουσικολογία: Παρόν και μέλλον*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Μουσικολογική Εταιρεία, 51-74.
- Δοσίθεος [μοναχός]. (1992). *Μικρά οκτώηχος*. Φυλή: Ιερά Μονή Αγίων Κυπριανού και Ιουστίνης.
- Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: Από την άγνοια, στη συνείδηση. Στα *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση Μουσικός γραμματισμός*. Θεσσαλονίκη, Ε.Ε.Μ.Ε., 3-36.
- Μπασιάς, Ε. *Γέρων Δοσίθεος μοναχός*. Ανακτήθηκε στις 3-4-2025 από: http://panvian.blogspot.com/2013/01/blog-post_12.html
- Παπασάββας, Ν. (2020). *Αυτόματη ταξινόμηση και ανάλυση βυζαντινής μουσικής με τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης* [Διπλωματική διατριβή]. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Πατρώνας, Γ. (2021α). *Γραφική αναπαράσταση των συστημάτων και διαστημάτων της βυζαντινής μουσικής μετά στοιχείων της αυθεντικής σημειογραφίας και της παραδοσιακής ελληνικής μεθόδου*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πατρώνας, Γ. (2021β). *Εσπερινός (Ψαλτική Τέχνη Ι)*. Θεσσαλονίκη: Το Περιβόλι της Παναγίας.
- Τσαβαλιά, Π. (2015). *Η ιστορία του Οίκου Τυφλών της Ελλάδος* [Μεταπτυχιακή διατριβή]. Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο.
- Τσαμπατζίδης, Θ. (2007). Οι δυνατότητες μεταφοράς της βυζαντινής παρασημαντικής στο σύστημα γραφής μπράιγ. *Γρηγόριος Παλαμάς*, 90(817), 253-271.
- Τσαμπατζίδης, Θ. (2021). 1821-2021: 200 χρόνια από την επανάσταση της μουσικής αναγλυπτογραφίας – Ιστορική επισκόπηση, τάσεις, καινοτόμες δράσεις και προοπτικές. Στα *Πρακτικά του 13ου Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου*. Κέρκυρα: Ελληνική Μουσικολογική Εταιρεία, 69-94.
- Τσαμπατζίδης, Θ. (2024). *Απτικά καταγραφικά συστήματα για τη διδασκαλία της βυζαντινής μουσικής σε μαθητές με προβλήματα όρασης: Ιστορική, θεωρητική και τεχνική τεκμηρίωση, προτάσεις για την αξιοποίησή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα* [Διδακτορική διατριβή]. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Τσαμπατζίδης, Θ., & Πατρώνας, Γ. (2024). Τεχνητή νοημοσύνη, κώδικας eBraille μουσικής και αυτοματοποιημένη μεταφορά μουσικού κειμένου. Στα *Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 350-361.

Ξενογλώσση

- American Printing House for the Blind (APH). (2019). *Large print music notation standards*. Ανακτήθηκε 1-3-2025 από: <https://www.aph.org/resources/large-print-guidelines/>
- Awang, A., Abdul Rani, I. F., Kway, E. H., Jusoh, M. Y. F., & Rahman, S. (2024). Technologies and approaches in braille education: A systematic literature review. *Internation Journal of modern education*, 6(22), 336–351.
- Baker, D., & Green, L. (2017). *Insights in sound: Visually impaired musicians' lives and learning*. London: Routledge.
- Chen, C., Kaenampornpan, P., & Sapaso, P. (2024). Development of tailored teaching model for beginning piano level among visually impaired students, *Journal of Ecohumanism* 3(3), 161-173.
- Gezerlis, V. G., & Theodoridis, S. (2002). Optical character recognition of the orthodox Hellenic byzantine music notation. *Pattern Recognition*, 35(4), 895-914.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199-201.
- Krolick, B. (1996). New international manual of Braille music notation. World Blind Union.
- Lambert, R., Imm, K., Schuck, R. K., Choi, S., & McNiff, A. (2021). UDL is the what, design thinking is the how: Designing for differentiation in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(3), 54-77.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Lynnfield: Cast.
- Neiva M. (2017). ColorADD: Color identification system for color-blind people. In *Injuries and health problems in football: What everyone should know*. Berlin, Heidelberg: Springer, 303-314.
- Ockelford, A. (1994). Music in large print. *British Journal of Visual Impairment*, 12(3), 115–116.
- Sánchez-Jara, J., Gutiérrez, S., Rodríguez, J., & Syroyid, B. (2024). Artificial Intelligence-Assisted Music Education: A Critical Synthesis of Challenges and Opportunities. *Education Sciences*, 14(11), 1171.
- Sproul, J. (2014). A survey of educators regarding students with photosensitivity and digital media. *Australian Association for Research in Education*. Ανακτήθηκε 2-4-2015 από: <https://www.aare.edu.au/publications/aare-conference-papers/show/8871/a-survey-of-educators-regarding-students-with-photosensitivity-and-digital-media>
- Steinfeld, E., & Maisel, J. L. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. John Wiley and Sons.
- Stephanidis, C. (2009). *The universal access handbook*. CRC Press.
- Papadopoulos, K., & Goudiras, D. (2005). Accessibility assistance for visually impaired people in digital texts, *British Journal of Visual Impairment*, 23(2), 75-83.
- Park, H., & Kim, M. (2014). Affordance of Braille music as a mediational means: Significance and limitations. *British Journal of Music Education*, 31(2), 137–155.
- Pilgrim, J., & Ward, K. (2017). *Universal design for learning: A framework for supporting effective literacy instruction*, 282–310. IGI Global.
- Tsampatzidis, T. (2012). *Special educational needs and music education: Transcribing byzantine chant music into braille* [Master's Thesis]. London: Middlesex University.
- Tsampatzidis, T. (2021). Universal design for learning: The application of the color blind alphabet. *Isagoge-Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(8), 64-75.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Ανακτήθηκε 1-2-2025 από: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Yu, X., Ma, N., Zheng, L., Wang, L., & Wang, K. (2023). Developments and applications of artificial intelligence in music education. *Technologies (Basel)*, 11(2), 42.

Zimmermann, S. (2005). *Modified stave notation: An approach to making stave notation more accessible to users who are partially sighted*. Ανακτήθηκε 4-3-2025 από: https://www.academia.edu/80423717/Modified_stave_notation_encouraging_musical_independence_through_accessible_easily_produced_scores

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε.

Αντωνίου Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια διδάκτορας

Κυριακάκη Χαρίκλεια

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 & ΠΕ78

Περίληψη

Ο ποιοτικός ψηφιακός γραμματισμός μέσω της εφαρμογής Τ.Π.Ε. στην σχολική τάξη είναι προϋπόθεση για την προώθηση των μαθησιακών στόχων αλλά και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών στα φιλολογικά μαθήματα. Η συνδιδασκαλία γενικής και ειδικής αγωγής μπορεί να υποστηριχθεί με ψηφιακές εφαρμογές προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη και η ενσωμάτωση, κάνοντας τη διδασκαλία μαθητοκεντρική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης προς όφελος της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (στα φιλολογικά και όχι μόνο μαθήματα) στις οποίες εμπεριέχονται και τα ψηφιακά κουίζ αποτελεί απώτερο στόχο και ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Τ.Π.Ε, συνδιδασκαλία, ενσωμάτωση, ενσυναίσθηση, ψηφιακά κουίζ

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα επηρεάζεται άρρηκτα και καταλυτικά από τη ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι ΤΠΕ αποτελούν βασικό εφόδιο για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ριζικές και ταχύτατες αλλαγές στην επικοινωνία, την αποθήκευση, την ανάκτηση και τη διάδοσή των πληροφοριών (Μπίκος, 2012). Ως φυσικό επακόλουθο η εκπαιδευτική κοινότητα σε όλο τον κόσμο αξιοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλάζοντας ριζικά τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση, καθώς διαμορφώνεται ένα αποτελεσματικότερο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας μέσα από τη μεταβολή των μαθησιακών περιεχομένων και των παιδαγωγικών στρατηγικών.

Οι διαρκώς εξελισσόμενες Ψηφιακές Τεχνολογίες που έχουν άρρηκτα συνδεθεί με το σύγχρονο σχολείο προωθούν την ικανότητα και το ενδιαφέρον για συνεχή μάθηση, τη συλλογικότητα και την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης από τους/τις μαθητές/τριες. Αναδεικνύουν τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της μάθησης, υποστηρίζονται νέες προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι/ες εμπλέκονται σε δραστηριότητες που προωθούν την ενεργητική μάθηση, τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων. (Τζιμογιάννης, 2019).

Ως μία από τις κύριες προτεραιότητες πλέον της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, οι σύγχρονες Ψηφιακές Τεχνολογίες Μάθησης (ΨΤΜ) διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων. Συγκεκριμένα ο Τζιμογιάννης (2019:133-135) συγκαταλέγει στα κύρια χαρακτηριστικά των ΨΤΜ τα παρακάτω:

- **προσβασιμότητα:** υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε τεράστιο όγκο πληροφοριών μέσα από τη χρήση διαφορετικών μηχανισμών,
- **διαδραστικότητα:** ο σχεδιασμός των ΨΤΜ είναι διαδραστικός και έχει τη δυνατότητα να καλύπτει τις ανάγκες της διδασκαλίας.
- **προσαρμοστικότητα:** οι ΨΤΜ παρέχουν τη δυνατότητα για την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων ανάλογα με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων και τη δυνατότητα ανταπόκρισής τους σε αυτές.

- ανοικτή συμμετοχή και επικοινωνία: μέσα από τις ΨΤΜ παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας και η δυνατότητα υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.
- χρηστικότητα: η διευκόλυνση της μάθησης και η ικανοποίηση των χρηστών επιτυγχάνεται μέσα από την άνεση στο χειρισμό του ψηφιακού περιβάλλοντος, το οποίο χρησιμοποιείται αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της κάλυψης των μαθησιακών στόχων, χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα από τη δύσκολη εκμάθηση τεχνικών οδηγιών.

Παράλληλα, μέσα από τη διαμεσολάβηση των ΨΤΜ έχει επέλθει καθοριστική αλλαγή στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μεταφοράς γνώσης στο σχεδιασμό ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό με νέα εργαλεία επικοινωνίας των ιδεών και των πληροφοριών. Δρουν καθοδηγητικά και συμβουλευτικά προωθώντας την αυτοδιδασκαλία των μαθητών/τριών, καθιστώντας τους συνδιαμορφωτές και ενεργητικούς συνεργάτες της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητές τους (Βαβουράκη, 2005).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Συνδιδασκαλία ειδικής και γενικής αγωγής και καλλιέργεια ενσυναίσθησης μέσω ΤΠΕ

Σύμφωνα με το Ν.4368/21.02.2016 η εκπαιδευτική παρέμβαση μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που έχουν γνωμάτευση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ή άλλο δημόσιο πιστοποιημένο φορέα πραγματοποιείται κυρίως εντός του περιβάλλοντος της γενικής τάξης και έχει πάντα στόχο την ένταξη και στη συμπερίληψη των παιδιών στην τυπική τάξη και την κοινωνία των συμμαθητών/τριών τους (Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007).

Προς την κατεύθυνση αυτή της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης καλούνται να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, ώστε να υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ του κοινού και του εξειδικευμένου προγράμματος, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τον τρόπο υλοποίησής του. Η πλήρης ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον κύριο και πρωταρχικό στόχο. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών επιδιώκεται η ενεργοποίηση της αυτενέργειας και της ενσυναίσθησης, η οποία πράγματι μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ, καθώς ενισχύεται το κλίμα αλληλοκατανόησης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης όχι μόνο μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών. Δε θα μπορούσε εξάλλου να γίνεται λόγος για ένα δημοκρατικό σχολείο με κουλτούρα συνεργατισμού και ενσυναίσθηση χωρίς την αρμονική και διαρκή συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, η οποία ανάγεται και ως απαραίτητη προϋπόθεση της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών/τριών του σύγχρονου σχολείου.

Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση αποτελεί σύνθετη γνωστική και συναισθηματική ικανότητα με ψυχοβιολογικό υπόβαθρο που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά (Ανεσιάδου, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης μπορούν να κατανοήσουν τις αδυναμίες των συμμαθητών/τριών τους με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμη και να εκτιμήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα και ψηφιακές εφαρμογές, οι οποίες κινητοποιούν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης που θα δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί.

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον σχεδιασμό μάθησης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στα οποία επιδιώκεται ο ποιοτικός ψηφιακός γραμματισμός, με βάση την τεχνική του Ανάστροφου/Αντίστροφου Σχεδιασμού (Backward Design) (Bygate, 2009· Char & Collier, 2015· Maycock, 2019). Η έμφαση μετακινείται από το γνωστικό αντικείμενο, τον διδάσκοντα και τη διδακτική διαδικασία προς τις μαθήτριες και τους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης. Γίνεται κατανοητό ότι ως αφετηρία και ως βάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού τίθενται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όλα δηλαδή όσα χρειάζεται να γνωρίζει και να κατανοεί ο/η

μαθητής/τρια, ώστε να μπορεί να τα εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση της κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται στην ουσία μια αντίστροφη πορεία σχεδιασμού, όπου η βάση του σχεδιασμού είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται από τον καθορισμό αυτών των αποτελεσμάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο τα ψηφιακά μέσα και ο ψηφιακός γραμματισμός, ο οποίος αναφέρεται στις διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες των χρηστών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες Ψηφιακές Τεχνολογίες (Sofos, 2010) μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης και της ενσωμάτωσης αλλά και για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την ποιοτική και διερευνητική μάθηση, η οποία αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης στα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, παρέχοντας ένα νέο πλαίσιο συνδιδασκαλίας καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριων τυπικής εκπαίδευσης με τους/τις συμμαθητές/τριες τους με μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη, η μάθηση γίνεται ελκυστική, ενδιαφέρουσα, πολυαισθητηριακή και επομένως βιωματική, εφόσον συνδέεται με απόκτηση εμπειριών που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη συνειδητότητά τους.

Ο Dewey, έχοντας ως ιδεολογική αφετηρία το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού, έθεσε τις θεωρητικές βάσεις της βιωματικής μάθησης (learning by doing). Έδωσε προβάδισμα στην εμπειρία, τη δράση και την πρακτική εφαρμογή έναντι της επιστήμης και της θεωρίας. Διατύπωσε χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας (Dewey, 1938). Η μάθηση μέσω της εμπειρίας συνεπάγεται την ενεργό βιωματική συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες, τη σύνδεση των διαφορετικών τομέων γνώσης, καθώς και τους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να δοκιμάζουν και να πράττουν (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952).

Υπό το πρίσμα της συλλογιστικής του Dewey, η προσπάθεια για βιωματική αλλά και συνεργατική διερευνητική μάθηση στο σχολείο του 21ου αιώνα είναι αποτελεσματική, όταν αξιοποιούνται οι εμπειρικές και βιωματικές γνώσεις των μαθητών/τριών και εξασφαλίζεται η συνεργασία και η εποικοδομητική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο των μαθητικών ομάδων αλλά και της ολομέλειας της τάξης. Στο σημείο αυτό έγκειται ο μετασχηματιστικός ρόλος των ΤΠΕ, καθώς ορίζονται νέα πεδία επικοινωνίας και συνεργασίας. Η ενσωμάτωση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα ψηφιακά κουίζ, οδηγεί στην απόκτηση νέων εμπειριών για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες μπορούν να προωθήσουν τη γνώση με άμεσα και ορατά μαθησιακά αποτελέσματα, ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους.

2.2. Εκπαιδευτική Παρέμβαση - Εφαρμογή στην σχολική τάξη

Προκειμένου να εφαρμόσουμε στην πράξη τις παραπάνω εκπαιδευτικές αρχές, προσπαθήσαμε να εντάξουμε το ψηφιακό κουίζ-παιγνίδι kahoot στη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο σχολείο μας.

Το kahoot είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο που ενσωματώνει τεχνικές παιχνιδοποίησης (gamification) (Deliyanis & Kaimara, 2019), επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν εύκολα και γρήγορα παιγνιώδη κουίζ σε ελκυστικό πολυαισθητηριακό ψηφιακό περιβάλλον αναδεικνύοντας χαρίσματα μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μόνο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία νέας ενότητας, για επανάληψη, για εμπέδωση, για αυτοβελτίωση, για αξιολόγηση ή να δοθεί ως εργασία για το σπίτι.

Έχοντας ως παιδαγωγικό μέσο υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας τις σύγχρονες Ψηφιακές Τεχνολογίες οι μαθητές/τριες μαθαίνουν με πιο εύκολο και ευχάριστο τρόπο και συμμετέχουν στη διδασκαλία. Επιπλέον, σε ένα δομημένο ψηφιακό περιβάλλον αντιλαμβάνονται τις σχολικές δραστηριότητες ως παιχνίδια, καθώς με παιγνιώδη τρόπο αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες

και συνεργάζονται και μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, ανακαλύπτοντας τις επιπρόσθετες δυνατότητες των ΤΠΕ με στόχο την κατάκτηση της γνώσης (Αντωνούρης, 2019).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το kahoot ως εργαλείο εμπέδωσης, αυτοβελτίωσης και αξιολόγησης. Εντοπίζοντας μέσα από τα λάθη των μαθητών/τριών μας τις δυσκολίες και τις αδυναμίες τους, δίνεται η δυνατότητα επαναπροσδιορισμού, εφόσον είναι απαραίτητο, των μαθησιακών στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.3. Σκοπός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας 45 λεπτών, ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση (Ομήρου, Ιλιάδα) να διακρίνουν το επικό θέμα της συζυγικής «ομιλίας», καθώς και την αξία και το ρόλο της σε σχέση με την εξέλιξη της πλοκής. Επιπλέον, η ηθογράφηση των δύο πρωταγωνιστών αυτής της ενότητας καθώς και η κατανόηση του ομηρικού ανθρωπισμού και η αναγνώριση των ανθρώπινων πλευρών των ιλιαδικών ηρώων. Η τρυφερή οικογενειακή στιγμή, που αποτελεί αλλαγή του πολεμικού σκηνικού και ένα συγκινητικό διάλειμμα μέσα στον όλεθρο του πολέμου, μας δίνει αφορμή για να συζητήσουμε το ρόλο της οικογένειας στη σύγχρονη εποχή. Επίσης, προεκτείνουμε τη συζήτησή μας στις αρνητικές επιπτώσεις του πολέμου αναφερόμενοι στους πολέμους στην Παλαιστίνη και την Ουκρανία.

Εφαρμόσαμε το ψηφιακό κουίζ σε τμήματα γυμνασιακών τάξεων, στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης με 6 έως 8 μαθητές/τριες με δυσλεξία και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα ΔΕΠ(Υ). Επίσης πραγματοποιήθηκε συνδιδασκαλία σε φιλολογικά μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα/Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά πρωτότυπο/μετάφραση) και συγκεκριμένα στην ραψωδία Ζ' (στίχοι 369-529) της Ιλιάδας.

2.4. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Ως προς τις γνώσεις, οι μαθητές/τριες μετά το τέλος του μαθήματος αναμενόταν να είναι σε θέση:

- Να έρθουν σε επαφή με τις ενέργειες των δυο πρωταγωνιστών της Ζ' ραψωδίας.
- Να εντοπίσουν τους θεματικούς άξονες και να αντιληφθούν τα κίνητρα που ορίζουν τη δράση του Έκτορα και της Ανδρομάχης.
- Να εξοικειωθούν με την εναλλαγή των αφηγηματικών τρόπων και τον στόχο του ποιητή.

Ως προς τα συναισθήματα, οι μαθητές/τριες μετά το τέλος του μαθήματος αναμενόταν να είναι σε θέση:

- Να διεισδύσουν στην ψυχολογία των ιλιαδικών ηρώων.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους προσπαθώντας να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των πρωταγωνιστών της σκηνής.

Ως προς τις στάσεις, οι μαθητές/τριες μετά το τέλος του μαθήματος αναμενόταν να είναι σε θέση:

- Να προβληματιστούν και να γνωρίσουν τις βασικές αξίες του ηρωικού κώδικα (τιμή, αιδώς, ανδρεία, χρέος προς την πατρίδα) και τον ρόλο τους στη συμπεριφορά και τη στάση ζωής των ομηρικού ηρώων.
- Να μοιραστούν τις σκέψεις τους για τη θέση της γυναίκας και του παιδιού στην ομηρική κοινωνία και για την τύχη τους όταν έχαναν την προστασία του συζύγου-πατέρα.

Ως προς το παιδαγωγικό αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες μετά το τέλος του μαθήματος αναμενόταν να είναι σε θέση:

- Να διαμορφώσουν ενεργό αντιπολεμική στάση.

- Να εκτιμήσουν την αξία και προσφορά της οικογένειας .
- Να καλλιεργήσουν ομαδοσυνεργατικές πρακτικές.

Ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό, οι μαθητές/τριες μετά το τέλος του μαθήματος αναμενόταν να είναι σε θέση:

- Να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ .
- Να ασκηθούν στην πράξη στη χρήση νέων τεχνολογικών εφαρμογών που θα τους βοηθήσουν στην κατάκτηση της νέας γνώσης με ευχάριστο τρόπο.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσα από την ενεργοποίηση της.

2.5. Οργάνωση διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

Ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, το κάθε τμήμα (με αριθμό μαθητών/υτιών από 24 έως 28) χωρίστηκε χωρίς να προκληθεί αναστάτωση σε ομάδες των πέντε ή έξι ατόμων ανάλογα με τη θέση τους, φροντίζοντας να μην υπάρχουν πάνω από ένας/μία μαθητής/τρια με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά η ομαδοποίηση ήταν ευέλικτη και η τάξη οργανώθηκε έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να συνεργαστούν. Κάθε ομάδα πήρε ένα τάμπλετ για το ψηφιακό κουίζ. Δόθηκε διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες τους, προκειμένου να εκφραστούν δημιουργικά αλλά και να αξιολογηθούν οι γνώσεις τους. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκαν τα εποπτικά μέσα της αίθουσας (διαδραστικός πίνακας και τάμπλετ).

2.6. Περιγραφή εκπαιδευτικής παρέμβασης:

Ως επιμέρους στόχους θέσαμε τη συνεργασία, την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών, την ευγενή άμιλλα αλλά και την προώθηση της ενσωμάτωσης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό τμήμα. Η έρευνα των Γκάκου και Γκάκου (2020) έδειξε ότι συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία η σύγχρονη διδασκαλία η οποία αξιοποιεί ΤΠΕ οδηγεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, όταν δεν τις χρησιμοποιούμε ως ανεξάρτητο διδακτικό εργαλείο, αλλά σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και με κριτική ματιά, μπορούν να δράσουν περισσότερο αποτελεσματικά. Επίσης η έρευνα των Μαλετσκο και Ζυγούρη (2016) επιβεβαιώνει ότι οι ΤΠΕ συμπληρώνουν τις συμβατικές και παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Σε αυτό το πλαίσιο προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση το παραδοσιακό φύλλο εργασίας, το οποίο ήταν διαφοροποιημένο ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της κάθε ομάδας, σε συνδυασμό με το ψηφιακό κουίζ στον σύνδεσμο <https://docs.google.com/document/d/1M16QAJKaA2LRjR2117QK33kndIC-32K3xFgF6rxafBw/edit?usp=sharing> .

Το ψηφιακό κουίζ είχε δημιουργηθεί σε προγενέστερο χρόνο, με τη συνεργασία καθηγητών ειδικής και γενικής αγωγής, με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής διαβαθμισμένης δυσκολίας σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Είχαμε ενσωματώσει εικόνες, βίντεο και τραγούδια, σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας, φροντίζοντας να δημιουργήσουμε ένα ψηφιακό περιβάλλον που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών εγείροντας τις αισθήσεις και την εγρήγορσή τους, όπως αυτό παρουσιάζεται στον σύνδεσμο <https://create.kahoot.it/details/9daf051c-136d-482c-9451-8d609b132321> .

Επιπλέον, είχε ετοιμαστεί ένα φύλλο εργασίας για κάθε ομάδα σχετικό με το αντικείμενο της ενότητας που είχαμε επιλέξει να δουλέψουμε το οποίο αρχικά μοιράσαμε στους μαθητές/τριες. Τα παιδιά κλήθηκαν να δουλέψουν ομαδικά για 10 λεπτά, έχοντας στη διάθεσή τους το σχολικό εγχειρίδιο, στο πρώτο μέρος του φύλλου που περιείχε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διαφορετικές σε κάθε ομάδα.

Στη συνέχεια στα επόμενα 10 λεπτά η κάθε ομάδα ανακοίνωσε στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις, κάνοντας μια σύντομη επανάληψη των βασικών σημείων της ενότητας

(ανατροφοδότηση). Στο σημείο δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι η κάθε ομάδα έπρεπε να προσέχει τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις των άλλων ομάδων, καθώς το ψηφιακό παιχνίδι kahoot που θα ακολουθούσε θα περιείχε ερωτήσεις από τα φύλλα εργασίας όλων των ομάδων.

Ακολούθησε το ψηφιακό κουίζ που είχαμε ετοιμάσει για τα επόμενα 15 λεπτά. Λαμβάνοντας υπόψη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας το μέγιστο όριο των ερωτήσεων ήταν 15 ερωτήσεις. Κάθε μία από τις 6 ομάδες πήρε ένα τάμπλετ και η κάθε ομάδα όρισε ορίσαμε τον/την υπεύθυνο/η για την ορθή χρήση και την προστασία του.

Διαπιστώσαμε άμεσα ότι όλοι οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν, δούλευαν ομαδικά, συνεργάστηκαν και ήθελαν η ομάδα τους να κερδίσει. Από την άλλη, οι καθηγητές εντοπίσαμε τις αδυναμίες τους και μπορέσαμε να επαναπροσδιορίσουμε τους μαθησιακούς μας στόχους, ενώ οι επιμέρους στόχοι της συνοχής, ενσωμάτωσης και συνεργασίας είχαν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό.

Αφού ολοκληρώθηκε το kahoot και βλέποντας την κατάταξη των ομάδων, οι μαθητές/τριες συνέχισαν (για 10-15 λεπτά) με το δεύτερο μέρος του φύλλου εργασίας. Συνέχισαν την ομαδική εργασία για την επεξεργασία ενός ερωτήματος κρίσεως στην ίδια ενότητα, την απάντηση του οποίου παρουσίασε ένα μέλος της ομάδας σε όλη την τάξη. Δόθηκε έτσι το έναυσμα για μια επικοινωνιακή συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Το τελικό αποτέλεσμα της κάθε ομάδας προέκυψε από το σκορ στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής του φύλλου εργασίας, του kahoot αλλά και την αξιολόγηση που θα δίναμε, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες στην παρουσίαση της κάθε ομάδας. Συνεπώς το σκορ στο ψηφιακό κουίζ αποτελούσε το ένα τρίτο (1/3) της τελικής βαθμολογίας, το οποίο όμως δεν επηρέασε το στοιχείο της διασκέδασης και της παιγνιώδους μάθησης με νόημα, ενώ κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριων.

Στο τέλος της διδασκαλίας δόθηκε στους μαθητές φύλλο αναστοχασμού της διδασκαλίας σε ατομικό επίπεδο, προκειμένου να γράψουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την όλη διαδικασία.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι το ψηφιακό παιχνίδι kahoot, όπως και άλλες παρόμοιες εφαρμογές των ΤΠΕ, μπορούν να ενεργοποιούν όλους τους/τις μαθητές/τριες και να μετατρέπουν τη μαθησιακή διαδικασία σε παραγωγική και αποδοτική, διευκολύνοντας την ανατροφοδότηση. Παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τις δυσκολίες στην κατάκτηση της νέας γνώσης από τα παιδιά και έτσι να επανεξετάσουν κριτικά τις επιλογές τους, να επαναπροσδιορίσουν τους μαθησιακούς στόχους και να αναδιαμορφώσουν την πορεία της διδασκαλίας τους.

Επιπλέον διαπιστώθηκε από την ενεργό στάση των παιδιών σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοπεποίθησης, αφού ήταν σε θέση να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευκολία σε πολυαισθητηριακά αλλά και κοινωνικά ερεθίσματα, καθώς είχαν το κίνητρο να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό πιο στενούς δεσμούς. Ταυτόχρονα ενισχύθηκαν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες και διαμορφώθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης, εκτίμησης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/τριων. Ο συνδυασμός των διαφοροποιημένων φύλλων εργασίας στις ομάδες με τη χρήση των ψηφιακών κουίζ συνέβαλε στην ομαλή συνεργασία και στη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού και μαθησιακού κλίματος. Ήταν φανερό ότι τα παιδιά παρακολουθούσαν το μάθημα με πολύ ενδιαφέρον και εμπλέκονταν στις συνεργατικές δραστηριότητες με προθυμία και ενθουσιασμό.

Μέσα από την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις αδυναμίες των συμμαθητών/τριων τους, αλλά και να εκτιμήσουν τις ικανότητές τους, εφόσον μέσα από τη συνεργασία επιδίωκαν να λάβουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την ομάδα τους. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργήθηκε έμπρακτα η

ενσυναίσθηση και η ομαλή ενσωμάτωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στη βάση των αρχών της συμπερίληψης και δόθηκε η ευκαιρία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να αναδείξουν τις δεξιότητές τους μέσα από το ενθαρρυντικό κλίμα και το υποστηρικτικό περιβάλλον.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρέμβασης αποτέλεσε ευκαιρία για στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Τέτοιου είδους συνεργασίες, οι οποίες πολλές φορές δεν είναι αυτονόμετες και απαιτούν χρόνο και δημοκρατικές διαδικασίες για να πραγματοποιηθούν, αποτελούν τη βάση για το συμπεριληπτικό σχολείο. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και εφαρμογών, καθώς εργάστηκαν από κοινού προκειμένου να προετοιμαστούν και να υλοποιηθούν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση μπορούν, αντιμετωπίζοντας τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, να βοηθήσουν σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τα γνωστικά αντικείμενα και προωθώντας την ενσωμάτωση, την ενσυναίσθηση και τη συλλογικότητα. Σημαντικοί παράγοντες για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών θεωρούνται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών μέσω δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης αλλά και το κίνητρο που παρέχει η χρήση τους τόσο στον/στην εκπαιδευτικό όσο και στον/στην μαθητή/τρια.

Ως εκ τούτου ο ποιοτικός ψηφιακός γραμματισμός νοηματοδοτεί εκ νέου τη μάθηση και διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία ευχάριστου και παιγνιώδους κλίματος, προσφέροντας μια νέα οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θέτει όχι μόνο γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους αλλά και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων όλων των εμπλεκομένων. Ωστόσο δεν παύει να υπάρχει στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικός σκεπτικισμός και επιφυλάξεις αναφορικά με την διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη, οι οποίες μας επιβεβαιώνουν τη διατύπωση του Bates (1995:12): «μια καλή διδασκαλία θα μπορούσε να αντισταθμίσει την έλλειψη τεχνολογικών μέσων, αλλά η τεχνολογία από μόνη της δεν θα μπορέσει να διασώσει μια κακή διδασκαλία, συνήθως την κάνει χειρότερη».

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αντωνούρης, Ν. (2019). *Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βαβουράκη, Α. (2005). Μοντέλα αξιοποίησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση και διαχείριση εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πρακτικά 1^{ης} Πανελλήνιας Δημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Ρέθυμνο, 23-24 Οκτωβρίου 2004.
- Γκάκου Α., & Γκάκου Β. (2020). Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 173–182. <https://doi.org/10.12681/edusc.2665>
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή*, τομ. Ι-ΙΙΙ. Αθήνα.
- Μαλέτσος, Α., & Ζυγούρης, Φ. (2016). Βελτίωση της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις, στάσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών. *Νέος παιδαγωγός*, (7), 285-293.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Τζιμογιάννης, Α., (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2007). *Υ.Α. 27922/Γ6, ΦΕΚ 449/2007: Καθορισμός των διαδικασιών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. ΦΕΚ 449/2007, τ. Β'.

Ξενογλώσση

- Bates, A.W. (1995). *Technology: Open learning and distance education*. New York: Routledge.
- Bygate, M. (2009). Teaching and testing speaking. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 412-440). <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch23>
- Char, S. V. & Collier, C. A. (2015). Chalk and talk versus classroom flipping: Results of a case study. *Journal of Research & Method in Education*, 5(1), 24–28. <https://doi.org/10.9790/7388-05112428> https://www.academia.edu/11347611/Chalk_and_Talk_Versus_Classroom_Flipping_Results_of_a_Case_Study
- Deliyannis, I., & Kaimara, P. (2019). Developing smart learning environments using gamification techniques and video game technologies. In L. Daniela (Ed.), *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 285–307). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_15
- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μετ. Α. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος
- Maycock, K. (2019). Chalk and talk versus flipped learning: A case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(1), 121–126. <https://doi.org/10.1111/jcal.12317>
- Sofos, A., (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: kopaed

ΤΟ ΣΕΝΤΟΝΙ ΤΩΝ ΟΝΕΙΡΩΝ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Γκούνα Θεοδώρα

Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ΠΕ71, ΜΕδ Ειδική αγωγή: Μαθησιακές δυσκολίες

Περίληψη

Το σεντόνι των ονείρων είναι μια καινοτόμα συμπεριληπτική δράση που εφαρμόστηκε στο 1ο δημοτικό σχολείο Νέας Μηχανιώνας με αφορμή την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας. Το πρόγραμμα έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα αναπηρίας και διαφορετικότητας και να προάγει αξίες όπως η συνεργασία, η αποδοχή και η αισιοδοξία. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 135 μαθητές ηλικίας 6 - 12 ετών (Α - Στ). Το πρόγραμμα διακρίθηκε σε τρεις φάσεις: όπου στη πρώτη οι μαθητές μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων κατανόησαν την αξία της συνεχούς προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων τους. Στη δεύτερη φάση παραβρέθηκε ως εισηγήτρια η παραολυμπιονίκης Στέλλα Σμαραγδή που αναφέρθηκε στη δύναμη της προσπάθειας για την επίτευξη των δικών της στόχων. Τέλος, στη τελευταία φάση πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατέδειξαν ότι η παρούσα δράση είναι ευεργετική και η συνέχιση παρόμοιων προγραμμάτων κρίνεται ωφέλιμη. Το παρόν πρόγραμμα είναι χρήσιμο για κάθε αναγνώστη που θέλει να συμβάλει στους σκοπούς της συμπερίληψης.

Λέξεις κλειδιά: Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, συμπερίληψη, διαφορετικότητα

1. Εισαγωγή

Η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας αποτελεί σημαντική αφορμή για την καλλιέργεια αξιών όπως η ισότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προάγουν την ενσυναίσθηση και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία (Eke, Aderibigbe, Ntino, Akpan, & Obeten, 2021). Αναλυτικότερα, η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, πέρα από την ευαισθητοποίηση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, μας υπενθυμίζει τη σημασία της ίσης πρόσβασης σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής και σχολικής ζωής για κάθε παιδί ανεξαρτήτως των προσωπικών του προκλήσεων (Frolli & Rega, 2022). Η συγκεκριμένη δράση, με τίτλο «Το Σεντόνι των Ονείρων», σχεδιάστηκε με στόχο να ενεργοποιήσει τους μαθητές γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και ευαισθητοποιημένο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μέσω αυτής της δράσης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι δυσκολίες δεν πρέπει να αποτελούν εμπόδιο στην επιδίωξη των στόχων τους και ότι όλοι έχουν τη δυνατότητα να ξεχωρίσουν και να πετύχουν, αρκεί να έχουν πίστη και επιμονή.

Το Τμήμα Ένταξης του 1ου δημοτικού σχολείου Νέας Μηχανιώνας ανέλαβε πρωτοβουλία σχεδιασμού και εφαρμογής μιας καινοτόμας δράσης, αξιοποιώντας τη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσω συνδιδασκαλίας. Η συνδυασμένη αυτή προσέγγιση ενίσχυσε τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου δίνοντας έμφαση στη βιωματική και πολυαισθητηριακή μάθηση (Scruggs, & Mastropieri, 2017; Jortveit & Konač, 2022).

Το «Σεντόνι των Ονείρων» αποτελεί μια καινοτόμα συμπεριληπτική δράση που υλοποιήθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας. Η δράση αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα αναπηρίας, διαφορετικότητας και κοινωνικής συμπερίληψης, προάγοντας παράλληλα αξίες όπως η συνεργασία, η αποδοχή, η αισιοδοξία, η επιμονή και η σημασία της ύπαρξης στόχων και ονείρων. Η έννοια της συμπερίληψης, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η καλλιέργεια

θετικών στάσεων απέναντι στις δυσκολίες της ζωής είναι κεντρικά σημεία της δράσης (Felder, 2014; Γκούνα & Σαπουντζάκη, 2022).

Επιπλέον, η παρουσία της παραολυμπιονίκη Στέλλας Σμαραγδή, η οποία μοιράστηκε την προσωπική της πορεία και τα επιτεύγματά της, ενίσχυσε το μήνυμα της δράσης. Ο αθλητισμός, ως παράδειγμα επιμονής και αφοσίωσης, αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση των μαθητών και την καλλιέργεια θετικών αξιών, ενώ παράλληλα έδειξε ότι η αναπηρία δεν αποτελεί εμπόδιο για την επιτυχία. Η αθλήτρια επισήμανε ότι ο αθλητισμός βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τη σημασία της προσπάθειας, της συνεργασίας και της αγωνιστικότητας στη ζωή τους.

Το πρόγραμμα, μέσω της συμπερίληψης όλων των μαθητών ενίσχυσε τη σημασία της κοινωνικής συμπερίληψης και της αλληλεγγύης (Γκούνα, 2023; Γκούνα & Ξενίδου, 2021). Οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες ή ανάγκες, είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση του προγράμματος, να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και να μοιραστούν τα όνειρά τους, προάγοντας μια εκπαιδευτική κουλτούρα που αναδεικνύει την ισότητα και την αμοιβαία στήριξη. Το «Σεντόνι των Ονείρων» έγινε το σύμβολο της δράσης, με τα όνειρα των παιδιών να συνυπάρχουν και να ενώνουν τις δυνάμεις τους σε ένα κοινό στόχο: τη δημιουργία ενός κόσμου όπου η αναπηρία και η διαφορετικότητα δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εκπλήρωση των ονείρων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Η υλοποίηση της δράσης βασίστηκε στη συνεργασία της εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και ειδικό βοηθητικό προσωπικό) και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της συνδιδασκαλίας. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε την άμεση συμπερίληψη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών στις δραστηριότητες, προσφέροντας διαφοροποιημένη και προσβάσιμη μαθησιακή εμπειρία. Η δράση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης Γκούνα Θεοδώρα προκειμένου να συμβάλει στους σκοπούς της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους.

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης επισκέφθηκε διαδοχικά όλες τις τάξεις, σε συνεργασία με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να εφαρμοστεί ενιαία η δράση σε όλα τα τμήματα που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να είναι βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και πολυαισθητηριακές, εστιάζοντας στην ενσυναίσθηση, την αυτοέκφραση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία ασφαλούς συναισθηματικού κλίματος, όπου κάθε παιδί ένιωθε ελεύθερο να εκφράσει τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα όνειρά του. Η συνεργασία γενικής και ειδικής αγωγής ενίσχυσε την έννοια της συμπερίληψης μέσα από την πράξη.

Η δράση διαρθρώθηκε σε τρεις φάσεις και συμμετείχαν συνολικά 135 μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών από όλες τις τάξεις του σχολείου (Α-Στ). Η προσέγγιση ήταν συμπεριληπτική, περιλαμβάνοντας μαθητές από τμήματα ένταξης, ΖΕΠ (τμήμα υποδοχής), ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς και μαθητές που υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη και ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα διακρίθηκε σε τρεις φάσεις: όπου στη πρώτη οι μαθητές μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων κατανόησαν την αξία της συνεχής προσπάθειας παρόλο τις δυσκολίες για την επίτευξη των ονείρων στόχων και ζωγράρισαν, περιέγραψαν, παρουσίασαν και κόλλησαν τα όνειρα τους στο σεντόνι των ονείρων του σχολείου τους. Στη δεύτερη φάση του προγράμματος στο σχολείο παραβρέθηκε ως εισηγήτρια η πάρα ολυμπιονίκης Στέλλα Σμαραγδή που αναφέρθηκε στη δύναμη της προσπάθειας για την επίτευξη των δικών της προσωπικών στόχων παρόλο τις δυσκολίες που αντιμετώπισε. Οι μαθητές παρουσίασαν στην αθλήτρια τα δικά τους όνειρα μέσω του σεντονιού των ονείρων που κατασκεύασαν. Τέλος, στη τελευταία φάση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές.

2.1.2 Μέθοδος της έρευνας

Α φάση του προγράμματος

Αφήγηση και δραματοποίηση ιστορίας

Η εκπαιδευτικός αφηγείται μια σύντομη ιστορία στους μαθητές για ένα μικρό παπάκι που είχε χάσει την αισιοδοξία του και είχε σταματήσει να ονειρεύεται και να προσπαθεί να κατακτά τους στόχους του. Ένα βράδυ όμως η μητέρα του του είπε ότι καμία δυσκολία δεν μπορεί να σταθεί εμπόδιο στα όνειρα του και ότι μπορεί να καταφέρει τα πάντα αρκεί να βάλει στόχους και να προσπαθήσει με επιμονή και αισιοδοξία να τους πραγματοποιήσει. Εκείνο κιόλας το βράδυ το παπάκι είδε ένα μαγικό όνειρο ότι είχε καταφέρει να γίνει διάσημος συγγραφέας και έτσι την επόμενη μέρα με αισιοδοξία και επιμονή άρχισε να προσπαθεί να κατακτά τους στόχους του ζωγραφίζοντας και γράφοντας μικρές ιστορίες στα τετράδια του. Το επόμενο βράδυ είδε ένα ακόμη όνειρο ότι είχε γίνει ένας αξιόλογος κηπουρός, όποτε το επόμενο πρωί με τη δύναμη της θέλησης και της προσπάθειας άρχισε να διαμορφώνει τον κήπο του με αγάπη και φαντασία. Έτσι, το παπάκι από εκείνο το πρώτο μαγικό όνειρο που αποτέλεσε το έναυσμα και κάθε βράδυ έβλεπε ένα διαφορετικό όνειρο ότι ήταν αστροναύτης, γιατρός, δάσκαλος, ναυτικός και αθλητής και κάθε πρωί με πίστη στον εαυτό του έβαζε τα δυνατά του και πραγματοποιούσε προσπάθειες ώστε να προετοιμαστεί προκειμένου μεγαλώνοντας να κατακτήσει τα όνειρα του. Έτσι κάποια στιγμή κατά την αφήγηση οι μαθητές μέσω μιας εικόνας που απεικονίζει το παπί με στολή σούπερ ήρωα μπροστά στο καθρέφτη του συνειδητοποιούν ότι το παπί είχε πρόσθετα τεχνητά κάτω άκρα. Το παπί ήταν ένα διαφορετικό παπί, ένα παπί με αναπηρία.

Αξιίζει να τονιστεί ότι η αφήγηση συνοδευόταν από χαλαρωτική απαλή μουσική και η εκπαιδευτικός ταυτόχρονα με την αφήγηση δραματοποιούσε την ιστορία με κινήσεις του σώματος της και εικόνες των ονείρων του παπιού. Επίσης, σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης οι μαθητές είχαν ενεργητική συμμετοχή καθώς κάθε φορά που το παπί έβλεπε ένα όνειρο με βάση εικόνες που παρουσιάζονταν στους μαθητές θα έπρεπε να μαντέψουν τι ονειρεύτηκε και ποιες προσπάθειες θα έπρεπε να εφαρμόσει την επόμενη μέρα ώστε να μπορέσει να πραγματοποιήσει τα όνειρα του μεγαλώνοντας.

Ύστερα από την αφήγηση ακολούθησαν ανοιχτές ερωτήσεις κατανόησης και συζήτηση με τους μαθητές. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες ερωτήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις τάξεις και αποτέλεσαν έναυσμα για περεταίρω εμβάθυνση και συζήτηση.

Ερωτήσεις κατανόησης και συζήτηση:

- Γιατί πιστεύετε ότι το παπί αρχικά είχε χάσει τη δύναμη της θέλησης, της προσπάθειας, της πίστης στον εαυτό και την αισιοδοξία του;
- Πως ήταν η ζωή του παπιού και τα συναισθήματα του χωρίς αισιοδοξία και όνειρα;
- Πως άλλαξε η διάθεση και γενικότερα η ζωή του παπιού όταν ξεκίνησε να ονειρεύεται;
- Πόσο σημαντικό είναι να ονειρευόμαστε και τι προσφέρουν τα όνειρα στη ζωή;
- Γιατί το παπί από το επόμενο πρωί μετά από κάθε όνειρο με μικρά και σταθερά βήματα και αισιοδοξία προσπαθούσε να προετοιμαστεί ώστε μεγαλώνοντας να κατακτήσει τα όνειρα του;
- Γιατί είναι σημαντικό να προσπαθούμε συστηματικά κάθε μέρα ώστε να κατακτήσουμε τους στόχους μας;
- Μπορεί το παπί να κατακτήσει όλα του τα όνειρα παρά το γεγονός της αναπηρίας του;

Ο κύκλος των δυσκολιών και των δυνατοτήτων

Αξιοποιώντας την ιστορία από το μικρό παπάκι το οποίο λόγω της αναπηρίας του αντιμετώπιζε ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν αποτέλεσαν εμπόδιο στα όνειρα του καθώς οι στόχοι, η προσπάθεια και η δύναμη της θέλησης του υπερνίκησαν τα εμπόδια και ανέδειξαν τις πολλές δυνατότητες του, διαπιστώθηκε από τους μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως αναπηρίας αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες αλλά ταυτόχρονα έχουν και πολλές δυνατότητες που λειτουργούν ως αντίποδα των δυσκολιών. Έτσι, οι μαθητές σε κύκλο με τη σειρά παρέθεσαν τις δικές τους μαθησιακές, συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες όπως φοβίες, ανησυχίες,

συναισθήματα όπως ο θυμός που πολλές φορές δεν μπορούν να διαχειριστούν, δυσκολίες στα μαθήματα κτλ.. Ειδικότερα οι μαθητές εστίασαν σε δυσκολίες που πολλές φορές τους απογοητεύουν και λειτουργούν ως φραγμοί ονείρων. Για κάθε δυσκολία ο κάθε μαθητής ανέφερε στη συνέχεια και μια δυνατότητα που κατέχει. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες δυσκολίες και δυνατότητες έτσι όπως διατυπώθηκαν από μαθητές.

«Δυσκολεύομαι πολύ στα μαθήματα. Δεν μου αρέσει καθόλου η Γλώσσα καθώς κάνω πολλά ορθογραφικά λάθη, ωστόσο είμαι καλός στα μαθηματικά.

«Δυσκολεύομαι να κάνω φίλους και να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου ωστόσο μπορώ να είμαι καλός στο ποδόσφαιρο και πηγαίνω σε μια ομάδα ποδοσφαίρου».

Αξιίζει να τονιστεί ότι για κάθε δυνατότητα που αναφερόταν από κάθε μαθητή γινόταν προσπάθεια στην ολομέλεια να τονιστεί η αξία της δύναμης της θέλησης και της επιμονής, ώστε οι δυνατότητες αυτές να αμβλύνουν τις δυσκολίες και να εξυψώσουν την αισιοδοξία και τη θετική στάση της ζωής τους. Επίσης, όταν κάποιος μαθητής δυσκολευόταν να εντοπίσει δυνατότητες στον εαυτό του τον βοηθούσαν οι συμμαθητές του να εντοπίσει όλες αυτές τις δυνατότητες που κατέχει. Ο κάθε μαθητής τελείωνε την παρουσίαση των δυσκολιών και δυνατοτήτων του με τη φράση: «Προσπαθώ και δεν τα παρατάω!»

Τηλεοπτική εκπομπή

Εφόσον οι μαθητές παρουσίασαν τις δυνατότητες τους, κάθε μαθητής κλήθηκε να εντοπίσει ένα σημαντικό για τον ίδιο στόχο/ όνειρο να το αποτυπώσει μέσω ζωγραφικής ή γραπτής έκφρασης σε ένα κυκλικό χαρτί που αναφέρεται ως: το σύννεφο του ονείρου και να το παρουσιάσει στη ολομέλεια με παιχνίδι ρόλων σε μια φανταστική τηλεοπτική εκπομπή. Συγκεκριμένα, κατά το παιχνίδι της τηλεοπτικής εκπομπής οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ρόλους παρουσιαστών δημοσιογράφων. Ο κάθε μαθητής με τη σειρά έπαιρνε ρόλο διάσημης προσωπικότητας που παρουσίαζε το παιδικό του όνειρο (το σύννεφο του ονείρου που δημιούργησε) που κατάφερε να πραγματοποιήσει με τη δύναμη της προσπάθειας και της θέλησης. Οι μαθητές της ολομέλειας πήραν το ρόλο του κοινού της εκπομπής, που είχε απορίες αναφορικά με το πως με τη δύναμη της προσπάθειας ο διάσημος καλεσμένος κατάφερε να πραγματοποιήσει το παιδικό του όνειρο. Όλοι οι μαθητές πήραν ρόλο διάσημης προσωπικότητας και παρουσίασαν το όνειρο που δημιούργησαν στο σύννεφο του ονείρου. Η τηλεοπτική εκπομπή ολοκληρώνεται με την εκπαιδευτικό σε ρόλο παρουσιάστρη να αναφέρει «Όλοι έχουμε δυσκολίες άλλα μέσα μας έχουμε και πολλές δυνατότητες γι' αυτό πρέπει να κάνουμε όνειρα και να βάζουμε στόχους. Κάθε φορά που προσπαθούμε, ακόμα κι όταν είναι δύσκολο, βοηθάμε τον εαυτό μας να φτάσει πιο κοντά στο όνειρο μας. Και με την αισιοδοξία, την προσπάθεια και τη δύναμη της θέλησης το όνειρο αυτό γίνεται πραγματικότητα όπως το όνειρο του διάσημου καλεσμένου μας.

Η Στέλλα Σμαραγδή στην τηλεοπτική εκπομπή

Οι μαθητές ενημερώνονται ότι η τηλεοπτική εκπομπή των συνεντεύξεων θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο τους, καθώς θα παραβρεθεί η πάρα ολυμπιονίκης Στέλλα Σμαραγδή, η οποία θα αναφερθεί στη δύναμη της προσπάθειας για την επίτευξη των δικών της προσωπικών στόχων παρόλο τις δυσκολίες της. Ειδικότερα, θα παρουσιάσει το δικό της προσωπικό παιδικό όνειρο, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε λόγω της αναπηρίας της και το πως με τη δύναμη της προσπάθειας, της επιμονής και θέλησης κατάφερε να υπερνικήσει τα εμπόδια και να γίνει πετυχημένη πάρα ολυμπιονίκης. Οι μαθητές μέσω του υπολογιστή ενημερώθηκαν για την πορεία της αθλήτριας και συνέχεια μέσω ανοιχτών ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε σύνδεση της προσπάθειας της πάρα ολυμπιονίκης με την ιστορία με το παπί όπου η αναπηρία του δεν στάθηκε εμπόδιο παρόλο τις δυσκολίες στην αναζήτηση στόχων και πραγματοποίηση των ονείρων του. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι ομοίως με το παπί και η πάρα ολυμπιονίκης δεν άφησε τις δυσκολίες της να σταθούν εμπόδιο στα όνειρα της. Τέλος, οι μαθητές ως δημοσιογράφοι προετοίμασαν ερωτήσεις που θα ήθελαν να πραγματοποιήσουν στην αθλήτρια κατά την επίσκεψη της στο σχολείο με αφορμή την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας. Επίσης,

ενημερώθηκαν για την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας και τον σκοπό της επίσκεψης της πάρα ολυμπιονίκης.

Ομαδική σύνθεση: το σεντόνι των ονείρων

Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα όνειρα όλων των παιδιών (τα σύννεφα των ονείρων) που δημιούργησαν σε προηγούμενη δραστηριότητα και ολοκληρώθηκε η Α φάση του προγράμματος σε όλα τα τμήματα του σχολείου (όπως αναφέρθηκαν παραπάνω) οι μαθητές δημιουργούν το σεντόνι των ονείρων. Συγκριμένα, σε χαρτί του μέτρου χρωμάτισαν το σύνθημα της δράσης: «Δυσκολίες πάντα θα υπάρχουν αλλά εγώ ποτέ δεν σταματώ πάντα ονειρεύομαι και προσπαθώ». Το σύνθημα χρωματίστηκε ομαδικά από τους μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ένταξης.

Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές ανά τμήμα σκόρπισαν και κόλλησαν σε όλο το πανό/ σεντόνι των ονείρων τα όνειρα τους. Το σεντόνι των ονείρων είχε τοποθετηθεί στο τμήμα ένταξης και το κάθε τμήμα που συμμετείχε στη δράση επισκεπτόταν το σεντόνι των ονείρων και κολλούσε τα όνειρα του (βλεπ. εικ. 1).

Οι μαθητές ανά τμήμα σκόρπισαν και κόλλησαν στο πανό/ σεντόνι των ονείρων τα όνειρα τους



Εικόνα 1

Στο σεντόνι των ονείρων τοποθετήθηκαν 135 όνειρα (κυκλικά σύννεφα ονείρων). Αφού ολοκληρώθηκε η ομαδική σύνθεση των ονείρων των μαθητών στο σεντόνι των ονείρων το πανό μεταφέρθηκε και τοιχοκολλήθηκε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου την οποία θα επισκεπτόταν σε επόμενο χρονικό διάστημα (κατά την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας) η Παραολυμπιονίκης -Στέλλα Σμαραγδή.

Β Φάση του προγράμματος

Η Στέλλα Σμαραγδή στο σχολείο μας

Κατά την επίσκεψή της στο σχολείο για την Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας, η Στέλλα Σμαραγδή – Παραολυμπιονίκης και πρότυπο δύναμης και θέλησης έδωσε πολλές εμπνευσμένες και ουσιαστικές συμβουλές στους μαθητές. Ειδικότερα, μέσα από την αφήγηση της προσωπικής της ιστορία αναφορικά με τα παιδικά της χρόνια και το πως ξεπεράσει τις δυσκολίες της μετέδωσε έμπνευση, αισιοδοξία και συγκίνηση στους μικρούς μαθητές. Η αθλήτρια εστίασε στο γεγονός ότι κάθε παιδί μπορεί να πετύχει σπουδαία πράγματα, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει, ότι η αναπηρία δεν είναι αδυναμία, αλλά μια διαφορετική προσέγγιση στη ζωή, ότι με επιμονή και πίστη στον εαυτό μας, μπορούμε να φτάσουμε πολύ πιο μακριά απ' όσο φανταζόμαστε, τονίζοντας

ότι ο αθλητισμός διδάσκει συνεργασία, πειθαρχία και αυτοπεποίθηση, ακόμα κι όταν αντιμετωπίζουμε δυσκολίες και ότι τα παιδιά μπορούν να γίνουν σύμμαχοι στην αποδοχή, τη συμπερίληψη και τη δημιουργία ενός κόσμου χωρίς αποκλεισμούς. Η ομιλία της αθλήτριας συνοδευόταν από παρουσίαση στον προβολέα και έτσι οι μαθητές εκτός από ακουστική πληροφορία λάμβαναν και οπτικά ερεθίσματα που προσέδιδαν ακόμη μεγαλύτερη προσβασιμότητα σε όλους τους μαθητές (βλεπ. εικ. 2).

Η ομιλία της αθλήτριας



Εικόνα 2

Στη συνέχεια η αθλήτρια έδειξε στους μαθητές τα μετάλλιά που έχει κατακτήσει όλα αυτά τα χρόνια κατά τους ολυμπιακούς αγώνες και έτσι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να τα δουν από κοντά και να τα αγγίξουν.

Έπειτα οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες τους στην αθλήτρια με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μια πολύ ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική συζήτηση αναφορικά με τους στόχους και τη δύναμη της προσπάθειας για την επίτευξη όλων των ονείρων. Τέλος οι μαθητές παρουσίασαν στην αθλήτρια τα δικά τους όνειρα μέσω του σεντονιού των ονείρων που κατασκεύασαν κατά την Α φάση του προγράμματος και αναφέρθηκαν στις δικές τους προσωπικές και ομαδικές προσπάθειες για την δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου (βλεπ.εικ. 3)

Η αθλήτρια και το σεντόνι των ονείρων των μαθητών.



Εικόνα 3

Γ Φάση του προγράμματος

Μετά την λήξη του προγράμματος, την επόμενη ημέρα όλοι οι μαθητές είχαν την δυνατότητα εφόσον το επιθυμούσαν να αξιολογήσουν τη δράση που συμμετείχαν μοιράζοντας αυθόρμητα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, στο τμήμα ένταξης τοποθετήθηκε ένα κουτί και οι μαθητές ανώνυμα, σε μικρά χαρτάκια, που στη συνέχεια τα τοποθετήσουν μέσα στο κουτί εξέφραζαν τα συναισθήματά τους αναφορικά με τη δράση. Στα χαρτάκια αυτά οι μαθητές ανέφεραν όλα εκείνα που τους κέντρισαν ενδιαφέρον, τι τους άρεσε και τι θα άλλαζαν στο πρόγραμμα.

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες σκέψεις μαθητών όπως δόθηκαν στα χαρτάκια. Μαθήτριά της Δ' τάξης: «Κατάλαβα ότι όλοι έχουμε κάτι που μας δυσκολεύει, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως δεν μπορούμε να ονειρευόμαστε». Αντίστοιχα, ένας μαθητής της Β' τάξης έγραψε: «Θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής και τώρα ξέρω ότι αν προσπαθώ, ίσως τα καταφέρω!». Μαθητής της Στ' τάξης έγραψε: «Θέλω να κάνω πολλά πράγματα στη ζωή μου. Με δυσκολεύει ότι δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου, όμως τώρα ξέρω ότι αν προσπαθήσω θα μπορέσω να μη θυμώνω τόσο εύκολα και να γίνω καλύτερος μαθητής».

2.2. Αποτελέσματα

Οι μαθητές εμφάνισαν αυξημένη ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση και αίσθηση αποδοχής. Το πρόγραμμα κρίθηκε ως ιδιαίτερα ωφέλιμο, προάγοντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ενισχύοντας τη σημασία της αισιοδοξίας και της επιμονής στη ζωή κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως δυσκολιών. Επίσης, οι μαθητές κατά την αξιολόγηση του προγράμματος εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για τη δράση και την επιθυμία τους να επαναληφθούν παρόμοια προγράμματα. Οι μαθητές που παρουσίαζαν ιδιαίτερες δυσκολίες (φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, ΖΕΠ ή υποστηρίζονταν από παράλληλη στήριξη ή ειδικό βοηθητικό προσωπικό) είχαν πολύ ενεργή συμμετοχή στη δράση και εξέφρασαν την αισιοδοξία που τους προσέφερε το πρόγραμμα ώστε να θέσουν και οι ίδιοι προσωπικούς στόχους ώστε να επιτύχουν τα όνειρά τους.

Το «Σεντόνι των Ονείρων» αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής για την εκπαίδευση και την κοινωνική παιδεία και μπορεί να εφαρμοστεί ευρύτερα για την προώθηση της συμπερίληψης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

3. Συμπεράσματα

Η δράση « Το Σεντόνι των Ονείρων» απέδειξε για άλλη μια φορά τη σπουδαιότητα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Μέσα από τη συνεργασία των μαθητών από διαφορετικά τμήματα και τις διαδραστικές δραστηριότητες, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους, να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να βιώσουν την αξία της αποδοχής και του σεβασμού. Η δράση αυτή ενίσχυσε την κοινότητα του σχολείου, προάγοντας ένα περιβάλλον που ενσωματώνει όλες τις μαθησιακές ανάγκες και δημιουργεί αίσθημα αλληλεγγύης και συνεργασίας.

Η Παγκόσμια Ημέρα Αναπηρίας αποτελεί μια σπουδαία ευκαιρία για την κοινωνία να αναλογιστεί τη σημασία της ισότιμης συμμετοχής και των ίσων ευκαιριών για όλους. Η δράση: «Το Σεντόνι των Ονείρων» συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την αναπηρία και τη σημασία της προσβασιμότητας και της κοινωνικής συμπερίληψης, ενδυναμώνοντας τις αξίες της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης.

Επιπλέον, η παρουσία της Στέλλας Σμαραγδή, υπήρξε καθοριστική. Η ίδια αποτέλεσε ένα ζωντανό παράδειγμα του τι μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δύναμη της θέλησης, της προσπάθειας και της επιμονής. Η ενσωμάτωση του αθλητισμού σε μια τέτοια δράση αποδεικνύει ότι ο αθλητισμός δεν είναι μόνο ένας τομέας επιτυχίας και διάκρισης, αλλά και ένα μέσο για την καλλιέργεια θετικών αξιών όπως η συνεργασία, η πειθαρχία, και η αυτοεκτίμηση.

Τέλος, η δράση υπενθύμισε στους μαθητές τη σημασία της προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων τους, ανεξαρτήτως των όποιων δυσκολιών μπορεί να αντιμετωπίζουν. Η φράση «Δυσκολίες πάντα θα υπάρχουν αλλά εγώ ποτέ δεν σταματώ, πάντα ονειρεύομαι και προσπαθώ!» όχι μόνο συνέβαλε στην ενδυνάμωση των μαθητών, αλλά ανέδειξε και τη σημασία της επιμονής στην καθημερινή τους ζωή. Τα παιδιά, μαθαίνοντας να κυνηγούν τα όνειρά τους και να ξεπερνούν τα εμπόδια, αποκόμισαν σημαντικά μαθήματα ζωής που θα τα συνοδεύουν και στο μέλλον.

Η δράση «Το Σεντόνι των Ονείρων» αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της προώθησης αξιών που προάγουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη στην κοινωνία. Οι μαθητές όχι μόνο εξοικειώθηκαν με τη διαφορετικότητα, αλλά ενίσχυσαν την πίστη τους στις δυνατότητές τους διαμορφώνοντας ένα μέλλον γεμάτο ελπίδα, στόχους και όνειρα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γκούνα, Θ. (2023). Το χωριό της φιλίας: ένα καινοτόμο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς με την αξιοποίηση της μεθόδου storyline. *Πρακτικά Εργασιών 9ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Δ, σσ. 189-194. Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ. Ανάκτηση από <http://synedrio.eeppek.gr>
- Γκούνα, Θ., & Σαπουντζάκη, Γ. (2022). Πρώτυπα καλών πρακτικών και ενδείξεις άνησης αντιμετώπισης των νοσηματικών γλωσσών στην διεθνή και ελληνική νομοθεσία. Στο Σ. Χ. Πανταζής, Ε. Π. Μαράκη, Ε. Δ. Μπελαδάκης, Γ. Ε. Στριλιγκάς, Ι. Α. Τζωρτζάκης, Χ. Σ. Ντρουμπογιάννης, . . . Ε. Ψαλτάκη (Επιμ.), *Κοινωνία, Εκπαίδευση και πολιτική: Σχέσεις και ανασχέσεις*. Β, σσ. 102-109. Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και κοινωνικών Επιστημών. Ανάκτηση από <https://iake.weebly.com/praktika2022.html>
- Γκούνα, Θ., & Ξενίδου, Μ. (2021). Ένα μαγικό ταξίδι στην Νεολιθική Εποχή. Ένα καινοτόμο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα μέσω της storyline. Πρακτικά 6ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21ο αιώνα» Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Ξενογλώσση

- Eke, V. U., Aderibigbe, S. A., Ntino, M. O., Akpan V. B., & Obeten, I. E. (2021). SPECIAL EDUCATORS' ASSESSMENT OF THE IMPACTS OF THEMES OF INTERNATIONAL DAY OF PERSONS WITH DISABILITIES IN NIGERIA. *Journal of Critical Review*, 2(8).
- Felder, F. (2014). Inclusion and the good human life. *Disability and the good human life*, 300-322.
- Frolli, A., & Rega, A. (2022). International day of persons with disabilities. In Proceedings of the International Day of Persons with Disabilities. Inclusion, Autonomy, Technology 2022. CEUR Workshop Proceedings.
- Jortveit, M., & Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286-300.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κορακάκη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60 Νηπιαγωγός - Ειδική Παιδαγωγός, Διδάκτωρ

Περίληψη

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί σημαντικό ορόσημο στη σχολική πορεία κάθε παιδιού και ιδιαίτερα για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι να αναδείξει τις δεξιότητες που επηρεάζουν τη σχολική ετοιμότητα και να παρουσιάσει τις βέλτιστες πρακτικές που προάγουν την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ΔΑΦ στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και την κλινική εμπειρία, αναλύονται οι στρατηγικές και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που ενισχύουν τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο με στόχο τόσο την ανάπτυξη κοινωνικών, επικοινωνιακών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όσο και τον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε προσεγγίσεις όπως η προετοιμασία του σχολικού πλαισίου πριν την έναρξη της φοίτησης του μαθητή με ΔΑΦ, η δόμηση του φυσικού και διδακτικού περιβάλλοντος, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας, εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, η εφαρμογή προγραμμάτων και τεχνικών για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς αυτές εντάσσονται ανάμεσα στις πλέον αποδοτικές μεθόδους υποστήριξης των παιδιών με ΔΑΦ.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, μετάβαση, στρατηγικές εκπαίδευσης, σχολική ετοιμότητα

1. Εισαγωγή

Ο άνθρωπος στη ζωή του συναντά ποικίλες μεταβάσεις, που αφορούν αλλαγές στα διάφορα στάδια της ύπαρξής του. Τέτοιες αλλαγές μπορεί να είναι κοινωνικά καθορισμένες και αναμενόμενες, όπως η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολικό περιβάλλον, ενώ σε άλλες περιπτώσεις είναι κοινωνικά μη καθοριζόμενες ή απρόβλεπτες, όπως, για παράδειγμα, η διαδικασία του διαζυγίου ή η γέννηση ενός νέου μέλους στην οικογένεια. Ανεξάρτητα από το εάν είναι αναμενόμενες ή όχι, αυτές οι μεταβάσεις αποτελούν περιόδους ιδιαίτερης ευαλωτότητας για το άτομο, καθώς απαιτούν εντατική προσπάθεια και εγρήγορση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές προκλήσεις (Πετρογιάννης, 2012). Σε σχέση με την προσχολική εκπαίδευση, το παιδί και η οικογένεια έρχονται αντιμέτωποι με δύο σημαντικές μεταβάσεις: τη μετάβαση από την οικογένεια ή/και τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο και τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Ειδικότερα, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συνιστά ένα κρίσιμο αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό ορόσημο στη σχολική πορεία κάθε παιδιού (Πεντέρη κ.ά., 2022α), το οποίο αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία στην περίπτωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν.

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ενέχει πολλές προκλήσεις δεδομένου ότι υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές που διακρίνουν την προσχολική από τη δημοτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο συνδέεται με πολλαπλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις σε ένα σχολικό περιβάλλον που εμφανίζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από το νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, ενώ στο νηπιαγωγείο το πρόγραμμα υλοποιείται στο χώρο της «ολομέλειας» (παρεούλας) και στα «κέντρα μάθησης» (γωνιές) συνδυάζοντας παιγνιώδεις δραστηριότητες και αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση (Πεντέρη κ.ά., 2022α), στο

δημοτικό σχολείο η οργάνωση χαρακτηρίζεται βάσει αυστηρότερων προτύπων, όπως η συγκεκριμένη διάταξη των θρανίων, οι προκαθορισμένες ώρες μαθημάτων και τα σύντομα διαλείμματα, αντικατοπτρίζοντας έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο λειτουργίας ο οποίος ενισχύει την ατομική εργασία. Επιπροσθέτως, η διαδικασία της αξιολόγησης της μαθησιακής προόδου διαφέρει σημαντικά ως προς τη μεθοδολογία και τη στοχοθεσία από αυτήν της προσχολικής εκπαίδευσης, γεγονός που συμβάλει και στη διαμόρφωση ενός νέου ρόλου στη συνείδηση του παιδιού, αυτού του μαθητή/τριας. Ρόλος, ο οποίος συνδέεται με αυξημένες υποχρεώσεις και απαιτήσεις (Πετρογιάννης, 2012).

Για τα όλα τα παιδιά αλλά κυρίως για τα παιδιά με αυτισμό, αυτή η μετάβαση συνοδεύεται συχνά από έντονο άγχος, έλλειψη προσαρμοστικότητας και αυξημένες δυσκολίες στην επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την κατανόηση των απαιτήσεων του νέου πλαισίου (Συριοπούλου-Δελλή, 2020). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις βασικές προϋποθέσεις που ευνοούν μια επιτυχημένη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της σχολικής ετοιμότητας και στις τεκμηριωμένες, αποτελεσματικές μεθόδους υποστήριξης. Ειδικότερα, εξετάζονται στρατηγικές και παρεμβάσεις που έχουν αποδειχθεί χρήσιμες για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, του ειδικού παιδαγωγού, της οικογένειας και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, ως κρίσιμων παραγόντων για την ομαλή ένταξη και ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αποσαφήνιση βασικών όρων και εννοιών

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η οριοθέτηση βασικών όρων και εννοιών που σχετίζονται με τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Μετάβαση

Η *μετάβαση* αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολυσήμαντη διαδικασία, επηρεαζόμενη από πλήθος παραγόντων, και αναγνωρίζεται ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ζωής. Συνδέεται με τις αλλαγές που απορρέουν από μεταβολές σε ρόλους, πλαίσια ή και στα δύο, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από το οικείο στο άγνωστο (Καλλιτσάρη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η *σχολική μετάβαση* συνιστά μια ιδιαίτερη και καθοριστική διαδικασία, η οποία συντελείται κατά τη μετακίνηση του παιδιού από μία βαθμίδα εκπαίδευσης σε μια άλλη, όπως είναι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ως όρος, η σχολική μετάβαση δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή αλλά αποτελεί μια εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία καταλαμβάνει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα και περιλαμβάνει ποικίλες διεργασίες που περιγράφουν την προσπάθεια του παιδιού αλλά και των γονέων να προσαρμοστούν στους νέους ρόλους και τις νέες καταστάσεις (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Αποτελεί θεσμοθετημένο, υποχρεωτικό και αναπτυξιακά κρίσιμο στάδιο, που μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στην ακαδημαϊκή πορεία, την κοινωνική εξέλιξη και την προσωπική ενδυνάμωση των παιδιών. Αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο στη ζωή του κάθε παιδιού η οποία μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τόσο κατά τη φοίτηση του στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όσο και στην επαγγελματική και κοινωνική του κατάσταση στο μέλλον (Δημοσθενίδης & Πεντέρη, 2024). Σηματοδοτείται από σημαντικές αλλαγές στην ταυτότητα, τους ρόλους, τις σχέσεις και το πλαίσιο δράσης όλων των εμπλεκομένων σε μια διαδικασία μετάβασης.

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

Η *Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)* (Autism Spectrum Disorder – ASD) είναι μία δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική επικοινωνία και από μία τάση για ενασχόληση με επαναλαμβανόμενα στερεότυπα πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων με συνοδές αισθητηριακές δυσλειτουργίες

(APA, 2013· WHO, 2014). Η ΔΑΦ είναι το αποτέλεσμα μιας άτυπης ανάπτυξης του εγκεφάλου, η οποία ξεκινά ενδομήτρια (Φρανσίς, 2022). Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM V) τα κριτήρια για τη διάγνωση της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος είναι τα εξής:

- Α. Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλά πλαίσια.
- Β. Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες.
- Γ. Τα συμπτώματα θα πρέπει να εμφανίζονται κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο (APA, 2013).

Αναλυτικότερα, τα *επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία* περιλαμβάνουν δυσκολίες στη συναισθηματική αμοιβαιότητα, αδυναμία συμμετοχής σε συζητήσεις ή ανταπόκρισης σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Εμφανίζονται επίσης περιορισμένες μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές (βλεμματική επαφή, γλώσσα σώματος, χειρονομίες), καθώς και φτωχή λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, υπάρχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων, ενδείξεις μειωμένης συμμετοχής σε παιχνίδια και απουσία φίλων ή ενδιαφέροντος για συνομηλίκους (APA, 2013).

Τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων περιλαμβάνουν στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις, χρήση αντικειμένων ή λόγου, όπως η ηχολαλία ή η επίμονη ενασχόληση με αντικείμενα. Εμφανίζεται επίσης έντονη προσκόλληση στην ομοιομορφία, άκαμπτη τήρηση ρουτινών και τελετουργικών συμπεριφορών, με δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές. Τα ενδιαφέροντα συχνά είναι περιορισμένα και παρουσιάζουν έντονη εστίαση σε μη συνηθισμένα αντικείμενα ή θέματα. Τέλος, παρατηρείται υπερβολική ή μειωμένη αντίδραση σε αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως ήχους, υφές, φώτα ή μυρωδιές, μερικές φορές εκδηλώνοντας έντονο ενδιαφέρον για ασυνήθιστες αισθητηριακές εμπειρίες.

Στη διάγνωση της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος σύμφωνα με το DSM-V, λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες, όπως το αν η διαταραχή συνοδεύεται από νοητικό ή γλωσσικό έλλειμμα, αν σχετίζεται με κάποια ιατρική ή γενετική πάθηση ή περιβαλλοντικό παράγοντα, καθώς και αν συνυπάρχουν άλλες νευροαναπτυξιακές, νοητικές ή συμπεριφορικές διαταραχές ή κατατονία. Σε κάποιες περιπτώσεις, το αυτιστικό φάσμα συνδέεται με συννοσηρότητες όπως νοητική υστέρηση (Στασινός, 2024), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), ψυχικές διαταραχές όπως κατάθλιψη και άγχος, επιληψία, διαταραχές ύπνου, γαστρεντερικά προβλήματα και διαταραχές του ανοσοποιητικού συστήματος (Φρανσίς, 2022).

Ο αυτισμός παρουσιάζεται παγκοσμίως και αφορά άτομα από όλες τις φυλές, εθνικότητες και κοινωνικές τάξεις (Βαβανού & Λάγιου, 2023· Στασινός, 2024). Η αναλογία γεννήσεων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) εκτιμάται σε 3 με 4 παιδιά ανά 10.000 γεννήσεις (Στασινός, 2024). Σύμφωνα με στοιχεία του Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network, στις Ηνωμένες Πολιτείες, 1 στα 44 παιδιά έως 8 ετών έχει διαγνωστεί με ΔΑΦ (Maenner et al., 2023). Στην Ελλάδα, ο επιπολασμός της ΔΑΦ υπολογίζεται στο 1,15% του πληθυσμού (Thomaidis et al., 2020). Εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια (3-4:1) (Στασινός, 2024), όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Thomaidis και των συνεργατών της (2020), όπου η αναλογία φύλου αγοριών κοριτσιών είναι (4:1).

Ο αυτισμός θεωρείται μια εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου. Οι επιστημονικές έρευνες εστιάζουν κυρίως σε νευρολογικά προβλήματα, με ιδιαίτερη έμφαση στα τμήματα του εγκεφάλου που επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις αισθητηριακές πληροφορίες. Έχει μελετηθεί επίσης η κληρονομική βάση της διαταραχής, υποδεικνύοντας έναν γενετικό παράγοντα στην αιτιολογία της (Στασινός, 2024). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η προχωρημένη ηλικία του πατέρα ή της μητέρας, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, σχετίζεται με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (Sandin et al., 2016). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το

εύρημα πως οι μητέρες κάτω των 20 ετών έχουν επίσης περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν παιδί με ΔΑΦ (Sandin et al., 2016).

Σχολική ετοιμότητα

Η έννοια της *σχολικής ετοιμότητας* συνδέεται στενά με την έννοια της επιτυχούς μετάβασης από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση. Με τον όρο σχολική ετοιμότητα αναφερόμαστε στο σύνολο των σωματικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που χρειάζεται να αναπτύξουν τα παιδιά, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις και προκλήσεις του δημοτικού σχολείου (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η έννοια της σχολικής ετοιμότητας προσεγγίζεται μέσα από μια διαφορετική οπτική, γνωστή στη βιβλιογραφία ως *οικολογική* (Δημοσθενίδης & Πεντέρη, 2024· Πεντέρη κ.ά., 2022α). Η προσέγγιση αυτή δεν περιορίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, αλλά δίνει έμφαση στο ευρύτερο περιβάλλον που τα περιβάλλει. Η ετοιμότητα πλέον νοείται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και των συστημάτων μέσα στα οποία μεγαλώνει. Παράγοντες όπως η σχολική κοινότητα, η οικογένεια, οι φίλοι και η γειτονιά παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην ετοιμότητα τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας, καθώς η κατάλληλη υποστήριξη είναι καθοριστική για την ενδυνάμωση των παιδιών ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής διαδικασίας και να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους. (Δημοσθενίδης & Πεντέρη, 2024· Πεντέρη κ.ά., 2022α).

2.2. Βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας για τη μετάβαση στην Α' δημοτικού

Η Α' τάξη του δημοτικού σχολείου αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για ολόκληρη τη μαθησιακή πορεία κάθε παιδιού. Στο κρίσιμο αυτό στάδιο, το παιδί καλείται να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες και γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει, ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί ομαλά, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και να οικοδομήσει νέες μαθησιακές εμπειρίες (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Οι βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, οι οποίες είναι κρίσιμες για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία αφορούν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που ενισχύουν τη δυνατότητα του παιδιού να λειτουργεί αυτόνομα, να αλληλεπιδρά θετικά με τους άλλους και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Οι δεξιότητες αυτές εκτείνονται σε τέσσερις βασικούς τομείς ανάπτυξης: κινητικό, γλωσσικό, γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό.

Η σωματική και κινητική ετοιμότητα περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται, δηλαδή να φροντίζει βασικές ανάγκες όπως το ντύσιμο, το φαγητό και τη χρήση της τουαλέτας. Παράλληλα, περιλαμβάνει την ανάπτυξη τόσο της αδρής όσο και της λεπτής κινητικότητας, με δεξιότητες όπως η σωστή χρήση μολυβιού και ψαλιδιού, ο οπτικοκινητικός συντονισμός και η πλευρίωση του σώματος κλπ. (160476/Δ1/2021, ΦΕΚ 5961/Β/17-12 2021· Πεντέρη κ.ά., 2022β).

Εξίσου σημαντική είναι η γλωσσική και επικοινωνιακή ετοιμότητα, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση και την έκφραση του λόγου, τη φωνολογική επίγνωση και τη χρήση βασικού λεξιλογίου (Μανωλίτσης, 2016). Το παιδί πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, να ξεκινά και να διατηρεί διαλόγους και να κατανοεί οδηγίες. Αυτά τα στοιχεία συντελούν καθοριστικά στην επιτυχημένη ένταξή του στο μαθησιακό περιβάλλον (160476/Δ1/2021, ΦΕΚ 5961/Β/17-12 2021· Πεντέρη κ.ά., 2022β).

Στο γνωστικό επίπεδο, οι δεξιότητες που συνδέονται με την αναγνώριση γραμμάτων (Μανωλίτσης, 2016), αριθμών, χρωμάτων και σχημάτων αποτελούν τη βάση για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού. Η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, μέσα από δραστηριότητες όπως η ομαδοποίηση και η σειροθέτηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και προετοιμάζει το παιδί για τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου (160476/Δ1/2021, ΦΕΚ 5961/Β/17-12 2021· Πεντέρη κ.ά., 2022β).

Τέλος, η κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητα είναι εξίσου θεμελιώδης, καθώς περιλαμβάνει την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να αποκτά θετική

εικόνα για τον εαυτό του και να ελέγχει τις παρορμήσεις του. Η δυνατότητα να συνεργάζεται, να ακολουθεί κανόνες και να προσαρμόζεται σε νέες κοινωνικές συνθήκες είναι απαραίτητη για την ομαλή ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον και την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (160476/Δ1/2021 – ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021· Πεντέρη κ.ά., 2022β).

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση ενός παιδιού με ΔΑΦ από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Η μετάβαση ενός παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη και συχνά απαιτητική διαδικασία. Οι προκλήσεις που αναδύονται (ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση), επηρεάζουν σε πολλαπλά επίπεδα την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και ενδέχεται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική του επίδοση (APA, 2013· Γαλανός, 2020).

Ειδικότερα, το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες στη συμμετοχή σε συζητήσεις με συνομήλικους ή ενήλικες, καθώς και περιορισμένη ικανότητα έκφρασης ενδιαφερόντων, συναισθημάτων ή διαθέσεων (APA, 2013). Συχνά δυσκολεύεται να εκφραστεί αυθόρμητα, να αναλάβει κοινωνική πρωτοβουλία ή να ανταποκριθεί σε κοινωνικά ερεθίσματα. Οι ελλείψεις αυτές στις βασικές κοινωνικές δεξιότητες καθιστούν δύσκολη την έναρξη αλλά και τη διατήρηση κοινωνικών επαφών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την καθημερινότητά του στο σχολείο και τη συμμετοχή του στην τάξη και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Fletcher-Watson & Happé, 2022).

Παράλληλα, η φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η μειωμένη χρήση βλεμματικής επαφής και γλώσσας του σώματος, καθώς και η αδυναμία κατανόησης και χρήσης χειρονομιών ή εκφράσεων του προσώπου (APA, 2013), εντείνουν τη δυσκολία του παιδιού να συμμετάσχει ενεργά και ουσιαστικά στην κοινωνική δυναμική της τάξης. Η απουσία αυτών των επικοινωνιακών εργαλείων συχνά οδηγεί σε παρεξηγήσεις ή σε κοινωνική απομόνωση, γεγονός που επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία ένταξης στο σχολικό πλαίσιο (Βογινδρούκας, 2022· Fletcher-Watson & Happé, 2022).

Τέλος, το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων (APA, 2013). Οι δυσκολίες αυτές συχνά εκδηλώνονται ως περιορισμένη ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς του σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και κανόνες, και γίνονται εμφανείς στην απουσία δημιουργίας φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους. Η αδυναμία κατανόησης των κοινωνικών ρόλων και των προσδοκιών οδηγεί συχνά το παιδί σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που παρερμηνεύονται από το ίδιο ή από τους άλλους (Fletcher-Watson & Happé, 2022).

2.4. Πρακτικές υποστήριξης για την ομαλή ένταξη παιδιού με ΔΑΦ στην Α΄ Δημοτικού

Η ομαλή ένταξη ενός παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην Α΄ Δημοτικού απαιτεί έναν καλά σχεδιασμένο και συντονισμένο προγραμματισμό από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Μία από τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές για τη στήριξη αυτής της ένταξης είναι η προετοιμασία του παιδιού για τη μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας σταδιακής εξοικείωσης, η οποία περιλαμβάνει επισκέψεις στον χώρο του δημοτικού σχολείου, γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς και συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται σταδιακά ένα αίσθημα ασφάλειας και προβλεψιμότητας, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια θετική σχολική εμπειρία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Παράλληλα, η διασύνδεση μεταξύ της προσχολικής και της δημοτικής εκπαίδευσης, μέσα από ένα πλαίσιο στενής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και δασκάλους), το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς, είναι καίριας σημασίας για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού με ΔΑΦ. Μέσω αυτής της συνεργασίας επιτυγχάνεται η ανταλλαγή σημαντικών

πληροφοριών που αφορούν το μαθησιακό προφίλ του παιδιού, τις προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του, καθώς και την κοινωνική του προσαρμογή και αυτονομία (Γελαστοπούλου - Μουταβελής, 2017). Παράλληλα, καθίσταται αναγκαία η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τη φύση της ΔΑΦ και τα χαρακτηριστικά που συχνά εμφανίζουν τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Πριν από την έναρξη της φοίτησης, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να μελετούν τη σχετική γνώση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και να διατηρούν τακτική επικοινωνία με τον φορέα, προκειμένου να διαμορφώσουν από κοινού μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, καθίσταται δυνατή η συνδιαμόρφωση του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ (4823 - ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021).

Επίσης, είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο (Πεντέρη κ.ά., 2022α) ότι η συστηματική συνεργασία με την οικογένεια είναι θεμελιώδης. Οι γονείς αποτελούν βασικούς συμμάχους στη διαδικασία της μετάβασης και η ενεργή εμπλοκή τους τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της υποστηρικτικής παρέμβασης διασφαλίζει τη συνέπεια και τη σταθερότητα ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Παράλληλα, οι ίδιοι οι γονείς ενδυναμώνονται ώστε να υποστηρίξουν το παιδί τους στην προσαρμογή του, να εντοπίσουν έγκαιρα τις δυσκολίες του και να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους επαγγελματίες (Γαλάνης, 2020).

Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Η πρόβλεψη ενός «ήσυχου» και ασφαλούς χώρου μέσα στην τάξη, όπως ένα θρανίο με παραβάν, το κουκλοθέατρο ή μια μικρή σκηνή, μπορεί να λειτουργήσει ως γωνιά χαλάρωσης και να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα απόσυρσης σε περιόδους υπερδιέγερσης. Επιπλέον, η παροχή απτικών αντικειμένων όπως αντι-στρες μπάλες ή μικρές απαλές μπάλες μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διαχείριση του άγχους ή της έντασης. Επίσης, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού, δομημένου και προβλέψιμου μαθησιακού περιβάλλοντος, με σαφείς ρουτίνες και οπτικοποιημένο υλικό (όπως π.χ. εικονοποιημένα προγράμματα, εφαρμογή προγράμματος Teacch, Pecs), ενισχύει την κατανόηση και μειώνει το άγχος που μπορεί να προκαλέσουν οι αλλαγές και οι νέες απαιτήσεις (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Επιπρόσθετα, η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ μέσω προγραμμάτων κοινωνικής μάθησης ή εξατομικευμένων παρεμβάσεων πριν και κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής χρονιάς αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο άξονα. Επίσης, η χρήση κοινωνικών ιστοριών αποτελούν μια αποδεδειγμένα αποτελεσματική πρακτική ένταξης, καθώς βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν κοινωνικές καταστάσεις και να αναπτύξουν κατάλληλες συμπεριφορές. Μέσω της οπτικοποίησης και της απλής γλώσσας, οι κοινωνικές ιστορίες διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΔΑΦ ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και τη συμπερίληψη στην τάξη (Gray et al., 2002). Επιπλέον τα παιδιά με ΔΑΦ ωφελούνται από τη ρητή διδασκαλία κοινωνικών κανόνων, τα πρότυπα ρόλων και τις οργανωμένες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Γαλάνης, 2020).

Τέλος, κεντρικής σημασίας για την επιτυχή μετάβαση αποτελεί η καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η ευαισθητοποίηση των συμμαθητών και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς κοινωνικού πλαισίου μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη θετική εμπειρία φοίτησης και στη μακροπρόθεσμη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού με ΔΑΦ (Στασινός, 2024· Συριοπούλου-Δελλή, 2020).

3. Συμπεράσματα

Η επιτυχής μετάβαση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συνιστά μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτεί ολιστική προσέγγιση και εξατομίκευση. Η σχολική ετοιμότητα, η οποία αφορά δεξιότητες κινητικές,

γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την ομαλή προσαρμογή και συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, οι ειδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την κατανόηση των κοινωνικών ρόλων, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση και υποστήριξη αυτών των δυσκολιών ώστε να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση και η περιθωριοποίηση.

Η επιτυχής μετάβαση προϋποθέτει συντονισμένες πρακτικές υποστήριξης, όπως η σταδιακή εξοικείωση με το νέο σχολικό περιβάλλον, η στενή συνεργασία μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εξίσου καθοριστική είναι η προσαρμογή του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος, μέσω δομημένων και προβλέψιμων ρουτινών, χώρων χαλάρωσης και οπτικών υποστηρικτικών εργαλείων. Επιπλέον, οι στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως οι κοινωνικές ιστορίες, αποτελούν καλές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν.

Συμπερασματικά, η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής, ενσυναίσθησης και σεβασμού στη διαφορετικότητα από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα είναι αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή σχολική ένταξη και τη μακροπρόθεσμη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ΔΑΦ. Η συστηματική εφαρμογή αυτών των πρακτικών μπορεί να δημιουργήσει τις βάσεις για ισότιμη συμμετοχή, ουσιαστική μάθηση και διαρκή ενδυνάμωση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βαβανού, Κ. & Λάγιου, Α. (2023). Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ένα ζήτημα δημόσιας υγείας: στοιχεία επιδημιολογίας. Στο Α. Μπαρμπούνη & Κ. Βαβανού (Επιμ.) *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ένας σύγχρονος, ολοκληρωμένος οδηγός για επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικούς και γονείς* (σσ. 35–63). Νέον.
- Βογινδρούκας, Ι. (2022). Γλώσσα και αυτισμός. Στο Ι. Βογινδρούκας, Κ. Φρανσίσ & Γ. Καραντανός (Επιμ.) *Διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Κλινικά και εκπαιδευτικά θέματα* (σσ. 299-342). Κυριακίδη.
- Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γελαστοπούλου Μ., & Μουταβελής, Α. (Επιμ.). (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Δημοσθενίδης Δ., & Πεντέρη Ε. (2024). Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών και δασκάλων. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 123–151.
<https://doi.org/10.12681/dial.36347>
- Fletcher-Watson, S. & Happé, F. (2022). *Αυτισμός. Μια νέα εισαγωγή στην ψυχολογική θεωρία και σύγχρονες απόψεις* (Δ. Στασινός, μετφρ.) Gutenberg.
- Καλλιτσάρη, Στ. (2020). *Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Συνέχεια ή ασυνέχεια; Οι αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων. Μια μελέτη περίπτωσης*. [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
<https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Μπαρμπούνη, Α. (2023). Οι αιτίες της διαταραχής αυτιστικού φάσματος: μια γνώση υπό κατασκευή. Στο Α. Μπαρμπούνη & Κ. Βαβανού (Επιμ.) *Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ένας*

σύγχρονος, ολοκληρωμένος οδηγός για επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικούς και γονείς (σσ. 65–83). Νέον.

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί* (2η Έκδ.). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή* (2η Έκδ.). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική εμπλοκή και η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 5, 9-29.
- Στασινός, Δ. (2024). *Η Ειδική Εκπαίδευση & Συμπερίληψη 2027. Πολύγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα και σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες/δυσκολίες*. Παπαζήση.
- Συριοπούλου – Δελλή, Χρ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Συριοπούλου – Δελλή, Χρ. (Επιμ.). (2020). *Πρώιμη παρέμβαση & συμβουλευτική της οικογένειας νηπίων και παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού*. Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. (Υπ' Αρίθμ. 160476/Δ1/2021, ΦΕΚ 5961/Β/17-12 2021). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (Υπ' Αρίθμ. 4823, ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021). Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2017). *Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Φρανσίς, Κ. (2022). Αυτισμός, Διάγνωση, Διαφοροδιάγωση, Επιδημιολογία. Στο Ι. Βογινδρούκας, Κ. Φρανσίς & Γ. Καραντανός (Επιμ.) *Διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Κλινικά και εκπαιδευτικά θέματα* (σσ. 31-60). Κυριακίδη.

Ξερόγλωσση

- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition DSM-5TM*. American Psychiatric Association.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Bölte, S., Knecht, S., & Poustka, F. (2007). A case-control study of personality style and psychopathology in parents of subjects with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 243-250.
- Fletcher-Watson, S. & Happé, F. (2022). *Αυτισμός. Μια νέα εισαγωγή στην ψυχολογική θεωρία και σύγχρονες απόψεις* (Δ. Στασινός, μετφρ.) Gutenberg.
- Gray, C., White, A. L., & McAndrew, S. (2002). *My social stories book*. Jessica Kingsley Publishers.
- Maenner M.J., Warren Z, Williams AR, et al. (2023). Prevalence and characteristics of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR. Surveillance Summaries*, 72. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Sandin, S., Schendel, D., Magnusson, P., Hultman, C., Surén, P., Susser, E., ... & Reichenberg, A. (2016). Autism risk associated with parental age and with increasing difference in age between the parents. *Molecular psychiatry*, 21(5), 693-700.
- Thomaidis, L., Mavroeidi, N., Richardson, C., Choleva, A., Damianos, G., Bolias, K., & Tsolia, M. (2020). Autism spectrum disorders in Greece: nationwide prevalence in 10–11 year-old children and regional disparities. *Journal of clinical medicine*, 9(7), 2163.

World Health Organization. (2014). *ICD-11 Beta browser*. World Health Organization, Geneva.
<http://apps.who.int/classifications/icd11/browse/en>.

ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΚΛΙΜΑ ΓΝΗΣΙΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ – ΓΟΝΕΪΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Μαυρίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSC

Περίληψη

Η γονεϊκή συμμετοχή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Αναφέρεται στην ενεργή εμπλοκή των γονέων σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και συμμετοχή σε δραστηριότητες μέχρι τη συμβολή στη λήψη αποφάσεων. Δεν περιορίζεται μόνο στη φυσική παρουσία στο σχολείο, αλλά επεκτείνεται και στη στήριξη της μαθησιακής πορείας στο σπίτι.

Έρευνες δείχνουν πως η ενεργή γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί σε καλύτερη σχολική επίδοση, ενισχυμένη αυτοεκτίμηση και θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Η ενίσχυσή της συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος.

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί μοντέλο γονεϊκής συμμετοχής, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν τον τρόπο και τον χρόνο εμπλοκής. Μέσα από διάλογο και παρατήρηση, εφαρμόζονται συνεργατικά σχήματα που ενδυναμώνουν τη σχέση σχολείου–οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή συμμετοχή, κλίμα γνήσιας συνεργασίας

1. Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα νοείται ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που αλληλεπιδρά διαρκώς με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται (Bronfenbrenner, 1979). Οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς της τοπικής κοινωνίας αποτελούν ουσιαστικά μέρη ενός δυναμικού δικτύου αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (1979) η ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από πολυεπίπεδα συστήματα, όπως η οικογένεια (μικροσύστημα), η σχολική κοινότητα (μεσοσύστημα) και το πολιτισμικό πλαίσιο (μακροσύστημα). Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική μονάδα καλείται να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και να υιοθετεί πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη και την κοινωνική συνοχή (Fullan, 2007). Η αποτελεσματική λειτουργία της, ως ανοικτό σύστημα, προϋποθέτει ευελιξία, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών (Hoy & Miskel, 2008). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις και μειώνει τις πιθανές εμφανίσεις προβλημάτων συμπεριφοράς (Henderson & Mapp, 2002). Όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και σέβονται τον ρόλο των γονέων ως πολύτιμων συνεργατών, ενισχύεται η εμπιστοσύνη και η αλληλοκατανόηση, γεγονός που δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Η μελέτη του Hoover-Dempsey & Sandler (1997) υπογραμμίζει ότι η γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως η βοήθεια στα μαθήματα, η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με τον τρόπο εμπλοκής των γονέων στη σχολική διαδικασία, η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία κάνει αναφορά για δύο μοντέλα, αυτό της γονεϊκής εμπλοκής και της γονεϊκής συμμετοχής. Η διάκριση μεταξύ των δύο δεν είναι πάντα σαφής, καθώς οι όροι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές επιχειρούν να διαχωρίσουν τις έννοιες. Σύμφωνα με τους Greene και Tichenor (2003), η «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η βοήθεια με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι ή η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις. Από την

άλλη πλευρά, η «γονεϊκή συμμετοχή» αφορά ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και σχολείου, που εκτείνεται πέρα από την απλή επικοινωνία.

Σύμφωνα με την έρευνα της Epstein (2011), η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών συνδέεται με υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο. Οι γονείς που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και συμμετέχουν ενεργά στη σχολική διαδικασία βοηθούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που ενισχύει τη μάθηση. Η Epstein έχει διατυπώσει ένα σημαντικό θεωρητικό μοντέλο που περιγράφει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, τονίζοντας τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Epstein, 2001). Η έρευνα των Fan & Chen (2001) διακρίνει δύο κύριες μορφές γονεϊκής συμμετοχής: την άμεση και την έμμεση. Η άμεση συμμετοχή περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως η βοήθεια στα μαθήματα, η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις και η επικοινωνία με τους δασκάλους. Από την άλλη πλευρά, η έμμεση συμμετοχή αναφέρεται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη μάθηση, όπως ο καθορισμός ρουτινών μελέτης καθώς και οι διαδικασίες ενθάρρυνσης των παιδιών ώστε να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γνώσης. Ως προς τη μορφή της παρουσίας και δραστηριοποίησης των γονέων στη σχολική μονάδα αναφέρονται, στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, δύο μοντέλα, το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής (parental (family) involvement) και αυτό της γονεϊκής συμμετοχής (parental (family) engagement), (Ανθοπούλου κ.ά., 2018: 19). Στην περίπτωση της γονεϊκής εμπλοκής έχουμε μια μορφή επικοινωνίας μονόδρομης κατεύθυνσης με περιορισμένη και «ελεγχόμενη» εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή. Αντιθέτως η γονεϊκή συμμετοχή αποβλέπει σε μια πιο αυθεντική επικοινωνία, αμφίπλευρης κατεύθυνσης, μέσα από εκατέροθεν δεσμεύσεις και συντονισμένες δράσεις. Σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται ως ομάδα προκειμένου να επιτυγχούν αποτελεσματικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. για να υποστηρίξουν και να βελτιώσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

Η παρούσα πρόταση αποτελεί μια στρατηγική ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας με στόχο την βελτίωση των μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

2. Οι γονείς στην τάξη

2.1. Ανοίγοντας πόρτες επικοινωνίας με γονείς συνοδοιπόρους στη διδασκαλία και τη μάθηση

Συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, να τα εντάξουν στην ομάδα και να διασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή τους σ' αυτή. Δεν είναι λίγες οι φορές που στην προσπάθεια αυτή έχουν να αντιμετωπίσουν και παρεμβατικούς γονείς, οι οποίοι κάτω από την πίεση του άγχους για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, απαιτούν την απομάκρυνση μαθητών με κάποιες διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά τους ή στο γνωστικό τους επίπεδο εξαιτίας της καταγωγής ή της κοινωνικής τους προέλευσης. Παρέμβαση και αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού έργου παρατηρήθηκε, επίσης και σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός ακολουθεί διδακτικές μεθόδους διαφορετικές από τις συνηθισμένες (όπως έλλειψη χρήσης φωτοτυπιών, μείωση της ύλης για μελέτη στο σπίτι, περισσότερο παραγόμενο διδακτικό έργο μέσα στη σχολική τάξη και ανάθεση ομαδικών, κυρίως, εργασιών). Η επισήμανση αυτών των παρατηρήσεων οδήγησε στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων γονεϊκής συμμετοχής. Στόχος ήταν οι γονείς να καταστούν αρωγοί στο εκπαιδευτικό έργο, αντιλαμβανόμενοι πλήρως τις απαιτήσεις και τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Για τον σκοπό αυτό, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν ανοιχτά μαθήματα με την παρουσία γονέων, επιχειρώντας παράλληλα και την ενεργό εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία εντός της σχολικής τάξης.

Πριν την υλοποίηση του εγχειρήματος μελετήθηκαν τα οικογενειακά δεδομένα των μαθητών/τριών (μορφωτικό επίπεδο, καταγωγή, μορφή και δεδομένα οικογένειας). Έγινε επαφή με τους γονείς, ενημερώνοντάς τους για τις προθέσεις της δράσης. Ο προγραμματισμός των ημερών υλοποίησης έγινε έγκαιρα, ώστε να διευκολυνθεί η παρουσία τους. Παράλληλα, συζητήθηκε το θέμα

με τους μαθητές και ζητήθηκε η άποψή τους. Καταγράφηκαν οι ανησυχίες τους, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με τη σταδιακή εξοικείωσή τους στην ετεροπαρατήρηση. Στο πλαίσιο των υποχρεώσεων του θεσμού του Συντονιστή της σχολικής μονάδας, διοργανώθηκαν δίωρες διδασκαλίες παρουσία άλλων εκπαιδευτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αρχίσουν να αισθάνονται σχετικά άνετα με την παρουσία τρίτων στην τάξη. Ακολούθησε συζήτηση και καταγραφή των συναισθημάτων και των ενδοιασμών των μαθητών ως προς την παρουσία των γονέων τους. Με τη διαδικασία του coaching και τον εξορθολογισμό των "αγχωτικών" στοιχείων του εγχειρήματος, επιτεύχθηκε η συγκατάθεση των μαθητών για την υλοποίηση της δράσης. Στόχοι του συγκεκριμένου εγχειρήματος γονεϊκής συμμετοχής μπορούν να αναφερθούν οι ακόλουθοι:

- Γενικός στόχος: Η σύσφιξη των σχέσεων εκπαιδευτικού και γονέων
- Επιμέρους στόχοι: Οι γονείς να γνωρίσουν τον τρόπο που εργάζεται η σχολική τάξη, καθώς και τις απαιτήσεις που δημιουργούνται κατά τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, να αναδειχθούν οι καλές πρακτικές που υλοποιούνται στη σχολική τάξη. Να συνεργαστούν με τους μαθητές σε ομαδικές εργασίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να εντοπίσουν θετικά στοιχεία ή και δυσκολίες λειτουργίας των ομάδων. Να γνωρίσουν τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη, τις επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών και εν γένει τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Τέλος, να παρατηρήσουν και να συζητηθεί ο τρόπος προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, έτσι ώστε να υιοθετήσουν και αυτοί ανάλογες τεχνικές υποστήριξης του παιδιού τους στις κατ' οίκον εργασίες.

Ακολούθησε ο προγραμματισμός αυτών των μαθημάτων. Η εκπαιδευτικός επικοινωνήσε, μέσω αποστολής e-mail, με τους γονείς και αφού καθορίστηκε μία δια ζώσης συνάντηση, παρουσιάστηκε σ' αυτούς η ιδέα των ανοιχτών μαθημάτων. Οι γονείς χαιρέτησαν με ενθουσιασμό την ιδέα και σε έγγραφο excel, που δημιουργήθηκε και τους απεστάλη από την εκπαιδευτικό, δήλωσαν τις ημέρες και το μάθημα που ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν (είχαν να διαλέξουν ανάμεσα στο διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας και των Μαθηματικών). Αρκετοί δήλωσαν και παρακολούθησαν και τα δύο.

Τα μαθήματα υλοποιήθηκαν στις 5 και 7 Ιανουαρίου 2024 και συμμετείχαν κάθε ημέρα 12 γονείς. Οι γονείς προσήλθαν και τις δύο ημέρες στο πρώτο διδακτικό δώρο. Παρακολούθησαν τη διαδικασία του μαθήματος και ενεπλάκησαν σε ομαδικές δραστηριότητες, συνεργαζόμενοι με τις ομάδες των μαθητών. Και τις δύο ημέρες και στα δύο διδακτικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά) οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Την πρώτη διδακτική ώρα κάθε ημέρας οι γονείς παρακολουθούσαν τη διδακτική διαδικασία, το πώς εργάζονταν οι μαθητές σε ομάδες, τον τρόπο που συνεργάζονταν και που ανταλλάσσαν τις απόψεις τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούσαν με την εκπαιδευτικό (με ποιον τρόπο η εκπαιδευτικός οδηγούσε τους μαθητές στην ανακάλυψη και επεξεργασία της νέας γνώσης). Τη δεύτερη διδακτική ώρα των μαθημάτων οι γονείς ενώθηκαν με τις ομάδες των μαθητών και συνεργάστηκαν μαζί τους για την υλοποίηση και παρουσίαση των εργασιών που ανατέθηκαν.

Την πρώτη ημέρα, στο γλωσσικό μάθημα, οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν, ανά ομάδες, άρθρα που αφορούσαν στην προστασία του περιβάλλοντος, την έναρξη των εργασιών της εταιρίας Eldorado στις Σκουριές Χαλκιδικής καθώς και άρθρα σχετικά με τις απόψεις των κατοίκων (τα κείμενα αυτά διαμοιράστηκαν και στους γονείς, οι οποίοι σ' αυτήν τη φάση της διδασκαλίας λειτουργούσαν ως παρατηρητές). Την επεξεργασία των κειμένων ακολούθησε debate μεταξύ των ομάδων. Στο debate έπρεπε να υποστηριχθούν οι θέσεις των κατοίκων που δεν επιθυμούσαν τη λειτουργία της εταιρίας καθώς και οι θέσεις της εταιρίας. Στη διαδικασία υπήρχε και η ομάδα των δημοσιογράφων που έθετε ερωτήσεις. Σ' αυτήν τη φάση της διδασκαλίας ενεπλάκησαν οι γονείς, οι οποίοι εντάχθηκαν στις ομάδες των μαθητών και συνέβαλαν στη διαμόρφωση των θέσεων των δύο παρατάξεων καθώς και τη διαμόρφωση των ερωτήσεων της ομάδας των δημοσιογράφων.

Τη δεύτερη ημέρα, στο μάθημα των Μαθηματικών, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία παρατήρησης και εμπλοκής των γονέων. Παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό ο τρόπος επίλυσης ενός σύνθετου προβλήματος τεσσάρων πράξεων και τη δεύτερη διδακτική ώρα, κατά την οποία ενεπλάκησαν και οι γονείς, ζητήθηκε από τις ομάδες να δημιουργήσουν ανάλογα σύνθετα προβλήματα και στη συνέχεια να τα ανταλλάξουν οι ομάδες, προκειμένου να επιλυθούν με τον τρόπο που παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό. Εν συνεχεία, εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσίασε το πρόβλημα που πραγματεύτηκε η ομάδα του στην ολομέλεια της τάξης, εξηγώντας όλα τα βήματα που ακολουθήθηκαν προκειμένου να επιλυθεί. Οι εκπρόσωποι των ομάδων, κατά την παρουσίαση επίλυσης του προβλήματος, κλήθηκαν να αναφέρουν τις προηγούμενες μαθηματικές γνώσεις τις οποίες έπρεπε να ανασύρουν από τη μνήμη τους προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα καθώς και τα στοιχεία (λέξεις – κλειδιά και μαθηματικές σχέσεις) που τους/τις βοήθησαν στον εντοπισμό αυτών.

Στο τέλος του διδακτικού δώρου και των δύο ημερών, ακολούθησε συζήτηση με τους γονείς, απουσία των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούσαν τη διδασκαλία γνωστικού αντικείμενου ειδικότητας. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στον τρόπο διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν, τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στις ομάδες εργασίας καθώς και στις συνεργατικές δεξιότητες των μαθητών κατά την εμπλοκή τους στις ομάδες, οδηγώντας σε συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο παρέμβασης των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. Από τη συζήτηση – ανατροφοδότηση αυτή προέκυψαν σημαντικές παρατηρήσεις ως προς την παρεμβατικότητα των γονέων κατά τη συνεργασία τους με τους μαθητές, παρεμβατικότητα που αναγνωρίστηκε ως πρακτική και στη βοήθεια που παρέχεται από τους γονείς στις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. Μέσα από διαλογική συζήτηση αναζητήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης και βοήθειας των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες. Επίσης έγινε αποδεκτό απ' όλους πως είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων προκειμένου να υπάρξει κοινή διδακτική προσέγγιση των γνωστικών αντικείμενων μέσω των εργασιών που καλούνται να υλοποιήσουν στο σπίτι οι μαθητές. Αναγνωρίστηκε η ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή ως προς τον τρόπο πρόσληψης και κατάκτησης της γνώσης και αναδείχθηκε η σημαντικότητα αξιοποίησης των ιδιαίτερων δεξιοτήτων του κάθε μαθητή στην προσέγγιση και κατάκτηση της νέας γνώσης.

Η δράση των “ανοιχτών μαθημάτων” ολοκληρώθηκε με ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης ανοιχτού τύπου. Οι γονείς των μαθητών, μετά από τρεις περίπου ημέρες από την υλοποίηση των ανοιχτών μαθημάτων, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά και ανώνυμα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου (googleform) σχετικά με την εμπειρία των μαθημάτων που παρακολούθησαν. Η ανατροφοδότηση ήταν θετική. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες ερωταποκρίσεις:

Σε ερώτηση για τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία παρακολούθησης του μαθήματος δόθηκαν, ενδεικτικά, οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Ευχάριστα συναισθήματα τόσο για την ανταπόκριση των παιδιών όσο και για τη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία». «Εκπληξη, θαυμασμός και χαρά... Ένιωσα τυχερή που μου δόθηκε μια φορά η ευκαιρία να παρακολουθήσω έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας. Το μάθημα πολύπλευρο, ενδιαφέρον, διαδραστικό, διασκεδαστικό, με σεβασμό στις απόψεις και τον τρόπο σκέψης του κάθε παιδιού». «Ένιωσα ότι συμμετέχω ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία του γιου μου και μου δόθηκε η ευκαιρία να τον δω να αλληλεπιδρά με τη δασκάλα του και τους συμμαθητές του. Μέσα από αυτή την εμπειρία μου, συνειδητοποίησα ότι γίνεται απίστευτη δουλειά από την κυρία Μαυριδου, η οποία ενισχύει την κριτική σκέψη των παιδιών, προετοιμάζοντας τα παράλληλα για το Γυμνάσιο. Η διδακτική της προσέγγιση ξεφεύγει από την " παραδοσιακή" διδασκαλία και προσφέρει μια απολαυστική καινοτόμο μάθηση στα παιδιά.»

Σε ερώτηση ως προς το τι ακριβώς τους άρεσε περισσότερο:

«Η ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των παιδιών, η αποδοχή του λάθους και η καθοδήγηση για τη σωστή απάντηση. Η καθοδήγηση για την ανεύρεση όλο και περισσότερων "γιατί " στις συζητήσεις και στις λύσεις. Η διαδικασία της σκέψης και όχι της κριτικής». «Ότι είχα την δυνατότητα να δω την συμπεριφορά και την συμμετοχή του παιδιού μου στην τάξη, αλλά και το τρόπο

διδασκαλίας». «Η αλληλεπίδραση των μαθητών με την εκπαιδευτικό». «Το ότι τα παιδιά δε δίσταζαν να εκφραστούν και να συμμετέχουν στο μάθημα».

Σε ερώτηση ως προς το εάν και κατά πόσο η δράση επηρέασε ή τροποποίησε τον τρόπο με τον οποίο βοηθάνε τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες:

«Στα Μαθηματικά θα δείχνω εμπιστοσύνη στην κρίση του παιδιού μου χωρίς να παρεμβαίνω». «Ακολούθησα το παράδειγμα της εκπαιδευτικού και επικεντρώθηκα και εγώ στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης του γιου μου».

Ανατροφοδότηση ως προς τη δράση υπήρξε και από τους μαθητές, μέσω παραγωγής γραπτού λόγου με τίτλο: “Μια παράξενη ημέρα στο σχολείο”. Οι μαθητές κλήθηκαν, ανώνυμα, σ’ ένα φύλλο χαρτί, να περιγράψουν την εμπειρία τους. Οι περισσότεροι διατύπωσαν πως ενώ στην αρχή είχαν λίγο άγχος, αυτό ξεπεράστηκε μόλις άρχισε το μάθημα και μάλιστα η διαδικασία με την παρουσία των γονιών τους τούς άρεσε τόσο πολύ που κάποιοι από αυτούς χαρακτήρισαν το μάθημα της συγκεκριμένης ημέρας ως το καλύτερο που είχε γίνει. Όλοι ζήτησαν να επαναληφθεί η δράση και να επεκταθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

2.2. Αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στη διδακτική διαδικασία

Η εμπλοκή των γονέων στη διδακτική διαδικασία είχε πολλαπλά οφέλη, όπως αναδείχθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων ανατροφοδότησης, τα οποία καλούνταν να συμπληρώσουν σε τακτικά χρονικά διαστήματα οι γονείς. Ενίσχυσε τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αυτών και της εκπαιδευτικού ως προς το παραγόμενο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο. Οδήγησε σε αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συντονισμένη δράση εκπαιδευτικού και γονέων προς μία εξατομικευμένη, για κάθε μαθητή/τρια, οργάνωση της προς εκμάθηση νέας γνώσης. Συνέβαλλε στην αναπροσαρμογή της παρεχόμενης, από τους γονείς, βοήθειας στο σπίτι. Η δημιουργία κλίματος γνήσιας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, με κοινό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, επέφερε σημαντικές αλλαγές και στη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι έδειξαν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αύξησε την αυτοπεποίθησή τους. Οι επιδόσεις των μέτριων και κάτω του μετρίου μαθητών βελτιώθηκαν. γεγονός που προκάλεσε και αλλαγή στη συμπεριφορά τους, κάνοντάς τους περισσότερο κοινωνικούς και με περισσότερη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως δράσεις γονεϊκής εμπλοκής έχουν υλοποιηθεί αρκετές φορές στο παρελθόν από την εκπαιδευτικό. Κάθε φορά εξυπηρετούσαν και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους και οργανώνονταν αναλόγως. Τα αποτελέσματα κάθε φορά ήταν εξαιρετικά και οι σχέσεις που αναπτύσσονταν, τόσο μεταξύ της εκπαιδευτικού και των γονέων όσο και μεταξύ των ίδιων των γονέων, οδηγούσαν σε βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης, άρση του άγχους (τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς), ανάπτυξη στοχευμένων και εξατομικευμένων δράσεων, με τελικό αποδέκτη τον/την μαθητή/τρια.

3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της δράσης που υλοποιήθηκε καθώς και από τη βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η γονεϊκή συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία είναι δυνατό να συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Μελέτη του Jeynes (2005), έδειξε πως μαθητές, των οποίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους, τείνουν να έχουν υψηλότερους βαθμούς και καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο. Επιπλέον, η έρευνα του Hill & Tyson (2009) υπογραμμίζει ότι η γονεϊκή συμμετοχή είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς στη βαθμίδα αυτή εκπαίδευσης, οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Ωστόσο θα πρέπει να παραδεχτούμε πως για να επιφέρει αποτελέσματα είναι αναγκαίο να υλοποιείται μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, οργανωμένα και προκαθορισμένους στόχους. Επίσης υπάρχουν αρκετές προκλήσεις και δυσκολίες που θα πρέπει να αρθούν προκειμένου να υλοποιηθεί ανεμπόδιστα και αποτελεσματικά η γονεϊκή συμμετοχή στην διδακτική διαδικασία. Έρευνα του Lareau (2003) αναφέρει ότι οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές

μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέτοιου είδους ζητήματα είναι χρήσιμο να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο μιας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα θελήσει να εμπλέξει δημιουργικά τους γονείς στη σχολική πραγματικότητα. Η συμμετοχή των γονέων στη διδακτική διαδικασία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ανθοπούλου, Σ. & Καπετανίδου, Μ. & Καρακίτσα, Τ. & Πούλιος, Ι. (2018). Νοιάζομαι και δρω με την οικογένεια: Εθελοντισμός – Αλληλεγγύη – Ενεργός πολίτης. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Δεσμός: Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο και Ίδρυμα Λαμπράκη.

Ξενόγλωσση

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Greene, P. K., & Tichenor, M. S. (2003, Ιούνιος 1). Parental Involvement: It's Worth It!. *Childhood Education*, 79(4), 242–243.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. 1 Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ : ΩΡΑ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Μαυρίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί βασικό μηχανισμό παρακολούθησης της μαθησιακής προόδου και βελτίωσης της διδασκαλίας. Στόχος της είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η αναγνώριση αναγκών και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Συνήθως, βασίζεται σε γραπτά τεστ, τα οποία επηρεάζουν την ψυχολογία των παιδιών. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, που εστιάζουν σε κλειστές ερωτήσεις, μπορεί να προκαλούν άγχος, ιδιαίτερα σε μαθητές με δυσκολίες κατανόησης ή επεξεργασίας πληροφοριών, μειώνοντας την αυτοεκτίμησή τους και τη συμμετοχή τους στη μάθηση (Hattie & Timperley, 2007). Επιπλέον, για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή δυσαριθμησία, τα τεστ δεν αντικατοπτρίζουν πάντα τις πραγματικές ικανότητές τους (Shaywitz, 2003). Συνεπώς, απαιτούνται διαφοροποιημένες μορφές αξιολόγησης. Η παρούσα πρόταση συνδυάζει έργα και τεχνολογία, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την αυτορρύθμιση των μαθητών μέσα από παιχνίδια γνώσεων και συνεργατικές διαδικασίες.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση μαθητών, επαναληπτικές ασκήσεις

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία στοχεύει στη διαρκή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, στον εντοπισμό των αναγκών τους και στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας πληροφορίες τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μορφές αξιολόγησης που είναι δυνατό να αξιοποιηθούν είναι ποικίλες και τέτοιες ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας διδακτικής ενότητας, με σκοπό να διαπιστωθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πιθανές δυσκολίες των μαθητών (Δημητρώπουλος, 2010). Διαμορφωτική αξιολόγηση, πρόκειται για μια συνεχή και καθημερινή διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στοχεύει στην παρακολούθηση της πορείας των μαθητών προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και στην παροχή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της μάθησης (Κασσωτάκης, 2013). Τελική αξιολόγηση, η οποία υλοποιείται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή της σχολικής χρονιάς, με σκοπό να αποτιμηθεί το επίπεδο επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Oosterhof, 2009). Ποιοτική αξιολόγηση, εστιάζει στην περιγραφή και ανάλυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών, χρησιμοποιώντας περιγραφικές εκθέσεις, παρατηρήσεις και φακέλους εργασιών (portfolio) (Πετροπούλου, et al., 2015; Γρόσδος, 2015). Η ποσοτική αξιολόγηση, η οποία αποτυπώνει ποσοτικά την επίδοση των μαθητών, χρησιμοποιώντας γραπτές δοκιμασίες, τεστ και κλίμακες αξιολόγησης. Η Αυθεντική αξιολόγηση, η οποία συνδέει τη μάθηση με πραγματικές καταστάσεις και εμπειρίες, χρησιμοποιώντας projects, παρουσιάσεις, ομαδικές εργασίες και άλλες δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε αυθεντικές καταστάσεις (Douglas et al., 2019). Η Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στη μάθησή τους και να αναλάβουν την ευθύνη για την πρόδοό τους, ενώ η ετεροαξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους ή από άλλους εμπλεκόμενους. Και ενώ υπάρχει αυτή η ποικιλία αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αξιοποιούνται κυρίως οι

παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης (τελική και ποσοτική) οι οποίες είναι δυνατό να έχουν αρνητικές συναισθηματικές επιπτώσεις στους μαθητές, ιδίως σ' αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες, και να μην αποτυπώνουν επαρκώς τις πραγματικές τους δυνατότητες (Gipps, 1994). Η αξιολόγηση επηρεάζει βαθιά τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών, προκαλώντας έντονη ανησυχία και άγχος, ειδικά όταν επικεντρώνεται σε τελικές γραπτές δοκιμασίες ή αριθμητική βαθμολόγηση. Επίσης η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο μαθητής από τη διαδικασία της αξιολόγησής του παίζει σημαντικό ρόλο στην αίσθηση αυτοεκτίμησης που αναπτύσσει (Φράγκου, 2019). Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, συχνά, προκαλούν άγχος, αισθήματα αποτυχίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε μαθητές που ήδη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μάθηση (Paris & Ayres, 1994). Η συνεχής έκθεση σε αξιολογήσεις, που δεν αναδεικνύουν τις ικανότητές των μαθητών, μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και στην μάθηση γενικότερα. Αντίθετα, εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως το portfolio, οι εργασίες project, οι προφορικές παρουσιάσεις, οι παρατηρήσεις στην τάξη και η αυτοαξιολόγηση, μπορούν να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών (Valencia, 1990). Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν στους μαθητές να επιδείξουν τις γνώσεις τους με διαφορετικούς τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους διαφορές και τα δυνατά τους σημεία (Gardner, 1993). Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, να αυξήσει την αίσθηση της επιτυχίας και να προάγει την ενεργό συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Wiggins, 1993). Η σύνδεση μεταξύ των μεθόδων αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας είναι αμφίδρομη. Οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης για να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους (Tomlinson, 1999). Η συνεχής ανατροφοδότηση που προκύπτει από την αξιολόγηση, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, είναι ζωτικής σημασίας για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Hattie & Timperley, 2007). Οι συναισθηματικές επιπτώσεις των αξιολογητικών μεθόδων επηρεάζουν άμεσα την μάθηση των μαθητών καθώς μαθητές που αισθάνονται άγχος και απογοήτευση είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν ενεργά στην μάθηση και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Pekrun et al., 2002). Αντίθετα, μέθοδοι αξιολόγησης που προάγουν την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση της επιτυχίας μπορούν να ενισχύσουν την παρακίνηση και την επιμονή των μαθητών, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bandura, 1997). Η ενσωμάτωση στην αξιολογική διαδικασία του μαθητή, εναλλακτικών εργαλείων, όπως η ενισχυμένη αυτοαξιολόγηση, η συμμετοχική αξιολόγηση, τα προγράμματα ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, προωθούν ένα πιο δημοκρατικό και συμπεριληπτικό μοντέλο αξιολόγησης (Μπίκος, 2018). Με τον τρόπο αυτό μετατρέπεται η αξιολόγηση των μαθητών σε μια περισσότερο πολύμορφη διαδικασία, παιδαγωγικά προσανατολισμένη και ψυχολογικά υποστηρικτική.

Η προτεινόμενη μέθοδος αξιολόγησης, όπως παρουσιάζεται αμέσως παρακάτω, προάγει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και αποδεσμεύοντας τη μαθησιακή διαδικασία από την στείρα απομνημόνευση. Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής επέφερε μετρήσιμη μείωση του άγχους στους μαθητές, αύξηση της ενεργού συμμετοχής τους στη διδασκαλία και ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης.

2. Οι μαθητές δημιουργοί της αξιολόγησής τους

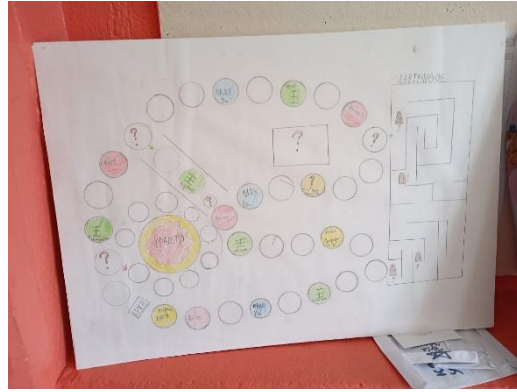
Η μέθοδος αξιολόγησης που περιγράφεται εφαρμόστηκε στους ίδιους μαθητές κατά τη φοίτησή τους στην πέμπτη και έκτη δημοτικού. Η μαθητική σύνθεση του τμήματος ήταν τέτοια που παρουσίαζε μεγάλη απόκλιση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών. Επίσης στην τάξη υπήρχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δύο εκ των οποίων είχαν παράλληλη στήριξη. Ωστόσο χαρακτηριστικό ήταν πως διαγνωστικά τεστ που εφαρμόστηκαν στην αρχή της πέμπτης τάξης σε όλους τους μαθητές, προκειμένου να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και δεξιότητες των μαθητών, έδειξαν πως οι μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις τις προηγούμενες χρονιές,

μπορούσαν να ανταποκριθούν σε διαφορετικές μορφές μαθησιακής διαδικασίας (μάθηση μέσω παιχνιδιού, ερευνητικής διαδικασίας και ανακάλυψης, επικοινωνίας και συνεργασίας, ομαδικής αλληλεπίδρασης). Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν σε έναν διαφορετικό μαθησιακό σχεδιασμό προκειμένου επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι για τον καθένα μαθητή ξεχωριστά. Καθώς όμως υπήρχε διαφοροποίηση στη μαθησιακή διαδικασία, δεν ήταν δυνατό να παραμείνει ίδια για όλους η αξιολογική. Σε έρευνα που έγινε, μέσω ερωτηματολογίου, στους γονείς των μαθητών του συνόλου της σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε πως ο παραδοσιακός τρόπος ελέγχου των γνώσεων (τα γραπτά τεστ) απαιτούσε πολλές ώρες μελέτης, συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και των γονέων, οι οποίοι πίεζαν για αποστήθιση, αλλά και αποτελέσματα που δεν ανταποκρίνονταν στην προσπάθεια των μαθητών. Εξαιρετικά σημαντικές ήταν οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς ως προς τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια προετοιμασίας τους για το γραπτό επαναληπτικό τεστ. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής: «Έλλειψη κινήτρου», «Αδυναμία συγκέντρωσης», «Η δύσκολη ύλη και τα κακογραμμένα βιβλία», «Η μεγάλη συχνότητα των τεστ, χωρίς να υπάρχει, απαραίτητα, αφομοίωση της ύλης», «Στα θεωρητικά μαθήματα όπως Ιστορία, όπου πρέπει να θυμάται συγκεκριμένα πολλά πράγματα που δεν συναντά στην καθημερινότητά του ώστε να τα θυμάται πιο εύκολα στην επανάληψη», «Η κύρια δυσκολία είναι η αποστήθιση, όταν απαιτείται», «Συγκέντρωση και θέληση, αγάπη για το μάθημα», «Δεν κατανοεί» ...

Τα αποτελέσματα της έρευνας απαιτούσαν ξεκάθαρα τροποποίηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Αυτά σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις της ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού της σχολικής μονάδας, οι οποίες επισήμαναν το άγχος που δημιουργεί στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ο συνήθης τρόπος αξιολόγησης, καθώς και το αίσθημα ανεπάρκειας και ανικανότητας που αυτός επιφέρει στους συγκεκριμένους μαθητές, μας οδήγησαν στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι αποφασίσαμε να εμπλέξουμε τους μαθητές στη διαμόρφωση της δικής τους αξιολόγησης, επιδιώκοντας να δημιουργήσουμε κίνητρα συμμετοχής.

Σε πρώτη φάση, οι μαθητές διδάχθηκαν τον τρόπο διατύπωσης ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και δημιουργίας ερωτηματολογίου/quiz με τα Googledocs. Αφού εξασκήθηκαν στη χρήση των Googleform και τη διατύπωση ανοιχτών και πολλαπλής επιλογής ερωτήσεων, περάσαμε στην εκμάθηση του τρόπου επεξεργασίας και εξαγωγής συμπερασμάτων των ερωτηματολογίων. Εν συνεχεία οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν, ατομικά, ένα επαναληπτικό quiz ιστορίας και να το διανεύουν στους συμμαθητές τους, οι οποίοι είχαν την υποχρέωση να το συμπληρώσουν και να το υποβάλουν. Ακολούθως όλα τα quiz παίχτηκαν στην ολομέλεια της τάξης. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές επανέλαβαν είκοσι φορές τα κεφάλαια ιστορίας που είχαν να επεξεργαστούν. Άσκησαν δημιουργική κριτική ως προς την ορθότητα ή τις ατέλειες των ερωτοαπαντήσεων που διατυπώθηκαν και αξιολόγησαν την κάθε προσπάθεια αποδίδοντας σ' αυτή έναν βαθμό από τη δεκάβαθμη κλίμακα. Η αξιολόγηση έγινε με κριτήρια που είχαν δοθεί σ' αυτούς από την εκπαιδευτικό της τάξης και αφορούσαν τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, τη σαφήνειά τους και την ποικιλία των ερωτήσεων. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία, την οποία και επαναλήφθηκε πολλές φορές και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η αξιολογική διαδικασία ολοκληρωνόταν κάθε φορά με quiz που δημιουργούσε η εκπαιδευτικός και οι μαθητές συμπλήρωναν ατομικά στην αίθουσα πληροφορικής.

Ένας άλλος τρόπος ανακάλυψης, εμπέδωσης και αξιολόγησης της γνωστικής διαδικασίας ήταν η δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών γνώσεων με θέματα φυσικής, ιστορίας, γεωγραφίας, μαθηματικών και γλώσσας. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων δημιούργησαν διαφορετικά επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων. Κάθε ομάδα ανέλαβε εκτός από την κατασκευή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, τη συγγραφή των κανόνων του, τη μελέτη ενός γνωστικού αντικείμενου επιλογής και την εξαγωγή ερωτήσεων σχετικών με το προς μελέτη γνωστικό αντικείμενο.



Επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων

Οι ομάδες προχώρησαν στην αυτοαξιολόγησή τους με ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε το κάθε μέλος ατομικά. Οι μαθητές μέσω της αυτοαξιολόγησης των ομάδων τους έθεσαν τους νέους στόχους της ομάδας προκειμένου να αρθούν οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν ως προς τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά της. Στη συνέχεια η ολομέλεια της τάξης προχώρησε σε ετεροαξιολόγηση των παιχνιδιών. Κάθε ομάδα έκρινε, αξιολόγησε και βαθμολόγησε τα παιχνίδια των υπόλοιπων ομάδων ως προς την αρτιότητα των κανόνων, την πρωτοτυπία του παιχνιδιού και την πληρότητα και ποικιλία των ερωτήσεων.

Η δημιουργικότητα όμως των μαθητών δεν σταμάτησε εδώ. Η επανάληψη των ενοτήτων των γνωστικών αντικειμένων έγινε γι' αυτούς αφορμή δημιουργίας. Ζήτησαν να διαγωνιστούν οι ομάδες στη δημιουργία ενός παιχνιδιού γνώσεων εφ' όλης της ύλης της έκτης τάξης. Το νέο στοιχείο που προστέθηκε σ' αυτή την προσπάθεια των μαθητών, ήταν το στοιχείο της κίνησης. Οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν ένα «κινητικό» παιχνίδι γνώσεων. Οι ομάδες είχαν ένα μήνα χρονικό περιθώριο. να μελετήσουν και να στήσουν ένα παιχνίδι γνώσεων και κινητικής δεξιότητας. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά. Μία ομάδα δημιούργησε ένα παιχνίδι με ερωτήσεις, στόχους που τοποθετούνταν σ' ένα τέρμα και μπάλα ποδοσφαίρου. Το παιχνίδι παίζεται με δύο ομάδες των οκτώ ατόμων. Οι παίκτες δημιουργούν δύο σειρές, ο ένας πίσω από τον άλλον. Στήνονται απέναντι από ένα τέρμα στο οποίο είναι κρεμασμένοι τέσσερις στόχοι. Σε κάθε στόχο αναγράφονται και οι πόντοι που παίρνει όποιος τον πετύχει. Στα δύο άτομα που βρίσκονται μπροστά, κάθε φορά, τίθεται μία ερώτηση ιστορίας, γεωγραφίας, φυσικής ή μαθηματικών. Όποιος από τους δύο προλάβει να σηκώσει το χέρι, έχει το δικαίωμα να απαντήσει στην ερώτηση. Εάν απαντήσει σωστά πρέπει να κλωσήσει την μπάλα και να πετύχει έναν από τους στόχους προκειμένου να πάρει η ομάδα του τους πόντους που αναγράφονται στον συγκεκριμένο στόχο. Το παιχνίδι τελειώνει με νικητρια την ομάδα που θα απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις και θα συγκέντρωσε τους περισσότερους πόντους.

Μία άλλη ομάδα δημιούργησε ένα αντίστοιχο παιχνίδι αλλά με ένα μεγάλο ζάρι, όπως φαίνεται στην εικόνα που ακολουθεί.



«το Ζάρι»

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές μελετούσαν, δημιουργούσαν, αυτοαξιολογούνταν αλλά και ετεροαξιολογούνταν. Επέλεξαν τον τρόπο αξιολόγησής τους τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο και κάθε αξιολόγηση ήταν γι' αυτούς αφορμή δημιουργίας. Δεν έλειπαν βέβαια και τα αξιολογικά τεστ που ετοίμαζε η εκπαιδευτικός. Αυτά «έκλειναν» τον κύκλο των επαναληπτικών και αξιολογικών δράσεων των μαθητών. Ωστόσο κανένας μαθητής δεν παρουσίασε άγχος κατά τη διεξαγωγή τους, αντιθέτως οι υψηλές τους επιδόσεις σ' αυτά τους έκαναν να επιζητούν την αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό, που γι' αυτούς πλέον δεν ήταν αξιολόγηση αλλά πρόκληση και ένα «στοίχημα» με τον εαυτό τους.

3. Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα στο δημοτικό σχολείο, αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με καθοριστικό ρόλο στην παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου και στην ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, η επικράτηση των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, που βασίζονται κυρίως σε γραπτά τεστ και στην αποστήθιση, έχει αποδειχθεί αναποτελεσματική, καθώς συχνά προκαλεί άγχος, μειώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και δεν αντανakλά τις πραγματικές τους δυνατότητες, ειδικά για όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάγκη για μια αποτελεσματική προσέγγιση στην αξιολόγηση, οδήγησε στην ανάπτυξη μιας διδακτικής πρότασης η οποία επιδιώκει να θέσει τους μαθητές στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας. Η προτεινόμενη μέθοδος, που εφαρμόστηκε σε μαθητές της πέμπτης και έκτης δημοτικού, συνδυάζει την αξιολόγηση μέσω έργων και τη χρήση της τεχνολογίας. Στοχεύει στην απομάκρυνση από την παθητική αποδοχή της γνώσης και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές δεν είναι πλέον απλοί αποδέκτες της αξιολόγησης, αλλά δημιουργοί της. Καθορίζουν τα αξιολογικά κριτήρια, δημιουργούν ερωτηματολόγια και παιχνίδια γνώσεων, και βαθμολογούν τις εργασίες των συμμαθητών τους. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την κριτική σκέψη, την αυτονομία και την αίσθηση ευθύνης των μαθητών, μετατρέποντάς τους σε ενεργούς παράγοντες της μάθησής τους. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπως η χρήση των Google Forms και η δημιουργία επιτραπέζιων και κινητικών παιχνιδιών γνώσεων, καθιστά τη μάθηση πιο διασκεδαστική και ελκυστική. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να δημιουργήσουν διαδραστικά εργαλεία αξιολόγησης, ενώ τα παιχνίδια γνώσεων μετατρέπονται σε μια ευχάριστη και αποτελεσματική μέθοδο επανάληψης και εμπέδωσης της ύλης. Λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών επιδιώξαμε τον σχεδιασμό μιας αξιολογικής μεθόδου που επιτρέπει σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Η συνεργασία και η αυτοαξιολόγηση αποτελούν επίσης σημαντικά στοιχεία της μεθόδου. Η ομαδική εργασία, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση προάγουν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αυτοαξιολόγηση, ειδικότερα, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αναστοχάζονται σχετικά με τη δική τους μάθηση, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και εντοπίζοντας τις ιδιαιτερότητές τους. Η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων αξιολόγησης είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους, αύξηση της συμμετοχής στη διδασκαλία και ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος στην τάξη. Η μέθοδος ενίσχυσε τη θετική στάση των μαθητών προς τη μάθηση, μετατρέποντας την αξιολόγηση από μια αγχωτική διαδικασία σε μια ευκαιρία για δημιουργία και συνεργατική μάθηση.

Η συνεχής και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την εμβάθυνση στην κατανόηση των συναισθηματικών επιπτώσεων που επιφέρουν οι διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης, αναδεικνύεται ως επιτακτική ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν την απαραίτητη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν και να εφαρμόζουν μεθόδους αξιολόγησης που είναι όχι μόνο κατάλληλες, αλλά και ουσιαστικά προσαρμοσμένες στις ετερογενείς και εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος στην τάξη, όπου η αξιολόγηση θεωρείται ως ευκαιρία για μάθηση και βελτίωση και όχι ως απειλή, είναι υψίστης σημασίας (Stiggins, 2005), προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να λειτουργήσει δημοκρατικά και συμπεριληπτικά.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γρόσδος, Σ. (2015). *ePortfolio: Μια εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (Πρώτος τόμος)*. ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Γ. Δ. (2018). Οι σύγχρονες τάσεις στη θεωρία και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές της σχολικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35(66), 108-120.
- Πετροπούλου, Μ., & άλλοι. (2015). Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της χρήσης του ePortfolio. Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», σελ. 85-92.
- Φράγκου, Μ. (2019). Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο: Η οπτική των μαθητών (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου).

Ξενόγλωσση

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Douglas, K. A., et al. (2019). Electronic portfolios as a tool for assessment and reflection in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 241-252.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press.
- Oosterhof, A. (2009). *Developing and using classroom assessments*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(3), 139-158.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning (4th ed.)*. Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Valencia, S. W. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ: ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μακροβασίλης Σπυρίδων

Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, επιδιώκοντας την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους/ες τους/ις μαθητές/ριες, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αναδεικνύεται ως ένα καίριο εργαλείο για την υποστήριξη μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση διερευνά τους τρόπους ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στις ψηφιακές τεχνολογίες που προάγουν την εξατομικευμένη μάθηση, τη διαδραστικότητα και την προσαρμοστικότητα του διδακτικού περιεχομένου στις ανάγκες των μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου οι μαθητές/ριες αυτοί/ές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα σε συλλογικές δράσεις. Τα αποτελέσματα αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας ανέδειξαν τις εφαρμογές των ΤΠΕ, οι οποίες δύναται να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο και γενικότερα στις κοινότητες μάθησης. Τέλος, διαφάνηκε πως η πολυαισθητηριακή μέθοδος ως διδακτική τεχνική θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένης της πολυτροπικότητας που προσφέρει και διευκολύνει τη συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις κοινότητες μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, ΤΠΕ, συμπερίληψη, διδακτικές μέθοδοι, ψηφιακά εργαλεία

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αναδεικνύεται ως αναγκαία και ωφέλιμη πρακτική για τη διασφάλιση της συμπερίληψης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των μαθησιακών τους δυνατοτήτων. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι ΤΠΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης για τη βελτίωση της πρόσβασής τους στη γνώση, τη διευκόλυνση της έκφρασης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της συμμετοχικότητάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sehrawat, 2021). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτής της ενσωμάτωσης προϋποθέτει την υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων, που να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία, με στόχο την ουσιαστική υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προάγοντας την ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, η εργασία βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής αρθρογραφίας, μέσα από την οποία παρουσιάζονται εννοιολογικά και πρακτικά εργαλεία, εφαρμογές, καθώς και διδακτικές μέθοδοι που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω ΤΠΕ. Μέσα από αυτή την ανάλυση, επιδιώκεται να προσφερθούν τεκμηριωμένες προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της

προσβασιμότητας, της διαφοροποίησης και της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει με τον αναμενόμενο ρυθμό και τρόπο, σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Συχνά εντοπίζονται στο πλαίσιο του σχολείου, όταν το παιδί δυσκολεύεται να αποκτήσει βασικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, η γραφή ή τα μαθηματικά, παρά τις κατάλληλες ευκαιρίες και την επαρκή διδασκαλία. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία (Lenhard, Lenhard, 2013).

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται συνήθως από εξειδικευμένους επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους ή ειδικούς παιδαγωγούς, και βασίζεται σε μια σειρά αξιολογήσεων που περιλαμβάνουν γνωστικά τεστ, παρατήρηση της σχολικής επίδοσης και λήψη ιστορικού από γονείς και δασκάλους (Isaev, Margolis, 2023). Είναι σημαντικό να εντοπίζονται εγκαίρως, ώστε να σχεδιαστούν εξατομικευμένες παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τον μαθητή να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του. Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων, εργαλείων υποστήριξης, καθώς και ψυχολογική ενίσχυση, με σκοπό τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψης του παιδιού.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν περιορίζονται μόνο στην παιδική ηλικία. Πολλοί ενήλικες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με αυτές, ειδικά αν δεν έχουν λάβει την κατάλληλη υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας (Prior, 2022). Ωστόσο, με την κατάλληλη βοήθεια, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης και να διαπρέψουν τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η κοινωνική αποδοχή, η ευαισθητοποίηση και η αποστιγματοποίηση των δυσκολιών αυτών είναι κρίσιμοι παράγοντες για την ένταξη και την ενδυνάμωση αυτών των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο.

Η επίτευξη των παραπάνω μπορεί να γίνει μέσω του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο γνωρίζει μεγάλη διάδοση τα τελευταία χρόνια. Οι Krämer, Möller, Zimmermann (2021) συνέκριναν στο πλαίσιο της έρευνάς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης ως προς τον τρόπο που λειτουργούν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς γενικές μαθησιακές δυσκολίες δεν διέφεραν γνωστικά ή ψυχοκοινωνικά από τους ομολόγους τους σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα, ενώ τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα άσκησαν θετική επίδραση στα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεπώς, οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως μπορούν να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτές σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης και επίσης να καταστούν πιο εύκολα διαχειρίσιμες. Η έννοια της συμπερίληψης, άλλωστε, δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή ίσων ευκαιριών, αλλά εμπεριέχει και την αποδοχή, την κατανόηση και την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στις ανάγκες όλων των παιδιών.

2.2. Οι ΤΠΕ ως εργαλείο συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, τις μαθησιακές δυσκολίες, την κοινωνική ή πολιτισμική τους προέλευση, έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση και συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον (Πολυζοπούλου, 2019). Στόχος της είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αποκλείει, αλλά αντίθετα, προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, προσφέροντας τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και στρατηγικές διδασκαλίας.

Για την επίτευξη αυτού του συμμετοχικού εκπαιδευτικού πλαισίου, είναι σημαντικό να τηρούνται ορισμένες βασικές αρχές, όπως η προσβασιμότητα και η εξατομίκευση. Καταρχάς, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι δομημένη έτσι ώστε να εξασφαλίζει την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω προσαρμογών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία και στο μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, ικανότητες και ρυθμούς προόδου των μαθητών, προσφέροντας διαφοροποιημένη διδασκαλία και ευέλικτες διδακτικές πρακτικές (Tomlinson, 2014). Άλλωστε, η συμπερίληψη συνιστά μια συλλογική ευθύνη, εφόσον για την πρακτική της εφαρμογή προϋποτίθεται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων εκτός των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών αλλά και των γονέων.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μαθησιακή προσβασιμότητα, επιτρέποντας σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ανάγκες, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Kramarenko, Bondar, Shestopalova, 2021).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ικανότητες, μαθησιακές προτιμήσεις και ρυθμούς των μαθητών, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα μέσα αξιολόγησης. Οι ΤΠΕ διευκολύνουν αυτή την προσέγγιση, παρέχοντας εξατομικευμένα εργαλεία και πλατφόρμες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες κάθε μαθητή, ενώ μπορούν να συμβάλλουν ακόμη και στην πρόωμη ανίχνευση των δυσκολιών (Vouglanis, Driga, 2024). Μέσω ψηφιακών εργαλείων, όπως πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, διαδραστικά λογισμικά και εξατομικευμένες πλατφόρμες μάθησης, οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό, επιλέγοντας τρόπους προσέγγισης που τους ταιριάζουν καλύτερα, όπως οπτικό, ακουστικό ή διαδραστικό περιεχόμενο.

Παράλληλα, οι ΤΠΕ ενισχύουν τη μαθησιακή προσβασιμότητα, εξασφαλίζοντας ότι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, οι τεχνολογίες υποστηρικτικής μάθησης, όπως λογισμικά ανάγνωσης οθόνης για μαθητές με δυσκολίες όρασης, εφαρμογές φωνητικής αναγνώρισης για μαθητές με δυσκολίες γραφής και προσαρμόσιμες διεπαφές για μαθητές με κινητικές δυσκολίες, επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του (Fahm et al., 2022).

Επιπλέον, η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών και εκπαιδευτικών εφαρμογών δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να διαμοιράζουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υλικό, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση οποτεδήποτε και από οπουδήποτε. Οι διαδραστικοί πίνακες, τα πολυτροπικά μέσα μάθησης (π.χ. βίντεο, παιχνίδια, προσομοιώσεις) και οι εφαρμογές επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας μετατρέπουν τη μάθηση σε μια πιο ελκυστική και αποτελεσματική διαδικασία (Anagnostopoulou, Lorentzou, Drigas, 2021).

2.3. Εφαρμογές ΤΠΕ για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο πλαίσιο της ανταπόκρισής τους στις διάφορες διδακτικές απαιτήσεις (Τζιβινίκου, 2016). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη αξιοποίησης διαφορετικών τεχνολογιών, η κάθε μία από τις οποίες θα είναι ικανή να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθησιακής δυσκολίας, όπως στη δυσλεξία, τη δυσγραφία και τη δυσαριθμησία (Ταταβίλη, Γιαρμαδούρου, 2018). Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί διάφορα τεχνολογικά εργαλεία, τα οποία όχι μόνο είναι εύχρηστα, αλλά συνάμα είναι ικανά να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες κάθε μαθητή ανάλογα με τη δυσκολία που καλείται να διαχειριστεί.

Χαρακτηριστικά, το Ghotit είναι ένα προηγμένο λογισμικό υποστήριξης γραφής, σχεδιασμένο ειδικά για άτομα με δυσλεξία, δυσγραφία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο. Η ονομασία του προέρχεται από τη φράση “Got it!”, και αντικατοπτρίζει τον στόχο του

να βοηθήσει τους χρήστες να εκφράζονται με αυτοπεποίθηση και σαφήνεια στον γραπτό λόγο, ξεπερνώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ορθογραφία, τη γραμματική και τη σύνταξη (Embley, 2019). Η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως σε εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, κατά τη συγγραφή εκθέσεων, στη δημιουργία σημειώσεων ή και στην προετοιμασία απαντήσεων για τεστ. Ενδείκνυται τόσο για χρήση μέσα στην τάξη όσο και στο σπίτι, παρέχοντας σταθερή και αξιόπιστη υποστήριξη χωρίς την ανάγκη συνεχούς επίβλεψης από εκπαιδευτικούς ή γονείς (Beeksma et al., 2018).

Τα οφέλη του Ghotit είναι πολλαπλά. Πρώτον, ενισχύει την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς τους επιτρέπει να γράφουν χωρίς τον φόβο του λάθους. Δεύτερον, συμβάλλει στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσα από την επαναλαμβανόμενη έκθεση σε σωστά δομημένο λόγο. Τρίτον, προάγει την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολικό πλαίσιο, καθώς μειώνει τον αποκλεισμό που μπορεί να προκύψει από δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Ακόμη, η χρήση του Ghotit μπορεί να μειώσει το άγχος και την απογοήτευση που συχνά βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία κατά τη γραφή (AlSuwaidan et al., 2010).

Όσον αφορά τη δυσκολία, της δυσαριθμησίας, μία ιδιαίτερα δημοφιλής εφαρμογή είναι το ModMath. Το ModMath παρέχεται δωρεάν και είναι σχεδιασμένο, για να προσφέρει έναν ψηφιακό τρόπο επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων χωρίς την ανάγκη χειρόγραφης καταγραφής. Η λειτουργία του ModMath βασίζεται σε ένα εικονικό τετράδιο μαθηματικών με κυψέλες και γραμμές, που επιτρέπει στους μαθητές να πληκτρολογούν αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα με ακρίβεια και καθαρότητα. Η διεπαφή είναι σχεδιασμένη ώστε να αντικαθιστά το παραδοσιακό χαρτί και μολύβι, το οποίο μπορεί να αποτελεί εμπόδιο για μαθητές με δυσκολία στον γραπτό λόγο ή στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Weiss, Headlam, 2019). Η εφαρμογή υποστηρίζει πράξεις όπως πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση, καθώς και πιο σύνθετες μορφές άλγεβρας.

Με αυτόν τον τρόπο λειτουργίας, το ModMath παρέχει προσβασιμότητα σε μαθητές που δεν μπορούν να εκφράσουν τη μαθηματική τους σκέψη με παραδοσιακά μέσα. Δεύτερον, ενισχύει την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση, καθώς δίνει στους μαθητές τον έλεγχο της μάθησής τους χωρίς τον φόβο της κριτικής για την εμφάνιση της δουλειάς τους. Τρίτον, διευκολύνει τη σαφήνεια και τη συγκέντρωση, καθώς οργανώνει οπτικά τις πράξεις και ελαχιστοποιεί τους περισπασμούς που προκαλούνται από τη χειρόγραφη προσπάθεια (Gardenhire et al., 2019).

Εκτός των παραπάνω, το MindMeister είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών, το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να οργανώνουν ιδέες, πληροφορίες και σκέψεις με οπτικό και διαδραστικό τρόπο. Για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαναγνώσια ή δυσκολίες στην οργάνωση και συγκέντρωση, το MindMeister αποτελεί ένα εξαιρετικό υποστηρικτικό μέσο που ενισχύει την κατανόηση και τη μνήμη, προσφέροντας έναν εναλλακτικό τρόπο επεξεργασίας και παρουσίασης της γνώσης (Sehrawat, 2021).

Η λειτουργία του βασίζεται στη δημιουργία κεντρικών εννοιών που συνδέονται με επιμέρους ιδέες, εικόνες ή χρώματα. Οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν από έναν βασικό όρο και να αναπτύξουν γύρω του τις συνδεδεμένες πληροφορίες, βλέποντας έτσι τη συνολική εικόνα ενός θέματος. Η εφαρμογή υποστηρίζει συνεργατική χρήση, επιτρέποντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εργάζονται από κοινού σε πραγματικό χρόνο, ενώ δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής των χαρτών σε μορφή PDF, εικόνας ή παρουσίασης. Το εργαλείο αυτό μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμο για διαφορετικές δυσκολίες, καθώς ενισχύει τη μνήμη και την κατανόηση μέσω της οπτικής αναπαράστασης, που είναι ιδιαίτερα βοηθητική για οπτικο-χωρικούς μαθητές (Aimoldina, 2023). Επίσης, διευκολύνει την οργάνωση σκέψης, κάτι που αποτελεί συχνό εμπόδιο σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή μαθησιακή ασυνεκτικότητα. Τέλος, η διαδραστικότητα του περιβάλλοντος καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή, την αυτονομία και την παραγωγική έκφραση, ενώ παράλληλα μειώνει το άγχος της γραπτής παρουσίασης (Nitchot, Gilbert, 2025).

Συμπερασματικά, οι εφαρμογές ΤΠΕ αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προσφέροντας εξατομικευμένα, ευέλικτα και προσβάσιμα μαθησιακά εμπειρία. Όταν αξιοποιούνται με παιδαγωγικά κριτήρια και σε συνδυασμό με κατάλληλη

εκπαιδευτική καθοδήγηση, μπορούν να ενισχύσουν τις γνωστικές, γλωσσικές και οργανωτικές δεξιότητες των μαθητών, να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

2.4. Μέθοδοι ενσωμάτωσης των ΤΠΕ για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζεται με στοχευμένες και παιδαγωγικά τεκμηριωμένες μεθόδους. Οι ΤΠΕ, μέσα από την προσαρμοστικότητα, την αλληλεπίδραση και την πολυαισθητηριακή προσέγγιση που προσφέρουν, μπορούν να καλύψουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και να ενισχύσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Αλαμπουρνού, Σιδηροπούλου, 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία από τις πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε παιδιού και ενισχύει την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση. (Tomlinson, 2014). Στον πυρήνα της διαφοροποίησης βρίσκεται η παραδοχή ότι οι μαθητές διαφέρουν ως προς τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό τους προφίλ, το γνωστικό επίπεδο και τον ρυθμό μάθησης. Οι ΤΠΕ, με την ευελιξία και τη διαδραστικότητά τους, προσφέρουν τα κατάλληλα εργαλεία για την εφαρμογή μιας πολυεπίπεδης και προσαρμοσμένης διδασκαλίας.

Καταρχάς, οι τεχνολογίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δημιουργεί πολλαπλές διαδρομές μάθησης. Μέσα από ψηφιακές πλατφόρμες, μπορεί να σχεδιάσει δραστηριότητες διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, να προσαρμόσει το περιεχόμενο στις δυνατότητες κάθε μαθητή ή να προσφέρει επιπλέον ενίσχυση σε μαθητές που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Για παράδειγμα, ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να επωφεληθεί από μια εφαρμογή που προσφέρει ακουστική υποστήριξη και μεγάλες, καθαρές γραμματοσειρές, ενώ ένας μαθητής με δυσκολίες συγκέντρωσης μπορεί να αλληλεπιδράσει με πολυμεσικά ερεθίσματα που διατηρούν το ενδιαφέρον του. Το Chat-GPT, για παράδειγμα, αποτελεί μια περίπτωση σύγχρονης τεχνολογίας, ικανή να προσφέρει πληθώρα ερεθισμάτων στους μαθητές αλλά και πολλές δυνατότητες μάθησης (Su, Lin, Lai, 2023).

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία με ΤΠΕ επιτρέπει την αξιοποίηση διαφορετικών μορφών έκφρασης και αξιολόγησης (Tomilson, 2014). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται να αποδώσουν στο παραδοσιακό γραπτό λόγο. Μέσα από εφαρμογές δημιουργίας βίντεο, παρουσιάσεων, εννοιολογικών χαρτών ή ηχητικών καταγραφών, μπορούν να παρουσιάσουν τη σκέψη και τη γνώση τους με τρόπους που είναι πιο προσιτοί και αποτελεσματικοί για τους ίδιους. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυθεντική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η χρήση ΤΠΕ στη διαφοροποιημένη διδασκαλία διευκολύνει την παροχή άμεσης και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης. Οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να προσφέρουν διαδραστικά σχόλια και καθοδήγηση σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας στους μαθητές να αναστοχάζονται και να διορθώνουν τα λάθη τους, χωρίς τον φόβο της έκθεσης ή της σύγκρισης με τους άλλους. Αυτό δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο κάθε μαθητής εργάζεται στον δικό του ρυθμό και με βάση τις δυνατότητές του.

Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μάθησης συνιστά μια διδακτική τεχνική στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλές δυνατότητες των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση επιτρέπει τη δημιουργία ετερογενών ομάδων, όπου μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Μπράτιτσης, Κανδρούδη, 2011). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν μέσα από τη στήριξη και την καθοδήγηση των συμμαθητών τους, αναλαμβάνοντας ρόλους που αναδεικνύουν τις δυνατότητές τους. Η χρήση των ΤΠΕ μέσα σε αυτές τις ομάδες (π.χ. συνεργατικές ψηφιακές πλατφόρμες) ενισχύει τη συμμετοχικότητα, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να συμβάλλει με τον δικό του τρόπο.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η ομαδική εργασία με ΤΠΕ ενισχύει τη μεταγνωστική ικανότητα, δηλαδή τη συνειδητή διαχείριση της μάθησης (Kwon, Hong, Laffey, 2013). Οι μαθητές

αναλαμβάνουν ρόλους όπως του συντονιστή, του τεχνικού υποστηρικτή ή του καταγραφέα, και μέσω αυτών μαθαίνουν να οργανώνουν τη σκέψη και τις στρατηγικές τους. Για μαθητές με δυσκολίες οργάνωσης και συγκέντρωσης, τέτοιες δραστηριότητες αποτελούν ένα πλαίσιο όπου μπορούν να εξασκηθούν με υποστήριξη και σαφές πλαίσιο.

Τέλος, η πολυαισθητηριακή μέθοδος αποτελεί μια από τις πιο κατάλληλες και αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Komalasari et al., 2019). Πρόκειται για μια προσέγγιση που βασίζεται στη συμμετοχή περισσότερων από μία αισθήσεων (όραση, ακοή, αφή, κίνηση) κατά τη διαδικασία της μάθησης, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση, η μνήμη και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών (Obaid, 2013). Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον ευνοεί την αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή, δημιουργώντας περισσότερους δρόμους πρόσβασης στη γνώση. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς αναγνωρίζει ότι η μάθηση δεν είναι μια ενιαία διαδικασία για όλους. Κάθε παιδί έχει διαφορετικό μαθησιακό προφίλ και η ενεργοποίηση πολλαπλών αισθήσεων επιτρέπει τη συμμετοχή ακόμα και εκείνων που δυσκολεύονται με την παραδοσιακή διδασκαλία (Khasawneh, 2024). Οι ΤΠΕ προσφέρουν πλούσιες δυνατότητες σε αυτό το πλαίσιο, καθώς μπορούν να συνδυάσουν εικόνα, ήχο, κίνηση, διαδραστικότητα και αφή μέσω ψηφιακών εργαλείων όπως πίνακες αφής, tablets, εφαρμογές με ακουστική υποστήριξη ή λογισμικά επανυξημένης πραγματικότητας.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τις εφαρμογές των ΤΠΕ, οι οποίες δύναται να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο και γενικότερα στις κοινότητες μάθησης όχι μόνο εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή τους εμπειρία αλλά και ενισχύοντας την εμπλοκή τους. Έτσι, η τεχνολογία γίνεται αρωγός στην πρακτική εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου μάθησης, ωστόσο για τη βελτιστοποίησή του χρειάζεται η διαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών. Για αυτό, όπως σημειώνει ο Μαρκαντώνης (2013) είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να λειτουργούν ως «πολλαπλασιαστές» και «μέντορες» στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Μέσα από ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που σέβεται τη διαφορετικότητα και ενισχύει τη συνεργασία, δημιουργείται ένας χώρος όπου κάθε μαθητής νιώθει ότι ανήκει, αναγνωρίζεται και υποστηρίζεται. Σε αυτό το πλαίσιο, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στον ρόλο της τεχνητής νοημοσύνης – ως σύγχρονο τεχνολογικό μέσο- στη βελτίωση της εκπαιδευτικής συμπεριληπτικής διαδικασίας (Su, Lin, Lai, 2023).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Αλαμπουρνού, Ε., Σιδηροπούλου, Α. (2017). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Αναδόμηση μιας γλωσσικής ενότητας με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 54-83.
- Μαρκαντώνης, Χ. Β. (2013). Ο ρόλος ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων στη διαδικασία επιτυχούς ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προσέγγιση με μεικτές ερευνητικές μεθόδους. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπράτιτσης, Θ., Κανδρούδη, Μ. (2011). Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη

περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 39-60.

- Πολυζοπούλου, Κ. (2019). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο γενικής αγωγής. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ταταβίλη, Θ., Γιαρμαδούρου, Α. (2018). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1029-1034.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Ξενογλώσση

- Aimoldina, A. A. (2023). Digital mind maps (DMM) in developing students' critical thinking within the course of Business Communication. *Bulletin of the Karaganda university Pedagogy series*, 109(1), 24-31.
- AlSuwaidan, A., AlZahrani, A., Meldah, E., AlNukhilan, H., AlIsmail, S. (2010). Designing software for cognitive training of children with learning difficulties: The Memory Challenge Project. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 737-740). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Anagnostopoulou, P., Lorentzou, G., Drigas, A. (2021). ICTs in inclusive education for learning disabilities. *Research, Society and Development*, 10(9), e43410918230-e43410918230.
- Beeksmā, M., Van Gompel, M., Kunneman, F., Onrust, L., Regnerus, B., Vinke, D., Sifa, R. (2018). Detecting and correcting spelling errors in high-quality dutch wikipedia text. *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*, 8, 122-137.
- Embley, C. G. (2019). Coming Forward to Learn. *Journal of Thought*, 53(1 & 2), 55-72.
- Fahm, A. O., Azeez, A. L., Imam-Fulani, Y. O., Mejabi, O. V., Faruk, N., Abdulrahman, M. D., ... Surajudeen-Bakinde, N. T. (2022). ICT enabled Almajiri education in Nigeria: Challenges and prospects. *Education and information technologies*, 1-35.
- Gardenhire, A., Diamond, J., Headlam, C., Weiss, M. J. (2016). At Their Own Pace: Interim Findings from an Evaluation of a Computer-Assisted, Modular Approach to Developmental Math. *MDRC*.
- Isaev, E. I., Margolis, A. A. (2023). Learning Difficulties: Diagnosis, Prevention, Overcoming. *ΊΝΕΟΪΕΪΛΕ× ΑΝΕΑΒ ΙΑΟΕΑ Ε ΙΑΔΑΪΙΑΙΕΑ PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION*, 28(5), 8.
- Khasawneh, M. A. S. (2024). The Role of the Multi-Sensory Environment in Developing Learning Skills Among Students with Learning Difficulties in the Asir Region. *Kurdish Studies*, 12(1).
- Komalasari, M. D., Pamungkas, B., Wihaskoro, A. M., Jana, P., Bahrum, A., Khairunnisa, N. Z. (2019). Interactive multimedia based on multisensory as a model of inclusive education for student with learning difficulties. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1254, No. 1, p. 012057). IOP Publishing.
- Kramarenko, T., Bondar, K., Shestopalova, O. (2021). The ICT usage in teaching mathematics to students with special educational needs. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012009). IOP Publishing.
- Krämer, S., Möller, J., Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.
- Kwon, K., Hong, R. Y., Laffey, J. M. (2013). The educational impact of metacognitive group coordination in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1271-1281.
- Lenhard, W., Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, 25, 33-45.

- Nitchot, A., Gilbert, L. (2025). Comparison of Mytelemap and MindMeister in using competence maps for self-learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 34(1), 69-89.
- Obaid, M. A. S. (2013). The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research*, 9(1), 75.
- Prior, M. (2022). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press.
- Sehrawat, R. (2021). Exploring Mindmeister as an effective mind mapping tool for online classes to enhance critical thinking skills in learners at K-12 level. In the *4th International Conference on Education* (p. 161).
- Su, Y., Lin, Y., Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Vouglanis, T., Driga, A. M. (2024). The use of ICT for the early detection of dyslexia in education. *TechHub Journal*, 5, 54-67.
- Weiss, M. J., Headlam, C. (2019). A randomized controlled trial of a modularized, computer-assisted, self-paced approach to developmental math. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 484-513.

ΟΜΑΔΙΚΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ: Η ΤΕΧΝΗ ΠΟΥ ΧΤΙΖΕΙ ΓΕΦΥΡΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χατζήπαπας Αριστομένης

Υποψήφιος διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστήμιου - ΠΕ08 Καθηγητής Εικαστικών

Ριζόπουλος Ανδρέας Αριστοτέλης

Διευθυντής 9ου ΕΠΑΛ Εσπερινού Πάτρας, ΠΕ82 Μηχανολόγων

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τον ρόλο της ομαδικής ζωγραφικής ως εννοιολογικού εικαστικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνοντας τη δυνατότητά της να ενισχύει τη συμπερίληψη και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Μέσω μιας εκπαιδευτικής δράσης που πραγματοποιήθηκε στο 9ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Πάτρας, αναδεικνύεται η σημασία της ομαδικής ζωγραφικής όχι μόνο ως καλλιτεχνικής πρακτικής, αλλά και ως παιδαγωγικού εργαλείου που προάγει την κοινωνική ένταξη και την αποδοχή των διαφορών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του εικαστικού εκπαιδευτικού, ο οποίος συνδυάζει την καλλιτεχνική γνώση με την παιδαγωγική προσέγγιση, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η μεθοδολογία αυτή υπογραμμίζει την ευελιξία και τη συνεργασία ως βασικά στοιχεία μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, η ομαδική ζωγραφική ως εννοιολογικό εικαστικό έργο αναδεικνύεται σε ένα αποτελεσματικό μέσο που ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη συλλογικότητα και τη διαπολιτισμική κατανόηση στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική, ζωγραφική, τέχνη, συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο έρευνας της εργασίας αποτελεί η τέχνη της ζωγραφικής στην τυπική εκπαίδευση και οι παιδαγωγικές διαστάσεις που μπορεί να επιφέρει. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται αν η ομαδική ζωγραφική στη β/θμια εκπαίδευση αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική δραστηριότητα που συνδυάζει την καλλιτεχνική πράξη με τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Τα ερωτήματα ωστόσο που αναδύονται είναι: Σε μια εποχή που υπάρχουν κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες η ομαδική ζωγραφική μπορεί να αποτελέσει εργαλείο άρσης αποκλεισμών και καλλιέργειας συλλογικότητας ενισχύοντας τη συμπερίληψη; Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού των εικαστικών μαθημάτων στην ομαδική ζωγραφική; Τελικά, η ομαδική ζωγραφική αποτελεί έναν απόλυτα εικαστικό αυτοσκοπό ή, αντιθέτως, ένα παιδαγωγικό εργαλείο;

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον τρόπο ένταξης της ομαδικής ζωγραφικής στη β/θμια εκπαίδευση καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη δράση, αναλύοντας τις εικαστικές και παιδαγωγικές της διαστάσεις, καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε στο 9ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Πάτρας, στον τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών, στο μάθημα «Αντίγραφο- Αισθητική Αποκατάσταση», κατά το σχολικό έτος 2019-20.

2. Η ζωγραφική ως εννοιολογικό έργο

Κατά τη δεκαετία του 1960, μια περίοδος τεχνολογικής προόδου και έντονης κοινωνικής αμφισβήτησης, οι καλλιτέχνες αναζήτησαν νέους τρόπους έκφρασης και σχέσης με το κοινό τους. Η ιδέα ανέκτησε την πρωτοκαθεδρία, ενώ η τεχνική εκτέλεση του έργου άρχισε να χάνει σημασία. Οι καλλιτέχνες αρνήθηκαν την εμπορευματοποίηση των έργων τους και δημιούργησαν έργα που δεν μπορούσαν εύκολα να πωληθούν, επιμένοντας όλο και περισσότερο στην εμπειρία του θεατή και

στην αισθητική του πρόσληψη (Πετρίδου & Ζιρώ, 2015). Μία από τις πρώτες και πιο χαρακτηριστικές τάσεις που συνδέουν τον καλλιτέχνη με το κοινό και ενσωματώνουν τη συμμετοχή του θεατή στην ολοκλήρωση της καλλιτεχνικής δημιουργίας είναι η εννοιολογική τέχνη (conceptual art). Η τέχνη απομακρύνεται από το παραδοσιακό έργο τέχνης, αφού ο καλλιτέχνης περιορίζεται στο να παραθέσει μια αρχική ιδέα, την οποία καλείται το κοινό να ολοκληρώσει. Στόχος είναι να ενεργοποιηθεί η δημιουργική διάθεση και η φαντασία του θεατή, προκειμένου να προχωρήσει ο ίδιος στην εκτέλεση του έργου (Χρήστου, 1993). Η εννοιολογική τέχνη αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1960, μαζί με άλλα κινήματα, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά όρια της τέχνης και αναρωτώμενη για το νόημα και την αναγκαιότητα της καλλιτεχνικής πράξης. Ο Duchamp είχε θέσει την προτεραιότητα της ιδέας πριν από τη φυσική εκτέλεση, ενώ το 1967 ο Sol Le Witt ανέπτυξε τις αρχές της εννοιολογικής τέχνης, υπογραμμίζοντας ότι οι ιδέες μπορούν να αποτελούν έργα τέχνης, ακόμη και χωρίς να υλοποιηθούν σε υλική μορφή (Καραγιάννη & Τομανάς, 1991). Τι πιο άυλο από μια ιδέα, η οποία, για να υπάρξει, πρέπει να πάρει μια υλική μορφή, ακόμη και αν αυτή η μορφή είναι απλώς λέξεις σε ένα υλικό. Στην εννοιολογική τέχνη, όμως, το υλικό μεταμορφώνεται σε ό,τι εξυπηρετεί καλύτερα την ιδέα, την πρόθεση και την επιλογή του καλλιτέχνη. Το αντικείμενο, ως πρακτική εκτέλεση, δεν έχει καμία αξία πέρα από την υποστήριξη της ιδέας (Heinich, 2015). Όταν ένας καλλιτέχνης επιλέγει μια εννοιολογική μορφή τέχνης, αυτό σημαίνει ότι όλοι οι προγραμματισμοί και οι αποφάσεις έχουν ήδη καθοριστεί εκ των προτέρων και η εκτέλεση μετατρέπεται σε μια διαδικασία μηχανική. Η ιδέα γίνεται ουσιαστικά μια μηχανή που παράγει τέχνη (Poletti & Menegoutso, 2008). Το τελικό προϊόν του καλλιτέχνη έχει μικρότερη αξία από την ιδέα και τη διαδικασία που το γέννησε, οι οποίες ουσιαστικά καταγράφονται στο έργο. Γι' αυτό, η εννοιολογική τέχνη δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τη φωτογραφία, καθώς αυτή μπορεί να αποτυπώσει και να καταγράψει την διαδικασία και την ιδέα πίσω από το έργο (Honor & Fleming, 1998). Η ανάγκη για καταγραφή ισχύει και για τα έργα που δεν είναι πρόσκαιρα, αλλά εντάσσονται σε μια λογική που μπορεί να πραγματοποιηθεί κάθε φορά σε διαφορετικό πλαίσιο, υπό την προϋπόθεση ότι ο καλλιτέχνης παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες για την εκτέλεσή τους (Heinich, 2015).

Ένας καλλιτέχνης με πρωταγωνιστικό ρόλο στο κίνημα εννοιολογικής τέχνης ήταν ο Sol LeWitt. Πίστευε ότι η ίδια η ιδέα θα μπορούσε να είναι έργο τέχνης και υποστήριξε ότι, όπως ένας αρχιτέκτονας που δημιουργεί ένα σχέδιο για ένα κτίριο και στη συνέχεια παραδίδει το έργο σε ένα συνεργείο κατασκευής, ένας καλλιτέχνης θα πρέπει να είναι σε θέση να συλλάβει ένα έργο και στη συνέχεια είτε να αναθέσει την πραγματική του παραγωγή σε άλλους ή ίσως και να μην το κάνει καθόλου. Στο πνεύμα του μεσαιωνικού εργαστηρίου στο οποίο ο δάσκαλος συλλαμβάνει ένα έργο και οι μαθητευόμενοι εκτελούν τις οδηγίες του βάσει προκαταρκτικών σχεδίων, ο LeWitt έδινε σε έναν βοηθό ή σε μια ομάδα βοηθών οδηγίες για την παραγωγή ενός έργου τέχνης. Οι οδηγίες για τα έργα αυτά, είτε επρόκειτο για μεγάλης κλίμακας σχέδια τοίχου είτε για γλυπτά εξωτερικού χώρου, ήταν σκόπιμα ασαφείς, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να μην ελέγχεται πλήρως από τον καλλιτέχνη που συνέλαβε το έργο. Με αυτόν τον τρόπο, ο LeWitt αμφισβήτησε ορισμένες πολύ θεμελιώδεις πεποιθήσεις για την τέχνη, συμπεριλαμβανομένης της εξουσίας του καλλιτέχνη στην παραγωγή ενός έργου. Η έμφασή του δίνεται τις περισσότερες φορές στη διαδικασία και τα υλικά (ή την έλλειψή τους στην περίπτωση των τελευταίων) παρά στο να προσδώσει σε ένα έργο ένα συγκεκριμένο μήνυμα ή αφήγηση (The art story, χ.χ.)

Η δράση στην περίπτωση της εργασίας εντάσσει την ομαδική ζωγραφική σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό της εννοιολογικής τέχνης. Η δράση αποτελεί πρώτα ένα εικαστικό έργο παιδαγωγικού χαρακτήρα, η ιδέα αποτελεί το κυρίως έργο του καλλιτέχνη- εκπαιδευτικού το οποίο σχεδιάστηκε για να ολοκληρωθεί από τους/τις μαθητές/τριες επιτυγχάνοντας μια «ίαση», βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης μέσω συμπεριληπτικών καλλιτεχνικών πρακτικών.

3. Ανάλυση εικαστικής δράσης συμπερίληψης

3.1. Περιγραφή:

- Το αφήγημα της δράσης: Η δράση φέρει τίτλο «Το Έργο Ενθύμιο». Ο όρος «ενθύμιο» αναφέρεται σε ένα αντικείμενο που φυλάσσεται με σκοπό να ανακαλεί στη μνήμη ευχάριστες στιγμές από τη ζωή κάποιου, λειτουργώντας ως σουβενίρ. Π.χ., «Ενθύμια των μαθητικών μου χρόνων» (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998). Με αυτήν ακριβώς τη διάσταση αναπτύχθηκε και το έργο των μαθητών/τριών, το οποίο αποτελεί ένα ενθύμιο από τα μαθητικά τους χρόνια. Οι τελευταίες μέρες της σχολικής θητείας για τους/τις μαθητές/τριες φέρουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, καθώς συνδυάζουν ευφορία, συναισθηματική φόρτιση και συγκίνηση. Η διαδικασία δημιουργίας ενός εικαστικού έργου, το οποίο θα αποτελεί προσωπικό έργο για κάθε μαθητή/τρια, προορίζεται να καταστεί η ανάμνηση του αποχαιρετισμού του σχολείου. Όπως επισημαίνει ο Μαμπινιώτης, ενθύμιο είναι οτιδήποτε προορίζεται να ανακαλεί στη μνήμη πρόσωπα, γεγονότα ή καταστάσεις από το παρελθόν, λειτουργώντας ως υπενθύμιση (Μαμπινιώτης, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, «Το Έργο Ενθύμιο» θα λειτουργήσει ως μία προσωπική ανάμνηση για κάθε συμμετέχοντα/ουσα, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διαμόρφωση της προσωπικής του/της ιστορίας μέσω της συλλογικής εμπειρίας.
- Η μορφή της δράσης: Η αυξανόμενη έμφαση στη συνεργατική μάθηση τα τελευταία χρόνια απορρέει από διάφορους λόγους, με τον πιο σημαντικό να είναι ιδεολογικός: η συνεργασία είναι θεμελιώδης για την επιβίωση του ανθρώπου και του πλανήτη. Αν και αυτή η διάσταση μπορεί να φαίνεται απομακρυσμένη, υπάρχουν εξίσου ισχυροί και πιο άμεσοι λόγοι. Για παράδειγμα, η δημοκρατία δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς συνεργασία, ενώ η πολιτική και οικονομική επιβίωση εξαρτώνται επίσης από αυτήν. Σε πιο πρακτικό επίπεδο, η συνεργατική μάθηση επιτρέπει τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία του μαθητή από τον δάσκαλο, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την ένταξη μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες ή διαφορετικές ιδιαιτερότητες, προάγοντας τη συμπερίληψη και συμβάλλοντας στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ειδικά απέναντι σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Καψάλης & Νημά, 2021). Οι μαθητές/τριες μπορούν να χωριστούν σε ομάδες, να μοιράσουν τις αρμοδιότητες μεταξύ τους και να συνεργαστούν για την εκτέλεση του έργου, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες συνεργασίας όχι μόνο στην έρευνα του θέματος, αλλά και στη συνδημιουργία ενός ενιαίου ομαδικού εικαστικού έργου (ΥΠ.Π.Ε.Θ & Ι.Ε.Π, 2011). Με αυτό το πνεύμα της συνδημιουργίας ενός ενιαίου ομαδικού εικαστικού έργου αναπτύχθηκε η παράλληλη δράση που πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του εργαστηριακού μαθήματος «Αντίγραφο - Αισθητική Αποκατάσταση», στο πλαίσιο της ενότητας Αντίγραφο Ελαιογραφίας (6ο κεφάλαιο) στην Γ' Λυκείου με ειδικότητα Συντήρηση Έργων Τέχνης. Στην περίπτωση ενός αντιγράφου ελαιογραφίας, η διαδικασία περιλαμβάνει την πιστή αναπαραγωγή της αρχικής εικόνας ή σύνθεσης, χρησιμοποιώντας την ίδια τεχνική και τα ίδια υλικά με τα οποία δημιουργήθηκε το αυθεντικό έργο. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να εκτελέσουν ατομικές ασκήσεις, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται και το ομαδικό έργο, ακολουθώντας τις ίδιες μαθησιακές διαδικασίες και μεθόδους.
- Η ανάγκη υλοποίησης της δράσης: Παρατηρήθηκε από τον εκπαιδευτικό ότι στη σχολική τάξη υπήρχαν προστριβές και εντάσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, διαταράσσοντας κάποιες φορές το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. «Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη» (Ματσαγγούρας, 2008). Αυτή η διαπίστωση από τον εκπαιδευτικό αποτέλεσε την αφετηρία για την ανάλυση του προφίλ της τάξης. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης τάξης που αναλύθηκαν είναι: Η τάξη αποτελούνταν από 18 ενήλικες μαθητές, με ηλικίες από 40 έως 60 ετών. Η ομάδα παρουσίαζε έντονη ετερογένεια, τόσο ως προς το μαθησιακό επίπεδο όσο και ως προς το επαγγελματικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η σύνθεση της τάξης περιλάμβανε τέσσερις (4) μαθητές/τριες που παρακολουθούσαν μαθήματα για την απόκτηση πτυχίου και απολυτηρίου, τρεις (3) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε πρωινά

σχολεία, έναν (1) καθηγητή πανεπιστημίου, μία (1) συνταξιούχο οδοντίατρο, δύο (2) πτυχιούχους ΠΕ εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι οκτώ (8) ήταν κάτοχοι απολυτηρίου λυκείου. Αυτή η σύνθεση οδήγησε σε μεγάλη διακύμανση του μαθησιακού επιπέδου, καθώς υπήρχαν συμμετέχοντες χωρίς απολυτήριο, ενώ άλλοι κατείχαν τίτλους ανώτατης εκπαίδευσης. Παράλληλα, καταγράφηκε και σημαντική ηλικιακή διαφορά, η οποία κυμαινόταν στα 20 έτη. Τέλος, παρατηρήθηκαν και πολιτικές αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών/τριών κυρίως των πιο μεγάλων ηλικιών.

- Ο χαρακτήρας της δράσης: Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναδύθηκε η ανάγκη για τη δημιουργία μιας σχολικής τάξης χωρίς αποκλεισμούς, μια διαδικασία που θα ενισχύει την κοινωνική ένταξη και θα συντελεί στην επίτευξη του στόχου της συνολικής αποδοχής και ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών, δηλαδή μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναπηρίας, φυλετικής ή κοινωνικής προέλευσης, σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Ζαφείρη, 2025).

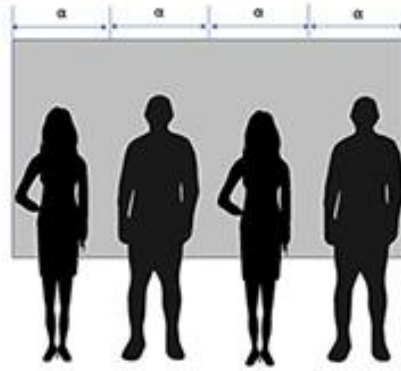
3.2. Στόχοι δράσης

1. Η δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος
2. Η ενίσχυση της συνεργασίας και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών/τριών.

3.3. Ανάλυση δράσης

Επιλογή έργου: Πρώτος παράγοντας αποτελεί το μέγεθος και το σχήμα του έργου (κάδρο). Όπως επισημαίνει ο Kandinsky, το πρώτο επίπεδο που θεωρούμε είναι η υλική επιφάνεια πάνω στην οποία περιορίζεται το έργο. Το σχηματικό πρωταρχικό επίπεδο περιορίζεται από δύο οριζόντιες και δύο κάθετες γραμμές, προσδιορίζοντας έτσι ένα αυτόνομο ον στο χώρο του περιβάλλοντός του (Kandinsky, 1996), εφόσον αναφερόμαστε σε ένα τετράγωνο ή ορθογώνιο σχήμα κάδρου. Από την άλλη πλευρά, ο εικαστικός συχνά έρχεται αντιμέτωπος με την πρόκληση του προκαθορισμένου κάδρου κατά την πορεία της δημιουργικής του διαδικασίας, ιδιαίτερα όταν το έργο του προορίζεται για μια συγκεκριμένη εφαρμογή, όπως για παράδειγμα μια τοιχογραφία, ένα σκηνικό με καθορισμένες διαστάσεις για θέατρο κ.τ.λ. (Πρέσσας, 2010). Στην περίπτωση αυτής της δράσης, δεδομένου ότι αναφερόμαστε στην αντιγραφή ενός ζωγραφικού έργου, έχουμε να κάνουμε με ένα προκαθορισμένο κάδρο. Επομένως, οι βασικοί παράγοντες που θα καθορίσουν την επιλογή του έργου είναι οι εξής:

- Το μέγεθος και το σχήμα του επιλεγμένου έργου: Αυτοί οι δύο παράγοντες θα καθορίσουν τον αριθμό της συμμετοχής των μαθητών/τριών και αυτό με τη σειρά του τον χρόνο περάτωσης του ομαδικού έργου. Η επιλογή κάδρου γίνεται με «ανθρωπομετρικούς παράγοντες». Η ανθρωπομετρία, κλάδος της εργονομίας, μελετά το σχήμα και το μέγεθος του ανθρώπινου σώματος. Λόγω των διαφορών μεταξύ ανθρώπων, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά κατά το σχεδιασμό αντικειμένων, από απλά (π.χ. μολύβι) έως σύνθετα (π.χ. αυτοκίνητο). (Σιαγκίδης & Τροβά, 2000). Στη περίπτωση της συμμετοχής ομάδας τεσσάρων ενήλικων μαθητών/τριών θα χρειαστεί το κάδρο να έχει πλάτος διαστάσεων τουλάχιστον δύο μέτρων για να έχουν οι μαθητές διαθέσιμο χώρο να ζωγραφίσουν. Το ύψος του κάδρου δεν πρέπει να ξεπερνά κατά πολύ το ύψος των συμμετεχόντων για να έχουν την δυνατότητα να φτάνουν. Οπότε, το έργο που θα επιλεγεί θα πρέπει να έχει οριζόντιο προσανατολισμό, σχήματος ορθογωνίου με πλάτος τουλάχιστον δύο μέτρα και ανάλογο ύψος (Σχ. 1).



Σχ.1. Σκαρίφημα

- Το θέμα του έργου: Είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι το έργο που θα επιλεγεί να ανήκει στην ελληνική ή διεθνή πολιτιστική κληρονομιά και όχι σε έργα αμφίβολης ή τυχαίας αισθητικής αξίας. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια μικρή τράπεζα θεμάτων, αποτελούμενη από πέντε έργα με αντίστοιχο κάδρο, τα οποία στη συνέχεια παρουσιάζει στους μαθητές. Επίσης, ένας ακόμα παράγοντας αποτελεί το περιεχόμενο του επιλεγμένου έργου και η μορφή του. Το έργο τέχνης αποτελείται από δύο στοιχεία: το εσωτερικό και το εξωτερικό. Το εσωτερικό αναφέρεται στο περιεχόμενο του έργου, ενώ το εξωτερικό στη μορφή του. Αυτά τα δύο στοιχεία συνδυάζονται αδιαίρετα, δημιουργώντας έναν ενιαίο συγκερασμό (Kandinsky, 1986). Έτσι, επιλέγονται έργα που, όσον αφορά τη μορφή, είναι συμβατά με τις τεχνικές δυνατότητες των μαθητών, ενώ το περιεχόμενό τους ανταποκρίνεται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα της σχολικής τάξης.
- Η διαδικασία επιλογής του έργου: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τα έργα και μέσω δημοκρατικών διαδικασιών (συζήτηση, διάλογος, ψηφοφορία), οι μαθητές επιλέγουν. Εφαρμόζεται η διαλογική μορφή διδασκαλίας, όπου μέσω του διαλόγου ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν συλλογισμό, να συμμετάσχουν σε συζητήσεις και να αναλύσουν το θέμα. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνονται να κινητοποιηθούν στην τάξη, να εξετάσουν κριτικά το αντικείμενο που μελετούν και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, αξιοποιώντας τον ανοιχτό διάλογο (Χατζηδήμου, 2012). Αφού επιλεγεί το τελικό έργο (εικ. 1), ακολουθεί περαιτέρω ανάλυση με βάση τη μέθοδο των ερωτήσεων. Τι; (τίτλος και περιγραφή του θέματος), Πώς; (υλικό κατασκευής και τεχνοτροπία), Ποιος; (βιογραφία του δημιουργού), Πότε; (χρονική περίοδος δημιουργίας, πνεύμα εποχής) και Γιατί; (ο σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκε το έργο) (Πολύζος, 1998).



Εικόνα 1. Equipo Cronica, «Ο εισβολέας», 1969, ανήκει στη σειρά «Guernica 69», ακρυλικό σε καμβά, 140 x 200 cm.

Επιλογή χώρου δράσης:

- Θέση του έργου: Σημαντικός παράγοντας είναι η εξασφάλιση επαρκούς χώρου, προκειμένου να αποφευχθεί ο συνωστισμός κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της δράσης. Επιλέγεται μια μόνιμη θέση όπου το έργο αναρτάται με ασφάλεια και παραμένει σταθερό μέχρι την ολοκλήρωσή του.
- Οργάνωση υλικών/μέσων: Προσδιορίζονται τα απαραίτητα υλικά και ο χώρος αποθήκευσης. Είναι σημαντικό να υπάρξει συμφωνία από την αρχή σχετικά με την επιλογή των υλικών και τη χρωματική παλέτα, ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια και η αρμονία στο τελικό αποτέλεσμα.
- Φωτογραφική τεκμηρίωση: Προϋπόθεση αποτελεί η καταγραφή της δράσης, η οποία έγινε με χρήση τρίποδου και φωτογραφικής μηχανής (εικ 2). Οι διαδοχικές λήψεις φωτογραφιών κάθε 5 λεπτά επέτρεψαν τη δημιουργία ενός time lapse βίντεο.



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο της δράσης

Μέθοδος: Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ονομάστηκε «Μέθοδος Σκυταλοδρομίας». Η σκυταλοδρομία είναι ένα είδος αγωνίσματος, στο οποίο οι δρομείς παραδίδουν τη σκυτάλη διαδοχικά στον επόμενο, αφού καλύψουν κάθε φορά ένα τμήμα της συνολικής απόστασης. Η σκυτάλη είναι το ειδικό ξύλινο αντικείμενο, συνήθως σε μορφή κοντής ράβδου ή ροπαλίου, που παραδίδεται ή παραλαμβάνεται από τους δρομείς κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου αγωνίσματος (Δορμπαράκης, 1993).

Οι μαθητές συμμετέχουν ανά τετράδες, αναλαμβάνοντας την ανάπτυξη ενός τμήματος του συνολικού έργου, μέχρι την ολοκλήρωσή του, παραδίδοντας τη σκυτάλη στην επόμενη τετράδα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι την ολοκλήρωση του έργου. Η σειρά συμμετοχής των μαθητών καθορίζεται από αριθμό καταλόγου των ονομάτων τους. Κάθε μαθητής και κάθε τετράδα αναλαμβάνει την εξέλιξη του τμήματος που του έχει ανατεθεί, και μέσω της συνεργασίας και ισότιμης συμμετοχής όλων, το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός ζωγραφικού έργου αντιγράφου μεγάλης κλίμακας.

3.4. Ο ρόλος του εικαστικού εκπαιδευτικού

Στον τομέα της διδακτικής της τέχνης, δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο, την αίσθηση της ταυτότητας και τις ιδιαιτερότητες των καλλιτεχνών που αναλαμβάνουν να διδάξουν. Μέχρι πρόσφατα, αυτές οι ιδιαιτερότητες θεωρούνταν παράγοντας της διδακτικής εξίσωσης στην Εικαστική Παιδεία, στον οποίο δεν είχε δοθεί η δέουσα προσοχή. Σήμερα, αυτή η παράβλεψη αναγνωρίζεται ως σημαντική, ιδίως όταν οι διδάσκοντες είναι και εικαστικοί (Δαφιώτης, 2023). Έτσι, τίθεται το ζήτημα της κατασκευής και διαπραγμάτευσης της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας των καλλιτεχνών, καθώς και της σύγκρουσης ή συνύπαρξης της καλλιτεχνικής τους ταυτότητας με εκείνη του εκπαιδευτικού εικαστικών, είτε στο σχολείο είτε σε εργαστήριο

(Κηπουροπούλου, 2018). Οι διδάσκοντες καλλιτέχνες συχνά βιώνουν την αίσθηση ότι οι ατζέντες και οι υποχρεώσεις των δύο αυτών ρόλων (καλλιτέχνης και δάσκαλος) έρχονται σε αντίθεση, διεκδικώντας τόσο το χρόνο όσο και την ενέργειά τους (Δαφιώτης, 2023).

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι έχουν εδραιωθεί πλέον μορφές εκπαιδευτικής έρευνας στα εικαστικά, οι οποίες βασίζονται στην υβριδική εικαστική εκπαιδευτική έρευνα, με πιο διαδεδομένη την μέθοδο a/r/tography. Η a/r/tography είναι μια μορφή έρευνας που βασίζεται στην πρακτική και αναγνωρίζει τη σύνδεση μεταξύ της τέχνης, της δημιουργίας της και της γνώσης, εντός του πεδίου της τέχνης και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Irwin et.al, 2021). Η προσέγγιση της a/r/tography, μέσω της ίδιας της διατύπωσης του όρου, αναδεικνύει τη βασική της αρχή για τη σημασία και την ανάγκη συνδυασμού των ταυτοτήτων του καλλιτέχνη (Artist), του ερευνητή (Researcher) και του δασκάλου (Teacher). Χρησιμοποιώντας τα τρία πρώτα γράμματα αυτών των λέξεων στα αγγλικά, τα οποία σχηματίζουν το ακρωνύμιο a/r/t με κάθετους, δηλώνεται η στενή σύνδεση των τριών αυτών ρόλων στην υβριδική ταυτότητα που υποστηρίζει και προάγει αυτή η προσέγγιση (Gouzouasis et al. 2013).

Στην παρούσα δράση, ο διδάσκων λειτουργεί ως a/r/tographer και αναλαμβάνει διττό ρόλο. Ως καλλιτέχνης που αναπτύσσει ένα εννοιολογικό έργο και ως παιδαγωγός που μέσα από εικαστικό έργο λειτουργεί ως «συντονιστής της συμπερίληψης» και «κοινωνικός διαμεσολαβητής».

4. Αποτίμηση της δράσης

Η δράση υλοποιήθηκε στο 9ο ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑ.Λ. & 1ο Ε.Κ. Πατρών στην ειδικότητα Συντήρηση Έργων Τέχνης στην Γ' Λυκείου. Πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2019-20 και διήρκεσε περίπου 4 μήνες. Πραγματοποιήθηκε στο εργαστηριακό μάθημα «Αντίγραφο - Αισθητική Αποκατάσταση», με διάρκεια 4 διδακτικών ωρών κάθε εβδομάδα, στο πλαίσιο της ενότητας «Αντίγραφο Ελαιογραφίας».

Η αξιολόγηση της δράσης πραγματοποιήθηκε από τον εικαστικό-εκπαιδευτικό, ο οποίος, πέραν της προσωπικής του εμπειρίας και των βιωμάτων του, θεμελίωσε τη διαδικασία αξιολόγησης στην ανάλυση των τεχνουργημάτων (εννοιολογικών εικαστικών προϊόντων), που παράχθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης. Τα τεχνουργήματα (artifacts) είναι αντικείμενα που κατασκευάζουν οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί για ιδιωτική χρήση. Παρέχουν ενδείξεις- αποδείξεις σε σχέση με τα υλικά του παρελθόντος τα οποία τεκμηριώνουν και καταγράφουν [...]. Παραδείγματα τέτοιων τεχνουργημάτων αποτελούν οι φωτογραφίες, τα εργαλεία, τα κτίρια, τα παιχνίδια, η κεραμική, τα κοσμήματα, τα ενδύματα, τα όπλα, η ζωγραφική, τα έπιπλα κ.λ.π. Ως προς τη χρήση μπορεί να είναι θρησκευτικά, καλλιτεχνικά, τεχνολογικά ή λειτουργικά» (Ασλανίδου, 2023, σ.249). Στην περίπτωση της δράσης τα τεχνουργήματα αποτέλεσαν τα εικαστικά εννοιολογικά προϊόντα όπως το Time-lapse video που παρουσιάζει τη διαδικασία της δράσης και το τελικό ζωγραφικό έργο αντίγραφο (<https://www.youtube.com/watch?v=G1wpeOX6Fq0>). Βέβαια, το εγχείρημα της αξιολόγησης των εικαστικών προϊόντων αποτελεί σε όλες τις βαθμίδες μια εξαιρετικά λεπτή πρακτική και μάλιστα επικίνδυνη στην ανώτατη εκπαίδευση, εξαιτίας της πολυπλοκότητας των μεταβλητών (Gaillot, 2002), παρόλα αυτά αποτελούν σημαντικά τεκμήρια διεξαγωγής συμπερασμάτων. Για την αξιολόγηση της δράσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εκτίμηση δράσης

α/α	Εκτίμηση της δράσης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1	Υπήρξε ισότιμη συμμετοχή και αποφυγή περιθωριοποίησης μαθητών;				X
2	Αναπτύχθηκε συνεργατικότητα και υποστήριξη μεταξύ των μελών;			X	

3	Υπήρξε αρμονία στην εκτέλεση των εργασιών, συντονισμός κινήσεων για το τελικό έργο;			X	
4	Αναπτύχθηκε ευχάριστη και υποστηρικτική ατμόσφαιρα;			X	
5	Το τελικό έργο αποπνέει αίσθηση ενιαίας αισθητικής και συνέπειας;				X

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στις κατηγορίες «Καθόλου» και «Λίγο» δεν καταγράφηκαν καθόλου απαντήσεις, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στην κλίμακα «Πολύ» και αμέσως μετά στην κλίμακα «Αρκετά». Αυτό ενισχύει την εκτίμηση ότι η εικαστική-παιδαγωγική δράση και η μεθοδολογία της είναι ρεαλιστικές και εφικτές, με την επίτευξη θετικών και αποδοτικών αποτελεσμάτων.

5. Συμπεράσματα

Η σχεδίαση της δράσης συγκρότησε έναν ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας, που είναι θεμελιώδης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές μεθόδους τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Η ευελιξία στη διδασκαλία περιλαμβάνει τη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Ζαφείρη, 2024). Η μεθοδολογία της δράσης αναπτύχθηκε ως ένα εννοιολογικό εικαστικό έργο, το οποίο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συνέβαλε στην ενίσχυση της συνεργασίας και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών. «Η εγκυρότητα μιας μεθόδου, πέρα από την οποιαδήποτε θεωρητική της θεμελίωση, κρίνεται κυρίως από την δυνατότητα της εφαρμογής της και από τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής» (Μουζάκης, 1987, σ.392).

Η διαχείριση αυτών των συνεργατικών εικαστικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική μελέτη και προετοιμασία, με το ρόλο του εκπαιδευτικού να είναι κεντρικός για την ενίσχυση της διαδικασίας της συμπερίληψης. Ο εκπαιδευτικός καλλιτέχνης είναι ένα πολυδιάστατο πρόσωπο στην τάξη, που εξισορροπεί την καλλιτεχνική γνώση με την παιδαγωγική προσέγγιση. Η ικανότητά του να συνδυάζει την καλλιτεχνική έκφραση με την εκπαίδευση, προάγοντας ταυτόχρονα τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και την κοινωνική ένταξη, τον καθιστά θεμελιώδη συντελεστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί τέχνης να αντιλαμβάνονται το πεδίο της διδακτικής της τέχνης ως ένα ζωντανό και εξελισσόμενο τομέα, από τον οποίο αντλούν μεθόδους, πρακτικές, και κυρίως θεωρητικές βάσεις και προσεγγίσεις, οι οποίες υπόκεινται σε συνεχείς εξελίξεις και ανακατατάξεις, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις σύγχρονες Εικαστικές Τέχνες (Δαφιώτης, 2023).

Η ομαδική ζωγραφική ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την αλληλοκατανόηση, ενώ δημιουργεί γέφυρες μεταξύ μαθητών με διαφορετικά υπόβαθρα. Μέσω αυτής, οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, προάγοντας τη συμπερίληψη και την αποδοχή των διαφορών.

Η εφαρμογή εικαστικών/παιδαγωγικών πρακτικών θα μπορούσε να ανοίξει το δρόμο για καινοτόμες και συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που να προάγουν τη δημιουργική συνεργασία και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ασλανίδου, Μ., Ι. (2023). *Επιστημονική έρευνα και συγγραφή στις τέχνες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Δαφιώτης, Π. (2023). *Διδακτική της τέχνης στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Κάλλιπος
- Δορμπαράκης, Π. (1999). *Ετυμολογικό ερμηνευτικό λεξικό της νεοελληνικής*. Αθήνα: Σπουδή.
- Dondis, D. A. (2002). *Βασικές αρχές οπτικής παιδείας* (Μ. Διακοδημητρίου, Μτφ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Gaillot, A. B. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία διδακτικής – κριτικής* (Μ. Καρρά, Μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ζαφείρη, Δ. (2025). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη*. Διπλωματική εργασία
- Heinich, N. (2015). *Το παράδειγμα της σύγχρονης τέχνης* (Κ. Βασιλείου, Μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Honour, H., & Fleming, J. (1998). *Ιστορία της τέχνης*. (Α. Παππάς, Μτφ.). Αθήνα: Υποδομή.
- Irwin, I., R., LeBlanc, N., Ryu, N., Bellivau, G. (2021). *Η A/r/t/ography ως δια ζώσης Έρευνα. Εισαγωγή στη έρευνα με βάση τη τέχνη* (Μ. Βαϊμάρη, Μτφ.). Θεσ/νίκη: Δίσιγμα.
- Καραγιάννη, Μ & Τομανάς, Β.(1991).*Ομάδες, κινήματα, τάσεις της σύγχρονης τέχνης μετά το 1945*. Αθήνα: Εξάντας
- Καψάλης, Γ.Α & Νημά, Α.Ε. (2021). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κηπουροπούλου, (2018). *Καλλιτέχνης, εκπαιδευτικός εικαστικών ή και τα δύο;.* Αθήνα: Οσελότος.
- Kandinsky, W. (1986). *Τέχνη και καλλιτέχνες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Kandinsky, W. (1996). *Σημείο γραμμή επίπεδο* (Ε. Μαλάκη-Σταθάκη, Μτφ.) Αθήνα: Δωδώνη.
- Μαμπινιώτης, Δ. (2008). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μουζάκης, Τ. (1987). *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*. Τάσος Μουζάκης.
- Μαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Πετρίδου, Β. & Ζιρώ, Ο. (2015). *Τέχνες και αρχιτεκτονική από την αναγέννηση έως τον 21ο αιώνα*. ΣΕΑΒ.
- Πολύζος, Γ. (1998). *Αισθητική Αγωγή - Τα καλλιτεχνικά στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ιών
- Πρέσσας, Χ., Α. (2010). *Συνθέτοντας*. Αθήνα: Ιών
- Poletti, F. & Menegoutso, M. (2008). *Ιστορία της τέχνης* (Α. Λαζάρου, Χ. Ρίτσου, Φ. Ζούπινα, Ν. Δόσκα, Μτφ.). Αθήνα: Τόπος
- Σιαπκίδης, Ν. & Τροβά, Β. (2000). *Αρχές Σύνθεσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. (1998). Ενθύμιο. Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%B5%CE%BD%CE%B8%CF%8D%CE%BC%CE%B9%CE%BF
- ΥΠ.Π.Ε.Θ - Ι.Ε.Π. (2011). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευσης*. Οδηγός εκπαιδευτικού. rb.gy/fcmme6
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσ/νίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρήστου, Χ. (1993). *Εισαγωγή στη τέχνη*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων.

Ξενόγλωσση

- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Gordon, C., & Miles, E. (2013). Commitments to a

community of artistic inquiry: *Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education*. International Journal of Education & the Arts, 14(1).

The art story. (χ.χ.). *Sol LeWitt*. <https://www.theartstory.org/artist/lewitt-sol/>

Η ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Η ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Σπανάκη Ειρήνη
ΕΔΙΠ Παν/μιο Κρήτης, ΣΘΕΤΕ, Ειδική Αγωγή
Πρατικάκη Αναστασία
ΕΔΙΠ Παν/μιο Κρήτης, ΣΘΕΤΕ,

Κατσαμποξάκη Κάλλια -Hodgetts
ΕΕΠ Παν/μιο Κρήτης, ΣΘΕΤΕ,

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και, συγκεκριμένα, των «προσομοιώσεων» στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών. Συμμετείχαν 60 φοιτητές/τριες της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίοι φοιτούσαν στο Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Αφού εισήχθησαν στην πλατφόρμα Phet Colorado και επέλεξαν μία προσομοίωση, ανέπτυξαν ένα σενάριο για την αξιοποίησή της στη διδασκαλία του σχετικού γνωστικού αντικείμενου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες, στη συνέχεια, απάντησαν σε Google Form, αναφορικά με το διδακτικό τους σενάριο, καθώς και σε ανοικτά ερωτήματα που στόχευαν στην άντληση πληροφοριών σχετικά με: α) εάν θα τη χρησιμοποιούσαν στη διδασκαλία τους ως αφορμή, β) εάν ενεργοποιεί τους μαθητές ως μέσο, και γ) εάν αξιολογεί δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές. Η επεξεργασία των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Τσιώλης, 2018) και συγκεκριμένα αναλύθηκαν δυο θεματικές ενότητες: Παρότρυνση και καθοδήγηση (ΠΚ) και Αξιολόγηση και εκτίμηση δεξιοτήτων (ΑΕΔ). Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες υποστήριζαν την αξιοποίηση των προσομοιώσεων με συνοδευτικές καθοδηγητικές ερωτήσεις για αφορμή στη διδασκαλία, ενώ όλοι συμφώνησαν ότι οι προσομοιώσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρατηρούν και να πειραματίζονται. Οι συμμετέχοντες εστίασαν, στο σύνολό τους, στο γεγονός ότι μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, οι μαθητές εξοικειώνονται με το γνωστικό αντικείμενο και αναπτύσσουν ενδιαφέρον και εις βάθος κατανόηση. Αυτό αναδεικνύει τον διαδραστικό χαρακτήρα της προσομοίωσης στη μάθηση και τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική πράξη, μέσα από τον παιγνιώδη χαρακτήρα και την οπτικοποίηση της πληροφορίας. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι προσομοιώσεις ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ανεξαρτήτως ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς προάγουν δεξιότητες παρατηρητικότητας, εις βάθος κατανόησης, κριτικής σκέψης και συνεργασίας με την ομάδα.

Λέξεις Κλειδιά: Προσομοίωση, Θετικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

SIMULATION AS AN EDUCATIONAL TOOL IN THE TEACHING OF SCIENCE TO STUDENTS WITH OR WITHOUT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Eirini (Irene) Spanaki ¹ Anastasia Pratikaki ² Kallia Katsampoxaki-Hodgetts³

^{1, 2} Laboratory Teaching Staff, School of Science and Engineering, University of Crete,

³ Lecturer of Multiliteracies and Multimodality, School of Science and Engineering, University of Crete

Abstract

The aim of the present study was to investigate Science' students' perceptions on the use of New Technologies and, specifically, "simulations" in the teaching process. 60 students, attending Teaching Certificate program of the School of Science and Technology at the University of Crete, participated. After logging into the Phet Colorado platform and selecting a simulation for teaching a specific scientific topic in secondary education, they developed a scenario. Qualitative data was collected through google form and three open-ended questions developed about a) whether they would use simulation in their teaching as a stimulus, b) whether it would motivate students to be active in learning and c) whether it would develop cognitive and social skills in students. Qualitative data process was based on the thematic analysis (Tsiolis, 2018) and specifically two thematic pillars were analyzed: a) Encouragement and Guidance and b) Assessment and Evaluation of Skills. Over half of the participants supported the use of simulations with accompanying guiding questions to stimulate teaching and all agreed that simulations encourage students to observe and experiment. Participants, also, focused on the fact that, through teamwork, students become familiar with the scientific topic and develop interest and in-depth understanding. This highlights the interactive nature of simulation in learning and the opportunity of students' active participation in the teaching process, through the playfulness and visualization of information. Participants reported that simulations enhance students' confidence, regardless of special educational needs, as they promote skills of observation, in-depth understanding, critical thinking and teamwork.

Keywords: simulations, Science and Technology, New Tecnologies, Special Educational Needs

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει κατανοήσει ότι με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να επεξηγήσει έννοιες των φυσικών επιστημών (ΦΕ) και των Μαθηματικών που είναι ιδιαίτερα πολύπλοκες για τους μαθητές (da Silva et al., 2014). Οι Νέες Τεχνολογίες και οι προσεγγίσεις που προσφέρουν τα εργαλεία τους δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου και φέρουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία των ΦΕ (Cepni et al. 2006; Chandra et all. 2011). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι προσομοιώσεις, η οπτικοποίηση και οι μοντελοποιήσεις χρησιμοποιούνται αρκετά τα τελευταία χρόνια, συνδέοντας αφηρημένες έννοιες και φυσικά φαινόμενα του μικρόκοσμου ή του μακρόκοσμου (Johnassen 2003). Οι προσομοιώσεις προσφέρουν τη δυνατότητα της διαπραγμάτευσης φαινομένων και εννοιών από το χώρο των ΦΕ μέσω των δυναμικών αναπαραστάσεων, έχοντας σημαντικό ρόλο στη μάθηση (Βλιώρα και συν., 2014; Çelik et al., 2015). Στηρίζονται σε λογισμικά, που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία των ΦΕ εξηγώντας πολύπλοκες έννοιες, με προσιτά πειράματα σε μη ορατά φαινόμενα, που δεν υλοποιούνται εύκολα στην τάξη διδασκαλίας (Ulukök & Sari, 2016). Ως συνέπεια, υποστηρίζουν την καλύτερη κατανόηση του θέματος διδασκαλίας (Jaakkola & Nurmi, 2008), οικοδομώντας τη νέα γνώση με την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας (Jimoyiannis & Komis, 2001).

Η διδασκαλία των Θετικών Επιστημών (ΘΕ) αντιμετωπίζει διαχρονικές προκλήσεις όσον αφορά την εννοιολογική κατανόηση αφηρημένων φαινομένων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών. Οι προσομοιώσεις προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία αναμόρφωσης της διδασκαλίας, επιτρέποντας στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με φαινόμενα που δύσκολα αναπαρίστανται σε φυσικό περιβάλλον (Vlachopoulos & Makri, 2017; Price et al., 2019). Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Katsamproxaki-Hodgetts et al. (2024), οι προσομοιώσεις μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο καλλιέργειας κριτικής σκέψης και πολυτροπικών κιναισθητικών αναπαραστάσεων, ενισχύοντας την κατανόηση μέσω της επεξεργασίας πολυγραμμatisμών και τη σύνδεση θεωρητικών ή αφηρημένων εννοιών με βιωμένες εμπειρίες και αναπαραστάσεις. Συμπληρωματικά, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και το παιδαγωγικό μοντέλο των Πολυγραμμatisμών, Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση πολυτροπικών αναπαραστάσεων μέσω προσομοιώσεων (Cope & Kalantzis, 2015).

Οι προσομοιώσεις αρχικά εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο συμπεριφοριστικών θεωριών, όπου οι μαθητές καλούνταν να ακολουθήσουν προκαθορισμένα βήματα για την κατανόηση φαινομένων (Ulukök & Sari, 2016). Στη συνέχεια, με την εξέλιξη των γνωστικών θεωριών, οι προσομοιώσεις υιοθετήθηκαν για να ενισχύσουν τη δημιουργία νοητικών μοντέλων και τη σύνδεση νέας και προϋπάρχουσας γνώσης (Jimoyiannis & Komis, 2001). Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, οι προσομοιώσεις δημιουργούν περιβάλλοντα συνεργασίας, επιτρέποντας στους μαθητές να διερευνούν φαινόμενα μέσα από κοινότητες πρακτικής (Kaufman & Ireland, 2016). Τα εργαλεία αυτά ενισχύουν τη διαπραγμάτευση εννοιών και τη συμμετοχική μάθηση, προάγοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Επιπλέον, η χρήση των προσομοιώσεων έχει επαναπροσδιοριστεί μέσω πρόσφατων παιδαγωγικών μοντέλων, όπως το *Generate-Evaluate-Modify (T-GEM)*, που πρακαλούν την ενεργό μάθηση, ενισχύοντας τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό (Khan, 2021). Οι προσομοιώσεις διευκολύνουν την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως η κβαντική φυσική ή η μοριακή δομή, επιτρέποντας την οπτικοποίηση και τη διαδραστικότητα (Lindgren & Schwartz, 2009). Σε μελέτη με 3000 μαθητές γυμνασίου στις Φιλιππίνες συγκρίθηκαν οι απόψεις τους για την αξιοποίηση των προσομοιώσεων για την εκμάθηση εννοιών της Φυσικής, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στην έρευνα συμμετείχαν πάνω από 100 καθηγητές που πραγματοποίησαν παρέμβαση και συνέλεξαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης όπου οι μαθητές τόνιζαν την υψηλότερη εννοιολογική κατανόηση αφηρημένων εννοιών σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους (Kabigting, 202).

Η διαδραστικότητα που προσφέρουν οι προσομοιώσεις ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών, που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων (Rutten et al., 2012) καθώς τους επιτρέπεται να διαχειρίζονται κατά το δοκούν τις μεταβλητές. Σε μια καλά σχεδιασμένη, δομημένη και σαφής προσομοίωση ο μαθητής παρατηρεί και επεξεργάζεται διαδραστικά, διάφορα εμβαθύνοντας στην κατανόησή τους (Lindgren & Schwartz, 2009; Olympiou al., 2013). Οι Alessi & Trollip (2001) δίνουν έμφαση στην αξιοποίηση των προσομοιώσεων ως περιβάλλοντα μάθησης μέσα στα οποία διαμορφώνονται διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, μια διαδικασία που ενισχύει τη χρησιμότητά τους και τις καθιστά κι εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Οι προσομοιώσεις ενισχύουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Robertson et al., 2009; Vlachopoulos & Makri, 2017). Σε έρευνα του Almasri (2022) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις 1034 φοιτητών δημόσιου πανεπιστημίου σε μια χώρα του Περσικού Κόλπου, γύρω από την εμπειρία τους στη χρήση προσομοιώσεων για την εκμάθηση φυσικής, χημείας και βιολογίας. Η μελέτη ανέδειξε υψηλό επίπεδο συμμετοχής και ικανοποίησης των συμμετεχόντων αναφορικά με την εκμάθηση επιστημονικών εννοιών στα αντικείμενα των γνωστικών πεδίων τους. Σε άλλη έρευνα, των Knezek & Christensen (2024) συμμετείχαν 48 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε K-12 σε δύο πολιτείες των ΗΠΑ και πραγματοποίησαν πέντε δεκαπεντάλεπτες διδασκαλίες με προσομοιώσεις, όπου συμμετείχαν 12 μαθητές από τους οποίους οι 6 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν μέσω της προσομοίωσης είχαν την τάση να εστιάζουν στην αύξηση της προσοχής των μαθητών στους τομείς όπου αντιλαμβάνονταν τις ευρύτερες ανάγκες τους.

Σε έρευνα των Τσιαβός και συν. (2020) μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα τριών εξ αποστάσεως μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ Δημοτικού με εργαλεία της επαυξημένης πραγματικότητας και προσομοιώσεις PhET στη διδασκαλία 12 μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και κυρίως με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Οι ερευνητές αξιοποίησαν τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις και τα δεδομένα ενός ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρκετά ικανοποιητική ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ενώ, γενικά, φάνηκε το μάθημα να έγινε περισσότερο ενδιαφέρον. Οι Τσιαβός και συν (2020) κατέληξαν ότι οι προσομοιώσεις συμβάλλουν θετικά στην αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχολική - επιστημονική γνώση και υποστήριξαν την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πρακτική των φυσικών επιστημών.

Σε έρευνα των Price et al. (2019) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έκαναν χρήση πάνω από 1500 προσομοιώσεων από το Phet colorado, σε διάρκεια περίπου δεκαπέντε ετών στη διδασκαλία των μαθητών τους στις ΘΕ. Οι ερευνητές επισήμαναν τα εξής αποτελέσματα: 69% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν στο την κατανόηση της επιστήμης με την αξιοποίηση των προσομοιώσεων. Το 52% συμφώνησαν ότι οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης ενεργητικά και το 32% επισήμανε τη χρήση των προσομοιώσεων ως κίνητρο για μάθηση. Όλοι οι καθηγητές χρησιμοποιούν τις προσομοιώσεις για την οπτικοποίηση επιστημονικών φαινομένων ή την αναπαράσταση και η πλειοψηφία τους στόχευε στην ενεργοποίηση των μαθητών προκειμένου να ανακαλύψουν ιδέες και να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα.

Σύμφωνα με τους Rutten et al. (2012) η όλο και αυξανόμενη διαθεσιμότητα εξοπλισμού μέσω τεχνολογίας κι υπολογιστών σε συνδυασμό με τη διαθεσιμότητα πολλών προσομοιώσεων σε αρκετά επιστημονικά θέματα, βοηθούν να γίνουν τμήμα πολλών αναλυτικών προγραμμάτων. Μάλιστα, θεωρητικοί υποστηρίζουν την αναγκαιότητα τους καθώς διαδραματίζουν θετικό ρόλο στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος (Robertson et al., 2009; Sanina et al., 2020) και στην ανάπτυξη γνώσεων μέσα από την εφαρμογή όπως φάνηκε σε μετα- ανάλυση των Shin et al. (2015). Ως αποτέλεσμα, θεωρούνται σημαντικό εργαλείο των διδασκόντων προκειμένου να διδάξουν ΦΕ (Lindgren & Schwartz, 2009; Zacharia & Olympiou, 2011).

Από μια άλλη οπτική, οι Kaufman & Ireland (2016), άντλησαν παραδείγματα από τη βιβλιογραφία και την πρακτική αξιοποίησης προσομοιώσεων και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενισχύουν σημαντικές παραμέτρους του σχεδιασμού της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τόνισαν ότι οι προσομοιώσεις προσφέρουν ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, υποστηρίζουν τη διαχείριση της τάξης κι αναπτύσσουν θετική διάθεση για μάθηση. Υποστήριξαν τη σημαντικότητα της αξιοποίησης τους από ομάδα μαθητών που θα διεξάγει έρευνες ή θα αναλύσει το σενάριο διδασκαλίας και θα κατανοήσει εις βάθος μία έννοια ή ένα φαινόμενο.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε μελέτη περίπτωσης της Khan (2011) εξετάστηκε ο ρόλος του Καθηγητή ΦΕ και συγκεκριμένα χημείας, αναφορικά με την αξιοποίηση προσομοιώσεων στο μάθημά του. Συλλέχθηκαν παρατηρήσεις τριών εξαμήνων και συνεντεύξεις φοιτητών και αρκετοί συμμετέχοντες επισήμαναν ότι ήταν μια διερευνητική διαδικασία σημαντική ως παιδαγωγική προσέγγιση. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης της χημείας.

Οι Vlachopoulos & Makri (2017) εστίασαν στην επίδραση των προσομοιώσεων στην ανάπτυξη και επίτευξη μαθησιακών στόχων, ενώ άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται στις ατομικές διαφορές των φοιτητών και υποστηρίζουν την ανάγκη σχεδιασμού διδασκαλίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους για την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Altun & Serin, 2019).

Παρά την αποδοχή των πολλαπλών οφελών από τη χρήση των εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση, όπως οι προσομοιώσεις, φαίνεται ότι η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι πάντοτε εύκολη. Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο (Πουλτσάκης et al., 2022). Στην παραπάνω έρευνα, διερευνήθηκαν τα εμπόδια 176 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν αξιοποιούν Ψηφιακά Μαθησιακά Αντικείμενα (ΨΜΑ) ή/και τα Ψηφιακά Εργαλεία Προσομοίωσης (ΨΕΠ) στις Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ). Η ανάλυση του ερωτηματολογίου που απάντησαν αναδεικνύει επιφυλακτικότητα απέναντι στη χρήση των ΨΜΑ και των ΨΕΠ εξαιτίας των ελλειμμάτων στον τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά και στις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με το χειρισμό τους. Παράλληλα, το 30% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν γνωρίζει τι ακριβώς είναι τα ΨΜΑ.

Έχει τονιστεί ότι η αποτελεσματική χρήση των προσομοιώσεων εξαρτάται από τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό. Η ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης για τη χρήση προσομοιώσεων είναι κρίσιμη για την επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία (Kaufman & Ireland, 2016). Παράλληλα, η ορθή αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών παιδαγωγικών και διδακτικών (Baggott

La Velle et al., 2003; Σολομωνίδου & Κολοκοτρώνης 2009). Επιπλέον, απαιτείται αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για την καλύτερη αξιοποίησή τους (Sanina et al., 2020) ώστε να προωθούν τη διαθεματική μάθηση και τη βιωματική εμπλοκή (Vlachopoulos & Makri, 2017) και να ενισχύουν τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής με πολυτροπικά εργαλεία (Katsamprochaki-Hodgetts et al., 2024).

Από τις πρότερες τοποθετήσεις αναδεικνύεται η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας, μέσω της οποίας οι φοιτητές – μελλοντικοί εκπαιδευτικοί των ΘΕ διατυπώνουν τις απόψεις τους γύρω από τη χρήση των προσομοιώσεων, ώστε να αναπτύξουν γνώσεις και θετικά συναισθήματα σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την έρευνα αυτή προτείνεται η περεταίρω ένταξη των προσομοιώσεων στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Κυρίως μέρος

Μέθοδος της έρευνας

Το ερευνητικό της ερώτημα εστιάζει: Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την αξιοποίηση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών ως μέσο αφόρμησης της διδασκαλίας και με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών;

Το δείγμα αποτελείτο από 60 φοιτητές της Σχολής Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίοι φοιτούσαν στο πρόγραμμα του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (51 φοιτήτριες και 9 φοιτητές από τα τμήματα: 33 Βιολογίας, 15 Χημείας, 3 Φυσικής, 7 Μαθηματικών και 2 Επιστήμης Υπολογιστών). Η ετερογένεια στις ακαδημαϊκές ειδικότητες προσέφερε μια πολυδιάστατη οπτική για την αξιοποίηση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν οργανώθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2018), που επικεντρώθηκε σε δυο βασικές κατηγορίες: α) αξιολόγηση και εκτίμηση δεξιοτήτων, οι οποίες διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και β) παρότρυνση και καθοδήγηση.

Τα αρχεία αναφοράς δόθηκαν ανά θεματική κατηγορία, με ορισμένα αποσπάσματα να κωδικοποιούνται σε περισσότερες από μία κατηγορίες, ώστε να αναδειχθούν οι διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών εννοιών. Για παράδειγμα, κάποια δεδομένα σχετίζονταν τόσο με την πολυτροπικότητα και την ενεργό μάθηση όσο και με την πολυτροπικότητα και τη συμπερίληψη, αποτυπώνοντας τη σύνθετη φύση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των προσομοιώσεων.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε με τους φοιτητές και τη χρήση των προσομοιώσεων υποστηρίζεται θεωρητικά από το μοντέλο των Kaufman & Ireland (2016) όπου η αξιοποίηση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία είναι σημαντικό να είναι δομημένη κι οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές λαμβάνουν ως αφόρμηση ένα διδακτικό σενάριο και το αξιοποιούν μαθαίνοντας ενεργητικά μέσω παιχνιδιού. Αφού, λοιπόν, δημιούργησαν ένα σενάριο αξιοποιώντας την προσομοίωση, απάντησαν σε Google Form με ανοιχτού τύπου ερωτήματα και οι απαντήσεις τους ταξινομήθηκαν στις δυο προαναφερόμενες κατηγορίες.

Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 1: Α) Δεξιότητες και Β) Παιδαγωγική Αξιοποίηση Προσομοιώσεων

Κατηγορία	Αρχεία	Αναφορές	Ενδεικτικές αναφορές που κωδικοποιήθηκαν
Δεξιότητες (Αξιολόγηση και εκτίμηση δεξιοτήτων)			
Κριτική σκέψη	27	56	Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, προβληματίζονται και μπαίνουν στη διαδικασία να παράγουν μόνοι τους τη νέα γνώση.
Κοινωνικές δεξιότητες	11	15	Σημαντικό γεγονός αποτελεί η έννοια της συμπερίληψης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας των μαθητών, βελτιώνοντας την δεξιότητα της επικοινωνίας. Η μαθητές μέσα από την προσομοίωση αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, το ομαδικό τους πνεύμα, την ενεργό συμμετοχή αλλά και αξίες όπως είναι ο σεβασμός απέναντι στους συμμαθητές τους καθώς και η επικοινωνία μεταξύ τους
Συνεργασία	18	26	Η συνεργασία τους επιτρέπει να οξύνουν την κριτική τους σκέψη, να επεξεργαστούν τις άλλες απόψεις και να καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα. Σε περίπτωση που στην αίθουσα βρίσκονται μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή στο φάσμα του αυτισμού, προτείνεται η συνεργασία τους με "καλούς" μαθητές, διευκολύνοντας την προσοχή και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.
Κατανόηση	16	20	Η προσομοίωση θα ενσωματωθεί στο μάθημα της Φυσικής με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν θεωρητικά και πειραματικά την έννοια της ροπής και της ισορροπίας.
Παιδαγωγική αξιοποίηση προσομοιώσεων ως αφόρμηση (Παρότρυνση και καθοδήγηση)			
Ενεργός μάθηση	28	61	Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην δραστηριότητα και αλληλεπιδρούν άμεσα με τα γεωμετρικά σχήματα. Ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει μόνος του τι γίνεται διαλέγοντας κάθε φορά διαφορετικά στοιχεία και βλέποντας ποιο είναι το αποτέλεσμα κάθε επιλογής του.
Διαδραστικότητα	23	37	Η διαδραστικότητα και το στοιχείο πειραματισμού ενισχύουν το κίνητρο για μάθηση, ιδιαίτερα για μαθητές που βρίσκουν δυσνόητες τις αφηρημένες επιστημονικές έννοιες
Εμπειρία-καθημερινή ζωή	11	15	Η προσομοίωση παρέχει μια ενεργή συμμετοχή, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ανακαλύψουν τις έννοιες μέσω της εμπειρίας (βιωμένη εμπειρία) Μαθητές με Νοητική Υστέρηση: Θα χρησιμοποιήσουμε απλά γραφικά και εικόνες
			που παρέχει η προσομοίωση, καθώς και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, συγκεκριμένα σε ένα κοπάδι με λαγούς όπως αυτό παρουσιάζεται .
Καθοδηγητικές ερωτήσεις	25	32	Για μαθητές με ΔΕΠΥ, μπορεί να παρέχονται ερωτήσεις μία-μία, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η διάσπαση προσοχής. Σε μαθητές με Αυτισμό, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ξεκάθαρες και δομημένες, αποφεύγοντας ανοιχτές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να προκαλέσουν σύγχυση. Για να διευκολύνουμε τη χρήση της προσομοίωσης από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα δώσουμε στους μαθητές ένα δομημένο φύλλο εργασίας που θα τους κατευθύνει βήμα προς βήμα. Κάτω από κάθε βήμα θα υπάρχουν βοηθητικές ερωτήσεις όπου οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ ισχυρών και ασθενών οξέων

Κατανόηση	21	33	Η κατανόηση διαδικασιών που πραγματοποιούνται ενδοκυτταρικά, είναι δύσκολη χωρίς την ύπαρξη ενός μοντέλου απεικόνισης, που φέρνει τον μαθητή σε επαφή με το εσωτερικό του κυττάρου [...] Να τα δει όπως ακριβώς είναι σαν εικόνα όταν λειτουργούν τα παραπάνω μόρια σε συνεργασία και έτσι οι αφηρημένες περιγραφές της μεταγραφής και μετάφρασης που είναι δυσνόητες για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αποκτούν υπόσταση και γίνονται πιο κατανοητές. [...]
Ομάδες	21	27	Δημιουργούμε ομάδες (ή καλύτερα δυάδες για άτομα με ΔΕΠ-Υ) Επιπλέον θα εκτελεστεί σε ομάδες/δυάδες, γεγονός που «αναγκάζει» τον μαθητή να κινητοποιηθεί.
Παιχνίδι	13	14	Τα παιχνίδια της προσομοίωσης κρατούν το ενδιαφέρον προσφέροντας ευχάριστη μάθηση. [...] Τα παιδιά με Asperger θα μπορέσουν να συμμετάσχουν σε ομαδικό παιχνίδι με αυτόν τον τρόπο και να νιώσουν μέλη της ευρύτερης παρέας/τάξης, αλλά και να αναπτύξουν τη φαντασία τους Τέλος θα βοηθηθούν και άτομα με αυτισμό, τα οποία έχουν έντονα την ανάγκη για επικοινωνία μέσω εικόνων, γραμμάτων και παράλληλα θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτονομία, συμμετέχοντας ενεργά στο μάθημα (στα παιδιά με αυτισμό αρέσει η ενασχόληση με παιχνίδια και η προσομοίωση θυμίζει παιχνίδι) θα σηκωθούν περισσότεροι μαθητές με αποτέλεσμα συχνότερες συγκρούσεις μεταξύ τους. Αξιολογείται η αντιληπτική τους ικανότητα σχετικά με το φαινόμενο που περιγράφεται μέσω της δικής τους συμμετοχής και αναπαράστασης των σωματιδίων. Στην Τρίτη εφαρμογή απεικονίζεται ένα διάγραμμα επιπέδου πρωτεϊνών και χρόνου, όπου ο μαθητής μπορεί επεμβαίνοντας σε τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία αυτής της σχέσης να διαπιστώσει αλλαγές στη μορφή του διαγράμματος.
Συμπερίληψη	22	54	Επιπλέον, για να ενισχύσω την κατανόηση θα έδωνα οπτικά ερεθίσματα, όπως τη χρήση καρτών που απεικονίζουν τους αριθμούς και τις συγκρίσεις (μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος). Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάποιοι μαθητές έχουν δεξί (υπερκινητικού, υπερδραστήριο ή συνδυαστικού τύπου), αυτή η μέθοδος μπορεί πιο εύκολα να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, διότι είναι μαθητοκεντρική και ενεργητική και περιέχει οπτικοδιαδραστικό υλικό
			Η χρήση Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (όπως ΔΕΠΥ, ΔΑΦ, Νοητική Υστέρηση, ή άλλες αναπηρίες) αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη μιας εξατομικευμένης και συμμετοχικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς και ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας. Η συγκεκριμένη προσομοίωση προσφέρει δυναμική οπτική ανατροφοδότηση, πράγμα που τη καθιστά προσιτή για μαθητές με δυσκολίες, καθώς μπορούν να κατανοήσουν τη δομή του ατόμου μέσα από εικόνες και διαδραστικούς χειρισμούς Πιο συγκεκριμένα θα τους εξηγήσουμε την κλίμακα pH, θα τους βάλουμε να παρατηρήσουν τα άκρα της κλίμακας (από 0-14) και με εμπειρικό τρόπο να υποθέσουν πριν από κάθε μέτρηση ποιο περίπου θα είναι το pH
Παρατήρηση	19	35	της κάθε ουσίας, γεγονός που θα ενισχύσει την κριτική σκέψη. Ιδιαίτερη έμφαση θα δώσουμε στο να μάθουν οι μαθητές να παρατηρούν, να αξιολογούν αλλά και να κρατούν τις απαραίτητες σημειώσεις σχετικά με τα αποτελέσματά τους γεγονός που θα τους βοηθήσει γενικότερα στον τρόπο σκέψης και επεξεργασίας των πληροφοριών.
Πειράματα	30	71	Ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει μόνος του τι γίνεται διαλέγοντας κάθε φορά διαφορετικά στοιχεία και βλέποντας ποιο είναι το αποτέλεσμα κάθε επιλογής του. Αυτή η προσομοίωση επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν ηλεκτρικά κυκλώματα, να κατανοήσουν τη ροή του ρεύματος και να πειραματιστούν με διάφορες ρυθμίσεις. Θα παροτρύνουμε τους μαθητές να πειραματιστούν με τη σύνθεση και την ανάλυση κυκλωμάτων, επιλέγοντας στοιχεία όπως πηγές, αντιστάτες και λαμπτήρες.
Πολυτροπικότητα	26	60	Βίντεο- οι μαθητές κρατούν σημειώσεις, βλέπουμε το βίντεο 2 φορές [...] Με το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτάσσεται η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές ή η συμπλήρωση ερωτηματολογίου ως επιπλέον μέσα αξιολόγησης του επιπέδου κατανόησης των μαθητών από τον διδάσκοντα. Ενσώματη αναπαράσταση: Θα μπορούσαμε να τους σηκώσουμε για να παραστήσουν αυτοί τα σωματίδια της προσομοίωσης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που έχουμε αυξημένη πίεση (άρα περισσότερα σωματίδια),

Συμπεράσματα

Με βάση τη θεματική ανάλυση (Πίνακας 1), διαπιστώθηκε ότι οι πιο συχνά αναφερόμενοι κωδικοί αφορούσαν την ενεργό μάθηση, η οποία καταγράφηκε σε 61 περιπτώσεις, την πολυτροπικότητα με επίσης 60 αναφορές, και την κριτική σκέψη με 56 αναφορές. Σημαντική παρουσία είχαν επίσης η συμπερίληψη με 54 αναφορές, καθώς και η διαδραστικότητα και το ενδιαφέρον, τα οποία σημειώθηκαν σε 37 περιπτώσεις. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν τη σημαντική επίδραση αυτών των θεματικών στη μαθησιακή διαδικασία, υπογραμμίζοντας τη συσχέτισή τους με την αποτελεσματική αξιοποίηση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία. Η θεματική ανάλυση ανέδειξε την υψηλή εκπαιδευτική αξία των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών (ΘΕ), με έμφαση στην ενεργό μάθηση, την πολυτροπικότητα και την κριτική σκέψη. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προσομοιώσεις ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συνεργασία, ενώ προσφέρουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί τη συμμετοχική εμπλοκή και την εννοιολογική κατανόηση.

Συγκεκριμένα, ο κωδικός της ενεργού μάθησης καταδεικνύει ότι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, με την προσομοίωση να λειτουργεί ως μέσο πειραματισμού και παιχνιδιού, ενισχύοντας τη μαθησιακή αυτονομία (Rutten et al., 2012; Vlachopoulos & Makri, 2017). Παράλληλα, η πολυτροπικότητα αναδείχθηκε ως κεντρική θεματική, προσφέροντας στους μαθητές οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα που διευκολύνουν τη σύνδεση αφηρημένων εννοιών με βιωμένες εμπειρίες (Katsamproxaki-Hodgetts, Cope & Kalantzis, 2024). Η κριτική σκέψη ενισχύεται μέσω της ανάλυσης δεδομένων και της εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων σε πρακτικές καταστάσεις, όπως έχει τεκμηριωθεί και στη βιβλιογραφία (Robertson et al., 2009). Τα ευρήματα της ανάλυσης ενισχύουν τη θέση ότι οι προσομοιώσεις αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την κατανόηση (Khan, 2011; Lindgren & Schwartz, 2009; Olympiou, Zacharia, & de Jong, 2013), την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Vlachopoulos & Makri, 2017; Robertson et al., 2009).

Η συμπερίληψη αναδείχθηκε ως σημαντικός άξονας, με την προσομοίωση να υποστηρίζει μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, δημιουργώντας ένα προσαρμοστικό και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης. Ευρήματα που επιβεβαιώνουν τη θέση των Rutten et al. (2012) και άλλων ερευνητών ότι οι προσομοιώσεις προσφέρουν ευελιξία στη διδασκαλία, προσαρμοζόμενες σε ποικίλα μαθησιακά στυλ (Almasri, 2022; Altun & Serri, 2019).

Η διαδραστικότητα και το ενδιαφέρον υπογραμμίζουν την επίδραση των προσομοιώσεων στην αύξηση των κινήτρων μάθησης, γεγονός που ενισχύει τα θετικά συναισθήματα και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Lee et al., 2021; Price et al., 2019). Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες και η συνεργασία αναπτύσσονται μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και την επίτευξη κοινών στόχων (Kaufman & Ireland, 2016).

Οι προσομοιώσεις λειτουργούν ως δυναμικά εργαλεία μάθησης, επιτρέποντας τη σύνδεση αφηρημένων επιστημονικών φαινομένων με πρακτικές εφαρμογές (Jonassen, 2003; Ulukök & Sari, 2016). Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία απαιτεί κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Baggott La Velle et al., 2003; Kaufman & Ireland, 2016). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει αυτή την ανάγκη, καθώς οι φοιτητές που συμμετείχαν ανέφεραν ότι η δομημένη χρήση προσομοιώσεων με καθοδηγητικές ερωτήσεις είναι ζωτικής σημασίας για τη μέγιστη εκπαιδευτική τους αξία.

Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι προσομοιώσεις είναι πολυδιάστατα εργαλεία μάθησης που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη συμπερίληψη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προτείνεται η συστηματική ενσωμάτωσή τους στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βλιώρα, Ε., Μουζάκης, Χ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). Αξιοποίηση του λογισμικού Algodoo στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης για τη διδασκαλία της διάθλασης του φωτός. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών - Έρευνα και Πράξη*, 50/51, 7–21. (<https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2678.pdf>)
- Πουλτσάκης, Σ., Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Σ., & Ψυχάρης, Σ. (2022). Η διαχείριση των Ψηφιακών Μαθησιακών Αντικειμένων των Φυσικών Επιστημών και των Ψηφιακών Εργαλείων Προσομοίωσης πειραμάτων από τους εκπαιδευτικούς. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(5Α), 1–19. Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιαβός, Π., Κογιάμη, Α. & Φλάγκου Α. (2020). **Αξιοποίηση καινοτόμων εργαλείων στην ΕξΑποστάσεως Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Ειδική Αγωγή την περίοδο του Covid-19.** Τόμος Πρακτικών 1ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις doi: 10.12681/online-edu.3277
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Ξενόγλωσση**
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. Allyn & Bacon.
- Almasri, F. (2022). Simulations to teach science subjects: Connections among students' engagement, self-confidence, satisfaction, and learning styles. *Education and Information Technologies*, 27, 7161–7181. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10940-w>
- Altun, H., & Serin, O. (2019). Determination of learning styles and achievements of talented students in the fields of science and mathematics. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 80–89. DOI: [10.18844/cjes.v14i1.3441](https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3441)
- Baggott La Velle, L., McFarlane, A., & Brawn, R. (2003). Knowledge information through ICT in science education: A case study in teacher-driven curriculum development. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 183–199. DOI: [10.1111/1467-8535.00319](https://doi.org/10.1111/1467-8535.00319)
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped classroom approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103819. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Çelik, H., Sarı, U., & Harwanto, U. N. (2015). Developing and evaluating physics teaching material with Algodoo (Phun) in virtual environment: Archimedes' principle. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 23(4), 178–183. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/view/8084>
- Çepni, S., Taş, E. & Köse, S. (2004). The effects of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions & attitudes towards science, *Computers & Education*, 46, 192 – 205. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.008>
- Chandra, Vinesh & Watters, James J. (2011). Re-thinking physics teaching with web-based learning, *Computers & Education*, 58, 631-640. DOI: [10.1016/j.compedu.2011.09.010](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.010)
- da Silva, S. L., da Silva, R. L., Junior, J. T., Gonçalves, E., Viana, E. R., & Wyatt, J. B. (2014). Animation with Algodoo: A simple tool for teaching and learning physics. *Exatas Online*, 5, 2839. Doi:10.48550/arXiv.1409.1621

- Deborah, L. J., Baskaran, R., & Kannan, A. (2014). Learning styles assessment and theoretical origin in an e-learning scenario: A survey. *Artificial Intelligence Review*, 42(4), 801–819. <https://doi.org/10.1007/s10462-012-9344-0>
- Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An experiential learning theoretical analysis. *Computers & Education*, 135, 138–159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.001>
- Jaakkola, T., & Nurmi, S. (2008). Fostering elementary school students' understanding of simple electricity by combining simulation and laboratory activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), 271–283. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00259.x>
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: A case study on students' understanding of trajectory motion. *Computers & Education*, 36(2), 183–204. DOI: [10.1016/S0360-1315\(00\)00059-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00059-2)
- Kabigting, L. D. C. (2021). Computer simulation on teaching and learning of selected topics in physics. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 2(2), e02108. <https://doi.org/10.30935/ejimed/10909>
- Katsampoxaki-Hodgetts, K., Cope, B., & Kalantzis, M. (2024). Διδακτική για την καλλιέργεια γραμματισμών και πολυτροπικότητας: Μία αναστοχαστική και μετασχηματιστική προσέγγιση στην ψηφιακή εποχή. Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260–267. <https://www.learntechlib.org/p/175690/>.
- Khan, S. (2021). New pedagogies on teaching science with computer simulations. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 215–232. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9247-2>
- Knezek, G. & Christensen, R. (2024). Improving Teaching Effectiveness for Students with Special Learning Needs Through On-line Simulations. In G. Marks (Ed.), *Proceedings of International Journal on E-Learning 2024* (pp. 133-152). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved January 25, 2025 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/225237/>.
- Lindgren, R., & Schwartz, D. L. (2009). Spatial learning and computer simulations in science. *International Journal of Science Education*, 31(3), 419–438. DOI: [10.1080/09500690802595813](https://doi.org/10.1080/09500690802595813)
- Olympiou, G., Zacharia, Z. C., & de Jong, T. (2013). Making the invisible visible: Enhancing students' conceptual understanding by introducing representations of abstract objects in a simulation. *Instructional Science*, 41(3), 575–596. DOI: [10.1007/s11251-012-9245-2](https://doi.org/10.1007/s11251-012-9245-2)
- Price, A., Wieman, C., & Perkins, K. (2019). Teaching with simulations. *Science Teacher*, 86(7), 46–52. https://doi.org/10.2505/4/tst19_086_07_46
- Robertson, B., Schumacher, L., Gosman, G., Kanfer, R., Kelley, M., & DeVita, M. (2009). Simulation-based crisis team training for multidisciplinary obstetric providers. *Simulation in Healthcare*, 4(2), 77–83. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3181917cd>
- Rooney, D., & Nystrom, S. (2018). Simulation: A complex pedagogical space. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(6), 53–64. <https://doi.org/10.14742/ajet.4470>
- Rutten, N., Van Joolingen, W. R., & Van der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*, 58(1), 136–153. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.017>
- Sanina, A., Kutergina, E., & Balashov, A. (2020). The co-creative approach to digital simulation games in social science education. *Computers & Education*, 149, 103813. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103813>
- Shin, S., Park, J. H., & Kim, J. H. (2015). Effectiveness of patient simulation in nursing education: Meta-analysis. *Nurse Education Today*, 35(1), 176–182. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.09.009>

- Ulukök, S., & Sari, U. (2016). The effect of simulation-assisted laboratory applications on pre-service teachers' attitudes towards science teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 465–474. DOI: 10.13189/ujer.2016.040301
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>
- Zacharia, Z. C., & Olympiou, G. (2011). Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning & Instruction*, 21(3), 317–331. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.001>

B02. Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία

Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Αδαμίδης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Φουτσιτζή Αρχοντία
Μέλος ΔΕΠ

Περίληψη

Η σύγχρονη πραγματικότητα επιτάσσει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της μόρφωσης και στην αγορά εργασίας. Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον βαθμό επίδρασης της τεχνολογικής επάρκειας των διδασκόντων στην αποτελεσματική αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία ενός μαθήματος. Από τις διαπιστώσεις που προέκυψαν διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαρκείς τεχνολογικές γνώσεις, ωστόσο δεν είναι ικανοποιημένοι με αυτές και επιθυμούν περεταίρω επιμόρφωση και κατάρτιση από δημόσιους φορείς, προκειμένου η αξιοποίηση των μέσων αυτών να είναι πιο γενικευμένη, πιο στοχευμένη και πιο αποτελεσματική.

Λέξεις-φράσεις κλειδιά: ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας, ΤΠΕ, χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Abstract

Modern reality requires the integration of ICT in the educational process, so that education meets the demands of education and the labor market. This research studies the views of primary education teachers on the degree of influence of teachers' technological proficiency on the effective utilization of technological means in teaching a subject. The findings show that teachers have sufficient technological knowledge, however, they are not satisfied with them and wish for further education and training from public bodies, in order for the utilization of these means to be more generalized, more targeted and more effective.

Keywords: digital learning environments, new teaching environments, ICT, use of ICT in education.

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία από υλικά και εφαρμογές που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση της πληροφορίας (Κόμης, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες η εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς και όλων των δραστηριοτήτων που έχουν άμεση

σχέση με τις ψηφιακές τεχνολογίες είχε ως αποτέλεσμα τον επηρεασμό της εκπαίδευσης από την τεχνολογική αυτή εξέλιξη (Μυσερλή, 2015), με συνέπεια πολλοί εκπαιδευτικοί να έχουν την άποψη ότι οι τεχνολογικές συνθήκες δεν δίνουν καμία άλλη εναλλακτική από το να αναθεωρηθούν οι τρόποι μάθησης και οι στόχοι της εκπαίδευσης (UNESCO, 2012).

Με τον όρο «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» εννοούνται «αφενός οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μέθοδο μετάδοσης μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων» (Κόμης, 2004). Οι τεχνολογίες αυτές, με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων, συντελούν στην αποθήκευση, επεξεργασία, διαβίβαση, απόκτηση και διάθεση των πληροφοριών σε όλες τις μορφές, όπως δεδομένων, γραφικών, φωνής κειμένων και βίντεο (Michiels & Van Crowder, 2001). Οι ΤΠΕ αποτελούν έναν συνδυασμό της τεχνολογίας της Πληροφορικής με άλλες τεχνολογίες, κυρίως με την τεχνολογία των Επικοινωνιών (Βαθρακογιάννη, Πιτσαδιώτη & Χαλιώτη, 2020), με σκοπό την πληροφόρηση και την επικοινωνία (Αντύπα, 2008).

Σύμφωνα με την Καρακίτσα (2010), οι ΤΠΕ αναφέρονται σε οποιοδήποτε ψηφιακό μέσο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόσβαση, την επεξεργασία, την παραγωγή, την αναζήτηση, την παρουσίαση, τη διαμόρφωση, τη συλλογή, την ανάλυση, την καταχώριση, την αναπαράσταση, τη μετάδοση και την ανταλλαγή της πληροφορίας. Οι Carmona & Marin (2013) αναφέρουν ότι οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν κάθε εφαρμογή ή συσκευή που χρησιμοποιείται για την ενοποίηση, την αξιολόγηση, τη δημιουργία, τη διαχείριση, την πρόσβαση και την επικοινωνία γνώσεων και πληροφοριών. Ουσιαστικά, οι ΤΠΕ αναφέρονται σε όλα τα μέσα που είναι φορείς άυλων μηνυμάτων. Τα μηνύματα αυτά μπορούν να μεταδίδονται μέσω χαρακτήρων, ήχου και εικόνων. Η αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική πράξη έχει συντελέσει στην ανάπτυξη πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διευκολύνουν τη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία (Μικρόπουλος, 2006).

Η αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία προϋποθέτει καλή γνώση του περιεχομένου τους από τον εκπαιδευτικό, εμπιστοσύνη για τις δυνατότητες τους (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010) και έναν καινοτόμο τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ουσιαστικά, αποτελούν ένα μέσο που έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός, με την παιδαγωγική του κατάρτιση, καθιστά τη μάθηση μία ολοκληρωμένη και αποτελεσματική διαδικασία. Πέρα από τον εκπαιδευτικό όμως, απαιτείται υποστήριξη και από το κράτος, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τις πανεπιστημιακές σχολές και τους δημόσιους φορείς (Κεραμιδά, 2010).

Πέρα από τα προαναφερθέντα, άλλοι παράγοντες που καθορίζουν την ενσωμάτωση των τεχνολογικών μέσων στη διδακτική πράξη είναι το φύλο του εκπαιδευτικού, η αυτοαποτελεσματικότητά ως προς αυτά και ο τρόπος με τον οποίο τα αντιμετωπίζει (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010). Στην αποτελεσματική ένταξή τους συμβάλλουν, επίσης, οι δεξιότητες χρήσης των μέσων αυτών, η γνώση και η διδακτική επάρκεια των διδασκόντων (Λαφατζή, 2005).

Τέλος, σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι ο βαθμός προσβασιμότητας και η εξοικείωση των μαθητών με αυτές. Οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν ένα ποιοτικό εργαλείο στη διδασκαλία των μαθημάτων υπό τις εξής προϋποθέσεις (Μαστρογιάννης, 2017): α) τη χρήση ποιοτικών λογισμικών ανοιχτού κώδικα που συμβάλλουν στη εποικοδομητική μάθηση, β) την αποφυγή περισπασμών από τη χρήση τους, καθώς και την ορθολογική αξιοποίηση τους, γ) την ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας και την απεμπόληση παρωχημένων πεποιθήσεων και αντιλήψεων για αυτές.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον βαθμό επίδρασης της τεχνολογικής επάρκειας των διδασκόντων στην αποτελεσματική αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία ενός μαθήματος.

Ως τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί ένα σύνθετο ερευνητικό εργαλείο στη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008· Φουρκιώτη, 2012· Creswell, 2016), διότι δίνει τη δυνατότητα της συζήτησης ανάμεσα σε δύο άτομα, με στόχο τη λήψη πληροφοριών από τον/την συνεντευξιαζόμενο/η, οι οποίες σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο του 2021. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν δέκα απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι, το χρονικό εκείνο διάστημα, υπηρετούσαν στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και συγκεκριμένα σε δημοτικά σχολεία του νομού Έβρου. Για την επιλογή του δείγματος προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, διότι θεωρήθηκε κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς τα άτομα αυτά, με την εμπειρία και τις γνώσεις τους, εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η περιγραφική αποτύπωση των όσων είπαν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, αποσπάσματα των οποίων παρατίθενται παρακάτω.

Παρουσίαση των ευρημάτων

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού αναδείχθηκε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες διέθεταν επαρκείς γνώσεις στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι μάλιστα από αυτούς δήλωσαν αυτοδίδακτοι, καθώς οι γνώσεις τους στο συγκεκριμένο τομέα προέκυψαν από την προσωπική τους ενασχόληση με το θέμα αυτό. Οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι διέθεταν Πιστοποίηση Α΄ ή Β΄ επιπέδου, Πιστοποίηση ECDL ή άλλες επιμορφώσεις. Στις απαντήσεις τους διαβάζουμε: Δ2: «Ναι... Δεν έχω πάρει κάποιο πιστοποιητικό. Παρόλα αυτά έχω δουλέψει πάρα πολύ μόνη μου για να μάθω να χειρίζομαι προγράμματα, να συμμετέχω σε ομάδες social media κλπ. Κάποια στιγμή, είναι αλήθεια, πλήρωσα κάποιον δάσκαλο για να δημιουργήσω μια σελίδα που έχω για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Έχω το ECDL, έδωσα εξετάσεις και το πήρα αλλά δεν παρακολούθησα μαθήματα. Το πήρα επειδή απλά ξέρω υπολογιστές. Από τη χρήση πιο πολύ και από την αναζήτηση». Δ3: «Οι γνώσεις στις ΤΠΕ προέρχονται από την πιστοποίηση Α΄ επιπέδου, την επιμόρφωση B1 και B2 επίπεδου, την πιστοποίηση στο Moodle και από επιμορφώσεις σε προγράμματα e-Twinning». Δ5: «Προσωπικά, έχω πάρει το ECDL. Τώρα τελευταία παρακολούθησα το σεμινάριο του Υπουργείου για να λάβω επιμόρφωση στις πλατφόρμες e-me, e-class και Webex. Από εκεί και πέρα, πριν γίνει το σεμινάριο αυτό, ό,τι γνώριζα το γνώριζα από προσωπική εμπειρία και ενασχόληση με το αντικείμενο. Τώρα, εάν είναι επαρκείς οι γνώσεις μου ή όχι, δεν το γνωρίζω, γιατί οι ΤΠΕ είναι κάτι που εξελίσσεται συνέχεια. Καινούργια προγράμματα συνεχώς, διαφορετικές δυνατότητες. Οπότε, δεν γνωρίζω εάν οι γνώσεις μου είναι, προς το παρόν, καλές». Δ6: «Προσωπικά έχω αρκετές γνώσεις στις ΤΠΕ, οι οποίες αποκτήθηκαν και από τα σεμινάρια αλλά και από την προσωπική μου ενασχόληση με αυτές. Το θέμα αυτό με ενδιαφέρει πάρα πολύ. Στο πανεπιστήμιο διδασχθήκαμε κάποιες γλώσσες προγραμματισμού. Γενικά, οι γνώσεις προκύπτουν από τα σεμινάρια, από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και από την προσωπική ενασχόληση του καθενός με το αντικείμενο». Δ8: «Έχω επαρκείς γνώσεις στις ΤΠΕ. Θεωρώ ότι, αν και είναι ένα πεδίο το οποίο συνεχώς ανανεώνεται, δεν μπορείς να μένεις στα ίδια. Έχω παρακολουθήσει επιμόρφωση Β΄ επιπέδου αλλά, πέρα από αυτό, είμαι αυτοδίδακτος στη χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας εφαρμογών, λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος». Δ10: «Θεωρώ ότι γνωρίζω αρκετά μέσω της εκπαίδευσης B1 και B2 επιπέδου αλλά και με την προσωπική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κυρίως επάνω σε λογισμικά. Όμως με την τεχνολογία ποτέ δεν μπορείς να πεις ότι ξέρεις αρκετά, γιατί εξελίσσεται και αλλάζει συνεχώς».

Ως βασικότερες παραμέτρους για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν την κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού και την επιμόρφωσή του, τα οποία θα πρέπει, κατά τη γνώμη τους, να παρέχονται σε όλους με κρατική επιχορήγηση. Ειδικότερα, δήλωσαν: Δ2: «Θα ήταν καλό να υπάρχουν σεμινάρια προσβάσιμα σε όλους. Εγώ δεν μπόρεσα να βρω. Να πω και δωρεάν; Να πω και δωρεάν. Από εκεί και πέρα ίσως θα

πρέπει να υπάρχει μια οικονομική ενίσχυση στους εκπαιδευτικούς για να κάνουν κάτι τέτοιο. Υπάρχουν πολλές πηγές για να 'πνι' κανείς το νερό της τεχνολογίας. Το θέμα είναι το πόσο αντέχει η τσέπη του καθένα. Είναι κρίμα να το λέμε αυτό, όμως κάποιες παροχές θα έπρεπε να τις δίνει το κράτος, ειδικά στους ανθρώπους που είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Πρέπει να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για να μην φοβούνται την τεχνολογία. Θα έπρεπε το κράτος να το θεωρεί αυτό αυτονόητο και να προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους. Εγώ σας είπα, δεν είχα τη δυνατότητα να παρακολουθήσω τέτοια προγράμματα και αναγκάστηκα και πληρώσω». Δ4: «Με δεδομένο ότι το έργο μας δεν σταματάει, η ανάγκη επιμόρφωσης θα πρέπει να διαρκής. Θα πρέπει να κάνουμε ό,τι μπορούμε για να ενημερωνόμαστε επάνω στις Νέες Τεχνολογίες και στις εξελίξεις». Δ9: «Νομίζω ότι είναι υπόθεση του Υπουργείου να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, μπορεί και μόνος του ο κάθε εκπαιδευτικός, σε ατομικό επίπεδο, στο σπίτι του, στον υπολογιστή του». Δ10: «Με σεμινάρια... σεμινάρια όμως που να στοχεύουν στο πρακτικό κομμάτι του θέματος, όχι τόσο στο θεωρητικό».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η κατάρτιση μπορεί να προέλθει από τις πανεπιστημιακές σπουδές και τόνισαν τα εξής: Δ6: «Θα μπορούσε να γίνει μέσα από σεμινάρια διαδικτυακού τύπου, από εργασίες μεταπτυχιακού τύπου. Φυσικά και με την ενασχόληση του ίδιου, γιατί εάν δεν ασχολείσαι με τις ΤΠΕ, χάνεις τις γνώσεις. Πρέπει να έχεις επαφή και τριβή με το θέμα». Δ7: «Να σπουδάσει, να ασχοληθεί με το αντικείμενο, να εντρυφήσει, να κάνει ένα μεταπτυχιακό, ένα διδακτορικό ή κάποια σεμινάρια που να είναι αξιόλογα, οτιδήποτε».

Ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε τη σημασία της υποστήριξης που μπορεί να παρέχει κάποιο άτομο εντός της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ειδικότερα, ανέφερε: Δ1: «Θεωρώ πολύ σημαντικά τα σεμινάρια πιστοποίησης Α' και Β' επιπέδου. Ο άλλος ο τρόπος, ο πιο καλός, θα ήταν να υπάρχει κάποιο υποστηρικτικό πρόσωπο στο σχολείο ή ανά σχολική μονάδα, ένας τεχνικός για παράδειγμα, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να απευθύνονται σε αυτόν όταν υπάρχει πρόβλημα. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Πληροφορικής θα μπορούσαν να έχουν έναν τέτοιο ρόλο. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να τον έχεις δίπλα σου την ώρα που τον χρειάζεσαι και να σου λέει κάτι παραπάνω».

Η σημαντικότητα της προσωπικής ευθύνης του κάθε διδάσκοντα στην κατάρτισή του για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη φαίνεται να έχει αποδοχή από μία μεγάλη μερίδα ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Στις απαντήσεις τους διαβάζουμε: Δ5: «Είναι σημαντική, διότι ένα μεγάλο ποσοστό ευθύνης το έχει ο ίδιος ο δάσκαλος. Γιατί, αν συμβαίνουν αυτά και δεν συμμετέχεις, η ευθύνη είναι δική σου. Οπότε, θεωρώ σημαντική την προσωπική ευθύνη του δασκάλου να καταρτιστεί». Δ6: «Τρομερά σημαντική, πολύ σημαντική. Αν υπάρχει ένα πράγμα, το οποίο πρέπει να έχει στο νου του κανείς ως δάσκαλος για το συγκεκριμένο θέμα, είναι ότι η ευθύνη είναι απόλυτα δική του. Δηλαδή, αν χρησιμοποιήσεις τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, θα δεις διαφορές. Τα παιδιά έχουν συνηθίσει να ασχολούνται με τα tablets και τα τεχνολογικά μέσα. Οπότε, έχοντας υπ' όψιν του αυτά ως εκπαιδευτικός, πρέπει να κινηθεί προς την κατεύθυνση αυτή. Η ευθύνη είναι δική του, κυρίως δική του, ούτε του διευθυντή ούτε κανενός άλλου, εφόσον ο ίδιος φέρνει ακέραια την ευθύνη της διδασκαλίας εντός της αίθουσάς του. Είναι απόλυτα δική του η ευθύνη, ούτε των παιδιών, ούτε των γονιών, ούτε κανενός άλλου».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η ατομική ευθύνη για κατάρτιση στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι μικρότερη από αυτήν που έχουν τα θεσμικά όργανα. Στις απαντήσεις τους επεσήμαναν την έλλειψη προγραμμάτων επιμόρφωσης δημόσιου φορέα διότι, όπως ανέφεραν, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και δεν μπορούν, λόγω κόστους των ιδιωτικών προγραμμάτων, να επιμορφωθούν. Ειδικότερα, μεταξύ άλλων τόνισαν τα εξής: Δ1: «Σίγουρα μικρότερη από αυτή που έχουν τα θεσμικά όργανα για αυτό το θέμα. Δηλαδή, για μένα η επιμόρφωση κάποιου δεν είναι ευθύνη δική του. Προφανώς χρειάζεται και ενεργή συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό». Δ7: «Η μισή ευθύνη είναι του εκπαιδευτικού και η άλλη μισή είναι του συστήματος και του Υπουργείου. Το κράτος πρέπει να δώσει ευκαιρίες να μπορέσει ο κόσμος να μπει σε κάποια σεμινάρια, να επιμορφωθεί. Να διοργανώσει τη δομή. Η δομή πρέπει να

είναι οργανωμένη. Πώς θα επιμορφωθεί ο εκπαιδευτικός; Πρέπει να υπάρχει το υπόβαθρο από το Υπουργείο και το κράτος». Δ8: «Προσωπική ευθύνη υπάρχει. Από την άλλη πλευρά όμως, δεν μπορούμε, κατά τη γνώμη μου, να κατηγορούμε τους εκπαιδευτικούς για έλλειψη επιμόρφωσης, ειδικά στη σημερινή εποχή που και οι οικονομικές δυσκολίες είναι πάρα πολλές και δεν υπάρχουν δωρεάν προγράμματα για να προχωρήσουν σε σχετική επιμόρφωση. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα προγράμματα δημόσιας εκπαίδευσης υπερκαλύπτονται. Δηλαδή, οι αιτήσεις υπερκαλύπτουν κάθε φορά τις προσφερόμενες θέσεις. Αυτό δείχνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διάθεση να επιμορφωθούν αλλά δεν έχουν τις δυνατότητες, λόγω έλλειψης προγραμμάτων και λόγω κόστους των ιδιωτικών που κυκλοφορούν στην αγορά, τα οποία δεν έχουν και κάποια πιστοποίηση».

Συζήτηση των ευρημάτων - Διαπιστώσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν τις απόψεις ενός πολύ μικρού δείγματος εκπαιδευτικών. Επομένως, οι διαπιστώσεις που ακολουθούν δεν μπορούν να γενικευθούν, λόγω του περιορισμένου δείγματος. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθούν περαιτέρω ερευνητικές μελέτες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να υπάρξει μία εκτενέστερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον βαθμό επίδρασης της τεχνολογικής επάρκειας των διδασκόντων στην αποτελεσματική αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία ενός μαθήματος. Παράλληλα, οι προεκτάσεις που υποκρύπτονται στις διαπιστώσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για εμβριθέστερη μελέτη και των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα αυτό.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την πληρέστερη και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους σε αυτές αποτελούν παράγοντες καθοριστικής σημασίας. Χρησιμοποιούν και αξιοποιούν ωστόσο πολλές εφαρμογές τους (Τάσση, 2014) ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και το στυλ της διδασκαλίας που εφαρμόζουν αφού, όπως δήλωσαν, διαθέτουν επαρκείς γνώσεις αναφορικά με τη χρήση τους. Οι γνώσεις αυτές αποκτήθηκαν από την παρακολούθηση σεμιναρίων, από επιμορφώσεις (Παπαδανήλ, 2005) και προγράμματα πιστοποιήσεων Α' και Β' επιπέδου ή ECDL.

Η οικονομική επιβάρυνση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Για τον λόγο αυτό, αρκετοί από αυτούς ασχολήθηκαν με τα τεχνολογικά μέσα σε προσωπικό επίπεδο, προκειμένου να μάθουν να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους. Δεδομένου των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι συνάδελφοί τους πρότειναν την εισαγωγή δωρεάν επιμορφώσεων ή κρατικών προγραμμάτων χαμηλού κόστους, ώστε να είναι προσβάσιμα σε όλους, προκειμένου να επιμορφωθεί το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005).

Όσον αφορά στην ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού που αφορά στην κατάρτισή του σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, σύμφωνα με τις απόψεις των συνεντευξαζόμενων, η ανάληψη της ευθύνης αυτής είναι εξίσου σημαντική. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό είναι δευτερευούσης σημασίας αφού η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων από δημόσιους φορείς αποτελεί τροχοπέδη σε αυτό και ζητούν από την πολιτεία να μεριμνήσει για την επιμόρφωσή τους (Κεραμιδά, 2010).

Η αποτελεσματική συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εξαρτάται μόνον από τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό μίας σχολικής μονάδας αλλά κυρίως από την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2006), η οποία θα πρέπει να είναι συνεχής και αδιάλειπτη. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις βασικές λειτουργίες των τεχνολογικών μέσων δεν είναι αρκετή για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την αναδόμηση του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Αντίθετα, πέρα από την εκμάθηση των βασικών λειτουργιών των ΤΠΕ, η κατάρτιση των διδασκόντων θα πρέπει να στοχεύει και στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους και στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία ενός

μαθήματος (Λαφατζή, 2005). Μόνον έτσι οι ΤΠΕ θα έχουν πραγματικά παιδαγωγική αξία και θα είναι πλήρως εφαρμόσιμες στο περιβάλλον του σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Αντύπα, Σ. (2008). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Η περίπτωση του προγράμματος Εξειδίκευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Βαθρακογιάννη, Μ., Πιτσαδιώτη, Π. & Χαλιώτη, Β. (2020). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής. 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. Ιδεολογικές - Πολιτικές - Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προυποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων» (σ. 47-57). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Carmona, M. G. & Marin, J. A. M. (2013). ICT trends in education. *European Scientific Journal*, 9(19), 441-443.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell W. J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Φουρκιώτη, Ε. (2012). *Η Επιλογή των Στελεχών Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II (σ. 633-640). Κόρινθος: ΕΤΠΕ.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρακίζα, Τ. (2010). *Κοιτάζοντας την οθόνη, Αγγίζοντας τα πλήκτρα. Μετατροπές της Παιδαγωγικής Σκέψης στο Δικτυωμένο Περιβάλλον*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κεραμιδά, Κ. (2010). *Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (ΤΠΕ) ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαστρογιάννης, Α. (2017). Χρήση των υπολογιστών στα σχολεία: Φρούδες ελπίδες ή «Μέτρον άριστον». *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 15, 86-102.
- Michiels, S. I. & Van Crowder, L. (2001). *Discovering the magic box: Local appropriation of information and communication technologies (ICTs)*. Rome: FAO, SDRE.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυσερλή, Ρ. (2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο: Από τις θεωρίες μάθησης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα», τόμος 2 (σ. 207-215). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Παπαδανιήλ, Ι. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ (σ. 617-624), Κόρινθος: ΕΤΠΕ.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2006). *Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 200-215.
- UNESCO, (2012). *ICT in Primary Education. Analytical survey. Vol. 1. Exploring the Origins, Settings and Initiatives*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214707.pdf>
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΡΟΧΑΙΩΝ ΑΤΥΧΗΜΑΤΩΝ

Μπρέζας Φίλιππος
Εκπαιδευτικός ΠΕ

Περίληψη

Η αύξηση των τροχαίων ατυχημάτων τα τελευταία έτη καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της εκπαίδευσης των μελλοντικών οδηγών, με απώτερο στόχο την επίτευξη της οδικής ασφάλειας. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εργασία συνιστά μία βιβλιογραφική ανασκόπηση, με κύριο σκοπό να διερευνήσει τα οφέλη της αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση για την πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων, με έμφαση στη δημιουργία συλλογικών πρωτοβουλιών. Τα αποτελέσματα αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας ανέδειξαν τις ψηφιακές εφαρμογές, που μπορούν να υποστηρίξουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τα οδικά ατυχήματα, εμπλουτίζοντας παράλληλα μέσω της διαδραστικότητας και της βιωματικής μάθησης τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Επίσης, επισημάνθηκε ο σημαντικός ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια καλής οδηγικής συμπεριφοράς. Έτσι, μέσα από την ανάλυση καλών πρακτικών, αναδεικνύεται η σημασία της ενσωμάτωσης καινοτόμων ψηφιακών τεχνολογιών στα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: τροχαία ατυχήματα, οδηγική συμπεριφορά, εικονική πραγματικότητα, προσομοίωση, τεχνητή νοημοσύνη

1. Εισαγωγή

Τα τροχαία ατυχήματα αποτελούν μία από τις συχνότερες αιτίες θανάτου στην Ελλάδα, ενώ όπως σημειώνουν οι Καρδαρά, Παπαζαφειροπούλου, Παππάς (2009) στην επιδημιολογία τους ανήκουν σε μεγάλο βαθμό και άτομα νεαρής ηλικίας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης ενός θεσμικού πλαισίου, το οποίο δεν θα εστιάζει μόνο σε τιμωρητικού χαρακτήρα πρακτικές αλλά στην υιοθέτηση καλών πρακτικών πρόληψης των τροχαίων ατυχημάτων. Η εφαρμογή αυτών των καλών πρακτικών είναι σημαντικό να ξεκινήσει ήδη από την τυπική εκπαίδευση, προκειμένου να διαπλάσει την οδηγική συμπεριφορά των ανηλίκων. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Erviana et al. (2025), η εκπαίδευση για την ασφάλεια της κυκλοφορίας πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά σε νεαρή ηλικία.

Σκοπός, λοιπόν, αυτής της εργασίας είναι η ανάλυση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία στη διαμόρφωση συλλογικών δράσεων, όπως εκπαιδευτικά προγράμματα και διαδραστικές εμπειρίες μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να προάγει την κοινωνική ευθύνη και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις που θα συμβάλλουν στη μείωση των τροχαίων ατυχημάτων. Άλλωστε, οι ψηφιακές εκπαιδευτικές τεχνολογίες ευνοούν την εμπλοκή σε βιωματικές μαθησιακές κοινότητες, ενισχύοντας την κοινωνική συνείδηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα οδικά τροχαία ατυχήματα αφορούν κάθε συμβάν που πραγματοποιείται στον δρόμο από οχήματα και μπορεί να προκαλέσει τόσο τραυματισμό όσο και θάνατο (Καρδαρά, Παπαζαφειροπούλου, Παππάς, 2009). Θανατηφόρα ονομάζονται τα ατυχήματα, τα οποία προκαλούν

θάνατο σε τουλάχιστον έναν εμπλεκόμενο, ενώ σωματικών βλαβών ονομάζεται το ατύχημα κατά το οποίο δεν υπάρχει νεκρός, αλλά έχουν προκληθεί σωματικές βλάβες στους εμπλεκόμενους (Nakajima, 1995).

Τα τροχαία ατυχήματα είναι μία από τις κύριες αιτίες τραυματισμών και θανάτων παγκοσμίως και ως εκ τούτου αποτελούν σημαντικό πεδίο έρευνας για τη χρήση τεχνικών ανάλυσης και πρόβλεψης τροχαίων ατυχημάτων και τον προσδιορισμό των πιο βασικών παραγόντων που συμβάλλουν στα τροχαία ατυχήματα (Chand, Jayesh, Bhasi, 2021). Ως αποτέλεσμα των τροχαίων ατυχημάτων σε όλο τον κόσμο, οι ζωές περίπου 1,35 εκατομμυρίων ανθρώπων μειώνονται ετησίως. Περίπου 20 έως 50 εκατομμύρια άνθρωποι αντιμετωπίζουν μη θανατηφόρους τραυματισμούς λόγω αυτών των ατυχημάτων και πολλοί μένουν μόνιμα ανάπηροι. Τα τροχαία ατυχήματα προκαλούν σημαντικές οικονομικές επιπτώσεις στα θύματα, επομένως σε ολόκληρο το έθνος, κοστίζοντας περίπου 3% απώλεια του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (Chand, Jayesh, Bhasi, 2021).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση οδικών ατυχημάτων μπορούν να ταξινομηθούν σε ανθρώπινους, περιβαλλοντικούς και τεχνικούς (Hammad et al., 2019). Ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η ανθρώπινη συμπεριφορά. Η υπερβολική ταχύτητα, η απροσεξία και η απόσπαση προσοχής – συχνά λόγω χρήσης κινητού τηλεφώνου – αυξάνουν σημαντικά τον κίνδυνο ατυχήματος. Επιπλέον, η οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ (Sohaee, Bohluli, 2024) ή ναρκωτικών ουσιών μειώνει τα αντανακλαστικά και τη δυνατότητα αντίδρασης. Η οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ ή/και ψυχοτρόπων ουσιών αυξάνει τον κίνδυνο σοβαρών, ακόμη και θανατηφόρων ατυχημάτων με αυτοκίνητα (Paralimperi et al., 2019). Η μη τήρηση των κανόνων οδικής κυκλοφορίας, όπως η παραβίαση κόκκινων σηματοδοτών και η μη χρήση ζώνης ασφαλείας ή κράνους, αποτελεί επίσης συχνή αιτία δυστυχημάτων (Ditcharoen et al., 2018).

Πέρα από την ανθρώπινη ευθύνη, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο. Οι κακές καιρικές συνθήκες, όπως η βροχή, η ομίχλη και ο πάγος, επηρεάζουν την ορατότητα και τη σταθερότητα του οχήματος στον δρόμο. Η ανεπαρκής σήμανση, η κακή κατάσταση του οδοστρώματος και ο ελλιπής φωτισμός σε δρόμους και διασταυρώσεις αυξάνουν την επικινδυνότητα της οδήγησης, ειδικά κατά τις νυχτερινές ώρες. Οι Hammad et al. (2019) σημειώνουν ότι το ποσοστό των τροχαίων οδικών ατυχημάτων που εμφανίστηκαν λόγω ομίχλης, βροχοπτώσεων, θερμοκρασίας και άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τον καιρό ήταν 34, 25, 21 και 20%, αντίστοιχα. Η ίδια έρευνα αποκάλυψε πως τόσο η ηλικία του οδηγού όσο και τα μικρά σε μέγεθος οχήματα είναι πιο επιρρεπή σε ατυχήματα. Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια έντονων καιρικών συνθηκών, τα οχήματα μικρότερου μεγέθους και οι νεαροί οδηγοί πρέπει να αντιμετωπίζονται προσεκτικά κατά την αλληλεπίδραση (διασταύρωση, προσπέραση και ελιγμό) στους δρόμους ανεξάρτητα από τις αγροτικές ή αστικές συνθήκες.

Τέλος, οι τεχνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την κατάσταση του οχήματος μπορούν να οδηγήσουν σε ατυχήματα. Η φθορά των ελαστικών, οι βλάβες στα φρένα, η κακή συντήρηση του κινητήρα καθώς και τα χιλιόμετρα που έχει διανύσει κάθε όχημα (Sohaee, Bohluli, 2024) μπορούν να οδηγήσουν σε απώλεια ελέγχου. Επιπλέον, ο σχεδιασμός ορισμένων οχημάτων μπορεί να τα καθιστά πιο ευάλωτα σε σύγκρουση, αυξάνοντας τον κίνδυνο σοβαρών τραυματισμών. Συμπερασματικά, η πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων απαιτεί την υπεύθυνη οδική συμπεριφορά των οδηγών, τη βελτίωση των υποδομών και τη σωστή συντήρηση των οχημάτων. Μέσα από την εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση και τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών, μπορούμε να μειώσουμε τους κινδύνους και να δημιουργήσουμε ασφαλέστερους δρόμους για όλους.

2.2. Η σημασία της εκπαίδευσης για την πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων

Τα τροχαία δυστυχήματα με παιδιά εξακολουθούν να αποτελούν μείζον μέλημα της δημόσιας υγείας, καθώς είναι η κύρια αιτία θανάτου για παιδιά μεταξύ 15 και 19 ετών, καθώς και μία από τις κύριες αιτίες θανάτου σε ηλικιακές ομάδες μεταξύ 5 και 15 ετών (Toroyan, Peden, 2009). Τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη που εμπλέκονται στην οδική ασφάλεια των παιδιών είναι κυρίως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να αποκτήσουν ορισμένες δεξιότητες οδικής ασφάλειας,

προκειμένου να είναι έπειτα σε θέση να τις μεταδώσουν στα παιδιά. Ο όρος «δεξιότητες οδικής ασφάλειας» έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη εξειδικευμένη βιβλιογραφία για να αναφερθεί στη συγκέντρωση ενός συνόλου ικανοτήτων φιλικών προς την οδική ασφάλεια που αποκτήθηκαν μέσω της εκπαίδευσης για την οδική ασφάλεια, οι οποίες είναι απαραίτητες για ασφαλή, υγιή, αρμονική κυκλοφοριακή συμπεριφορά (Alonso et al., 2020; Alonso et al., 2021).

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνης οδικής συμπεριφοράς. Από μικρή ηλικία, οι πολίτες πρέπει να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιλαμβάνονται τους κινδύνους του δρόμου και να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις είτε ως οδηγοί, είτε ως πεζοί, είτε ως ποδηλάτες. Μέσα από στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, βιωματικές δραστηριότητες και τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη μείωση της απροσεξίας, της επιθετικής οδήγησης και της μη συμμόρφωσης με τους κανόνες κυκλοφορίας (Ditcharoen et al., 2018).

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η αντίληψη των ίδιων των μαθητών σχετικά με την οδηγική συμπεριφορά. Οι Freitas et al. (2020) περιέγραψαν την αντίληψη των παιδιών για τους κινδύνους και τους προληπτικούς παράγοντες που σχετίζονται με τροχαία ατυχήματα. Συγκεκριμένα, διεξήγαγαν την έρευνα σε 173 μαθητές από δημόσια σχολεία ηλικίας επτά έως 14 ετών στη Βραζιλία. Το πρώτο στάδιο περιελάμβανε μια δραστηριότητα με φύλλα σχεδίασης/γραφής σε όλες τις τάξεις που επιλέχθηκαν από τους προπτυχιακούς φοιτητές της Νοσηλευτικής. Στη συνέχεια, τα παιδιά απάντησαν σε ερωτηματολόγιο για κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα. Η ποιοτική ανάλυση της εκφραστικής γλώσσας των ζωγραφιών των παιδιών προκάλεσε δύο κατηγορίες: θετικούς και αρνητικούς παράγοντες για την πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων και τις υποκατηγορίες τους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η αντίληψη των παιδιών σχετικά με τους παράγοντες πρόληψης και κινδύνου για τροχαία ατυχήματα κρίθηκε επαρκής.

Βέβαια, δεδομένης και της ευθύνης των γονέων σχετικά με τη διδασχά των παιδιών αναφορικά με την οδηγική ασφάλεια, οι Tsoumakas et al. (2008) κατέγραψαν και ανέλυσαν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τη λήψη των κατάλληλων προληπτικών μέτρων για την αποφυγή σοβαρού τραυματισμού ή θανάτου παιδιών (ως επιβατών, πεζών ή ποδηλατών) σε περίπτωση τροχαίων ατυχημάτων. Πάνω από το σαράντα ένα τοις εκατό (41,4%) των συμμετεχόντων πίστευαν ότι δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι για την πρόληψη παιδικών τραυματισμών σε τροχαία ατυχήματα, ενώ το 80,4% επέμεινε ότι τα παιδιά κάτω των 12 ετών κατανοούσαν τις έννοιες της σύγκρουσης, της απόστασης, της ταχύτητας και των σημάτων των τροχονόμων. Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για τη λήψη μέτρων για την πρόληψη των καταστροφικών συνεπειών των τροχαίων ατυχημάτων στα παιδιά. Εξίσου, η ίδια έρευνα αναδεικνύει και τον ρόλο των επαγγελματιών υγείας στην ευαισθητοποίηση των Ελλήνων γονέων.

Η έλλειψη εμπειρίας των νέων τους καθιστά μια εξαιρετικά εύάλωτη ομάδα, ειδικά όταν μόλις έχουν πάρει το δίπλωμα οδήγησής τους. Επικίνδυνη συμπεριφορά και ατυχήματα στον δρόμο συμβαίνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό μέσα στους πρώτους μήνες μετά την απόκτηση της άδειας οδήγησης. Μετά από αυτό το διάστημα η απόδοση οδήγησης βελτιώνεται (Mayhew, Simpson, Pak, 2003) και η επικίνδυνη συμπεριφορά και τα ατυχήματα τείνουν να μειώνονται δραστικά (Alonso et al., 2021). Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο του σχολείου μπορούν να εφαρμοστούν μέσα από την ενσωμάτωση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων μακροπρόθεσμες στρατηγικές, οι οποίες θα στοχεύουν όχι μόνο στην πρόληψη των οδικών ατυχημάτων αλλά πολύ περισσότερο στη διαμόρφωση πολιτών που θα είναι ευαισθητοποιημένη σχετικά με το θέμα της οδηγικής ασφάλειας.

2.3. Ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων στη δημιουργία συλλογικών πρωτοβουλιών για την πρόληψη ατυχημάτων

Η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων, διαμορφώνοντας υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους οδηγούς και πεζούς. Η καλλιέργεια οδικής ασφάλειας πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία, ενσωματώνοντας σύγχρονες και διαδραστικές

μεθόδους μάθησης. Μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης, βιωματικές δραστηριότητες και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, οι μαθητές και οι νέοι οδηγοί μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες και συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να κινούνται με ασφάλεια στο οδικό δίκτυο (Dabrowska-Loranc, Jankowska-Karpa, Wnuk, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές έχουν αναπτύξει την αίσθηση της σωστής οδηγικής συμπεριφοράς.

Οι Freitas et al. (2019) αξιολόγησαν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προληπτικές πρακτικές για τροχαία ατυχήματα σε μαθητές, πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος αγωγής υγείας. Πραγματοποίησαν, λοιπόν, μια έρευνα σε μαθητές χωρίζοντάς τους σε δύο ομάδες, μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου ήταν παρόμοια σε σχέση με τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στο επίπεδο γνώσεων, στάσεων και προληπτικών πρακτικών για τροχαία ατυχήματα μεταξύ των ομάδων στην αρχική αξιολόγηση. Έναν μήνα μετά την πειραματική θεραπεία, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στη γνώση στην πειραματική ομάδα. Οι προληπτικές στάσεις και πρακτικές ήταν επίσης υψηλότερες στα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα, αλλά χωρίς σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Έτσι, η εκπαιδευτική παρέμβαση αύξησε το επίπεδο γνώσεων και διατήρησε τις προληπτικές στάσεις και πρακτικές για τα τροχαία ατυχήματα στο ίδιο επίπεδο στους μαθητές της Γ'-Ε' τάξης.

Επίσης, οι Bakhtari Aghdam et al. (2020) ανέπτυξαν την πρωτοβουλία Decade of Action for Road Safety, η οποία έχει μειώσει τους θανάτους που προκαλούνται από ατυχήματα στις ανεπτυγμένες χώρες. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιελάμβανε 27 θέματα, συμπεριλαμβανομένων των οδικών νόμων και κανονισμών, πρώτων βοηθειών και επειγόντων περιστατικών. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι αρχές καθορίστηκαν με βάση την ομάδα-στόχο και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στη διάσταση της αξιολόγησης λήφθηκαν υπόψη περιπτώσεις, όπως το ποσοστό θνησιμότητας, η νοσηλεία και οι αλλαγές συμπεριφοράς. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι απαιτείται μια επικεφαλής εταιρεία για την παροχή των πόρων και της χρηματοδότησης για την εκτέλεση του προγράμματος.

Οι Laguna et al. (2024) υλοποίησαν εξίσου εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε σχολεία. Οι δραστηριότητες με πρακτικά στοιχεία απέδωσαν θετικά αποτελέσματα στην αύξηση της γνώσης των παιδιών σχετικά με την πρόληψη ατυχημάτων. Η προσομοίωση ενός αστικού κυκλοφοριακού περιβάλλοντος, για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας εικονική πραγματικότητα ή καθηλωτικές ρυθμίσεις σε φυσικό μέγεθος, έδειξε ότι οι πρακτικές εμπειρίες στην κυκλοφορία ήταν αποτελεσματικές στην αύξηση της πιθανότητας ότι τα παιδιά υιοθετούν υπεύθυνες και προληπτικές συμπεριφορές όταν διασχίζουν τον δρόμο, καθώς και στον εντοπισμό προτύπων κινδύνου και στη μείωση της πιθανότητας ατυχημάτων. Προγράμματα, όπως το Safety Ambassador και το πρόγραμμα υποστήριξης Drowning Prevention χρησιμοποίησαν δημιουργικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό υλικό και εγχειρίδια για την αποτελεσματική ενίσχυση της γνώσης των μαθητών (Kusol, Phromphen & Eksirinimit, 2022).

Οι προσομοιώσεις για την οδική ασφάλεια λαμβάνουν πλέον χώρα και μέσω της χρήσης της εικονικής πραγματικότητας (VR). Οι Ridene, Leroy, Chendeb (2015) πραγματοποίησαν μια συλλογική πρωτοβουλία βασιζόμενη σε ένα διαδραστικό σενάριο για την εκπαίδευση και την πρόληψη των κινδύνων των παιδιών. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε σε μια αυτόνομη πόλη (Παρίσι) που εκπροσωπείται σε εικονικό περιβάλλον και περιλαμβάνει τεχνητή νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, διεξήχθη σε μια συνεργατική πλατφόρμα στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές, δημιουργώντας έτσι μια συλλογική εμπειρία μάθησης. Μέσω αυτού, οι μαθητές ανέπτυξαν καλές συνήθειες ασφάλειας στους δρόμους.

Το εργαλείο της εικονικής πραγματικότητας για την προώθηση της ενημέρωσης σχετικά με την οδηγική ασφάλεια σε μαθητές δημοτικού χρησιμοποίησαν και οι Erviana et al. (2025). Τα μέσα VR για την ασφάλεια της κυκλοφορίας εξέτασαν τέσσερα σενάρια, συγκεκριμένα: εξοπλισμό οδήγησης, φανάρια, πώς να διασχίσετε τον δρόμο και εθιμοτυπία περπατήματος. Τα αποτελέσματα του τεστ εγκυρότητας δείχνουν ότι η ασφάλεια της κυκλοφορίας VR είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί ως μέσο

μάθησης για μαθητές δημοτικού. Μαθητές και δάσκαλοι ανταποκρίθηκαν θετικά σε αυτό το μέσο ενημέρωσης. Το πλεονέκτημα αυτού του μέσου είναι ότι είναι διασκεδαστικό και διαδραστικό για τα παιδιά. Έτσι, η έρευνα αυτή απέδειξε πως η εικονική πραγματικότητα μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά για αυτόν τον σκοπό στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά, οι Scholze et al. (2023) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο η χρήση της πολυτροπικής ανίχνευσης, της υποδομής κινητών επικοινωνιών 5G, της Τεχνητής Νοημοσύνης και του Edge Computing μπορεί να επιτύχει έγκαιρη επίγνωση της κατάστασης για την πρόληψη κινδύνων κυκλοφορίας κοντά σε σχολεία. Εξάλλου, η προστασία των παιδιών από τους κινδύνους της κυκλοφορίας κοντά στα σχολεία είναι ουσιαστικής σημασίας. Οι αναδυόμενες τεχνολογίες προσφέρουν νέες δυνατότητες για την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση της κυκλοφορίας και προειδοποιούν επαρκώς τους χρήστες του δρόμου. Συνεπώς, οι σύγχρονες αυτές τεχνολογίες δεν καταφέρνουν μόνο να λειτουργήσουν προληπτικά για τα οδικά ατυχήματα προσφέροντας προστασία στους μαθητές, αλλά και μέσω της συμμετοχής σε εικονικά περιβάλλοντα να δημιουργήσουν συλλογικές εμπειρίες που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σωστής οδηγικής συμπεριφοράς.

3. Συμπεράσματα

Συνοπτικά, η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρόληψη των τροχαίων ατυχημάτων, καθώς διαμορφώνει υπεύθυνες συμπεριφορές και ενισχύει την οδική ασφάλεια. Τα παιδιά και οι νέοι αποκτούν συνήθειες και στάσεις που επηρεάζουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά ως οδηγοί και πεζοί. Δεδομένων αυτών, η ένταξη μαθημάτων οδικής ασφάλειας στα σχολικά προγράμματα αποτελεί κρίσιμο βήμα για τη μείωση των τροχαίων ατυχημάτων. Η αλλαγή, λοιπόν, της οδηγικής νοοτροπίας μπορεί να υποστηριχθεί σε μεγάλο βαθμό μέσω ψηφιακών εργαλείων, καθώς αυτά εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία κάνοντάς την πιο διαδραστική αλλά και εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές (Chand, Jayesh, Bhasi, 2021).

Για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στην οδική ασφάλεια και την ενίσχυση των συλλογικών πρωτοβουλιών, προτείνεται τόσο η μελέτη της επίδρασης της πρώιμης εκπαίδευσης στην οδική ασφάλεια στη μακροχρόνια διαμόρφωση υπεύθυνων οδηγών και πεζών όσο και η περαιτέρω ανάπτυξη ψηφιακών εφαρμογών, βασιζόμενων σε εργαλεία, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση προσωποποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Καρδαρά, Μ., Παπαζαφειροπούλου, Α., Παππάς, Σ. (2009). Οδικά τροχαία ατυχήματα. Επιδημιολογία, παράγοντες κινδύνου και μέτρα πρόληψης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 26(6):751-758.
- Nakajima H. (1995). «Προσοχή! Προστατέψτε την υγεία σας από τις συνέπειες της βίας και της αδιαφορίας». Μήνυμα του Γενικού Διευθυντή του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας. *Γενική Ιατρική* 1. 5–15.

Ξενόγλωσση

- Alonso, F., Gonzalez-Marin, A., Esteban, C., Useche, S. A. (2020). Behavioral health at school: do three competences in road safety education impact the protective road behaviors of Spanish children?. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 935.
- Alonso, F., Useche, S. A., Valle, E., Esteban, C., Gene-Morales, J. (2021). Could road safety education (RSE) help parents protect children? Examining their driving crashes with children on board. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3611.

- Bakhtari Aghdam, F., Sadeghi-Bazargani, H., Azami-Aghdash, S., Esmaeili, A., Panahi, H., Khazaei-Pool, M., & Golestani, M. (2020). Developing a national road traffic safety education program in Iran. *BMC public health*, 20, 1-13.
- Chand, A., Jayesh, S., Bhasi, A. B. (2021). Road traffic accidents: An overview of data sources, analysis techniques and contributing factors. *Materials Today: Proceedings*, 47, 5135-5141.
- Dabrowska-Loranc, M., Jankowska-Karpa, D., Wnuk, A. (2018). PW 2355 Road safety education centre—in the search of effective road accidents preventive methods.
- Ditcharoen, A., Chhour, B., Traikunwaranon, T., Aphivongpanya, N., Maneerat, K., Ammarapala, V. (2018). Road traffic accidents severity factors: A review paper. In *2018 5th International Conference on Business and Industrial Research (ICBIR)* (pp. 339-343). IEEE.
- Erviana, V. Y., Wijaya, O., Sulisworo, D., Umar, R. (2025). Virtual Reality for Traffic Safety Education in Elementary Schools. *Media Publikasi Promosi Kesehatan Indonesia (MPPKI)*, 8(2), 98-108.
- Freitas, C. K. A. C., Rodrigues, M. A., Parreira, P. M. S. D., Santos, A. C. F. S. D., Lima, S. V. M. A., Fontes, V. S., Mota, E. C. H. (2019). Educational program for the promotion of knowledge, attitudes and preventive practices for children in relation to traffic accidents: experimental study. *Revista Paulista de Pediatria*, 37, 458-464.
- Freitas, C. K. A. C., Rodrigues, M. A., Fontes, V. S., Barreiro, M. D. S. C., Santos, A. C. F. S. D., Lima, S. V. M. A., Mota, E. C. H. (2020). Risk and preventive factors for traffic accidents: analysis of children's perception using the Edutherapeutic method. *Revista Paulista de Pediatria*, 38, e2018281.
- Hammad, H. M., Ashraf, M., Abbas, F., Bakhat, H. F., Qaisrani, S. A., Mubeen, M., Awais, M. (2019). Environmental factors affecting the frequency of road traffic accidents: a case study of suburban area of Pakistan. *Environmental Science and Pollution Research*, 26, 11674-11685.
- Kusol, K., Phromphen, C., Eksirinit, T. (2022). Effects of potential support program on drowning prevention among primary school students in Nakhon Si Thammarat Province, Thailand. *Sustainability*, 14(18), 11717.
- Laguna, G. G. D. C., Gusmão, A. L. F., Marques, B. O., Bragas, N. B. D. S., Assis, G. A. D. S., Evangelista, K. D. C. (2024). Educational strategies for preventing accidents in childhood: a systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 40, e00036224.
- Mayhew, D. R., Simpson, H. M., Pak, A. (2003). Changes in collision rates among novice drivers during the first months of driving. *Accident analysis & prevention*, 35(5), 683-691.
- Papalimperi, A. H., Athanaselis, S. A., Mina, A. D., Papoutsis, I. I., Spiliopoulou, C. A., Papadodima, S. A. (2019). Incidence of fatalities of road traffic accidents associated with alcohol consumption and the use of psychoactive drugs: A 7-year survey (2011-2017). *Experimental and therapeutic medicine*, 18(3), 2299-2306.
- Ridene, T., Leroy, L., Chendeb, S. (2015). Innovative virtual reality application for road safety education of children in urban areas. In *International Symposium on Visual Computing* (pp. 797-808). Cham: Springer International Publishing.
- Scholze, D., Al-Khatib, A., Chebaane, A., Ziegler, T., Khelil, A., Röger, H., Kühbeck, B. (2023). 5-Safe: AI-Based Road Safety Enhancement for Schoolchildren Using 5G. In *2023 IEEE European Technology and Engineering Management Summit (E-TEMS)* (pp. 8-13). IEEE.
- Sohae, N., Bohlu, S. (2024). Nonlinear analysis of the effects of socioeconomic, demographic, and technological factors on the number of fatal traffic accidents. *Safety*, 10(1), 11.
- Toroyan, T., Peden, M. (2007). *Youth and Road Safety*; World Health Organization: Geneva, Switzerland. Available online: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43607/9241595116_eng.pdf (accessed on 3 April 2025).

Tsoumakas, K., Mavridi, F., Matziou, V., Androulakis, I. (2008). Parents' knowledge and attitudes about preventing injuries in motor vehicle accidents in children in Greece. *Traffic injury prevention*, 9(2), 129-134.

Η ΑΜΦΙΔΡΟΜΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Πέτρου Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Γεωργούλα Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Η φωνολογική επίγνωση, ο προφορικός λόγος και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται, να κατανοεί τους άλλους και να συμμετέχει ενεργά σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες ενδέχεται να εμφανίσουν κοινωνική απόσυρση ή προβληματική συμπεριφορά, επηρεάζοντας αρνητικά τις σχέσεις τους με συνομηλίκους και ενήλικες. Το σχολείο και η οικογένεια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, παρέχοντας πλούσια ερεθίσματα, μέσα από δημιουργικό παιχνίδι και δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Παράλληλα, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) καλλιεργεί δεξιότητες ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης, ενισχύοντας την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και δομημένα προγράμματα, τα παιδιά καλλιεργούν δεξιότητες ζωής που ενισχύουν τη συναισθηματική τους ευημερία, τη μαθησιακή τους πορεία και τη σχολική τους ένταξη.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική ανάπτυξη, φωνολογική επίγνωση, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση(ΚΣΜ), σχολική ένταξη

1. Εισαγωγή

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας συνδέεται με την καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την οικοδόμηση υγιών σχέσεων με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η δημιουργία αυθεντικών διαπροσωπικών δεσμών, αποτελεί κρίσιμο θεμέλιο για την ολόπλευρη εξέλιξη του παιδιού. Οι δεξιότητες αυτές επηρεάζουν καθοριστικά την ακαδημαϊκή πορεία, την κοινωνική προσαρμογή και τη μελλοντική προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, ενώ συμβάλλουν στη μείωση της εμφάνισης δυσλειτουργικών κοινωνικών σχέσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς (Τζελεπίδου, 2018).

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γνωστικής και κοινωνικής ωρίμανσης του παιδιού. Συνδέεται άμεσα με την απόκτηση του προφορικού λόγου στο πλαίσιο της φυσικής εξέλιξης του ανθρώπου και αναπτύσσεται σχεδόν ασυνείδητα έως περίπου την ηλικία των πέντε ετών. Στο διάστημα αυτό, το παιδί κατακτά δεξιότητες σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα επικοινωνιακή και μαθησιακή του επάρκεια (Καλλιοντζή, 2023).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γλωσσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία καθοδηγούν τη μελέτη:

- Πώς η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζει την κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών;

- Σε ποιον βαθμό οι γλωσσικές δεξιότητες συμβάλλουν στη σχολική προσαρμογή και στην ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών;

Η μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτοί τομείς αλληλεπιδρούν, συμβάλλοντας στη συνολική προσαρμογή, λειτουργικότητα και ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το παρόν έργο αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα και βασίζεται στη εύρεση επιστημονικών πηγών που αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη, την κοινωνικοσυναισθηματική ωρίμανση και την ενσυναίσθηση σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στόχος της μεθοδολογικής διαδικασίας ήταν η συγκέντρωση, αξιολόγηση και σύνθεση των σύγχρονων ευρημάτων, ώστε να αναδειχθεί η αλληλεπίδραση των δύο αυτών τομέων ανάπτυξης.

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς και ελληνικές επιστημονικές βάσεις δεδομένων καθώς και σε ψηφιακά αποθετήρια ελληνικών πανεπιστημίων. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί εννοιών και λέξεων-κλειδιών, μεταξύ των οποίων «γλωσσική ανάπτυξη», «φωνολογική επίγνωση», «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» και «σχολική ένταξη»

Επιλέχθηκαν επιστημονικά άρθρα, διδακτορικές και μεταπτυχιακές διατριβές, επίσημες εκθέσεις διεθνών οργανισμών και ελληνικές πανεπιστημιακές δημοσιεύσεις. Πηγές χωρίς τεκμηρίωση, μη επιστημονικές αναφορές ή εργασίες που δεν αφορούσαν τον πληθυσμό παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αποκλείστηκαν.

Συνολικά εντοπίστηκαν περίπου ογδόντα πηγές, από τις οποίες τριάντα πέντε κρίθηκαν κατάλληλες για ένταξη στο τελικό θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Η ανάλυση των πηγών πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής σύνθεσης, διαδικασία που επέτρεψε την ομαδοποίηση των στοιχείων σε βασικούς άξονες, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η κοινωνικοσυναισθηματική ωρίμανση, η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η σχέση ανάμεσα σε γλωσσικές δεξιότητες και συμπεριφορά, καθώς και τα παιδαγωγικά προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.

Η εργασία δεν περιλαμβάνει πρωτογενή συλλογή δεδομένων, επομένως δεν απαιτήθηκαν επιπλέον διαδικασίες δεοντολογικής έγκρισης. Ωστόσο, τηρήθηκε με συνέπεια ο σεβασμός στην πνευματική ιδιοκτησία και στη σωστή αναφορά των πρωτογενών πηγών, σύμφωνα με τις οδηγίες APA.

2.2. Θεωρητικό μέρος

2.2.1. Σύνδεση γλωσσικής ανάπτυξης και κοινωνικοσυναισθηματικής ωρίμανσης στην πρώιμη παιδική ηλικία

Η κατάλληλη διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων από τα ίδια τα παιδιά αποτελεί, σύμφωνα με έρευνες, καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και τη λειτουργικότητά τους μέσα στη σχολική τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα πολλαπλά οφέλη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση των παραγόντων και των στρατηγικών που ενισχύουν αυτές τις δεξιότητες (Κουμάντου, 2021). Η ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επίγνωσης συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του παιδιού και διευκολύνει την ομαλή εμπλοκή του σε μαθησιακές διαδικασίες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Παράλληλα, η γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να συσχετίζεται στενά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών. Τα γλωσσικά ελλείμματα, τα οποία συχνά περιλαμβάνουν δυσκολίες στη σκέψη, στην επεξεργασία πληροφοριών, στην επίλυση προβλημάτων και στη λεκτική εξωτερίκευση συναισθημάτων, δεν επηρεάζουν μόνο τις σχολικές επιδόσεις αλλά και τη συμπεριφορά των παιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έλλειψη φωνολογικής

επίγνωσης, η οποία δυσχεραίνει την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, οδηγώντας ενίοτε στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Σεριάδου, 2018).

Η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζει καθοριστικά τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική την πρώιμη ανίχνευση πιθανών γλωσσικών δυσκολιών ήδη από τα πρώτα στάδια φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Η έγκαιρη διαπίστωση γλωσσικών ελλειμμάτων μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό πιθανών συνοδών συναισθηματικών ή κοινωνικών δυσκολιών, επιτρέποντας την άμεση παρέμβαση, αλλά και την πρόληψη των μελλοντικών επιπτώσεών τους (Μοκαϊτη, 2023).

Η οικογένεια διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο τόσο στη γλωσσική όσο και στη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι γλωσσικές πρακτικές και η συνολική κουλτούρα του οικογενειακού περιβάλλοντος διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν, προσεγγίζουν και εφαρμόζουν κοινωνικούς κανόνες, δημιουργώντας τη γλωσσική και κοινωνική τους ταυτότητα. Οι κοινωνικές εμπειρίες και τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνουν από την οικογένεια συμβάλλουν σημαντικά στον αυτοπροσδιορισμό και στην κατανόηση του κοινωνικού τους ρόλου (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019).

Η επιστημονική διερεύνηση δείχνει ότι η λεξιλογική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την εμφάνιση ή την απουσία συμπεριφορικών δυσκολιών. Παιδιά προσχολικής ηλικίας με συναισθηματικές δυσκολίες ή συμπτώματα διάσπασης προσοχής συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου, οι οποίες επεκτείνονται και στην παραγωγή λόγου. Τα παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου εμφανίζουν συχνότερα εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς (Παππάς, 2023).

Παιδιά με επικοινωνιακές διαταραχές συχνά δυσκολεύονται στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και στην επίλυση συγκρούσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη συχνή απόρριψη από τους συνομηλίκους, την περιθωριοποίηση και την κοινωνική απομόνωση. Η δυσκολία στη διαπραγμάτευση, η αδυναμία έκφρασης συγγνώμης και η ελλιπής κοινωνική κατανόηση επιβαρύνουν περαιτέρω τις μεταξύ τους σχέσεις. Ως εκ τούτου, η αδυναμία ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας παρεμποδίζει τη σύναψη φιλικών σχέσεων και επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική τους ευημερία, οδηγώντας σε άγχος και αποφυγή κοινωνικών επαφών. Στην εφηβική ηλικία, οι πρώιμες γλωσσικές διαταραχές μπορεί να συνδεθούν με κοινωνική φοβία, ανασφάλεια και αρνητικές αντιλήψεις από το κοινωνικό σύνολο (Κατσιμπέρη & Ταμπάκου, 2021).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της σύνδεσης γλώσσας και κοινωνικής ανάπτυξης αποτελεί ο ρόλος της ανάγνωσης παραμυθιών στην προσχολική ηλικία. Η αφήγηση ιστοριών συμβάλλει στην καλλιέργεια του λεξιλογίου, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας, καθώς και στην κατανόηση των λειτουργιών του γραπτού λόγου. Παράλληλα, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα και να αναπτύσσουν αυτογνωσία (Μερκούρη, 2022). Αντίστοιχα, παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογία και στην άρθρωση, οι οποίες επηρεάζουν την κοινωνική τους ένταξη (Τσουτσουρα, 2020).

Η αναδυόμενη γραφή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί επίσης ένδειξη της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσω τυχαίων συμβόλων και γραμμάτων, τα παιδιά επιχειρούν να επικοινωνήσουν πριν από τη συμβατική γραφή, ανταποκρινόμενα στην έμφυτη ανάγκη τους για έκφραση και νόημα. Η ανάπτυξη αυτή ενισχύεται μέσα σε πλούσια γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου η γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ετερότητα επηρεάζει βαθιά τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων για τη γλώσσα (Τρίκου, 2023).

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες γραμματισμού συνδέονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Υψηλές κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με αυξημένη αναγνωστική ικανότητα, ενώ η παρουσία συμπεριφορικών δυσκολιών συνδέεται με μειωμένες δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Η σχέση αυτή εμφανίζεται αμφίδρομη: οι επιδόσεις στον γραπτό λόγο επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά και ταυτόχρονα επηρεάζονται από αυτήν (Καραγιαννοπούλου, 2017).

2.2.2 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και ενσυναίσθηση στην πρόληψη και διαχείριση συμπεριφορικών προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ποιότητα των κοινωνικών του σχέσεων και τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως κρίσιμη δεξιότητα, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, στη συμμόρφωση με κοινωνικούς κανόνες και στην εκδήλωση αλτρουιστικών προθέσεων. Η ικανότητα αυτή εμφανίζεται ήδη από τα πρώιμα στάδια της ζωής και εξελίσσεται σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον και τις εμπειρίες που αντλεί από αυτό.

Σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2009), τα συναισθήματα βιώνονται και επεξεργάζονται κυρίως στο μεταιχμιακό σύστημα του εγκεφάλου, το οποίο επηρεάζει τη μάθηση, την ανάπτυξη, την επικοινωνία και τη διαμόρφωση κοινωνικών δεσμών. Ως εκ τούτου, τα συναισθήματα λειτουργούν ως εσωτερικός οδηγός σκέψης και συμπεριφοράς, διαδραματίζοντας κομβικό ρόλο στην καθημερινή ζωή και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ενσυναίσθηση αποτελεί μία από τις βασικές της διαστάσεις. Ο Titchener (1909) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται συναισθηματικά στην κατάσταση ενός άλλου, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως μηχανισμός ρύθμισης της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Η ενσυναίσθηση καλλιεργεί την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, ενισχύοντας την ανάπτυξη θετικών και αυθεντικών κοινωνικών σχέσεων. Μέσα από τη μίμηση θετικών προτύπων και την υιοθέτηση αξιών του περιβάλλοντός τους, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης, μαθαίνοντας να αποκωδικοποιούν κοινωνικά σήματα και να ερμηνεύουν προθέσεις και συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αφορά μόνο την αναγνώριση και διαχείριση των δικών μας συναισθημάτων, αλλά και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και την προσαρμογή της συμπεριφοράς μας σε σχέση με αυτά. Η ενσυναίσθηση αποτελεί επομένως κεντρικό άξονα στην ανάπτυξη της κοινωνικής επίγνωσης, της συνεργατικότητας και της θετικής αλληλεπίδρασης.

Η σημασία της ενσυναίσθησης αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Σύμφωνα με το CASEL (2020), η ΚΣΜ αποτελεί διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη διαχείριση συναισθημάτων, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, τη δημιουργία θετικών σχέσεων και τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Οι πέντε διαστάσεις της —αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων— συγκροτούν ένα ολιστικό πλαίσιο ενδυνάμωσης των μαθητών.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, έρευνες δείχνουν ότι η έλλειψη ενσυναίσθησης συνδέεται με αυξημένα επίπεδα επιθετικότητας, θυματοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης. Αντίθετα, η συστηματική καλλιέργειά της δρα προστατευτικά, καθώς οι μαθητές με υψηλότερη ενσυναισθητική ανταπόκριση τείνουν να υποστηρίζουν τα θύματα και να λειτουργούν συνεργατικά (Durlaketal., 2011).

Η έρευνα Health Behaviour in School-aged Children (HBSC, 2020) υποδεικνύει ότι η θυματοποίηση μειώνεται με την ηλικία, πιθανότατα λόγω της προοδευτικής κοινωνικής και συναισθηματικής ωρίμανσης. Το εύρημα αυτό καθιστά την πρώιμη εφηβεία παράθυρο ευκαιρίας για στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ENABLE, το οποίο ενισχύει δεξιότητες ενσυναίσθησης, αυτογνωσίας και υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Οι παρεμβάσεις ΚΣΜ οφείλουν να εντάσσονται σε ολιστικά παιδαγωγικά μοντέλα που προάγουν υποστηρικτικές και ασφαλείς σχολικές κοινότητες. Η αποτελεσματικότητά τους ενισχύεται όταν περιλαμβάνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ενεργή συμμετοχή των γονέων. Μετα-αναλύσεις έχουν καταδείξει ότι τα προγράμματα ΚΣΜ βελτιώνουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των

μαθητών, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ μειώνουν το άγχος και την επιθετικότητα (Durlaketal., 2011). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων του Ι.Ε.Π. (2021) αποτελούν σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, προάγοντας την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τη δημοκρατική πολιτειότητα μέσα από θεματικές ενότητες όπως «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην» και «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ».

Συνοψίζοντας, η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί απλώς μια συναισθηματική αντίδραση, αλλά μια πολυδιάστατη κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα με καθοριστικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη, την ηθική συγκρότηση και τη δημιουργία θετικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Η καλλιέργειά της μέσω στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο λίθο για την πρόληψη της βίας και του εκφοβισμού, διαμορφώνοντας ένα σχολικό πλαίσιο όπου κάθε παιδί βιώνει αποδοχή, ασφάλεια και στήριξη.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι το φαινόμενο ότι η κοινωνική και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας αποτελούν δύο αλληλεξαρτώμενους τομείς, οι οποίοι εξελίσσονται παράλληλα και αλληλοενισχύονται. Η στενή αυτή σχέση υποδηλώνει ότι η μαθησιακή και ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να υφίσταται αποκομμένη από τις δεξιότητες γλώσσας και κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας. Στόχος, επομένως, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στους γνωστικούς, κοινωνικούς, γλωσσικούς και ψυχοσυναισθηματικούς τομείς, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων γραμματισμού και της ψυχοσυναισθηματικής του ωρίμανσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθίσταται δυνατός ο έγκαιρος εντοπισμός πιθανών δυσκολιών και η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως σύνολο ικανοτήτων που αφορούν την αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Η ενσυναίσθηση, ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναπτύσσεται ήδη από τα πρώιμα στάδια της ζωής, μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και τη μίμηση θετικών προτύπων. Η συμβολή της στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη είναι καθοριστική, καθώς υποστηρίζει τη δημιουργία υγιών σχέσεων, τη συμμόρφωση με κοινωνικούς κανόνες και την εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς.

Στο πλαίσιο αυτό, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση αναδεικνύεται ως ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσα από τις δομημένες παρεμβάσεις της ΚΣΜ ενισχύονται δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν μια καινοτόμο προσέγγιση προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς προάγουν αξίες όπως ο σεβασμός, η αποδοχή και η κοινωνική ένταξη, ενισχύοντας παράλληλα τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2021). Οδηγός Εκπαιδευτικού για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Ι.Ε.Π.
- Καλλιοντζή, Ε. (2023). Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4–6 ετών με και χωρίς αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή: Μια διαχρονική μελέτη [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Καραγιαννοπούλου, Δ. (2017). Η σχέση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών Δημοτικού: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση.

- Κατσιμπέρη, Α., & Ταμπάκου, Α. (2021). Διαταραχές λόγου και ομιλίας και επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά.
- Κουμάντου, Μ. (2021). Επιδράσεις του παιχνιδιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης [Μεταπτυχιακή εργασία].
- Μαλιγκούδη, Χ., & Κωτοπούλου, Ε. (2019). Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μερκούρη, Μ. (2022). Η συμβολή των παραμυθιών στην κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας.
- Μοκαϊτή, Φ. (2023). Η σχέση της γλωσσικής ανάπτυξης με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας: Μία διαχρονική μελέτη [Διδακτορική διατριβή].
- Παππας, Ν. (2023). Γλωσσική ανάπτυξη και προβλήματα συμπεριφοράς στα νήπια. Κοινωνική Εργασία: Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών.
- Σεριάδου, Σ. (2020). Η γλωσσική και κοινωνικοσυναισθηματική αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 970–986. <https://doi.org/10.12681/edusc.2745>
- Τρίκου, Π. (2023). Η γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο και η σχέση της με την ένταξη αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό.
- Τσούτσουρα, Φ. (2020). Γλωσσική ανάπτυξη μαθητών Δημοτικού σχολείου με συμπτώματα ΔΕΠΥ.

Ξενόγλωσση

- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). Emotional intelligence 2.0. TalentSmart.
- CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- HBSC. (2020). Health Behaviour in School-aged Children study. World Health Organization.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. Macmillan

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ / ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Γούλα Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Αυτό το άρθρο εισάγει τους αναγνώστες στην έννοια της διδασκαλίας της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς, δίνοντας έμφαση στην ελληνική γλώσσα. Αρχικά κάνοντας μία βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός και τα βασικά χαρακτηριστικά της Διδασκαλίας μιας γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς (ΔΕΣ). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η τυπολογία της ελληνικής γλώσσας βασισμένη σε αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις για την αγγλική γλώσσα, προσαρμοσμένη στα δεδομένα της ελληνικής. Επισημαίνεται ότι η ελληνική γλώσσα μπορεί να διδάσκεται για γενικούς (ΕΓΣ) και ειδικούς σκοπούς (ΕΕΣ), ενώ η κατηγοριοποίηση επεκτείνεται και σε ακαδημαϊκούς (ΕΑΣ) και επαγγελματικούς σκοπούς (ΕΕΠΣ). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον σύνθετο ρόλο των εκπαιδευτικών, στην ανάγκη επιμόρφωσης τους και στην ενίσχυση της έρευνας ώστε η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας για Ειδικούς σκοπούς (ΕΕΣ) να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις πολυδιάστατες ανάγκες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Διδασκαλία για Γενικούς σκοπούς (ΓΔΓ), Διδασκαλία για Ειδικούς σκοπούς (ΔΕΣ), εκπαιδευτικοί

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική επάρκεια αποτελεί βασικό εργαλείο ένταξης, επαγγελματικής επιτυχίας και ακαδημαϊκής εξέλιξης. Η διδασκαλία γλωσσών για ειδικούς σκοπούς αποτελεί έναν διεθνώς αναγνωρισμένο κλάδο, με εφαρμογές σε διάφορα πεδία, όπως τον τουρισμό και την υγεία, την διοίκηση και τις νομικές επιστήμες. Αν και ο όρος και το πεδίο της ESP (English for Specific Purposes) είναι ευρέως διαδεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία, στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας η ανάπτυξη αντίστοιχων θεωρητικών εργαλείων και διδακτικών πρακτικών βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στη συστηματοποίηση των θεωρητικών βάσεων της ΔΕΣ για την ελληνική γλώσσα αναδεικνύοντας τις βασικές αρχές και τη διαφοροποίηση της από τη γενική γλωσσική διδασκαλία. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάγκη για ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των διδασκομένων, ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού. Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι βασικές θεωρητικές αρχές και τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη διδασκαλία μιας γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (ΔΕΣ) από τη γενική διδασκαλία γλωσσών;
- Πώς κατηγοριοποιείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς και ποιες ανάγκες καλείται να καλύψει σε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά περιβάλλοντα;
- Ποιες είναι οι βασικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές διαφορές ανάμεσα στη Γενική Διδασκαλία μιας Γλώσσας (ΓΔΓ) και στη Διδασκαλία για Ειδικούς Σκοπούς (ΔΕΣ), και πώς αυτές επηρεάζουν τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού;
- Πώς η ανάλυση αναγκών και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μαθήματος ΔΕΣ σε σύγκριση με τη ΓΔΓ;

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο στην ενίσχυση του επιστημονικού διαλόγου γύρω από τη ΔΕΣ, όσο και στην παραγωγή πρακτικά εφαρμόσιμων προτάσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε εξειδικευμένα γλωσσικά περιβάλλοντα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η διδασκαλία μιας γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (ΔΕΣ)

Οι Hutchinson and Waters (1987) ορίζουν την ΔΕΣ ως προσέγγιση (approach) στην εκμάθηση μιας γλώσσας η οποία βασίζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου θέτοντας την ερώτηση « Γιατί ο διδασκόμενος θέλει να μάθει μια γλώσσα;». Κατά συνέπεια η ΔΕΣ είναι μια προσέγγιση και όχι ένα προϊόν (product) στη διδασκαλία μιας γλώσσας όπου όλες οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν σχετικά με το περιεχόμενο και τη μέθοδο βασίζονται στους λόγους που θέλει κάποιος να μάθει την ξένη γλώσσα, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα αγγλικά.

Η Robinson (1991) θεωρεί την ΔΕΣ ως μια προσέγγιση (approach) προσανατολισμένη στο στόχο (goal-directed), βασισμένη στην Ανάλυση Αναγκών των διδασκόμενων, η οποία έχει περιορισμένη χρονικά διάρκεια και απευθύνεται σε ενήλικες που μαθαίνουν σε ομοιογενή μαθησιακά περιβάλλοντα.

Ο Strevens (1988, όπ. αναφ. στους Donesch-Jezo et al. 2012, p.2; Ramirez, 2015, p.384; Hijuelos-Cruz, et. al. 2020, p.119) υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση ανάμεσα σε τέσσερα απόλυτα χαρακτηριστικά (absolute characteristics) και δύο μεταβλητά (variable characteristics) της διδασκαλίας για ειδικούς σκοπούς.

Τα απόλυτα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- Εστίαση στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών.
- Σύνδεση με εξειδικευμένα επαγγελματικά ή ακαδημαϊκά πεδία.
- Ανάλυση ειδικών γλωσσικών χαρακτηριστικών.
- Διάκριση από τη γενική διδασκαλία γλωσσών.

Τα μεταβλητά χαρακτηριστικά είναι:

- Περιορισμός σε συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες (π.χ. κατανόηση γραπτού λόγου).
- Ευελιξία στη μεθοδολογία διδασκαλίας

Όλα αυτά τα απόλυτα και μεταβλητά χαρακτηριστικά τονίζουν τη σκόπιμη φύση της ΔΕΣ ως μια προσέγγισης που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του διδασκόμενου.

Ωστόσο οι Dudley-Evans και St. John (1998) τροποποίησαν τον ορισμό του Streven λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως (α) σε αυτή την προσέγγιση η διδασκαλία μοιράζεται όρους και δεξιότητες μεταξύ των πεδίων σπουδών και της επαγγελματικής δραστηριότητας και (β) η διδασκαλία πρέπει πάντα να αντικατοπτρίζει τις υποκείμενες έννοιες και τις δραστηριότητες του κλάδου που αποτελεί αντικείμενο μελέτης.

Η διάκριση λοιπόν μεταξύ των μεταβλητών και απόλυτων χαρακτηριστικών στη διδασκαλία μια γλώσσας που προτείνουν οι Dudley-Evans και St. John (2010) είναι τα εξής:

Τα απόλυτα χαρακτηριστικά στη ΔΕΣ είναι :

- Η ΔΕΣ είναι σχεδιασμένη ώστε να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες των διδασκόμενων.
- Η ΔΕΣ χρησιμοποιεί την υποκείμενη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες του επιστημονικού κλάδου που υπηρετεί .
- Η ΔΕΣ προσανατολίζεται στη γλώσσα που είναι κατάλληλη γι' αυτές τις δραστηριότητες όσον αφορά τη γραμματική, το λεξιλόγιο , τις δεξιότητες μάθησης, το λόγο και τα κειμενικά είδη.

Τα μεταβλητά χαρακτηριστικά στη ΔΕΣ είναι:

- Η ΔΕΣ μπορεί να συσχετίζεται ή να σχεδιάζεται για ειδικούς επιστημονικούς κλάδους.

- Η ΔΕΣ μπορεί να χρησιμοποιεί σε ειδικές περιστάσεις διδασκαλίας διαφορετική μεθοδολογία από αυτή της διδασκαλίας για γενικούς σκοπούς .
- Η ΔΕΣ μπορεί να σχεδιάζεται για ενήλικες διδασκόμενους, για φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για ένα επαγγελματικό περιβάλλον αλλά και για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η ΔΕΣ γενικά σχεδιάζεται για φοιτητές μέσου ή προχωρημένου επιπέδου γλωσσομάθειας.
- Τα περισσότερα μαθήματα της ΔΕΣ προϋποθέτουν κάποια βασική γνώση του συστήματος της γλώσσας αλλά μπορούν να συμμετέχουν και αρχάριοι.

Επίσης σύμφωνα με τον ορισμό του Smoak (2003), η ΔΕΣ είναι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας βασισμένη στις πραγματικές και άμεσες ανάγκες των διδασκομένων. Η Gatehouse (2001) αναφέρθηκε στη σημασία του όρου «ειδικός» και διευκρίνισε ότι αναφέρεται στην ιδιαιτερότητα του σκοπού ή του στόχου αυτού του τομέα διδασκαλίας και όχι στο λεξιλόγιο.

Τέλος, ένα ορισμός που μπορεί να γίνει γενικά αποδεκτός ως ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης είναι αυτός των Jonson και Jonson (1988) σύμφωνα με τον οποίο ο όρος Διδασκαλία για Ειδικούς Σκοπούς αναφέρεται στον σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων για άτομα ή ομάδες με καθορισμένο στόχο και προσδιορισμένες ανάγκες.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλοι οι παραπάνω ορισμοί έχουν συμβάλει ώστε να οριοθετηθεί καλύτερα το πεδίο και ο σκοπός της ΔΕΣ, δίνοντας έμφαση στο σκοπό εκμάθησης μιας γλώσσας η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες του διδασκόμενου.

2.2. Είδη διδασκαλίας μιας γλώσσας για ειδικούς σκοπούς

Αν και οι Hutchinson και Waters (1987) επικεντρώνονται στην αγγλική, η ακόλουθη τυπολογία προσαρμόζεται στην ελληνική γλώσσα αφού μπορεί να διδάσκεται και για ακαδημαϊκούς αλλά και για επαγγελματικούς σκοπούς.

Έτσι λοιπόν τα είδη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μπορεί να είναι οι εξής:

- Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για γενικούς σκοπούς (ΕΓΣ) και για ειδικούς σκοπούς (ΕΕΣ)
- Η ελληνική γλώσσα για ακαδημαϊκούς σκοπούς (ΕΑΣ) και για επαγγελματικούς σκοπούς (ΕΕΠΣ)
- Η ελληνική γλώσσα σύμφωνα με το αντικείμενο σπουδών

Ο διαχωρισμός λοιπόν ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα για ακαδημαϊκούς σκοπούς και στην ελληνική γλώσσα για επαγγελματικούς σκοπούς δεν είναι πάντα ξεκάθαρος καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hutchinson και Waters (1987) οι άνθρωποι μπορούν να εργάζονται και παράλληλα να σπουδάζουν ενώ υπάρχει το ενδεχόμενο ο φοιτητής να χρησιμοποιήσει τη διδαχθείσα γλώσσα όταν αναλαμβάνει ή επιστρέφει σε μία δουλειά.

Μπορεί ακόμη να γίνει μια περαιτέρω διάκριση για την ελληνική γλώσσα για ακαδημαϊκούς σκοπούς ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών και για την ελληνική γλώσσα για επαγγελματικούς σκοπούς αντίστοιχα ανάλογα με το επάγγελμα ή την επαγγελματική κατάρτιση.

Η διδασκαλία της ελληνικής για επαγγελματικούς σκοπούς μπορεί να προσαρμοστεί σε ευρύ φάσμα επαγγελμάτων, όπως η διοίκηση επιχειρήσεων, η νομική, η ιατρική, καθώς και σε τεχνικά επαγγέλματα. Έτσι μπορούμε να διαχωρίσουμε την εκμάθηση της γλώσσας και του λόγου σε ακαδημαϊκό επίπεδο π.χ. οι φοιτητές που σπουδάζουν ιατρική από την εκμάθηση της γλώσσας σε επαγγελματικό επίπεδο όπως για παράδειγμα οι γιατροί που κάνουν την πρακτική τους (Dudley-Evans & St John, 2010). Όταν αναφερόμαστε στην εκμάθηση μιας γλώσσας για επαγγελματικούς σκοπούς εννοούμε αυτούς που τη χρειάζονται καθώς εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα αλλά και σε αυτούς που τους είναι απαραίτητη για την εύρεση εργασίας όπως για παράδειγμα σε μια συνέντευξη ή ακόμα για να επιτύχουν στην εργασία τους κατανοώντας καλύτερα τις προσδοκίες του εργοδότη τους.

Επιπροσθέτως, ένας περαιτέρω διαχωρισμός αφορά τη γλώσσα για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς και τη γλώσσα για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς. Η πρώτη διάκριση αναφέρεται στις διαφορές που έχει ο ένας επιστημονικός κλάδος από τον άλλο ως προς τα γλωσσικά στοιχεία (λεξιλόγιο και γραμματική) και ως προς τις δεξιότητες του συγκεκριμένου ακαδημαϊκού κλάδου. Η δεύτερη αναφέρεται στις γλωσσικές δεξιότητες οποιουδήποτε ακαδημαϊκού αντικειμένου όπως είναι για παράδειγμα η κατανόηση του προφορικού λόγου σε διαλέξεις και η παραγωγή γραπτού λόγου (Dudley-Evans & St John, 2010).

2.3. Διαφορές ανάμεσα στη γενική διδασκαλία μιας γλώσσας (ΓΔΓ) και στη διδασκαλία για ειδικούς σκοπούς (ΔΕΣ)

Σύμφωνα με τους Hutchinson και Waters (1987) η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι απλή καθώς στη θεωρία δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους αλλά στην πράξη υπάρχουν μεγάλες διαφορές. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Sifaki (2003) δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ανάμεσα στους δύο τύπους διδασκαλίας υπάρχει ένα συνεχές καθώς και οι δύο έχουν ως στόχο να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα των διδασκομένων. Επίσης σύμφωνα με τους Kennedy και Bolitho (1984) και οι δύο τύποι διδασκαλίας μοιράζονται κοινές γενικές δεξιότητες. Ομοίως η Robinson (1991) αναφέρει ότι εξελίξεις στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης έχουν πραγματοποιηθεί και στην ΔΕΣ και στη ΓΔΓ και επομένως δεν είναι εύκολο να πούμε ποια μορφή διδασκαλίας έχει επηρεαστεί ή έχει δανειστεί στοιχεία από την άλλη.

Παρόλα αυτά όπως ήδη αναφέρθηκε υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Σύμφωνα με τον Strevens (1988, *οπ. αναφ. στο* Hijuelos- Cruz et. al. 2020, p. 120) μία διαφορά έγκειται στην ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών για ένα επάγγελμα ή συγκεκριμένη δραστηριότητα και στη λεπτομερή ανάλυση της γλώσσας αυτού του επαγγέλματος ή δραστηριότητας. Η πιο σημαντική διαφορά όμως μεταξύ των δύο τύπων διδασκαλίας έγκειται στους μαθητές και τους σκοπούς για τους οποίους επιλέγουν να μάθουν μια γλώσσα (Donesch-Jezo et al., 2012). Η διδασκαλία μιας γλώσσας για ειδικούς σκοπούς εστιάζει στη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε πραγματικό επαγγελματικό πλαίσιο και όχι στη διδασκαλία γραμματικών δομών και λεξιλογίου. Σε αντίθεση με τη γενική διδασκαλία μιας γλώσσας, η οποία συχνά διαχωρίζεται από τις μελλοντικές καταστάσεις των μαθητών, το περιεχόμενο των μαθημάτων για ειδικούς σκοπούς ενσωματώνεται σε μια περιοχή θεμάτων που σχετίζεται με τις παρούσες και τις μελλοντικές καταστάσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τους Dudley-Evans και St John (1998), τα μαθήματα μιας γλώσσας για ειδικούς σκοπούς πρέπει να αντικατοπτρίζουν τη μεθοδολογία των κλάδων και των επαγγελμάτων για τα οποία έχουν σχεδιαστεί. Έτσι πριν από το σχεδιασμό κάθε μαθήματος θα πρέπει να προηγείται ανάλυση των αναγκών των μαθητών σχετικά με το μελλοντικό ή παρόν επάγγελμά τους ή τα σχέδιά τους για το μέλλον, καθώς και ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στις καταστάσεις-στόχους τους (Donesch-Jezo et al., 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω άποψη μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι η ΓΔΓ μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω ενώ η ΔΕΣ μπορεί να περιγραφεί ως μια προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω στην οποία ο εκπαιδευτικός ξεκινά από τις ανάγκες των μαθητών πριν εξετάσει άλλα θέματα όπως ο σχεδιασμός μαθημάτων, η μεθοδολογία ή η αξιολόγηση (Popescu, 2010; Boston, 2016).

Επίσης σύμφωνα με τον Widdowson (1981, *οπ. αναφ. στο* Larouz & Kerouad, 2016, p.99) η ΔΕΣ επιδιώκει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους περιορισμένες ικανότητες ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε σαφώς καθορισμένες εργασίες (tasks). Αυτές οι εργασίες αποτελούν τους συγκεκριμένους στόχους που έχει σχεδιαστεί να καλύψει το μάθημα της ΔΕΣ. Η ΓΔΓ από την άλλη είναι μια εκπαιδευτική λειτουργία που επιδιώκει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους μια γενική ικανότητα για να τους επιτρέψει να αντιμετωπίσουν απρόβλεπτες επικοινωνιακές καταστάσεις στο μέλλον.

Η διάκριση ανάμεσα στη διδασκαλία για ειδικούς σκοπούς και στη διδασκαλία για γενικούς σκοπούς έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά τα οποία παρουσιάζονται προσαρμοσμένα στην

ελληνική γλώσσα (Widdowson, 1981, οπ. αναφ. στο White, 1988, pp.18 & 26). Η διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για γενικούς σκοπούς (ΓΔΓ) και ειδικούς σκοπούς (ΔΕΣ) βασίζεται σε διαφορετικές προσεγγίσεις και στόχους. Η ΓΔΓ επικεντρώνεται στην εκπαίδευση και ανάπτυξη γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων, ενώ η ΔΕΣ δίνει έμφαση στην εξάσκηση και στην απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων, σχετικών με συγκεκριμένους επαγγελματικούς ή ακαδημαϊκούς τομείς.

Επιπλέον ΓΔΓ έχει ένα πιο ανοιχτό περιεχόμενο, καθώς οι μελλοντικές ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να προβλεφθούν με ακρίβεια. Αντίθετα, η ΔΕΣ καθορίζεται από τις ανάγκες του επαγγελματικού ή ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, επιτρέποντας μια πιο στοχευμένη επιλογή περιεχομένου.

Ο Sifakis (2003) επεκτείνει αυτή τη διάκριση, προτείνοντας ένα συνεχές που περιλαμβάνει:

- Γνώση έναντι δεξιοτήτων, όπου η ΔΕΣ περιλαμβάνει τόσο τη μάθηση εξειδικευμένου περιεχομένου όσο και την ανάπτυξη σχετικών γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Ικανότητα στη ΓΔΓ, που αφορά την ανάπτυξη γενικών επικοινωνιακών ικανοτήτων.
- Επαγγελματική ικανότητα, που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας για επαγγελματικά καθήκοντα.
- Εξειδίκευση του θέματος, που συνδέεται με την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται πληροφορίες σε συγκεκριμένα πεδία.
- Υποχρεωτική ή εθελοντική φύση της μάθησης, καθώς ακόμη και οι ενήλικες που αναγκάζονται να παρακολουθήσουν μαθήματα από την εταιρεία τους μπορεί να έχουν αρνητικά κίνητρα, καθιστώντας κρίσιμη τη δόμηση των μαθημάτων από τον διδάσκοντα.
- Πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν την αίσθηση ταυτότητας των εκπαιδευομένων και να λειτουργήσουν ως κίνητρα, ιδιαίτερα σε επαγγελματικά περιβάλλοντα.
- Πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας, οι οποίες πρέπει να διευκρινίζονται από την αρχή ώστε να αυξάνεται η ευαισθητοποίησή τους για τις διαφορές μεταξύ ΓΔΓ και ΔΕΣ καθώς και για τις στρατηγικές μάθησης που τους ταιριάζουν καλύτερα.

Συμπερασματικά, η διάκριση μεταξύ της διδασκαλίας μιας γλώσσας για γενικούς σκοπούς (ΓΔΓ) και ειδικούς σκοπούς δεν είναι απόλυτα σαφής, καθώς υπάρχουν πολλά σημεία σύγκλισης. Μια σημαντική εξέλιξη που έχει επηρεάσει τη ΓΔΓ είναι η υιοθέτηση της ανάλυσης αναγκών, η οποία παλαιότερα εφαρμοζόταν κυρίως στη ΔΕΣ. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών, γεγονός που αποτελεί μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις της ΔΕΣ στη γενική διδασκαλία γλωσσών.

2.4. Οι εκπαιδευτικοί

Ο εκπαιδευτικός της ΔΕΣ δεν είναι σε καμία περίπτωση ένας «απλός» καθηγητής γλώσσας (Sifakis, 2005; Ahmed, 2014). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχει πολλές αρμοδιότητες όπως να ενημερώνεται για θέματα που αφορούν συγκεκριμένους τομείς (π.χ. ορολογία, δεξιότητες για συγκεκριμένο θέμα, κ.λπ.), να είναι σε θέση να ανακαλύπτει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (οι οποίες μπορεί να κυμαίνονται από την ίδια τη μάθηση έως την εργασία σε συγκεκριμένες ώρες της ημέρας), να είναι επιδέξιος σε μια μεγάλη ποικιλία μεθοδολογιών διδασκαλίας και έτοιμος να εφαρμόσει νέους τρόπους διδασκαλίας (Fitria, 2023).

Σύμφωνα με τον Swales (1998, οπ. αναφ. στο Donesch-Jezo et al., 2012) ο ρόλος του δασκάλου ή του επαγγελματία της ΔΕΣ είναι ιδιαίτερος καθώς πρέπει να εκτελεί πέντε σημαντικές λειτουργίες:

- διδασκαλία (διδασκτική)
- σχεδιασμός του μαθήματος/επιλογή ή και προετοιμασία διδακτικού υλικού
- συνεργασία με ακαδημαϊκούς καθηγητές ή/και εργοδότες
- διεξαγωγή αναλύσεων των αναγκών των μαθητών, της κατάστασης στόχου και του λόγου

- παροχή αξιολόγησης της προόδου των μαθητών και αξιολόγηση του μαθήματος

Ομοίως οι Dudley Evans και St John (1998) περιγράφουν τον ρόλο του δασκάλου ΔΕΣ ως: 1) δάσκαλος, 2) συνεργάτης, 3) σχεδιαστής μαθημάτων και πάροχος υλικού, 4) ερευνητής και 5) αξιολογητής.

Ο πρώτος ρόλος ως «δάσκαλος» είναι συνώνυμος με αυτόν του καθηγητή της γενικής διδασκαλίας μιας γλώσσας. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι πρέπει να καλύψει τους άλλους τέσσερις ρόλους. Προκειμένου λοιπόν να καλύψει τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών και να υιοθετήσει τη μεθοδολογία και τις λειτουργίες του στοχευόμενου κλάδου, ο επαγγελματίας της ΔΕΣ πρέπει να αποκτήσει τη γνώση του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου με τον οποίο ασχολείται και να κατανοήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα επαγγέλματα αυτά. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η συνεργασία με ειδικούς στον τομέα και με εκείνους που διδάσκονται στο μάθημα και που μπορεί κάλλιστα να είναι πιο εξοικειωμένοι με το εξειδικευμένο περιεχόμενο του υλικού από τον δάσκαλο, μπορεί κάλλιστα να αποδειχθεί χρήσιμη (Fitria, 2023). Οι καθηγητές ΔΕΣ δεν χρειάζεται να κατέχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις του αντικειμένου, αλλά παρατηρώντας ότι οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει αυτές τις γνώσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους ζητήσει διευκρινίσεις ορισμένων ορολογιών και ορισμούς ορισμένων εννοιών δημιουργώντας έτσι μια πραγματική επικοινωνιακή κατάσταση (Donesch- Jezo et al., 2012).

Ο εκπαιδευτικός της ΔΕΣ έχει την ευθύνη της συνολικής διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης της οργάνωσης των μαθημάτων, του καθορισμού μαθησιακών στόχων, της δημιουργίας θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Η οργάνωση των μαθημάτων προϋποθέτει τη σαφή διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων, τη μετατροπή τους σε ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών με το αντίστοιχο χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων.

Αυτό συνεπάγεται την επιλογή και προσαρμογή διδακτικού υλικού, την υποστήριξη των μαθητών στη μαθησιακή τους πορεία και την παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης. Ο καθορισμός στόχων σημαίνει τη διευθέτηση των συνθηκών μάθησης στην τάξη και τον καθορισμό μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων. Η γνώση των δυνατοτήτων των μαθητών είναι κεντρική στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος με ρεαλιστικούς στόχους που λαμβάνει υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μαθησιακή κατάσταση.

Επιπλέον, η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, καθώς η ενεργή χρήση της γλώσσας μέσα από αλληλεπιδράσεις με άλλους ομιλητές συμβάλλει στην πραγματική κατανόηση και εφαρμογή της. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός, καθώς οι μαθητές χρειάζονται αυτοπεποίθηση για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Ο καθηγητής της ΔΕΣ έχει την ευθύνη να διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα ενισχύσει την εμπιστοσύνη των μαθητών και θα τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της γλωσσικής μάθησης. Η αξιολόγηση των μαθητών βλέπει τον δάσκαλο ως πηγή πληροφοριών που βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα προβλήματα εκμάθησης της γλώσσας και να βρουν λύσεις σε αυτά, να ανακαλύψουν τις δεξιότητες στις οποίες πρέπει να επικεντρωθούν και να αναλάβουν την ευθύνη για τη λήψη επιλογών που καθορίζουν τι και πώς να μάθουν (Grynyuk, 2016).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Sifakis (2003) ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ΔΕΣ είναι διπλός: αυτούς του δασκάλου και του συμβούλου. Από τη μια πλευρά ο εκπαιδευτικός της ΔΕΣ είναι υπεύθυνος για την προώθηση ειδικών μεθοδολογικών επικοινωνιακών πρακτικών όπως είναι για παράδειγμα η ενσωμάτωση τεχνικών αυτοκατευθυνόμενης μάθησης βασισμένες σε δραστηριότητες (task-based activities) που ενισχύουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την ικανότητα των μαθητών να στοχάζονται σε προηγούμενη εμπειρία (Dickinson & Wedden, 1995; Hammond & Collins, 1991, όπ. αναφ. στο Sifakis, 2003, pp.208-9). Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι της ΔΕΣ ενεργούν ως σύμβουλοι στους ενήλικες μαθητές τους. Ο ρόλος του συμβούλου είναι να βρίσκει τρόπους να εκτιμά και να ενισχύει τις ανάγκες μάθησης και μελέτης των μαθητών (Underhill, 1998, όπ. αναφ. στο Sifakis, 2003, p.209) καθώς και να αυξάνει το εύρος της διερευνητικής συμπεριφοράς

των ενηλίκων εκπαιδευομένων προσφέροντας ψυχολογική βοήθεια όπου χρειάζεται (Ellis & Johnson, 1994 όπ. αναφ. στο Sifakis, 2003, p.209).

Τέλος, η διδακτική διαδικασία της ΔΕΣ μπορεί να επωφεληθεί από έναν δάσκαλο που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ενήλικες και έχει τις ακόλουθες «ιδιότητες ικανού θεραπευτή»: «καλός άνθρωπος, έξυπνος, δημιουργικός, ειλικρινής, ενεργητικός, ζεστός απέναντι στους άλλους, υπεύθυνος και ορθής κρίσης» (Wheeler, 2000, p. 66, όπ. αναφ. στο Sifakis, 2003,p.209).

2.5. Η ελληνική γλώσσα για ειδικούς σκοπού: προκλήσεις και προοπτικές

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας για Ειδικούς σκοπούς (ΕΓΕΣ). Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει αναπτύξει υλικό για επαγγελματικά περιβάλλοντα (Καζάζη, 2011) ενώ προγράμματα για την ελληνική γλώσσα ως εργαλείο επαγγελματικής ένταξης προσφέρονται στο πλαίσιο δράσεων για μετανάστες και πρόσφυγες (Τσέλιος, 2022). Συγκεκριμένα η ΕΓΕΣ βρίσκει εφαρμογή σε ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών για αλλοδαπούς φοιτητές (Χαραλαμπίδης, 2004), σε επιμορφώσεις επαγγελματιών σε διάφορους τομείς όπως ο τουρισμός, η υγεία και η δημόσια διοίκηση (Καζάζη, 2011) και σε εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης μεταναστών (Τσέλιος, 2022).

Ωστόσο η διδασκαλία της ΕΓΕΣ στην Ελλάδα αντιμετωπίζει πολλαπλές προκλήσεις, τόσο σε θεσμικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ένα βασικό ζήτημα αποτελεί η έλλειψη συστηματικά σχεδιασμένων προγραμμάτων και εγχειριδίων που να καλύπτουν τις ιδιαιτερότητες των επαγγελματικών ή ακαδημαϊκών πλαισίων. Επίσης, η ετερογένεια των μαθητών συνεπάγεται και ετερογένεια στις ανάγκες τους. Ο Τσέλιος (2022) τονίζει τη σημασία της εξατομικευμένης προσέγγισης, ιδίως για κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Τέλος, η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των επαγγελματιών και των τεχνολογικών εξελίξεων απαιτεί διαρκή επιμόρφωση των διδασκόντων και επικαιροποίηση των υλικών.

Εντούτοις, παρά τις δυσκολίες, υπάρχουν σημαντικές προοπτικές για την ενίσχυση της ΕΓΕΣ στην Ελλάδα. Η ενσωμάτωση της ΕΓΕΣ στα Προγράμματα Σπουδών Ανώτατης Εκπαίδευσης, η ανάπτυξη πιστοποιημένων σεμιναρίων επιμόρφωσης, καθώς και η χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη θεσμική ενίσχυση του πεδίου (Basturkmen, 2010).

3. Συμπεράσματα

Η Διδασκαλία για Ειδικούς Σκοπούς (ΔΕΣ) αναδεικνύεται ως ένα εξειδικευμένο και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης, που διαφοροποιείται ουσιαστικά από τη Γενική Διδασκαλία Γλωσσών (ΓΔΓ), τόσο ως προς τη μεθοδολογική της προσέγγιση όσο και ως προς τους στόχους της. Η ΔΕΣ εστιάζει στην ενδεδειγμένη ανάλυση αναγκών των εκπαιδευομένων, ώστε να παρέχει στοχευμένη γλωσσική υποστήριξη προσαρμοσμένη σε συγκεκριμένα επαγγελματικά ή ακαδημαϊκά πλαίσια.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν υπογραμμίζουν τη σημασία της αυθεντικότητας των διδακτικών υλικών, της επικοινωνιακής λειτουργικότητας της γλώσσας, καθώς και της ευελιξίας στην επιλογή διδακτικών στρατηγικών.

Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη ΔΕΣ είναι περισσότερο σύνθετος και απαιτητικός σε σύγκριση με την παραδοσιακή γενική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καθώς συμμετέχει στον σχεδιασμό προγραμμάτων, τη δημιουργία υλικών, τη συνεργασία με ειδικούς και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Χρειάζεται ευελιξία, συνεργατικότητα και εις βάθος κατανόηση των απαιτήσεων των εκπαιδευομένων και του εκάστοτε επαγγελματικού πεδίου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Καζάζη, Α. (2011). *Η γλωσσική κατάρτιση των επαγγελματιών στον τουρισμό και στην υγεία: Ανάγκες και στρατηγικές*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τσέλιος, Ν. (2022). *Γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών στην Ελλάδα: Θεσμικό πλαίσιο και πρακτικές ένταξης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2004). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πανεπιστημιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσση

- Ahmed, M. (2014). The ESP Teacher: Issues, Tasks and Challenges. *English for Specific Purposes World*, 15(42), 1-33
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boston, J.S. (2016). *How Suitable are EGP Textbooks for ESP Classes: An Analysis of Passport and Passport Plus*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2025, από <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sylabusandmaterials/Boston3.pdf>
- Cruz, I.H., Medina-Carballosa, E., Perez-Almaguer, R. (2020). English for Specific Purposes (ESP): A Theoretical Approach for Syllabus Design. *Luz*, 19 (4), 116-124.
- Donesch-Jezo, E., Modrzewski, A.F., Hamdanat, I. (2012, February 24–25). English for Specific Purposes: What does it mean and why is it different from teaching General English? *Confluence*
- Dudley-Evans, T. & St John M. J. (2010). *Developments in English for Specific Purposes* (12th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitria, T.N. (2023). Teaching English for Specific Purposes (ESP): Teachers' Role and Their Challenges. *Journal of English Education and Literacy*, 2(1), 53-70.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes. *The Internet TESL Journal*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2025 από <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Grynyuk, S. (2016). Foreign Language Teaching for Specific Purposes: Basic Aspects. *Science Rise*, 5(1), 18-23.
- Hutchinson, T. & Waters A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning centered approach*. Cambridge University Press.
- Johnson, K. & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Kennedy, C. & Bolitho, R. (1984). *English for specific purposes*. London: Macmillan.
- Larouz, M. & Kerouad, S. (2016). Demystifying the Disparity between ESP and EGP Methodology. *Arab World English Journal, ASELS Annual Conference Proceedings*, (pp.97-105) December 2016, Διαθέσιμο στο SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2895543>
- Palmero, N. C. (2003). The ESP teacher as a materials designer: A practical example. *ELAI* (4), 189-200.
- Popescu, A. V. (2010). A general view on the relationship between ESP and EGP. *Professional Communication and Translation Studies*, 3 (1-2), 49-52 .
- Ramirez, C.G. (2015). English for Specific Purposes: Brief History and Definitions. *Revista De Lenguas Modernas*, 23, 379-386.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: a Practitioner's Guide*. New York and London: Practice Hall International.

- Sifakis, N.C. (2003). Applying the adult education framework to ESP curriculum development: an integrative model. *English for Specific Purposes*, 22(2), 195-211.
- Sifakis, N.C. (2005). "English for Specific and Academic Purposes- a trendy demand? Orientations in ESP/EAP research, with a critical perspective on the Greek situation. " In F. Perdiki, E. Panourgia, E. Vergidou & K. Samara (Eds.), *Teaching Foreign Languages for Specific Purposes: A Trend or a Demand?* 1st ESP Conference in Kavala-Conference Proceedings. Kavala: TEI of Kavala, 17-30.
- Smoak, R. (2003). What is English for specific purposes? *English Teaching Forum Online*, 41(2), 22-27
- White, R. (1998). *The ELT Curriculum*. Blackwell Publishers.

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Κεφαλάκη Μαρία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ανάπτυξη ενός αυθεντικού διαπολιτισμικού επικοινωνιακού πλαισίου, τόσο ως προς τη θεωρητική όσο και ως προς την πρακτική του διάσταση, απαιτεί κριτική κατανόηση, καθώς δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη. Διαφορετικές παραδοχές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται, με τον πολιτισμικό σχετικισμό και τον πολιτισμικό οικουμενισμό να διαμορφώνουν τις δύο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Ο πολιτισμικός σχετικισμός προωθεί την αναγνώριση της μοναδικότητας και της ισοτιμίας των πολιτισμών, εστιάζοντας στη διαφορετικότητα. Από την άλλη πλευρά, ο πολιτισμικός οικουμενισμός δίνει έμφαση στις κοινές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, επιχειρώντας να συνθέσει πολιτισμικές ταυτότητες σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, εστιάζοντας στην ομοιότητα.

Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις οριοθετήσεις που καθεμία φέρει και πώς μπορούν να συναντηθούν σε ένα διαπολιτισμικό επικοινωνιακό περιβάλλον στην εκπαίδευση. Παράλληλα, στοχεύει να αναδείξει τον ρόλο της τέχνης ως μέσου που εξισορροπεί στοιχεία και από τις δύο προσεγγίσεις και δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για έναν διαπολιτισμικό διάλογο.

Συμπερασματικά, μέσα από τις διαφορετικές μορφές και εφαρμογές της και με το κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο θα μπορούσε να διευκολύνει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των πολλαπλών οπτικών και της κριτικής σκέψης, προωθώντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τη συνεργασία και τη συλλογικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική επικοινωνία, τέχνες στην εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας απασχολεί ιδιαίτερα τους/τις επιστήμονες στον τομέα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών. Η πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνει τις κοινές πεποιθήσεις και συμπεριφορές μιας κοινωνικής ομάδας (Jensen, 2003), οι οποίες συνθέτουν ένα σύνολο με συγκεκριμένη δομή και μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά στοιχεία που είναι μοναδικά για την εκάστοτε κουλτούρα, συγκρινόμενη με άλλες. Βέβαια, αυτή η κατασκευή δεν έχει μια σταθερή και αμετάβλητη μορφή, καθώς εξαρτάται από τα υποκείμενα, τον χώρο και τον χρόνο που διαμορφώνεται (Segers, 2004). Επιπλέον, δεν υπάρχει απόλυτη ομοιομορφία μεταξύ των μελών της ενδοομάδας όσον αφορά τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές τους, καθώς παράγοντες όπως οι ατομικές διαφορές, το φύλο, η κοινωνική τάξη και η θρησκεία παίζουν σημαντικό ρόλο (Jensen, 2003). Ακόμη, τα πολιτισμικά στοιχεία που διαμορφώνουν την πολιτισμική ταυτότητα, όπως τα υλικά και άυλα σύμβολα, οι κανόνες, οι αξίες, τα ήθη, οι παραδόσεις και άλλα τυποποιημένα, κανονιστικού τύπου συλλογικά κριτήρια, μπορεί να γίνουν αποδεκτά είτε ολοκληρωτικά, είτε εν μέρει, είτε καθόλου, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στη ζωή ενός ατόμου.

Για το λόγο αυτό, η πολιτισμική ταυτότητα κατανοείται ως μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία συμπερίληψης και αποκλεισμού, αποτελώντας ένα δυναμικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου και όχι ως μια στατική νοητική κατάσταση. Καθώς οι άνθρωποι συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, τις οποίες μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, έρχονται σε επαφή με ετερογενή στοιχεία. Έτσι, κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση, με τη δυναμική του διαλόγου που εμπεριέχει, διαμορφώνει, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα, τα

πολιτισμικά στοιχεία που καθορίζουν τη μοναδικότητα της ύπαρξης και της ταυτότητας. Ιδιαίτερα στις μέρες μας με τη χρήση της τεχνολογίας, η πολιτισμική ταυτότητα καθίσταται διαρκώς ενεργή (Hauser, 2017).

Σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο, όπου δύο ή περισσότερες ταυτότητες αλληλεπιδρούν, είναι απαραίτητο να αποφεύγεται ο πολιτισμικός «εγκλωβισμός», δηλαδή οι μονοπολιτισμικές οπτικές. Μια τέτοια πραγματικότητα απορρίπτει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία για να ευδοκιμήσει, είναι σημαντικό να ισορροπεί μεταξύ του πολιτισμικού σχετικισμού και του πολιτισμικού οικουμενισμού. Χωρίς να παραβλέπεται η πολιτισμική ταυτότητα των μελών μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, θεμελιώδεις αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η ισότητα, η ισοτιμία, η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η ασφάλεια, δεν είναι δυνατόν να είναι διαπραγματεύσιμα, ιδιαίτερα σε ένα εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό πλαίσιο. Οι συλλογικότητες που υπάρχουν σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται και να έχουν τη δυνατότητα έκφρασης και αποδοχής, ισορροπώντας πιθανές αντιθέσεις, στο πλαίσιο του αλληλοσεβασμού, στοχεύοντας στην κατανόηση, την εξέλιξη και την ειρηνική συνύπαρξη.

Οι τέχνες αποτελούν ένα πεδίο της ανθρώπινης έκφρασης που μπορούν να ισορροπήσουν τις δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις της πολιτισμικής ταυτότητας. Κατέχουν μια ιδιαίτερη θέση στην εκπαίδευση, καθώς μέσω αυτών οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να εκφράσουν και να μοιραστούν προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Eisner, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον Fleming (2023) η ενασχόληση με την τέχνη, είναι ουσιαστικά η ενασχόληση με την ανθρωπότητα, καθώς κάθε δημιούργημά της είναι μια ανθρώπινη κατασκευή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούμε να αναγνωρίζουμε την κοινή μας ταυτότητα, που είναι η ανθρώπινη ταυτότητα. Έτσι, κάθε μορφή τέχνης, μπορεί να προσφέρει το κατάλληλο πεδίο έκφρασης, όπου μέσα από τις συμβολικές αναπαραστάσεις της αναδεικνύονται τόσο προσωπικά νοήματα, που ενισχύουν την αίσθηση της ανθρώπινης ταυτότητας όσο και συλλογικές ταυτότητες που εμπεριέχουν διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές, συλλογικές μνήμες και αξίες, μια διαδικασία εποικοδομητική και δημιουργική, που καλλιεργεί τη διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα.

Εφόσον, όμως, η διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση δεν είναι μια συνθήκη ανεξάρτητη από τις πολιτισμικές ταυτότητες των συμμετεχόντων/ουσών και επηρεάζεται συχνά από την οπτική του πολιτισμικού σχετικισμού ή του πολιτισμικού οικουμενισμού, εφαρμόζοντας και αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές, τίθενται ζητήματα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνών, ώστε να μην περιορίζεται από μονοπολιτισμικές οπτικές και πρακτικές ούτε να αγνοεί την ανάγκη αναγνώρισης της ταυτότητας κάθε μαθητή/μαθήτριας. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις συνθήκες και τις μεθοδολογικές αρχές που επιτρέπουν, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπως είναι το σχολείο, οι τέχνες να λειτουργούν ως μέσο ενίσχυσης της συλλογικότητας, της συμπεριληπτικότητας και της αίσθησης του «ανήκειν». Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στην ανθρώπινη ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα σέβεται τη διαφορετικότητα και προάγει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πολιτισμικός σχετικισμός, πολιτισμικός οικουμενισμός και διαπολιτισμική επικοινωνία

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του πολιτισμικού σχετικισμού η κατανόηση των πολιτισμών πρέπει να βασίζεται στην οπτική αυτών που τον δημιούργησαν. Για τον λόγο αυτό, κανένας πολιτισμός δεν μπορεί να κατανοηθεί και να αξιολογηθεί μέσα από οικουμενικά κριτήρια. Μια τέτοια αξιολογική κρίση θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως απαξιωτική πράξη (Γκόβαρης, 2011), διότι, συχνά οδηγεί σε κάθετες ιεραρχήσεις των πολιτισμών είτε ως σύνολα είτε στοιχείων τους (Γκότοβος, 2002).

Ο Donnelly (1984) επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο ακραίες θέσεις αναφορικά με την έννοια του πολιτισμικού σχετικισμού, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελούν τις άκρες ενός συνεχούς, κατά μήκος του οποίου διαμορφώνονται διαφορετικά επίπεδα και τύποι προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Στο ένα άκρο υπάρχει η οπτική του ριζοσπαστικού πολιτισμικού σχετικισμού,

σύμφωνα με την οποία μόνο ο εκάστοτε πολιτισμός μπορεί να ορίσει την εγκυρότητα των ηθικών κανόνων και του δικαίου που εφαρμόζει. Το άλλο άκρο εκφράζει την οπτική του ριζοσπαστικού πολιτισμικού οικουμενισμού, η οποία θεωρεί ότι υπάρχουν πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα και η διαφορετικότητα των πολιτισμών δεν επηρεάζει την εγκυρότητά τους (Donnelly, 1984). Σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της οπτικής, η κατανόηση του «άλλου» είναι δυνατή, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό που ανήκει, λόγω της κοινής φύσης των ανθρώπων (Γκόβαρης, 2002). Έτσι, είναι φυσικό να υπάρχουν παγκόσμιες αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα κοινά για όλους τους ανθρώπους. Οι αξίες αυτές υπερβαίνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε πολιτισμού, και συγκροτούν τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών. Έτσι, κάθε άνθρωπος, συναντώντας τον «άλλον», δεν εγκλωβίζεται από το ιδιαίτερο πολιτισμικό του φορτίο, αλλά μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία που σχετίζεται με την αναγνώριση της σχετικότητας των πολιτισμών, δημιουργεί νέα γνώση, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ενδο/διαπροσωπική και κοινωνική εξέλιξη. Η έννοια της υπερπολιτισμικής ταυτότητας, η οποία βασίζεται στην αναγνώριση κοινά αποδεκτών οικουμενικών αρχών, της δικαιοσύνης και της ισότητας, εμπεριέχεται στα οικουμενικά μοντέλα της διαπολιτισμικότητας (Γκόβαρης, 2011).

Και οι δύο παραπάνω θέσεις, του πολιτισμικού σχετικισμού και του πολιτισμικού οικουμενισμού βασίζονται σε συγκεκριμένα επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους και ασκούν κριτική εκφράζοντας την αντίθεσή τους η μια προς την άλλη. Όσοι/ες ασκούν κριτική στον πολιτισμικό σχετικισμό, στηρίζονται στη βασική θέση ότι ο κόσμος και ο άνθρωπος ως πραγματικότητες έχουν ενιαίο χαρακτήρα. Έτσι, οι πολιτισμοί θεωρούνται απλά διαφορετικές όψεις της φυσικής πραγματικότητας που είναι ενιαία για όλους. Αν κάθε πολιτισμός θεωρείται ως ένα ξεχωριστό, αυστηρά οριοθετημένο και παγιωμένο σχήμα, τότε μπορεί να προκύψει μια αρνητική για την κοινωνική συνοχή και συνύπαρξη μορφή κοινωνικής συγκρότησης, οδηγώντας σε περιχαράκωσεις και εθνοτικούς διαχωρισμούς (Γκόβαρης, 2011). Μια τέτοια κοινωνική συγκρότηση, όμως, οδηγεί σε μια εθνοκεντρική προσέγγιση του «άλλου», προωθεί τους διαχωρισμούς των πολιτισμών, αγνοώντας τη συνάφεια μεταξύ τους και κατατάσσει κάθε άτομο-μέλος μιας κοινωνίας με βάση την πολιτισμική του ταυτότητα, παραγνωρίζοντας, παράλληλα, τον δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων, αλλά και άλλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που μπορεί να αποτελούν αιτίες προβλημάτων συνύπαρξης (Νικολάου, 2007).

Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές/τριες του πολιτισμικού σχετικισμού ασκούν έντονη κριτική ενάντια στον πολιτισμικό οικουμενισμό. Μάλιστα, οι σύγχρονοι/ες ανθρωπολόγοι θεωρούν ότι η προσέγγιση αυτή αποτελεί την απάντηση στην ευρωκεντρική και, γενικότερα, δυτική οπτική, η οποία έθεσε τις δυτικές αξίες ως μοντέλο εξέλιξης των πολιτισμών σε παγκόσμιο επίπεδο (Lakatos, 2018). Έτσι, σύμφωνα με όσους/ες υποστηρίζουν τον πολιτισμικό σχετικισμό, οι αξίες και οι αρχές αυτές αγνοούν τις πολλαπλές «ηθικές» αξίες που αναπτύσσουν οι διαφορετικοί πολιτισμοί και αφαιρούν το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης των κοινωνιών. Θεωρούν ότι ο πολιτισμικός οικουμενισμός, ιδιαίτερα στην ακραία μορφή του, αποτελεί ένα είδος πολιτισμικού ιμπεριαλισμού ή μπορεί να αποτελέσει ένα είδος παγκόσμιας τυραννίας. Επιπλέον, καθώς δίνεται προτεραιότητα σε μια κοσμοπολίτικη ηθική αντίληψη, οι πολιτισμοί που έχουν διαφορετικές ηθικές αξίες ή κανόνες θεωρούνται κατώτεροι (Donnelly, 1984).

Μέσα από κάθε οπτική θεωρούμε ότι αναδύονται κάποια συγκεκριμένα στοιχεία, που μπορούμε να πούμε ότι συνηγορούν σε μια ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Από την πλευρά του πολιτισμικού σχετικισμού, η αναγνώριση, ο σεβασμός και η κατανόηση της οπτικής του «άλλου» που ως προσέγγιση προτάσσει, εμπλουτίζει την προσωπική ταυτότητα, αφού τη μετακινεί από τον εγω/εθνοκεντρικό τρόπο αντίληψης του εαυτού και του κόσμου σε μια περισσότερο σχετική θεώρηση. Επίσης, η έννοια της ισότητας των πολιτισμών αποτελεί τη βάση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Από την πλευρά του πολιτισμικού οικουμενισμού, η ανάδειξη βασικών αρχών και αξιών υποστηρίζει την υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών και την ανάδυση ενός «χώρου» όπου εκτός από διαφορές υπάρχουν και

ομοιότητες, με κύρια, την ανθρώπινη ιδιότητα. Αυτή η οπτική εμπλουτίζει κάθε διαπολιτισμική συνάντηση, και αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για διαπολιτισμική επικοινωνία, σε έναν κόσμο πολύπλευρο, πολύτροπο, αλλά και κοινό για όλους.

Βέβαια, ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα δεν σημαίνει ότι γίνονται αποδεκτά και δεν αξιολογούνται αρνητικά πρακτικές, ήθη και έθιμα ή ιδέες που καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δηλαδή, η αναγνώριση και η αρχή της ισότητας των πολιτισμικών ταυτοτήτων που εμπεριέχονται στην έννοια του πολιτισμικού σχετικισμού δεν οδηγούν και στον ηθικό σχετικισμό ως προς τις αξίες που απορρέουν από τα ανθρώπινα δικαιώματα ή δεν αδρανοποιούν τη δράση ενάντια σε πρακτικές που στρέφονται κατά του ανθρώπου (Rosado, 1994 · Ulin, 2007 · Johnson, 2007), είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο κοινωνικής ομάδας.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως έχει αναδειχθεί, δεν γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο ή δεν υφίσταται ως έννοια σε όλους τους πολιτισμούς (Donnelly, 1984). Μάλιστα, οι υποστηρικτές του πολιτισμικού σχετικισμού θεωρούν ότι συνδέονται με την ανάπτυξη της φιλοσοφίας του ατομικισμού, ως οπτική ζωής, που αναπτύχθηκε με στόχο την απελευθέρωση των ανθρώπων από την καταπίεση του κράτους, της εκκλησίας και τη φεουδαρχική ιεραρχική κοινωνική δομή (Mullerson, 1997). Έτσι, αποτελούν μια δυτική προσέγγιση, η οποία έχει επίκεντρο το άτομο/πρόσωπο, ενώ στη μη δυτική θεώρηση η κοινωνική ομάδα κατέχει την κεντρική θέση (Donnelly, 1984 · Lakatos, 2018). Μέσα από αυτή την οπτική, τίθεται το πρόβλημα της παγκοσμιότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατά πόσο αυτά μπορούν να έχουν μια παγκόσμια ισχύ. Βέβαια, αν και επισημαίνεται από ειδικούς, ότι στη διαμόρφωση της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων συμμετείχαν εμπειρογνώμονες και από μη δυτικές χώρες (Lakatos, 2018), παραμένει η αμφισβήτηση της παγκοσμιότητάς τους.

Η Benhabib (2007) τονίζει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αναγκαίο να γίνουν αντιληπτά ως μέσα ενεργοποίησης, σε πολιτικό και νομικό επίπεδο, των δημοκρατικών διαδικασιών που πρέπει να λαμβάνουν χώρα τόσο ανάμεσα στους ανθρώπους όσο και ανάμεσα στους πολιτισμούς. Επίσης, ο Lakatos (2018) θεωρεί ότι η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα έχει μετατοπιστεί από τις δύο ακραίες θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και του πολιτισμικού οικουμενισμού και έχει διαμορφωθεί μια άλλη οπτική, σύμφωνα με την οποία τόσο η παγκοσμιότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και η πολιτισμική ιδιαιτερότητα είναι σημαντικά κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συμπερασματικά, εφόσον η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μια δυναμική και εν ροή διαδικασία, στοιχεία και των δύο προσεγγίσεων συνθέτουν τους παράγοντες εκείνους που συνηγορούν στον εμπλουτισμό της και στο πέρασμα από μια μονοπολιτισμική σε μια διαπολιτισμική κοσμοθεώρηση. Η αντίληψη των πολλαπλών οπτικών και η ισότητα των πολιτισμών που ο πολιτισμικός σχετικισμός εμπεριέχει, και ο σεβασμός στην ανθρώπινη φύση, όπως εκφράζεται από τις κοινές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα που ο πολιτισμικός οικουμενισμός αναγνωρίζει, υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, με στόχο την κοινωνική συνοχή, την ειρηνική συνύπαρξη και εξέλιξη. Η ισορροπία ανάμεσα στην πολιτισμική ταυτότητα και σε μια υπερπολιτισμική θεώρηση του κόσμου, η οποία εμπεριέχει βασικές αρχές και αξίες, διευρύνει την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας του εαυτού ταυτόχρονα με την αντίληψη της κοινής φύσης των ανθρώπων. Μια τέτοια ισορροπία μπορεί να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για διαπολιτισμικό διάλογο.

2.2. Τέχνες και διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι έννοιες του πολιτισμικού σχετικισμού και του πολιτισμικού οικουμενισμού έχουν οδηγήσει σε διαφορετικές θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) διακρίνονται, κυρίως, σε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση στηρίζεται στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών, έχοντας ως βάση τη θεωρητική προσέγγιση του πολιτισμικού οικουμενισμού, ενώ η δεύτερη αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές και στηρίζεται στον

πολιτισμικό σχετικισμό. Η τρίτη κατεύθυνση προσπαθώντας να απεγκλωβιστεί από τις δύο αυτές οπτικές, προσεγγίζει τη διαπολιτισμικότητα μέσα από τις έννοιες του δικαίου και της ισότιμης συμμετοχής των πολιτισμών στην κοινωνική δυναμική. Λαμβάνοντας υπόψη την έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία αναφέρεται στην ίση αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και στη δυνατότητα σύνθεσης νέων πολιτισμικών εκφράσεων, δια μέσω του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού, είναι εμφανές ότι προϋποθέτει όχι απλά τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών με ίσους όρους, αλλά και τα αποτελέσματα από την αλληλεπίδραση των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Unesco, 2006).

Άρα, η διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτεί, όχι απλά την αμοιβαία κατανόηση του πολιτισμικά «άλλου», αλλά και την αλληλεπίδραση με δημιουργικούς όρους, κάτι που προϋποθέτει την επανεξέταση των κατηγοριοποιήσεων που συνδέονται με την ταυτότητα, όπως είναι οι εθνικές, φυλετικές, θρησκευτικές και άλλες και μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες μορφές έκφρασης και δημιουργίας (Kim, 2009). Δεν αποτελεί, δηλαδή, μόνο μια συνάντηση δύο ή περισσότερων πολιτισμών σε περιορισμένο χώρο και χρόνο ή έναν τρόπο εργασίας, σύμφωνα με μια συμβατική αντίληψη της έννοιας, αλλά είναι μια «εν τω γίνεσθαι» δυναμική διαδικασία κατανόησης της ποικιλίας των σχέσεων του εαυτού με τους «άλλους», με όρους ανταλλαγής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Jenkinson, 2011). Στη διαδικασία αυτή η έννοια της αναγνώρισης της ετερότητας παίζει σημαντικό ρόλο και αποτελεί προαπαιτούμενο, καθώς συνδέεται, σύμφωνα με τον Taylor (1994), άμεσα με την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή με την αντίληψη του εαυτού ως ύπαρξης. Τόσο η απουσία της αναγνώρισης όσο και η λανθασμένη αναγνώριση, σύμφωνα με τον ίδιο, αποτελεί μια μορφή καταπίεσης, εφόσον εγκλωβίζει τα πρόσωπα, αλλά και τις κοινωνικές/πολιτισμικές ετερότητες σε μια περιορισμένη και συχνά υποτιμητική εικόνα της ταυτότητάς τους. Γι' αυτό και η αναγνώριση των πολιτισμικών ετεροτήτων, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, αποτελεί το πρωταρχικό και απαραίτητο στοιχείο της διαπολιτισμικότητας.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό πεδίο δυναμικής προσέγγισης της πολιτισμικής πολλαπλότητας, καθιστώντας δυνατή την ισορροπία μεταξύ του πολιτισμικού σχετικισμού και του πολιτισμικού οικουμενισμού.

Ο Young (1990) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στις τέχνες δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια επιφανειακή αναπαράσταση πολιτισμικών μοτίβων ή σε εθνογραφικές αναφορές που ουσιαστικά «εξωτικοποιούν» τη διαφορετικότητα. Αντίθετα, προτείνει μια βαθύτερη παιδαγωγική προσέγγιση, όπου η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικό εργαλείο για διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο όταν αναγνωρίζονται οι διαφορετικές εμπειρίες και τρόποι μάθησης που φέρουν οι μαθητές/τριες από τα πολιτισμικά τους περιβάλλοντα, με τη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που να λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα και με τη συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μετασχηματίζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, ώστε να προάγουν τη συμμετοχικότητα, τη συμπερίληψη και τον διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, μετατρέποντας τις δραστηριότητες τεχνών σε χώρο συνάντησης και διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Ο Vandenabeele (2004) εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στην τέχνη, τις νέες τεχνολογίες και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στις απόλυτες θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και σχετικισμού. Αμφισβητεί την ιδέα ότι η τέχνη είναι μια παγκόσμια γλώσσα και υπογραμμίζει ότι δεν μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητό ένα καλλιτεχνικό έργο αν δεν γνωρίζουμε το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προέρχεται. Ταυτόχρονα, απορρίπτει την άποψη ότι οι πολιτισμοί είναι απόλυτα κλειστές κατασκευές μεταξύ τους και αναφέρεται σε παραδείγματα με υβριδικές μορφές τέχνης που προέκυψαν με τη συνεχή διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Προτείνει ένα πρότυπο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που δεν χρειάζεται να έχει μια κοινή αισθητική ή μια κοινή κατανόηση, αλλά είναι απαραίτητο να βασίζεται στον διάλογο, την εμπλοκή και την αμοιβαία ερμηνεία, ακόμη και όταν υπάρχει ασάφεια ή και παρερμηνεία.

Μεταφέροντας το πρότυπο αυτό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η προσέγγισή του Vandenabeele υποστηρίζει τη δυνατότητα της τέχνης να λειτουργήσει διαπολιτισμικά, χωρίς να επιβάλλει ενιαία νοήματα, αλλά ενθαρρύνοντας την κοινή ερμηνεία μέσα από τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμικό διάλογο.

Οι Chemi και Du (2018) υποστηρίζουν ότι οι τέχνες μπορούν να λειτουργήσουν ως κρίσιμα μέσα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Θεωρούν ότι μέσα από τις αισθητικές εμπειρίες τα παιδιά και οι νέοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κατανόηση, ενσυναίσθηση και βαθύτερη επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων, μορφών τέχνης και αφηγήσεων μέσα στη σχολική εμπειρία, καθώς η αισθητική εμπειρία λειτουργεί ως καταλύτης για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Ακόμη, μέσα από τη διαδικασία αυτή η πολιτισμική ποικιλομορφία αναγνωρίζεται ως πλούτος και όχι ως πρόβλημα προς επίλυση. Προτείνουν, μάλιστα, τις μη λεκτικές μεθόδους έκφρασης, όπως το Θεατρικό/Δραματικό Παιχνίδι ή την performance, την εικαστική έκφραση, όπως οι εικαστικές εγκαταστάσεις, τη χοροκίνηση, κ.ά. ως «γλώσσες» που ξεπερνούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα. Επισημαίνουν ότι η τέχνη μπορεί να λειτουργεί ως ένας κοινός χώρος, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν τη μοναδικότητα του άλλου, ενώ ταυτόχρονα αναστοχάζονται πάνω σε κοινές αξίες όπως η έκφραση, η δημιουργικότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, κ.ά. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να μετατρέψει την τάξη σε πεδίο διαπολιτισμικής διαπραγμάτευσης και δημιουργικής συνύπαρξης.

Η Start (2019) εστιάζει στον ρόλο που μπορούν να παίξουν οι καλλιτεχνικές, δημιουργικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη μιας κριτικής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής επικοινωνίας στην ανώτατη εκπαίδευση. Επισημαίνει ότι η τέχνη δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως εικονογράφηση «άλλων κουλτουρών», αλλά ως μέσο διαλόγου, αυτογνωσίας και συνδημιουργίας νοήματος, χωρίς στερεότυπα ή υπεραπλουστεύσεις.

Ο Fleming (2023), επισημαίνει ότι οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν μια αυθεντική μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά μόνο όταν αξιοποιούνται για να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες μια διερευνητική, ανοιχτή και ενσυναίσθητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Μπορούν να βοηθήσουν να απομακρυνθεί κάποιος/α από τα σταθερά δεδομένα του/της, να τα αμφισβητήσει και να δει τα πράγματα με νέους τρόπους. Έτσι, δεν λειτουργούν μόνο ως αναπαραστάσεις της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά και ως πεδίο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, της αποστασιοποίησης από το αυτονόητο και μετασχηματισμού μέσα από τη σύνδεση και σύνθεση. Επίσης, διαφοροποιώντας τις έννοιες της «τέχνης» και της «αισθητικής εμπειρίας» θεωρεί ότι αν και η τέχνη δεν μπορεί να λειτουργήσει ως καθολική «γλώσσα» με ομοιογενή νοήματα, η αισθητική εμπειρία μπορεί να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας, όταν συνδυάζεται με κριτικό αναστοχασμό.

3. Συμπεράσματα

Οι τέχνες στην εκπαίδευση, έχοντας μια πολυεπίπεδη λειτουργία μπορούν να υποστηρίξουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιείται ταυτόχρονα μια πολιτισμικά εστιασμένη οπτική και μια οικουμενική οπτική. Μέσα από δραστηριότητες τεχνών οι μαθητές/τριες μπορούν να κινούνται ανάμεσα στην ετερότητα και την οικουμενικότητα (βλ. Chemi και Du, 2018), να καταθέτουν τη δική τους πολιτισμική εμπειρία και νοήματα σε ένα συμμετοχικό περιβάλλον (βλ. Young, 1990), να συνθέτουν νοήματα και να ερμηνεύουν την πολιτισμική εμπειρία μέσα από πολλαπλές οπτικές και να προβαίνουν σε δημιουργικούς μετασχηματισμούς (βλ. Start, 2019 · Fleming, 2023) Ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης δεν αγνοεί τη διαφορετικότητα ούτε, όμως, εξιδανικεύει τα κοινά νοήματα (βλ. Vandenabeele, 2004), αλλά καλλιεργεί τη διαπολιτισμική ικανότητα που είναι απαραίτητη για τη συγκρότηση μιας συμπεριληπτικής, ανοιχτής και κριτικά αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν την προσωπική και πολιτισμική τους

ταυτότητα και των «άλλων», μέσα από δημιουργικά μέσα και μεθόδους έκφρασης και αναπαράστασης, όπως οι εικαστικές τέχνες, το Θεατρικό/Δραματικό Παιχνίδι, κ.ά., καλλιεργώντας την πολιτισμική συνείδηση και τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Ταυτόχρονα, η ανάλυση και η αναπαράσταση έργων από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, εμπεριέχοντας το πολιτισμικό πλαίσιο δημιουργίας τους και τα συμφραζόμενα νοήματα, μπορούν να προάγουν την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και να λειτουργήσουν ως πεδίο ανάπτυξης πολιτισμικής ενσυναίσθησης. Παράλληλα, η εκπαιδευτική αξιοποίηση κοινών θεμάτων της ανθρώπινης ταυτότητας όπως η απώλεια, η οικογένεια, το σώμα, τα συναισθήματα, η φύση ή η καταπίεση, όπως εκφράζονται σε έργα διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, μπορεί να διευκολύνει τη διαπολιτισμική σύνδεση και τον εντοπισμό κοινών εμπειριών της ανθρώπινης ταυτότητας. Έτσι, οι μαθητές/τριες, μέσα από καλλιτεχνικές πρακτικές, μπορούν να κατανοήσουν τον «άλλον» όχι μόνο ως διαφορετικό, αλλά και ως φορέα κοινών υπαρξιακών εμπειριών.

Επίσης, οι συνεργατικές, πολυαισθητηριακές και πολυτροπικές δραστηριότητες δημιουργίας, όπως η δημιουργία συλλογικών έργων, μπορεί να μετατρέψει μια τάξη σε χώρο συνύπαρξης και δημιουργικής διαπραγμάτευσης, όπου οι τέχνες δεν είναι απλά μέσα έκφρασης, αλλά και εργαλεία μετασχηματιστικής και συμπεριληπτικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2002). Η κατανόηση του “ξένου”, Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Καϊλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση* (σσ. 418-428). Ατραπός, 418-428.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.

Ξενόγλωσση

- Benhabib, S. (2007). Another Universalism: On the Unity and Diversity of Human Rights. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 81(2), 7-32. <https://www.jstor.org/stable/27653991>
- Chemi, T., & Du, X. (2018). Arts-based methods in education – A global perspective. In T. Chemi & X. Du (Eds.), *Arts-based methods in education – A global perspective* (pp. 1–14). River Publishers. <https://doi.org/10.1201/9781003337263>.
- Dervin, F. & Gross, Z. (2016). Introduction. Towards the simultaneity in intercultural competence. In F. Darvin & Z. Gross (Eds), *Intercultural competence in education. Alternative approaches for different times* (pp. 1-10). Macmillan Publishers Ltd. <https://tinyurl.com/5yxw4n9a>
- Donelly, J. (1984). Cultural Relativism and Universal Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 6(4), 400-41. <https://doi.org/10.2307/762182>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Fleming, M. (2023). Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research*, 27(2), 261-275. <https://doi.org/10.1177/13621688211044244>
- Jenkinson, A. (2011). Interculturality, Performance and Everyday Life. *Australasian Drama Studies*, 59, 8-22.
- Jensen, L. A., (2003). Coming of Age in a Multicultural World: Globalization and Adolescent Cultural Identity Formation. *Applied Developmental Science* 7(3), 189-196. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_10.

- Johnson, T. (2007). Cultural relativism: interpretations of a concept. *Anthropological Quarterly*, 80(3), 791-802. DOI:10.1353/anq.2007.0043.
- Hauser, R. (2017). Cultural identity in a globalized world? A theoretical approach towards the concept of cultural identity. *Neue Medien und Kulturelle Vielfalt. Konzepte und Praktiken*, 327-348.
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395-405. <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>
- Lakatos, I. (2018). Thoughts on Universalism versus Cultural Relativism, with Special Attention to Women's Rights. *Pécs Journal of International and European Law*, I, 6-25. http://ceere.eu/pjiel/wp-content/uploads/2018/08/8_pjielPJIEL1801.pdf .
- Mullerson, R. (1997). *Human Rights Diplomacy*. Routledge.
- Rosado, C. (1994). Understanding Cultural Relativism in a Multicultural World (Or Teaching the Concept of Cultural Relativism to Ethnocentric Students). *The elements of moral philosophy*, 15-29. <https://tinyurl.com/4fhjt7sr>
- Segers, R. (2004). The underestimated strength of cultural identity between localizing and globalizing tendencies in the European Union. In J. Kupiainen, E. Sevanen, J. A. Stotesbury (Eds.), *Culture Identity in transition. Contemporary conditions, practices and politics of a global phenomenon* (pp. 64–92). Atlantic Publishers and Distributors.
- Spitzberg, B., Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff (Eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). SAGE Publications Inc.
- Start, E. M. (2019). *Creative, arts-inspired tasks for critical intercultural communication pedagogy at a German university* [Doctoral dissertation, University of Warwick]. University of Warwick Institutional Repository. <https://theses.gla.ac.uk/76788/>
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism*. Princeton University Press, 25-73. <https://doi.org/10.1515/9781400821402-004>
- Ulin, R. (2007). Revisiting cultural relativism: old prospects for a new cultural critique. *Anthropological Quarterly*, 80(3), 803-820. DOI:10.1353/anq.2007.0051
- Unesco, (2006). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. Unesco.
- Vandenabeele, B. (2004). New media, art, and intercultural communication. *Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 1–9. <https://doi.org/10.1353/jae.2004.0043>
- Young, B. (1990). *Art, culture, and ethnicity*. National Art Education Association.

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ & ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Διαμάντη Μαρία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Θεοχαράκη Ναυσικά
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Τζάμο Χρήστος
Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας της Επιχειρηματολογίας του Stephen Toulmin στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιχειρηματολογική γραφή αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της πειθούς και της λογικής ανάλυσης. Στην εργασία προτείνονται τρία σχέδια διδασκαλίας για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Αρχαίων Ελληνικών Λυκείου, τα οποία αξιοποιούν τη δομή του Toulmin για την ανάλυση και παραγωγή επιχειρημάτων. Μέσω αυτών των εφαρμογών, επιχειρείται η ενίσχυση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, η εμβάθυνση στη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου και η προώθηση ενεργητικών μαθησιακών πρακτικών. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να υποδείξει ότι η ενσωμάτωση της θεωρίας της Επιχειρηματολογίας στη διδακτική πράξη μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να αναπτύσσουν πειστικά επιχειρήματα και να εμπλέκονται σε δομημένες ακαδημαϊκές συζητήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Επιχειρηματολογία, Θεωρία Toulmin, Κριτική σκέψη, Εκπαιδευτική καινοτομία, Διδακτική της γλώσσας, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών «*Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου*» για τις ανάγκες του μαθήματος «*Εκπαιδευτικά προγράμματα, Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση*». Θέμα της είναι η δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας της Επιχειρηματολογίας, όπως αυτή εκφράστηκε από τον εμπνευστή της Stephen Toulmin (Toulmin, 2003), σε μια ελληνική τάξη στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Λυκείου και των Αρχαίων Ελληνικών Ομάδας Προσανατολισμού της Β' Λυκείου.

Η εξέταση της θεωρίας της Επιχειρηματολογίας κρίθηκε σκόπιμη για δημιουργία εφαρμογών διδασκαλίας λόγω δύο βασικών χαρακτηριστικών, που την καθιστούν απαραίτητη στην εκπαίδευση: την πειθώ και την κριτική αξιολόγηση επιχειρημάτων στο πλαίσιο κανονιστικών προτύπων (Ferretti & Graham, 2019). Συνολικά, η επιχειρηματολογική γραφή είναι ανάγκη να ενσωματωθεί στις διδακτικές πρακτικές, έτσι ώστε από μικρή ηλικία οι μαθητές να εκπαιδεύονται να εξετάζουν εναλλακτικές προοπτικές και να εφαρμόζουν κριτικά πρότυπα κατά την κατασκευή των επιχειρημάτων τους (Αρχάκης, 2013; Ferretti & Graham, 2019). Τα χαρακτηριστικά αυτά λείπουν από τον προφορικό και γραπτό λόγο της πλειονότητας του μαθητικού πληθυσμού (Ferretti & Graham, 2019). Γι' αυτό, είναι πλέον απαραίτητο τα προγράμματα να ενσωματώνουν επιστημονικές

πρακτικές και επιστημολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Smyrναίου κ.ά., 2015), όπως τη θεωρία της Επιχειρηματολογίας, η οποία ανοίγει τον δρόμο για την ανάπτυξη αυτών.

Η εν λόγω μελέτη χωρίζεται σε δύο διακριτά μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει την διερεύνηση της θεωρίας Επιχειρηματολογίας ως προς τα χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογικής γραφής, την ανάγκη για ένταξή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα οφέλη της εφαρμογής της στην Εκπαίδευση και, τέλος, την ανάλυση της βασικής δομής ενός επιχειρήματος, σύμφωνα με το μοντέλο Toulmin (Toulmin, 2003). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρεις πιθανές εφαρμογές του εν λόγω μοντέλου στα αρχαία και νέα Ελληνικά Λυκείου με τη μορφή σχεδίων διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στα νέα Ελληνικά Α' Λυκείου, αρχικά προτείνεται η εφαρμογή στο κείμενο του Ε. Παπανούτσου «*Διάλογος δύο γενεών: Προσπάθεια για κάποια συνεννόηση*» από το σχολικό εγχειρίδιο «*Θεματικοί κύκλοι*» (Μανωλίδης κ.ά., 2014) και ως τελευταία εφαρμογή προτείνεται σχέδιο διδασκαλίας για ανοιχτή συζήτηση πάνω στο θέμα «*Η σημασία του διαλόγου στην Εκπαίδευση*». Μεταξύ αυτών των σχεδίων διδασκαλίας παρουσιάζεται εφαρμογή στα αρχαία Ελληνικά Ομάδας Προσανατολισμού Β' Λυκείου για τον ρητορικό λόγο «*έν βουλῇ Μαντιθέῳ δοκιμαζομένῳ ἀπολογία*» από το σχολικό εγχειρίδιο «*Ρητορικά Κείμενα*» (Δάλκος κ.ά., 2012).

Η εργασία ολοκληρώνεται με την διερεύνηση δυσκολιών που θα έπρεπε κανείς να ξεπεράσει, ώστε να εφαρμόσει με επιτυχία το μοντέλο Επιχειρηματολογίας στην τάξη, αλλά και με την αναγνώριση των περιορισμών της παρούσας μελέτης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1.1 Η τρέχουσα κατάσταση

Η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει γενικευμένα προβλήματα στις γλωσσικές ικανότητες, όπως καταγράφεται στην έρευνα, τα οποία σχετίζονται και με τον επιχειρηματολογικό λόγο. Μαρτυρούνται μεγάλες δυσκολίες των μαθητών στην αποκωδικοποίηση, κατανόηση και ερμηνεία μηνυμάτων που δέχονται από το περιβάλλον τους, στην σύγκριση διαφορετικών επιχειρημάτων και στην ανάδειξη και εύρεση εναλλακτικών αντεπιχειρημάτων ή προοπτικών που θα τους οδηγούσαν σε αντεπιχειρήματα (Ferretti & Graham, 2019).

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την σημασία της επιχειρηματολογικής σκέψης και γραφής στην καθημερινότητα (Αρχάκης, 2013) έχουν ως αποτέλεσμα μελετητές να έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα σχεδιασμού παρεμβάσεων και προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα βελτιώνουν τόσο την ποιότητα της παραγόμενης γραφής των μαθητών (Ferretti & Graham, 2019), όσο και θα τους προετοιμάζουν για την περιπλοκότητα και τις απαιτήσεις της σύγχρονης επικοινωνίας (Αρχάκης, 2013; Ferretti & Graham, 2019) πέραν των απαιτήσεων της σχολικής ζωής.

2.1.2 Οφέλη επιχειρηματολογίας στην Εκπαίδευση

Ένας αριθμός μελετών έχει αναδείξει ότι η επιχειρηματολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύει τον τρόπο σκέψης, τις στάσεις και δεξιότητές τους, σε συμφωνία με τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών (ΙΕΠ, χ.χ.). Οι εκπαιδευτικοί, ταυτόχρονα, αποκτούν αυξημένη συνειδητότητα στην παροχή αιτιολογήσεων και αποδείξεων (Dornbrack & Dixon, 2014).

Η εφαρμογή της επιχειρηματολογίας στην τάξη ενισχύει την επιστημονική και αναλυτική σκέψη των μαθητών, βοηθώντας τους να επιλύουν προβλήματα (Smyrναίου κ.ά., 2015; Smyrναίου¹ κ.ά., χ.χ.). Η ανάλυση και αξιολόγηση επιχειρημάτων καλλιεργεί την κριτική σκέψη (Αρχάκης, 2013; Dornbrack & Dixon, 2014; Smyrναίου κ.ά., 2015), ενώ η δημιουργία αντεπιχειρημάτων αναπτύσσει

δημιουργικότητα. Η μακροχρόνια άσκηση ενισχύει τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, αναπτύσσοντας στρατηγικές οικοδόμησης και αποδόμησης επιχειρημάτων (Smyrniotou κ.ά., 2015).

Επιπλέον, οι μαθητές διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές που τους προετοιμάζουν για τις κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, αναπτύσσοντας βάθος σκέψης και αντίσταση σε στερεότυπα και υπόγειες πεποιθήσεις (Αρχάκης, 2013). Η επιχειρηματολογία ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή και τις ομαδικές εργασίες, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Lin, 2024; Smyrniotou κ.ά., 2015; Smyrniotou κ.ά., χ.χ.). Μέσα από τη συνεργασία στις ομάδες και τις προφορικές παρουσιάσεις, οι μαθητές οργανώνουν και ελέγχουν τον λόγο τους, ενώ απαντούν αποτελεσματικά σε ερωτήσεις (Dornbrack & Dixon, 2014; Lin, 2024). Επιπλέον, η διαδικασία συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και την αλληλοανατροφοδότηση (Landrieu κ.ά., 2024).

2.1.3 Μοντέλο Επιχειρηματολογίας Toulmin

Το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Stephen Toulmin αποτελεί ένα επιτυχημένο εργαλείο για τη διδακτική πράξη, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ορθών επιχειρημάτων. Στο βιβλίο του «The uses of argument», ο Toulmin παρουσιάζει ένα μοντέλο με έξι αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία, που εστιάζει περισσότερο στη δομή και το περιεχόμενο του ισχυρισμού παρά στη λογική εγκυρότητά του (Toulmin, 2003). Το μοντέλο αυτό προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο για την κατανόηση και την ανάπτυξη επιχειρημάτων, υποστηρίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύοντας την κριτική σκέψη (Toulmin, 2003).

Τα έξι δομικά στοιχεία του μοντέλου είναι:

Ισχυρισμός (Claim): Η βασική παραδοχή ή θέση που ο πομπός επιδιώκει να αποδείξει και αποτελεί το συμπέρασμα του επιχειρήματος, εφόσον αποδειχτεί. Είναι το πρώτο βήμα στην επιχειρηματολογία.

Βαθμός βεβαιότητας (Qualifiers): Εκφράσεις που δείχνουν την πιθανότητα ή βεβαιότητα του ομιλητή για τον ισχυρισμό, όπως «δυνατόν», «πιθανό», «σίγουρα» κ.ά., οριοθετώντας την ισχύ του επιχειρήματος.

Δεδομένα (Data): Τα στοιχεία, παραδείγματα ή αποδείξεις που στηρίζουν τον ισχυρισμό, όπως στατιστικά ή εμπειρικά δεδομένα, και αποτελούν τη βάση της επιχειρηματολογίας. Πρόκειται για το δεύτερο βήμα στην επιχειρηματολογία.

Εγγυήσεις (Warrants): Οι γενικές παραδοχές ή αρχές που συνδέουν τα δεδομένα με τον ισχυρισμό και νομιμοποιούν τη λογική πορεία, συχνά υπονοούμενες και βασισμένες σε κοινά αποδεκτές κοινωνικές αντιλήψεις. Συχνά λανθάνουν στον λόγο και αποτελούν το τρίτο βήμα στην επιχειρηματολογία.

Υποστήριξη (Backing): Πρόσθετα στοιχεία που ενισχύουν τις εγγυήσεις όταν αυτές δεν είναι επαρκείς ή πειστικές, χωρίς να είναι αναγκαία.

Αντίκρουση (Rebuttal): Οι πιθανές αντιρρήσεις ή περιορισμοί που μπορεί να θέσουν υπό αμφισβήτηση το επιχείρημα, σημαντικές για την επίγνωση των ορίων της επιχειρηματολογίας του ομιλητή, από τον οποίο και αναγνωρίζονται.

2.1.4 Στοχοθεσία

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση της θεωρίας επιχειρηματολογίας του Stephen Toulmin και η ανάδειξη της χρησιμότητας της εφαρμογής της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ακολούθως, παρουσιάζονται τρία σχέδια διδασκαλίας βασισμένα στην εν λόγω θεωρία, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τα βασικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Επιπλέον, διερευνάται η αποτελεσματικότητα αυτών των σχεδίων στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και επιχειρηματολογίας των μαθητών μέσα από δομημένες συζητήσεις.

3. Μεθοδολογία

Ακολουθούν τρία σχέδια διδασκαλίας για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Λυκείου και Αρχαίων Ελληνικών Ομάδας Προσανατολισμού της Β' Λυκείου, τα οποία αξιοποιούν τη θεωρία Επιχειρηματολογίας του Toulmin για την ανάλυση επιχειρημάτων που παρατίθενται σε γραπτά κείμενα της νέας και της αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από το προβλεπόμενο Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), χ.χ.), την οικοδόμηση αντεπιχειρημάτων σε αυτά, αλλά και την δημιουργία πρωτότυπων επιχειρημάτων στο πλαίσιο θεματικής συζήτησης. Για έκαστο σχέδιο προϋποτίθεται η αυτούσια διδασκαλία των έξι σημείων της Επιχειρηματολογίας του Toulmin, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν την ευχέρεια πειραματισμού και αξιοποίησης της.

4. Εφαρμογές

4.1 Σχέδιο Διδασκαλίας 1

4.1.1 Ταυτότητα διδασκαλίας

Σχέδιο διδασκαλίας: «Θεωρία Επιχειρηματολογίας: Διάλογος δύο γενεών: Προσπάθεια για κάποια συνεννόηση»

Διδακτική ενότητα: Χάσμα γενεών (Μανωλίδης κ.ά., 2014)

Τάξη: Α' Γενικού Λυκείου

Εκτιμώμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Στο σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται η εφαρμογή του μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin (2003) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου. Επιλέγεται το κείμενο του Ευάγγελου Παπανούτσου «Διάλογος δύο γενεών: Προσπάθεια για κάποια συνεννόηση» από το σχολικό εγχειρίδιο «Θεματικοί κύκλοι: Έκφραση Έκθεση Λυκείου» (Μανωλίδης κ.ά., 2014). Το κείμενο αυτό παρουσιάζει επιχειρήματα σχετικά με τις δυσκολίες που βιώνει η νεότερη γενιά σε σύγκριση με την προηγούμενη και προσφέρεται για ανάλυση από τον καθηγητή μαζί με τους μαθητές.

Σκοπός της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τον επιχειρηματολογικό λόγο και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δημιουργώντας ολοκληρωμένα επιχειρήματα βασισμένα σε υποκειμενικές απόψεις.

Επιμέρους στόχοι είναι, επίσης, να κατανοήσουν το φαινόμενο του χάσματος των γενεών και τη διαχρονικότητά του. Ταυτόχρονα, οι μαθητές μαθαίνουν ότι μια υποκειμενική άποψη μπορεί να είναι έγκυρη, εφόσον αιτιολογηθεί με σωστά επιχειρήματα. Τέλος, το μάθημα επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώνουν πειστικά επιχειρήματα με τη χρήση του μοντέλου Toulmin, κατανοώντας την ανάγκη παρουσίασης λογικών δεδομένων για την υποστήριξη της θέσης τους.

4.1.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες

Το μάθημα ξεκινά με την ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα απόσπασμα για να εντοπίσει και να αξιολογήσει τα επιχειρήματα βάσει του μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin. Ακολούθως, παρουσιάζουν τα ευρήματά τους και κατασκευάζουν αντεπιχειρήματα με το ίδιο μοντέλο. Δίνονται δύο ενδεικτικά παραδείγματα ανάλυσης επιχειρημάτων και δημιουργίας αντεπιχειρημάτων από διαφορετικές οπτικές.

Απόσπασμα Α' – Οι ευκολίες της γενιάς του Παπανούτσου

Στο Απόσπασμα Α', ο Ισχυρισμός είναι ότι «η παλιότερη γενιά ζούσε πιο εύκολα και είχε περισσότερες ανέσεις». Τα Δεδομένα που στηρίζουν τον ισχυρισμό είναι η ύπαρξη πιο αληθινών ανθρώπινων σχέσεων, ευκολότερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ασφαλέστερης επαγγελματικής αποκατάστασης. Οι Εγγυήσεις βασίζονται σε κοινωνικά αποδεκτές παραδοχές, όπως

ότι οι ιδεολογικές διαφορές εκείνης της εποχής δεν απέτρεπαν την κοινωνική συνύπαρξη, η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και στην εργασία στο δημόσιο ήταν ευκολότερη, και οι νέοι μπορούσαν σχετικά εύκολα να παντρευτούν. Η Αντίκρουση μπορεί να προκύψει από την άποψη ότι αυτές οι παροχές δεν ίσχυαν για όλη την κοινωνία, αλλά μόνο για ορισμένα άτομα. Επιπλέον, το αντίθετο απόσπασμα με την απάντηση του Παπανούτσου μπορεί να λειτουργήσει και ως Αντίκρουση, επιτρέποντας την αντιπαράθεση των δύο απόψεων.

Απόσπασμα Β' – Οι δυσκολίες της παλαιότερης γενιάς σε σχέση με τις ευκολίες της νεότερης

Στο Απόσπασμα Β', ο Ισχυρισμός είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η παλαιότερη γενιά ήταν διαφορετικές αλλά εξίσου έντονες με αυτές της νεότερης. Τα Δεδομένα βασίζονται στις πολιτικές και κοινωνικές αναταράξεις που βίωσε η γενιά του Παπανούτσου, όπως δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, επαναστάσεις, η ναζιστική κατοχή και ο εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Οι Εγγυήσεις προέρχονται από τα καθημερινά βιώματα, όπως αρρώστιες, εξαντλητικές πορείες στο μέτωπο, πείνα και απομάκρυνση από την οικογένεια. Η Αντίκρουση μπορεί να είναι οι πολιτικές δυσκολίες που βίωσε η νεότερη γενιά, όπως η δικτατορία των συνταγματαρχών (1967-1974), η οποία δείχνει ότι δεν υπήρξε πολιτική ομαλότητα και μετά τον πόλεμο.

Το σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να υλοποιηθεί σε τρεις ή περισσότερες διδακτικές ώρες, ανάλογα με το βάθος της συζήτησης στην τάξη. Η εκτενής συζήτηση θεωρείται επιθυμητή, καθώς αποδεικνύει ότι οι μαθητές έχουν εμβαθύνει στην κατανόηση και την εφαρμογή του μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin και αναπτύσσουν κριτική σκέψη, δεξιότητες ανάλυσης και διαλόγου.

4.2 Σχέδιο Διδασκαλίας 2

4.2.1 Ταυτότητα διδασκαλίας

Σχέδιο διδασκαλίας: «Θεωρία Επιχειρηματολογίας: Ο Μαντίθεος εκτός Αθηνών»

Διδακτική ενότητα: Διήγηση – Απόδειξη 4-19 (Δάλκος κ.ά., 2012)

Τάξη: Β' Γενικού Λυκείου

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόζει τη θεωρία επιχειρηματολογίας του Toulmin στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, εστιάζοντας στον λόγο του Λυσία *«έν βουλῇ Μαντιθέω δοκιμαζομένω ἀπολογία»* (Δάλκος κ.ά., 2012), όπου ο Μαντίθεος αντικρούει τις κατηγορίες εναντίον του ότι υπηρέτησε ως ιππέας τους τυράννους, για να γίνει βουλευτής. Από το κείμενο έχουν επιλεγεί ενδεικτικά οι παράγραφοι 4-5, αν και ολόκληρη η Διήγηση – Απόδειξη μπορεί να αξιοποιηθεί.

Σκοπός είναι η ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να διαμορφώνουν έγκυρα επιχειρήματα μέσω παραδειγμάτων και τεκμηρίων από το κείμενο. Η διδασκαλία επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, μέσα από την ανάλυση, αξιολόγηση και οργάνωση επιχειρημάτων, καθώς και την ικανότητα να καταρρίπτουν αντίθετες απόψεις με ακρίβεια.

Οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν τη δομή και τα βασικά στοιχεία του μοντέλου Toulmin, εφαρμόζοντάς το στον επιχειρηματολογικό λόγο του Μαντιθέου. Επιπλέον, αναγνωρίζουν ισχυρισμούς, τεκμήρια και παραδοχές του ρήτορα, αξιολογώντας την ορθότητα και πειστικότητα των επιχειρημάτων του, με κριτήριο τις αποδείξεις και τα δεδομένα της εποχής. Τελικός στόχος είναι οι μαθητές να διατυπώνουν τεκμηριωμένα αντεπιχειρήματα, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τη συλλογιστική του ομιλητή και προτείνοντας εναλλακτικές ερμηνείες. Παράλληλα, εξασκούνται στη διατύπωση τεκμηριωμένων απόψεων και στην οργανωμένη συμμετοχή σε διάλογο, ενισχύοντας τον κριτικό αναστοχασμό και τον σεβασμό προς διαφορετικές ερμηνείες του κειμένου.

4.2.2 Ενδεικτικές δραστηριότητες

Το μάθημα ξεκινά με ανάγνωση αποσπάσματος από το κείμενο του Μαντιθέου και διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες, οι οποίες αναλαμβάνουν να εντοπίσουν, αναλύσουν και αξιολογήσουν τα

επιχειρήματα του ομιλητή βάσει του μοντέλου επιχειρηματολογίας Toulmin. Κάθε ομάδα στη συνέχεια διαμορφώνει επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, υπερασπιζόμενη είτε την αθωότητα είτε την ενοχή του Μαντιθέου, με βάση τα στοιχεία του κειμένου. Στις παραγράφους 4-5, οι μαθητές εξετάζουν τον ισχυρισμό του Μαντιθέου ότι δεν υπηρέτησε τους Τριάκοντα Τυράννους, υποστηρίζοντας την αθωότητά του μέσω της απουσίας του κατά τη διάρκεια της τυραννίας και της επιστροφής του μετά την επανάσταση των δημοκρατικών.

Συγκεκριμένα, ο βασικός Ισχυρισμός αφορά την άρνηση του Μαντιθέου ότι υπηρέτησε ως ιππίας των Τριάκοντα. Τα Δεδομένα του κειμένου υποδεικνύουν την απουσία του από την Αθήνα κατά τη διάρκεια της τυραννίας και την επιστροφή του αργότερα. Η Εγγύηση στηρίζεται στην υπόθεση ότι η φυσική του απουσία τον αποτρέπει από το να είχε υπηρετήσει το καθεστώς, ενώ η Αντίκρουση επισημαίνει ότι η πολιτική κατάσταση δεν θα επέτρεπε σε κανέναν να ενταχθεί τότε στους Τριάκοντα.

Ωστόσο, ως αντεπιχείρημα οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν την αναγραφή του ονόματος του Μαντιθέου σε σανίδι ιππέων των Τριάκοντα, στοιχείο που λειτουργεί ως Δεδομένο υπέρ της ενοχής του. Η Εγγύηση αυτής της άποψης στηρίζεται στην υψηλή πιθανότητα (Βαθμός Βεβαιότητας) συμμετοχής του στην πολιτική βάσει της προθυμίας του να ενταχθεί στην πολιτική σκηνή από τότε, αλλά και στην παραδοχή πως οι Τριάκοντα ίσως να μη γνώριζαν την επικείμενη πτώση τους, άρα δεν αποκλείεται να τον είχαν κατατάξει (Υποστήριξη). Έτσι, το επιχείρημα του Μαντιθέου τίθεται υπό αμφισβήτηση.

Το σχέδιο διδασκαλίας καλύπτει δύο διδακτικές ώρες και μπορεί να επεκταθεί με μία επιπλέον, όπου οι μαθητές θα σχηματίσουν δύο μεγάλες ομάδες για διεξαγωγή debate σχετικά με την αθωότητα ή ενοχή του Μαντιθέου.

4.3 Σχέδιο Διδασκαλίας 3

4.3.1 Ταυτότητα διδασκαλίας

Σχέδιο διδασκαλίας: «Θεωρία Επιχειρηματολογίας: Η σημασία του διαλόγου στην εκπαίδευση»

Διδακτική ενότητα: Διάλογος (Τσολάκης κ.ά., 2016)

Τάξη: Α' Γενικού Λυκείου

Εκτιμώμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Το εν λόγω σχέδιο διδασκαλίας διάρκειας δύο ωρών στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου εστιάζει στη χρήση του μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin για το θέμα «*Η σημασία του διαλόγου στην εκπαίδευση*», το οποίο εντάσσεται στη θεματολογία του σχολικού εγχειριδίου «*Έκφραση Έκθεση Α' τεύχος*» (Τσολάκης κ.ά., 2016). Ακολουθεί η προτεινόμενη δραστηριότητα «*Δημιουργήστε και αναλύστε δύο επιχειρήματα για τη σημασία του διαλόγου στην Εκπαίδευση σύμφωνα με το μοντέλο Επιχειρηματολογίας του Toulmin*».

Βασικός σκοπός για τους μαθητές είναι να δημιουργήσουν και να αναλύσουν επιχειρήματα ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης λογικών και συνεκτικών θέσεων· σαφήνεια στην έκφραση· τεκμηρίωση με αποδείξεις και παραδείγματα· ικανότητα να απαντούν σε αντιρρήσεις.

Στόχος είναι να κατανοήσουν τι σημαίνει διάλογος και τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά ως εργαλείο προώθησης της δημοκρατικής συμμετοχής και σεβασμού των διαφορετικών απόψεων. Επιπλέον, επιδιώκεται να μάθουν να χρησιμοποιούν τον διάλογο για την επίλυση προβλημάτων και τη συμμετοχή σε εποικοδομητικές συζητήσεις, ενισχύοντας έτσι τις επικοινωνιακές και κριτικές τους δεξιότητες.

4.3.2 Ενδεικτική δραστηριότητα

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των πέντε και αναλαμβάνουν να αναπτύξουν δύο επιχειρήματα για το θέμα «*Η σημασία του διαλόγου στην εκπαίδευση*»,

βασιζόμενοι στο μοντέλο του Toulmin και αφορμώμενοι από εικόνα που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης. Κάθε ομάδα ακολουθεί τον εξής οδηγό:

- Ισχυρισμός: Ποια είναι η θέση σας;
- Δεδομένα: Ποια δεδομένα ή αποδείξεις στηρίζουν τη θέση σας;
- Εγγύηση: Πώς τα δεδομένα υποστηρίζουν τη θέση σας;
- Ενίσχυση: Υπάρχουν επιπλέον αποδείξεις που ενισχύουν τον ισχυρισμό σας;
- Βαθμός βεβαιότητας: Υπάρχουν περιορισμοί στην ισχύ του επιχειρήματός σας;
- Αντίκρουση: Ποιες είναι οι αντιρρήσεις και τι απαντάτε σ' αυτές;

Ύστερα, οι ομάδες παρουσιάζουν τα επιχειρήματά τους στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις, όπως «Πώς το μοντέλο του Toulmin βοήθησε στη δημιουργία και την οργάνωση επιχειρημάτων;», «Ποιες ομάδες πιστεύετε ότι παρουσίασαν πιο πειστικά επιχειρήματα και γιατί;», «Υπήρχαν ισχυρές αντιρρήσεις; Πώς αυτές απαντήθηκαν;». Η αξιολόγηση βασίζεται στην ορθότητα της εφαρμογής του μοντέλου, τη λογική οργάνωση και τη συμμετοχή στη συζήτηση.

Ένα παράδειγμα επιχειρήματος περιλαμβάνει τον Ισχυρισμό ότι ο διάλογος είναι απαραίτητος στην εκπαίδευση γιατί προάγει μάθηση, κριτική σκέψη και επικοινωνία, στηριζόμενος στα Δεδομένα ότι μέσω του διαλόγου οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και εξελίσσουν τη σκέψη τους. Μια πιθανή Εγγύηση είναι πως ο διάλογος και η ανταλλαγή ιδεών ενισχύει τη μάθηση και την εμπέδωση γνώσεων και η αντίστοιχη Ενίσχυση ότι εκπαιδευτικές έρευνες δείχνουν ότι ο διάλογος βελτιώνει την κατανόηση και την κριτική σκέψη. Βαθμός βεβαιότητας σε αυτό το επιχείρημα μπορεί να είναι η θέση «Παρόλο που ο διάλογος συνήθως ωφελεί την ανάπτυξη κοινωνικών και πνευματικών δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα εξαρτώνται από την καθοδήγηση του δασκάλου και τη συμμετοχή των μαθητών.» με την Αντίκρουση ότι ο διάλογος μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση, ωστόσο η σωστή οργάνωση οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την κατανόηση και την σωστή εφαρμογή της θεωρίας του Toulmin, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Για την καλλιέργεια επιχειρηματολογικής γραφής υψηλής ποιότητας απαιτείται πρώτα η υπέρβαση ορισμένων εμποδίων που αφορούν εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτιστούν επιπλέον για την αποτελεσματική διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σχολικής τάξης (Ferretti & Graham, 2019). Παράλληλα, οι γνωστικές και γλωσσικές ελλείψεις των μαθητών πρέπει να αντιμετωπιστούν συνολικά, ώστε να μπορούν να εξετάζουν, να διαμορφώνουν και να αντικρούουν επιχειρήματα διαφόρων θεμάτων (Αρχάκης, 2013· Ferretti & Graham, 2019). Ακόμη, οι εφαρμογές αυτές προϋποθέτουν την ύπαρξη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού (π.χ. διαδραστικοί πίνακες) και εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη συνεργασία και τη δημιουργική αντιπαράθεση για την από κοινού οικοδόμηση νοήματος.

Τέλος, τα προτεινόμενα σχέδια διδασκαλίας είναι προς το παρόν θεωρητικά, καθώς δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η μελλοντική αξιοποίησή τους σε πραγματικές διδασκαλίες, ώστε να καταγραφούν τα αποτελέσματα και τυχόν αδυναμίες τους, για να εμπλουτιστούν καταλλήλως.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Πατάκης.

- Δάλκος, Κ., Δάλκος, Χ., Μανουσόπουλος, Γ., Μπονόβας, Ν., & Παργινός, Σ. (2012). *ΡΗΤΟΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ Β' ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΡΗΤΟΡΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών*. ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Ελληνικός Πολιτισμός. (χ.χ.). *Β' λυκείου Αρχαία, Λυσίας Υπέρ Μαντιθέου*, 4-8. Ανακτήθηκε 10 Ιανουάριος 2025, από https://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/A_Lyk/B_Lyk_Man_04-08.htm
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (χ.χ.). *Νέα Προγράμματα Σπουδών*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουάριος 2025, από <https://www.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης, Θ., & Φλωρού, Φ. (2014). *ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ για το γενικό λύκειο: ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ*. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2016). *ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ ΤΕΥΧΟΣ Α'*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος' (ΙΤΥΕ).

Ξενογλώσση

- Dornbrack, J., & Dixon, K. (2014). Towards a more explicit writing pedagogy: The complexity of teaching argumentative writing. *Reading & Writing*, 5(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v5i1.40>
- Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. Στο *Reading and Writing* (τ. 32, Τεύχος 6, σσ. 1345–1357). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Landrieu, Y., De Smedt, F., Van Keer, H., & De Wever, B. (2024). Argumentation in collaboration: the impact of explicit instruction and collaborative writing on secondary school students' argumentative writing. *Reading and Writing*, 37(6), 1407–1434. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10439-x>
- Lin, M. C. (2024). Exploring the effects of argumentation-based inquiry in dual-language courses on EFL students' oral presentation skills and willingness-to-communicate. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2429873>
- Smyrniou, Z., Petropoulou, E., & Sotiriou, M. (2015). Applying Argumentation Approach in STEM Education: A Case Study of the European Student Parliaments Project in Greece. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1618–1628. <https://doi.org/10.12691/education-3-12-20>
- Smyrniou¹, Z., Petropoulou, E., Sotiriou, M., & Georgakopoulou, E. (χ.χ.). *TRACING STUDENTS' QUALITY OF ARGUMENTATION IN SIMULATED PARLIAMENT ACTIVITIES*.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ – ΜΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σχετάκη Στεφάνια

Νοσηλεύτρια TE, MSc, PhD (c), Τμήμα Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών Υγείας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Ηράκλειο

Πατελάρου Αθηνά

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, MSc, PhD, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών Υγείας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Ηράκλειο

Περίληψη

Η τεκμηριωμένη πρακτική (ΤΠ) αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στη σύγχρονη Νοσηλευτική, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας φροντίδας και της ασφάλειας των ασθενών. Η εφαρμογή της ΤΠ απαιτεί από τους νοσηλευτές να έχουν επαρκείς γνώσεις, κριτική σκέψη και δεξιότητες αξιολόγησης της επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης είναι να διερευνήσει πως η εκπαίδευση επηρεάζει την επάρκεια των νοσηλευτών να εφαρμόζουν την ΤΠ.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας. Για τις ανάγκες της μελέτης πραγματοποιήθηκε αναζήτηση σε έγκριτες βάσεις δεδομένων, όπως Pubmed, και Scopus, χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά σχετικές με την εκπαίδευση στην νοσηλευτική και την εφαρμογή της ΤΠ. Επιλέχθηκαν άρθρα που αφορούσαν την επίδραση της εκπαίδευσης στην βελτίωση της ικανότητας των νοσηλευτών να εφαρμόζουν τεκμηριωμένες πρακτικές.

Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης ανέδειξαν ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης συμβάλουν σημαντικά στην θετική στάση των νοσηλευτών καθώς και στη ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την ΤΠ. Παράλληλα η εφαρμογή της ΤΠ επηρεάζεται από εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου, οι περιορισμένοι πόροι και η ανάγκη για οργανωτική υποστήριξη.

Συμπερασματικά η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της επάρκειας των νοσηλευτών να εφαρμόζουν την ΤΠ.

Λέξεις κλειδιά: Education, Evidence-Based Practice, Nursing, Competence, Implementation

1. Εισαγωγή

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η διά βίου μάθηση είναι θεμελιώδεις αρχές για τους νοσηλευτές, καθώς τους επιτρέπουν να διατηρούν τις γνώσεις τους, επικαιροποιημένες και να εφαρμόζουν τις βέλτιστες κατά περίπτωση πρακτικές. Η ενσωμάτωση νέων επιστημονικών δεδομένων και η εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων στην κλινική πρακτική συμβάλλουν καταλυτικά στην βελτίωση της παρεχόμενης φροντίδας των ασθενών. Η ΤΠ επιδιώκει να ενισχύσει και να διασφαλίσει την αρτιότητα της κλινικής πρακτικής που εφαρμόζουν οι επαγγελματίες υγείας. Σύμφωνα με τους Sackett et al., (1997), η ΤΠ ορίζεται ως «ο συνδυασμός των καλύτερων πρακτικών με την γνώμη των ειδικών και τις αξίες και προτιμήσεις των ασθενών».

Με την εφαρμογή της ΤΠ, προάγει την επικαιροποιημένη γνώση, ενισχύοντας το νοσηλευτικό προσωπικό με γνώσεις και δεξιότητες συμβάλλοντας καθοριστικά στην εφαρμογή της πλέον ενδεδειγμένης προσέγγισης στην εκάστοτε λήψη απόφασης και κλινικής πρακτικής (Cook et al., 2017; Melnyk & Fineout-Overholt, 2019).

Η επάρκεια των νοσηλευτών ως προς την ΤΠ σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση Νοσηλευτών ορίζεται «ένα αναμενόμενο και μετρήσιμο επίπεδο νοσηλευτικής απόδοσης που ενσωματώνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κριτική ικανότητα με γνώμονα τις επιστημονικές γνώσεις και προσδοκίες για νοσηλευτική πρακτική» (American Nurses Association, 2010). Τρεις είναι οι κύριοι άξονες που καθορίζουν την επάρκεια των νοσηλευτών στην ΤΠ, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η στάση των νοσηλευτών ως προς αυτήν (Dolansky & Moore, 2013).

Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΠ δεν αποτελεί μια αυτονόητη διαδικασία καθώς οι επαγγελματίες υγείας οφείλουν να είναι επανδρωμένοι με γνώσεις, δεξιότητες και θετική στάση ως προς την ΤΠ. Στόχος της παρούσας περιγραφικής ανασκόπησης είναι να διερευνηθεί η συμβολή της εκπαίδευσης στην επάρκεια των νοσηλευτών ως προς την ΤΠ

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με σκοπό την συλλογή και καταγραφή μελετών που αφορούν την εκπαίδευση και την συμβολή της, στην ανάπτυξη της επάρκειας ως προς την ΤΠ στους νοσηλευτές. Έγινε αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών σε έγκριτες βάσεις δεδομένων όπως PubMed, και Scopus. Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά όπως: Education, Evidence-Based Practice, Nursing, Competence, Implementation.

Συμπεριλήφθηκαν μελέτες δημοσιευμένες από το 2015 έως το 2025, από τη διεθνή βιβλιογραφία. Οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται για το πως ασκεί επιρροή η εκπαίδευση, στους νοσηλευτές, ως προς την επάρκεια εφαρμογή της ΤΠ. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση εξαιρέθηκαν άρθρα που εστιάζουν σε άλλους επαγγελματίες υγείας ή σε θεωρητικές προσεγγίσεις χωρίς εμπειρικά δεδομένα.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Δεδομένου ότι η επάρκεια των νοσηλευτών ως προς την ΤΠ, έχει τρεις βασικούς άξονες, την γνώση, τις δεξιότητες και την στάση (Dolansky & Moore, 2013), έχουν γίνει προσπάθειες ώστε να προσδιοριστούν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το νοσηλευτικό προσωπικό ώστε να θεωρηθεί ότι είναι επαρκείς ως προς την ΤΠ (Albarqouni et al., 2018; Chen et al., 2021; Dolezel et al., 2021; Leung et al., 2016; Melnyk et al., 2014; Stevens, 2005). Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι η επάρκεια των νοσηλευτών στην ΤΠ είναι χαμηλή, ιδιαίτερα όταν σχετίζεται με την αναζήτηση και αξιολόγηση της βιβλιογραφίας. Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετίζεται με την ανεπαρκή εκπαίδευση στην ΤΠ τόσο σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό όσο και στην δια βίου μάθηση (Megersa et al., 2023; Patelarou et al., 2021; Saleh, 2023; Schetaki et al., 2023; Tomotaki et al., 2020).

Η ενσωμάτωση της ΤΠ στην προπτυχιακή εκπαίδευση

Σε έρευνα τους οι Ruzafa-Martinez et al., (2016) έκαναν αναφορά στην αναγκαιότητα για τον σχεδιασμό ενσωμάτωσης προγραμμάτων σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών, δίνοντας την δυνατότητα στους φοιτητές νοσηλευτικής να μπορούν να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα προσόντα, αναπτύσσοντας τις θεμελιώδεις αρχές της ΤΠ, έτσι ώστε να μπορούν να τις εφαρμόσουν στην κλινική πράξη. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα σε φοιτητές της νοσηλευτικής ανέδειξαν ότι η χρήση μεθόδων όπως ομάδες μελέτης και κριτική αποτίμηση των άρθρων συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης των φοιτητών, γεγονός που βοηθάει στην επιτυχή εφαρμογή της ΤΠ (Kyriakoulis et al., 2016). Σε άλλη όμως μελέτη αναφέρεται ότι, παρόλο την κεφαλαιώδη σημασία της ΤΠ στη νοσηλευτική επιστήμη δεν έχει ενταχθεί σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως υποχρεωτικό μάθημα (Miliara et al., 2024; Skela-Savič et al., 2020). Επίσης, μία έρευνα σε φοιτητές έδειξε ότι παρότι αναγνώρισαν την αξία της ΤΠ υπήρχε προκατάληψη απέναντι της (Patarlou et al., 2021). Μια θεματική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η παρουσία εργασιών και μαθημάτων μπορεί να προάγει τις γνώσεις και τις δεξιότητες ως προς την ΤΠ σε προπτυχιακό επίπεδο (Horntvedt et al., 2018).

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση κλινικών νοσηλευτών

Καθώς η ΤΠ, θεωρείται από τους βασικούς πυλώνες στην σύγχρονη νοσηλευτική, ο ρόλος των επιμορφωτικών σεμιναρίων και η εκπαίδευση των κλινικών νοσηλευτών κρίνεται αναγκαία. Σε μελέτη τους οι Saunders & Vehvilainen-Julkunen (2016) ανέφεραν ότι η ετοιμότητα των νοσηλευτών ως προς την ΤΠ έχει καταλυτικό ρόλο στην εδραίωση της. Αντίστοιχα, σε μελέτη που διενεργήθηκε στην Ολλανδία, περιγράφει μία συστηματική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιήθηκε για την διδασκαλία της εφαρμογής της ΤΠ. Το νοσηλευτικό προσωπικό, μετά από αυτήν, ανέφερε ότι ήταν σε θέση να έχει κριτική σκέψη για την φροντίδα των ασθενών, να διαμορφώσουν εστιασμένα κλινικά ερωτήματα με την βοήθεια ακρωνύμιου PICO (Schiavenato & Chu, 2021), να ανατρέξουν σε αγγλική βιβλιογραφία καθώς και να ενσωματώσουν τα κλινικά πρωτόκολλα στην καθημερινή πρακτική. Παρόλα αυτά, αρκετές ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν στον υπερβολικό αριθμό ερωτήσεων που προκύπταν, στην δυσκολία ιεράρχησης ερωτημάτων, στην αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και την κριτική αποτίμηση της, γεγονός που καθιστούσε την εφαρμογή της ΤΠ πιο δύσκολη από το αναμενόμενο (Friesen-Storms et al., 2017).

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αποτελεσματικότητα

Σε προοπτική μελέτη που διενεργήθηκε την περίοδο 2011-2015 στην Ολλανδία ανέδειξε ότι ένα πολύπλευρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυξάνει έως και 40% τις δεξιότητες και τις γνώσεις των νοσηλευτών ως προς την ΤΠ, καθώς επίσης ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μετά το πέρας της παρέμβασης εξακολουθούσε να χρησιμοποιεί την ΤΠ στην κλινική του πράξη (van der Goot et al., 2018).

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στους διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας της ΤΠ σε διαφορετικά πλαίσια. Μια σειρά ερευνών θεωρεί ότι η εκπαίδευση της ΤΠ πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, τόσο σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό όσο και σε διδακτορικό επίπεδο (Dolezel et al., 2021; Melnyk & Fineout-Overholt, 2019; Miliara et al., 2024; Patelarou et al., 2020; Portela Dos Santos et al., 2022; Song et al., 2021). Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από μία συστηματική ανασκόπηση, η οποία έδειξε, ότι οι πολλαπλές παρεμβάσεις όπως η διαλέξεις, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, η ομαδική μάθηση, η μάθηση μέσω παραδειγμάτων προσομοίωσης και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα των φοιτητών νοσηλευτικής ως προς τις ικανότητες στην ΤΠ (Kyriakoulis et al., 2016).

Εμπόδια στην εφαρμογή της ΤΠ

Παρά την θετική στάση που παρατηρείται να έχουν οι νοσηλευτές απέναντι στην ΤΠ, η εφαρμογή της εξακολουθεί να παρεμποδίζεται από πολλαπλά ατομικά και οργανωτικά εμπόδια (Paci et al., 2021). Η έλλειψη χρόνου, η απουσία γνώσης σχετικά με την ΤΠ και η μη υποστήριξη από την ηγεσία είναι από τα συνηθέστερα (Ayoubian et al., 2020). Σύμφωνα με τους Portela Dos Santos O et al., (2022) για να ξεπεραστούν αυτοί οι φραγμοί χρειάζεται να εφαρμοστεί στο εκάστοτε εργασιακό περιβάλλον το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα στοχεύει την βελτίωση των πεποιθήσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων όσο αφορά την οργανωτική κουλτούρα ως προς την ΤΠ.

Ο ρόλος της ηγεσίας και των εκπαιδευτών

Σε μελέτη τους, οι Frieser-Storms et al., (2017), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες και οι εκπαιδευτές νοσηλευτών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο καθώς με την καθοδήγηση τους και την συνεχή υποστήριξη και μπορεί να προωθήσει την ΤΠ και την εδραίωση της εντός του κλινικού χώρου. Η διοργάνωση σεμιναρίων και συνεδρίων συμβάλλει ουσιαστικά να διαδοθούν τα αποτελέσματα τόσο εντός του νοσοκομείου όσο και σε ευρύτερο επίπεδο. Αντίστοιχα, οι Van der Goot et al., (2018), επισημαίνουν ότι η ηγεσία του εκάστοτε κλινικού περιβάλλοντος οφείλει να αναπτύξει και να διατηρεί ένα ευνοϊκό κλίμα απέναντι στην ΤΠ, ενισχύοντας τη συνεχή εκπαίδευση των νοσηλευτών και υποστηρίζοντας τους μέσω καθοδήγησης από μέντορες.

5. Συμπεράσματα

Η κεφαλαιώδης σημασία της ΤΠ είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς ενισχύει την ποιότητα και φροντίδα των ασθενών, με την χρήση των καλύτερων πρακτικών σύμφωνα με τις προτιμήσεις των ασθενών. Η παρούσα ανασκόπηση ανέδειξε ότι το νοσηλευτικό προσωπικό ενώ παρουσιάζει θετική στάση απέναντι στην ΤΠ, παρατηρείται δεν έχει την έγκαιρη επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή της. Καθοριστικός φάνηκε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, τόσο σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο όσο και η συνεχής επιμόρφωση των επαγγελματιών υγείας. Με την χρήση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είτε μέσω σεμιναρίων, κλινικών φροντιστηρίων, είτε την χρήση τεχνολογικών εργαλείων, καθώς και την ένταξη της ΤΠ ως μάθημα σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο, ανέδειξαν θετικά αποτελέσματα στην αύξηση των γνώσεων και δεξιοτήτων προς την εφαρμογή της.

Επιτακτική κρίνεται η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με την συμβολή της ηγεσίας, αναπτύσσοντας ευνοϊκό κλίμα μέσω συντονισμένων προσπαθειών με μέντορες που προωθούν την μάθηση και την επαγγελματική ενδυνάμωση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ξενόγλωσση

- Albarqouni, L., Hoffmann, T., Straus, S., Olsen, N. R., Young, T., Ilic, D., Shaneyfelt, T., Haynes, R. B., Guyatt, G., & Glasziou, P. (2018). Core Competencies in Evidence-Based Practice for Health Professionals: Consensus Statement Based on a Systematic Review and Delphi Survey. *JAMA network open*, 1(2), e180281. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.0281>
- American Nurses Association. (2010). *The Nursing Scope and Standards of Practice* (2nd ed). Silver Spring, MD: Nursesbooks.org.
- Ayoubian, A., Nasiripour, A. A., Tabibi, S. J., & Bahadori, M. (2020). Evaluation of Facilitators and Barriers to Implementing Evidence-Based Practice in the Health Services: A Systematic Review. *Galen medical journal*, 9, e1645. <https://doi.org/10.31661/gmj.v9i0.1645>
- Chen, L., Wu, Y., Wang, S., Zhao, H., & Zhou, C. (2021). Construction of evidence-based practice competencies for nurses in China: A modified Delphi study. *Nurse education today*, 102, 104927. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104927>
- Cook, S. C., Schwartz, A. C., & Kaslow, N. J. (2017). Evidence-Based Psychotherapy: Advantages and Challenges. *Neurotherapeutics : the journal of the American Society for Experimental NeuroTherapeutics*, 14(3), 537–545. <https://doi.org/10.1007/s13311-017-0549-4>
- Dolansky, M., & Moore, S. (2013). Quality and Safety Education for Nurses (QSEN): The Key is Systems Thinking. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 18(3). <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol18No03Man01>
- Dolezel, J., Zelenikova, R., Finotto, S., Mecugni, D., Patelarou, A., Panczyk, M., Ruzafa-Martínez, M., Ramos-Morcillo, A. J., Skela-Savič, B., Gotlib, J., Patelarou, E., Smodiš, M., & Jarosova, D. (2021). Core Evidence-Based Practice Competencies and Learning Outcomes for European Nurses: Consensus Statements. *Worldviews on evidence-based nursing*, 18(3), 226–233. <https://doi.org/10.1111/wvn.12506>
- Friesen-Storms, J. H. H. M., Beurskens, A. J. H. M., & Bours, G. J. J. W. (2017). Teaching and Implementing Evidence-Based Practice in a Hospital Unit With Secondary Vocational Trained Nurses: Lessons Learned. *Journal of continuing education in nursing*, 48(9), 407–412. <https://doi.org/10.3928/00220124-20170816-06>

- Haynes, R. B., Sackett, D. L., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Langley, G. R. (1997). Evidence-based medicine: How to practice & teach EBM. Canadian Medical Association. Journal, 157(6), 788.
- Horntvedt, M. E. T., Nordsteien, A., Fermann, T., & Severinsson, E. (2018). Strategies for teaching evidence-based practice in nursing education: A thematic literature review. In BMC Medical Education (Vol. 18, Issue 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1278-z>
- Kyriakoulis, K., Patelarou, A., Laliotis, A., Wan, A. C., Matalliotakis, M., Tsiou, C., & Patelarou, E. (2016). Educational strategies for teaching evidence-based practice to undergraduate health students: systematic review. Journal of educational evaluation for health professions, 13, 34. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.34>
- Leung, K., Trevena, L., & Waters, D. (2016). Development of a competency framework for evidence-based practice in nursing. Nurse education today, 39, 189–196. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.026>
- Megersa, Y., Dechasa, A., Shibru, A., Mideksa, L., & Tura, M. R. (2023). Evidence-based practice utilisation and its associated factors among nurses working at public hospitals in West Shoa zone, central Ethiopia: a cross-sectional study. BMJ open, 13(1), e063651. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-063651>
- Melnyk, B. M., & Fineout-Overholt, E. (2019). Evidence-based practice in nursing and healthcare: A guide to best practice (4th Eds).
- Melnyk, B. M., Gallagher-Ford, L., Long, L. E., & Fineout-Overholt, E. (2014). The establishment of evidence-based practice competencies for practicing registered nurses and advanced practice nurses in real-world clinical settings: proficiencies to improve healthcare quality, reliability, patient outcomes, and costs. Worldviews on evidence-based nursing, 11(1), 5–15. <https://doi.org/10.1111/wvn.12021>
- Miliara, E., Kalokairinou, A., Schetaki, S., Patelarou, E., & Patelarou, A. (2024). Evaluation of Evidence-Based Practice Competency among Greek Undergraduate Nursing Students. Healthcare, 12(18), 1811. <https://doi.org/10.3390/healthcare12181811>
- Paci, M., Faedda, G., Ugolini, A., & Pellicciari, L. (2021). Barriers to evidence-based practice implementation in physiotherapy: a systematic review and meta-analysis. International journal for quality in health care : journal of the International Society for Quality in Health Care, 33(2), mzab093. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzab093>
- Patelarou, A. E., Mechili, E. A., Ruzafa-Martinez, M., Dolezel, J., Gotlib, J., Skela-Savič, B., Ramos-Morcillo, A. J., Finotto, S., Jarosova, D., Smodiš, M., Mecugni, D., Panczyk, M., & Patelarou, E. (2020). Educational Interventions for Teaching Evidence-Based Practice to Undergraduate Nursing Students: A Scoping Review. International journal of environmental research and public health, 17(17), 6351. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176351>
- Patelarou, A., Schetaki, S., Giakoumidakis, K., Lialiou, P., & Patelarou, E. (2021). Validation of the Evidence-Based Practice Competence Questionnaire for Nursing Students: A Cross-Sectional Study in Greece. Nursing Reports, 11(4), 765–774. <https://doi.org/10.3390/nursrep11040073>
- Portela Dos Santos, O., Melly, P., Hilfiker, R., Giacomino, K., Perruchoud, E., Verloo, H., & Pereira, F. (2022). Effectiveness of Educational Interventions to Increase Skills in Evidence-Based Practice among Nurses: The EDITcare Systematic Review. Healthcare (Basel, Switzerland), 10(11), 2204. <https://doi.org/10.3390/healthcare10112204>
- Ruzafa-Martínez, M., López-Iborra, L., Armero Barranco, D., & Ramos-Morcillo, A. J. (2016). Effectiveness of an evidence-based practice (EBP) course on the EBP competence of undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. Nurse education today, 38, 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.012>
- Saleh, A. M. (2023). Jordanian nurses' knowledge of Evidence-Based Practice. In Rawal Medical Journal (Vol. 48, Issue 1).

- Saunders, H., Stevens, K. R., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2016). Nurses' readiness for evidence-based practice at Finnish university hospitals: a national survey. *Journal of Advanced Nursing*, 72(8), 1863–1874. <https://doi.org/10.1111/jan.12963>
- Sackett D. L. (1997). Evidence-based medicine. *Seminars in perinatology*, 21(1), 3–5. [https://doi.org/10.1016/s0146-0005\(97\)80013-4](https://doi.org/10.1016/s0146-0005(97)80013-4)
- Schetaki, S., Patelarou, E., Giakoumidakis, K., Kleisiaris, C., & Patelarou, A. (2023). Evidence-Based Practice Competency of Registered Nurses in the Greek National Health Service. *Nursing reports (Pavia, Italy)*, 13(3), 1225–1235. <https://doi.org/10.3390/nursrep13030105>
- Schiavenato, M., & Chu, F. (2021). PICO: What it is and what it is not. *Nurse education in practice*, 56, 103194. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103194>
- Skela-Savič, B., Gotlib, J., Panczyk, M., Patelarou, A. E., Bole, U., Ramos-Morcillo, A. J., Finotto, S., Mecugni, D., Jarosova, D., Patelarou, E., Dolezel, J., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Teaching evidence-based practice (EBP) in nursing curricula in six European countries-A descriptive study. *Nurse education today*, 94, 104561. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104561>
- Song, C., Kim, W., & Park, J. (2021). What Should Be Considered in the Evidence-Based Practice Competency-Based Curriculum for Undergraduate Nursing Students? From the Student's Point of View. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10965. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010965>
- Stevens, K. R. (2005). *Essential Competencies for Evidence-Based Practice in Nursing*. Academic Center for Evidence-Based Practice.
- Tomotaki, A., Fukahori, H., & Sakai, I. (2020). Exploring sociodemographic factors related to practice, attitude, knowledge, and skills concerning evidence-based practice in clinical nursing. *Japan journal of nursing science : JJNS*, 17(1), e12260. <https://doi.org/10.1111/jjns.12260>
- van der Goot, W. E., Keers, J. C., Kuipers, R., Nieweg, R. M. B., & de Groot, M. (2018). The effect of a multifaceted evidence-based practice programme for nurses on knowledge, skills, attitudes, and perceived barriers: A cohort study. *Nurse education today*, 63, 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.008>

ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ζαγοριανάκος Αντώνης
ΠΕ03

Περίληψη

Τα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία είναι θεμελιώδη για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων και της κατανόησης του κόσμου. Στην προσχολική εκπαίδευση, τα μαθηματικά δεν διδάσκονται με τον τυπικό σχολικό τρόπο, αλλά μέσα από το παιχνίδι, την εξερεύνηση και τη βιωματική μάθηση. Η ανακοίνωση αυτή απευθύνεται σε δασκάλους και φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και ως σκοπό της έχει την προσφορά δυνατοτήτων κατανόησης των μαθηματικών εννοιών σε μικρότερες ηλικίες. Δίνονται παραδείγματα της αξιοποίησης των υλικών αλλά και των πιο κοινών προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι συχνά όσοι διδάσκουν Μαθηματικά σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσέγγιση της τάξης ως καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού, και στις τεχνικές που διευκολύνουν την διδασκαλία με αυτή της πρακτική. Η συλλογιστική της ανακοίνωσης βασίζεται σε παραδείγματα με ράβδους Cuisenaire, σε συνδυασμό με τις μεθόδους Gattegno, με στόχο την εποικοδομητική αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη και την υποστήριξη των δασκάλων για την μαθησιακή πορεία των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: ανακαλυπτική μάθηση, ράβδοι Cuisenaire, Μαθηματικά προσχολικής ηλικίας.

1. Εισαγωγή

Τα μαθηματικά στην προσχολική ηλικία αποτελούν θεμέλιο λίθο για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω των πρώτων αλληλεπιδράσεων με μαθηματικές έννοιες, όπως η αρίθμηση, η σύγκριση ποσοτήτων, η ταξινόμηση και η μέτρηση, τα παιδιά αρχίζουν να δομούν τις βάσεις της λογικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων και της κατανόησης του κόσμου γύρω τους (Clements & Sarama, 2009). Η μαθηματική σκέψη στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν αναπτύσσεται μέσα από παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, αλλά προάγεται μέσω του παιχνιδιού, της εξερεύνησης και της βιωματικής μάθησης (Papic, Mulligan & Mitchelmore, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, η τάξη προσχολικής αγωγής νοείται ως χώρος δυναμικής αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθηματικές έννοιες αναδύονται φυσικά από τις εμπειρίες των παιδιών. Το παιδί δεν διδάσκεται μετωπικά, αλλά καθοδηγείται να ανακαλύψει, να πειραματιστεί και να οικοδομήσει τη γνώση του, μέσα από τη συνεχή στήριξη και την ενίσχυση του ενδιαφέροντός του (Bishop, 1988). Η συγκεκριμένη ανακοίνωση απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και έχει ως στόχο να παρουσιάσει πρακτικούς τρόπους κατανόησης των μαθηματικών εννοιών στην προσχολική ηλικία, καθώς και να εντοπίσει τα συνηθέστερα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδακτική πράξη.

Μέσα από παραδείγματα που προέρχονται από μελέτες περίπτωσης και έρευνα πεδίου, αναδεικνύεται η σημασία της χρήσης υλικών, όπως οι ράβδοι του Cuisenaire, οι γεωπίνακες (geoboards), τα αριθμητήρια και τα φυσικά αντικείμενα καθημερινής ζωής, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών. Ειδικότερα, οι ράβδοι του Cuisenaire, αναγνωρισμένες από τον Caleb Gattegno ως εργαλεία με τεράστια παιδαγωγική αξία, προσφέρουν στα παιδιά μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση στην έννοια της ποσότητας, της ισοδυναμίας, της πρόσθεσης και των σχέσεων μεγέθους (Gattegno, 1970). Η δράση με υλικά αυτού του είδους ευνοεί την ενσώματη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την αναδυόμενη μαθηματική σκέψη.

Η θεωρία της «υπαγωγής της διδασκαλίας στη μάθηση» του Gattegno (1970) αποτελεί ένα βασικό παιδαγωγικό θεμέλιο της προσέγγισης αυτής. Σύμφωνα με τον Gattegno, η διδασκαλία

οφείλει να υπηρετεί τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού και όχι να προηγείται αυτής. Ο εκπαιδευτικός θέτει προκλήσεις που το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει με τα δικά του νοητικά εργαλεία, οδηγούμενο σταδιακά σε ανακαλύψεις. Αυτή η θέση ενισχύεται από την προσέγγιση του Brown (2012), ο οποίος τονίζει: «Μαθαίνετε όταν μιλάτε και όχι όταν ακούτε», αποδίδοντας σημασία στην ενεργητική εμπλοκή του παιδιού.

Παράλληλα, η θεωρία της σκαλωσιάς (scaffolding) του Jerome Bruner (1976), βασισμένη στις ιδέες του Lev Vygotsky, προσφέρει ένα πρακτικό πλαίσιο υποστήριξης της μαθησιακής πορείας. Ο εκπαιδευτικός παρέχει τη βοήθεια που απαιτείται για την επίλυση ενός προβλήματος, την οποία στη συνέχεια αποσύρει, ώστε το παιδί να εσωτερικεύσει την στρατηγική ως δική του. Ο Vygotsky (1978) ονομάζει το φάσμα μεταξύ του τι μπορεί να κάνει το παιδί μόνο του και τι με υποστήριξη, «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Η αξιοποίηση αυτής της ζώνης είναι καθοριστική στη μαθηματική εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας, καθώς επιτρέπει την προοδευτική κατάκτηση αφηρημένων εννοιών μέσω της πράξης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η έννοια της «τάξης ως καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού», μια μεταφορά που περιγράφει τη δυναμική σχέση δασκάλου-μαθητή μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, θέτει ερωτήματα, προτείνει δραστηριότητες και προσαρμόζει διαρκώς τη διδασκαλία του, ανάλογα με τις απαντήσεις και τις ενέργειες των παιδιών. Αυτή η ευέλικτη και προσωποποιημένη προσέγγιση προάγει τη βαθύτερη κατανόηση και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά.

Τα προβλήματα που συχνά συναντούν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν την τάση για απομνημόνευση αριθμητικών συμβόλων χωρίς κατανόηση, τη δυσκολία μετάβασης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και τις άνισες ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά στην πρώιμη έκθεσή τους σε μαθηματικές έννοιες. Οι προτεινόμενες λύσεις εστιάζουν στην πλούσια μαθησιακή εμπειρία, στην αξιοποίηση καθημερινών καταστάσεων (π.χ. καταμέτρηση αντικειμένων, κατασκευές με τουβλάκια), στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών.

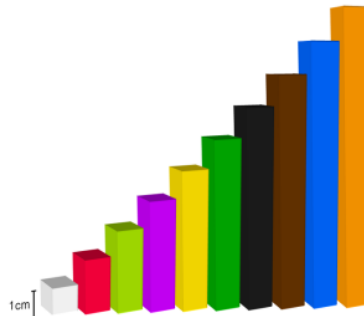
Συμπερασματικά, η μαθηματική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία δεν συνίσταται σε απομνημόνευση τύπων και κανόνων, αλλά σε βιωματική μάθηση που σέβεται τον ρυθμό, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του παιδιού. Η διδασκαλία προσανατολίζεται στην ενίσχυση της διερεύνησης, της φαντασίας και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συνοδοιπόρου. Οι ράβδοι Cuisenaire σε συνδυασμό με τις μεθόδους Gattegno θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα αυτή ως παράδειγμα κατάλληλων υλικών για την ώθηση της ανακαλυπτικής μάθησης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Η ανακοίνωση αυτή φιλοδοξεί να εμπνεύσει τους δασκάλους να σχεδιάσουν μαθηματικές εμπειρίες που καλλιεργούν τη χαρά της ανακάλυψης και οικοδομούν γερές βάσεις για τη μετέπειτα μαθηματική σκέψη.

2. Μαθηματικά στην προσχολική ηλικία με ράβδους Cuisenaire: Από την ενσώματη πράξη στη νοητική αναπαράσταση

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της Gestalt και της φαινομενολογίας της μάθησης στη διδακτική των πρώτων αριθμητικών εννοιών

Οι ράβδοι του Cuisenaire αποτελούν ένα από τα πιο διαχρονικά και αποτελεσματικά παιδαγωγικά εργαλεία για τη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Η χρήση τους εμπνέεται από μια πλούσια θεωρητική παράδοση, όπου σημαντική θέση κατέχει η θεωρία της μορφής (Gestalt), η οποία επηρέασε σε βάθος τόσο τον ίδιο τον Cuisenaire όσο και τον Caleb Gattegno, που συνέβαλε αποφασιστικά στη διάδοση της μεθόδου. Οι ράβδοι Cuisenaire δεν αποτελούν μόνο απλά αντικείμενα αναπαράστασης ποσοτήτων, αλλά μέσα συγκρότησης βασικών μαθηματικών εννοιών μέσα από τη δράση, την αντίληψη και τη νοητική αναπαράσταση.

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τον ρόλο των θεωριών της Gestalt και της φαινομενολογίας στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής προσέγγισης για τη διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών στην προσχολική εκπαίδευση, με κύριο μέσο τις ράβδους του Cuisenaire. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν μια μάθηση που βασίζεται στην εμπειρία, στην αντίληψη μορφών και στη συνειδητή σύνδεση της δράσης με τη νοητική αναπαράσταση.



Πίνακας 1: Ράβδοι Cuisenaire

Η θεωρία Gestalt (Wertheimer, Köhler, Koffka) αναδεικνύει τη σημασία της ολότητας και της σχέσης στη διαδικασία της μάθησης. Στο πλαίσιο της προσχολικής αριθμητικής, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν καλούνται απλώς να μετρούν ή να αναπαράγουν αριθμούς, αλλά να κατανοούν σχέσεις: ποια ράβδος είναι διπλάσια μιας άλλης, ποιες μαζί έχουν το ίδιο μήκος με μια τρίτη. Οι ράβδοι Cuisenaire, με τη χρωματική και μετρική τους διαφοροποίηση, καθίστανται φορείς σχέσεων —όχι αριθμών— και οδηγούν στην αντίληψη των ποσοτήτων ως δυναμικών συνόλων που συγκροτούνται μέσα από τη δράση.

Η φαινομενολογική προσέγγιση, κυρίως μέσα από τον Husserl (1991) και τον Merleau-Ponty (1962), εισάγει τη διάκριση μεταξύ άμεσης εμπειρίας και νοηματοδότησης του χρόνου και της πράξης. Η προσέγγιση του Gattegno (1970) ενισχύει την ιδέα ότι η διδασκαλία πρέπει να υπάγεται στη μάθηση («the subordination of teaching to learning»), δίνοντας έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης από το ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μνήμη δεν είναι ο κύριος μηχανισμός της μάθησης. Αντίθετα, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι το «retention» – η ανακράτηση του άμεσου παρελθόντος και η ενεργή αξιοποίησή του για τη συγκρότηση νέων κατανοήσεων. Σε αυτό το σημείο, συναντάμε τη φαινομενολογία του Husserl (1991), ο οποίος διατυπώνει τη θεωρία του «τριπλού παρόντος»: την πρωταρχική εντύπωση (primal impression), την ανακράτηση (retention) και την προκράτηση (protention). Αυτή η δυναμική του παρόντος αποτυπώνεται στον τρόπο που τα παιδιά συγκρατούν στη μνήμη τους αμέσως προηγούμενες δράσεις με τις ράβδους και τις αξιοποιούν στη συνέχεια για να παραγάγουν νέες δομές και ερμηνείες. Καθώς το παιδί ενεργεί με τις ράβδους, κάθε νέα πράξη φέρει μαζί της το ίχνος των προηγούμενων και συνιστά το πεδίο όπου αρθρώνονται νέες έννοιες. Το παιδί δεν θυμάται απλώς· αναπλάθει, συγκρίνει, ερμηνεύει. Έτσι, οι ράβδοι αποτελούν μέσα διερεύνησης· το παιδί δημιουργεί, αποδομεί και ξαναδομεί αριθμητικές σχέσεις, ενσωματώνοντας το αισθητηριακό και ενσώματο στοιχείο της εμπειρίας.

Η συνάντηση των θεωριών Gestalt και φαινομενολογίας στη χρήση των ράβδων Cuisenaire οδηγεί σε μια εντελώς διαφορετική κατανόηση της μαθηματικής εκπαίδευσης: όχι ως μεταβίβαση αφηρημένων εννοιών, αλλά ως κατασκευή νοήματος μέσα από τη μορφή, τη χρονική συνέχεια και την εμπειρία. Η συμβολή των εργαλείων όπως οι ράβδοι Cuisenaire ή οι γεωπίνακες (geoboards), ενδυναμώνει τον ρόλο της παιδικής δράσης και καθιστά την προσχολική εκπαίδευση πεδίο αυθεντικής μαθηματικής σκέψης.

2.2. Γεωπίνακες – Geoboards: Επέκταση των πρακτικών

Στο ίδιο πνεύμα, ο Gattegno επινόησε τα geoboards, επιφάνειες με καρφίτσες (ή απλές κατασκευές με λαστιχάκια σε φελιζόλ) για τη δημιουργία σχημάτων. Τα geoboards επεκτείνουν τη μάθηση των αριθμητικών σχέσεων προς τον χώρο και τη γεωμετρία. Οι μαθητές πειραματίζονται με συμμετρίες, γωνίες, περιγράμματα και εμβαδά, χωρίς να χρησιμοποιούν συμβατική γλώσσα, αλλά σωματικά και οπτικά εργαλεία. Αυτό υποστηρίζει την ενσώματη γνώση (embodied cognition) και επιτρέπει την εννοιολογική προετοιμασία για την αφηρημένη γεωμετρία του δημοτικού σχολείου (Papert, 1980).

Η διδασκαλία σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι μετάδοση αλλά διευκόλυνση. Ο δάσκαλος/η δασκάλα παρακολουθεί την πορεία κάθε παιδιού, παρατηρεί τα κίνητρά του και επεμβαίνει όταν χρειαστεί με τρόπους που ενισχύουν την κατανόηση χωρίς να καθορίζουν το αποτέλεσμα. Η ανατροφοδότηση δεν περιορίζεται στη διόρθωση σφαλμάτων, αλλά υποστηρίζει τη μαθησιακή πορεία. Σύμφωνα με τον Brown (2012), «μαθαίνετε όταν μιλάτε και όχι όταν ακούτε». Η ενεργός συμμετοχή του παιδιού, η δυνατότητα να αναστοχάζεται και να αναδιαμορφώνει τις πράξεις του, οδηγούν σε βαθύτερες κατανοήσεις.

2.3 Βασικά στάδια δραστηριοτήτων – Δραστηριότητες με ράβδους Cuisenaire για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Οι δραστηριότητες με τις ράβδους Cuisenaire ακολουθούν τέσσερα διαδοχικά στάδια για τη συγκρότηση βασικών αριθμητικών εννοιών:

- Ελεύθερος πειραματισμός με τις ράβδους, ώστε να σχηματιστεί οπτικο-χωρική οικειότητα με τα μήκη και τα χρώματα.
- Συσχετισμός των ράβδων μεταξύ τους ως προς το μήκος: ποια είναι μεγαλύτερη, ποια μικρότερη, ποια ίση με δύο άλλες κ.λπ.
- Σύνθεση και αποσύνθεση αριθμών: πόσες διαφορετικές «ιστορίες» μπορούν να φτιάξουν μια πορτοκαλί ράβδος;
- Εισαγωγή εννοιών πρόσθεσης και αφαίρεσης, καθώς και προχωρημένων εννοιών όπως τα κλάσματα, τα πολλαπλάσια και οι εξισώσεις.

Η πληθικότητα των αριθμών δεν προσεγγίζεται ως στατικό μέγεθος αλλά ως σχέσεις μορφών. Η πορτοκαλί ράβδος δεν «είναι» το 10, αλλά «είναι ίση» με δύο κίτρινες και μια μωβ. Αυτή η προσέγγιση, όπου οι έννοιες γεννιούνται μέσα από σχέσεις και όχι από ορισμούς, είναι κατεξοχήν γκεσταλτική.

Η διδασκαλία των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία απαιτεί μια ευέλικτη και παιγνιώδη προσέγγιση, με σεβασμό στον αναπτυξιακό ρυθμό των παιδιών. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gattegno (1970), η διδασκαλία οφείλει να υπάγεται στη μάθηση, γεγονός που μεταφράζεται σε έναν ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή της αυτενέργειας των παιδιών. Οι ράβδοι Cuisenaire, ως πολυαισθητηριακό υλικό, προσφέρουν τη δυνατότητα διερεύνησης μαθηματικών εννοιών όπως η αρίθμηση, οι πράξεις, οι σχέσεις μεγέθους, τα μοτίβα, τα κλάσματα και οι εξισώσεις. Η θεωρία της σκαλωσιάς (Bruner, 1976) και η έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) υποστηρίζουν τη σταδιακή μετάβαση από την καθοδήγηση στην αυτονόμηση του παιδιού, χρησιμοποιώντας βοηθήματα που εσωτερικεύονται. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν ενσωματώνουν αυτή τη φιλοσοφία και ξεκινούν από το χρώμα και την πράξη, για να οδηγήσουν το παιδί σε πρώτες αναπαραστάσεις ποσοτήτων και σχέσεων, χωρίς να προϋποτίθενται αναγνωστικές δεξιότητες αριθμών. Έχει προηγηθεί η επιτυχημένη εφαρμογή τους σε .νηπιαγωγεία και αφορούν σε προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος.

2.3.1 Δραστηριότητα 1: Πόσο μήκος έχει το ουράνιο τόξο;

Στόχος: Εισαγωγή στην έννοια της ποσότητας και της ισοδυναμίας μέσω χρωμάτων και φυσικής τοποθέτησης.

Υλικά: Ράβδοι Cuisenaire (τουλάχιστον δύο σετ), λευκά χαρτόνια, κόλλα ή πλαστελίνη.

Περιγραφή:

Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν «ουράνια τόξα» με ράβδους Cuisenaire. Ο εκπαιδευτικός τους δείχνει μία μεγάλη ράβδο (π.χ. πορτοκαλί) και ζητά να βρουν ποιες άλλες χρωματιστές ράβδοι μπορούν να φτιάξουν μαζί την ίδια απόσταση. Δεν αναφέρονται αριθμοί — μόνο χρώματα. Π.χ., «Ποια χρώματα μαζί είναι ίσα με την πορτοκαλί;».

Στη συνέχεια, τα παιδιά κολλούν τις επιλογές τους σε ένα φύλλο και φτιάχνουν τις δικές τους «συνταγές χρωμάτων». Ο εκπαιδευτικός ονομάζει αυτές τις συνθέσεις (π.χ. «Ροζ + Μπλε = Πορτοκαλί») και, αν θέλει, προσθέτει αριθμούς αργότερα. Η έμφαση όμως παραμένει στα χρώματα και στις σχέσεις μήκους.

Μαθησιακά Οφέλη:

- Ενίσχυση της οπτικής και απτικής διάκρισης.
- Ανάπτυξη της έννοιας της ισοδυναμίας χωρίς συμβολική αναπαράσταση.
- Προετοιμασία για εισαγωγή στην πρόσθεση.

Θεωρητικό πλαίσιο: Στηρίζεται στη θεωρία του Gattegno για τη μάθηση μέσω δράσης και της σταδιακής μετάβασης από το απτό στο αφηρημένο.

2.3.2 Δραστηριότητα 2: Βρες το μοτίβο! (Μοτίβα) Χρωματιστές ακολουθίες.

Στόχος: Καλλιέργεια της ικανότητας εντοπισμού και δημιουργίας μοτίβων μέσα από χρώματα και σχέσεις μήκους.

Υλικά: Ράβδοι Cuisenaire, μεγάλη καρτέλα από χαρτόνι ή φύλλο εργασίας, κόλλα ή πλαστελίνη.

Περιγραφή:

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά μια απλή χρωματική ακολουθία (π.χ. κόκκινη – λευκή – κόκκινη – λευκή). Τα παιδιά καλούνται να συνεχίσουν την ακολουθία με τις ράβδους. Αρχικά, δουλεύουν σε μοτίβα με δύο χρώματα και έπειτα με τρία ή περισσότερα (π.χ. κίτρινη – κόκκινη – μωβ – κίτρινη – κόκκινη – μωβ).

Έπειτα, τα παιδιά δημιουργούν δικές τους χρωματικές ακολουθίες και τις παρουσιάζουν στην ομάδα. Τα άλλα παιδιά προσπαθούν να αναγνωρίσουν τον «κανόνα» του μοτίβου και να τον συνεχίσουν. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον προφορικό λόγο: «Πώς το σκέφτηκες; Τι χρώμα έρχεται μετά; Γιατί;».

Μαθησιακά Οφέλη:

- Ανάπτυξη λογικής και επαγωγικής σκέψης.
- Κατανόηση δομής και επαναληπτικότητας.
- Εξάσκηση της παρατήρησης και της προσοχής στη λεπτομέρεια.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η δραστηριότητα ενισχύει την προ-αλγεβρική σκέψη, όπως προτείνεται από τις έρευνες των Papic, Mulligan & Mitchelmore (2011), και ανταποκρίνεται στις αρχές της θεωρίας του Vygotsky για την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση.

2.3.3 Δραστηριότητα 3: Τι λείπει από το τρένο;

Στόχος: Διερεύνηση των σχέσεων μέρους-όλου μέσω προσθετικών και αφαιρετικών πράξεων με βάση τα χρώματα και τα μήκη.

Υλικά: Ράβδοι Cuisenaire, επίπεδη επιφάνεια (π.χ. θρανίο ή ταψί), μικρές καρτέλες με εικόνα τρένου ή λωρίδες από χαρτόνι.

Περιγραφή:

Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί μπροστά στα παιδιά δύο ή περισσότερες ράβδους ενωμένες (π.χ. μια κόκκινη και μια λευκή) και δίπλα μία μεγαλύτερη ράβδο ίδιου συνολικού μήκους (π.χ. ανοιχτοπράσινη). Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν ότι τα χρώματα μαζί φτιάχνουν την ανοιχτοπράσινη ράβδο. Στη συνέχεια, αφαιρείται μία από τις δύο μικρές ράβδους, και τα παιδιά προσπαθούν να βρουν ποια λείπει: «Ποιο χρώμα χρειάζομαι για να φτάσω το μήκος της ανοιχτοπράσινης ράβδου;».

Αργότερα, τα παιδιά συνθέτουν δικές τους «ράγες τρένου» (σειρές ράβδων) και προκαλούν τους συμμαθητές τους να βρουν τι λείπει για να ολοκληρωθεί το «τρένο».

Μαθησιακά Οφέλη:

- Κατανόηση προσθετικών σχέσεων χωρίς χρήση αριθμών.
- Ανάπτυξη εννοιών ισοδυναμίας και συμπλήρωσης.
- Ενίσχυση της χωρικής αντίληψης.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η δραστηριότητα βασίζεται στην προσέγγιση του Gattegno (1970), καθώς το παιδί οδηγείται σε ανακάλυψη μέσα από δράση και παρατήρηση. Επίσης, εφαρμόζεται η θεωρία της σκαλωσιάς του Bruner, με τον/την εκπαιδευτικό να παρέχει σταδιακά λιγότερη υποστήριξη, ενισχύοντας την ανεξαρτησία του μαθητή.

2.3.4 Δραστηριότητα 4: Μοίρασε δίκαια (Κλάσματα) Πόσα ίδια χωράνε;

Στόχος: Εισαγωγή στην έννοια του μέρους και του όλου – θεμελίωση της έννοιας των κλασμάτων μέσα από εμπειρική σύγκριση μηκών.

Υλικά: Ράβδοι Cuisenaire, επίπεδη επιφάνεια, καρτέλες με εικόνες φρούτων, σοκολάτας ή "μπάρας" που μπορούν να «κόβονται».

Περιγραφή:

Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει μία μακριά ράβδο (π.χ. πορτοκαλί) και λέει: «Αυτή είναι η σοκολάτα μου». Στη συνέχεια, ζητά από τα παιδιά να βρουν πόσες μικρότερες ράβδοι ίδιου χρώματος χωράνε σε αυτήν (π.χ. πόσες κόκκινες ράβδοι χωράνε στην πορτοκαλί). Τα παιδιά πειραματίζονται με διαφορετικά χρώματα και προσπαθούν να "γεμίσουν" τη μεγάλη ράβδο χωρίς να περισσεύει χώρος ή να περισσεύει η μικρή.

Μπορεί να τεθεί το ερώτημα: «Η κόκκινη ράβδος είναι το ίδιο με πόσα κομμάτια της πορτοκαλί;», ή «Είναι η μισή; Το ένα τρίτο;». Οι λέξεις *μισό*, *τρίτο* κ.λπ. εισάγονται προφορικά μόνο όταν το παιδί έχει βιωματικά διαπιστώσει τη σχέση.

Μαθησιακά Οφέλη:

- Αντίληψη της σχέσης μέρους-όλου χωρίς χρήση αριθμητικών αναφορών.
- Προετοιμασία για την έννοια του κλάσματος με τρόπο εμπειρικό και παιγνιώδη.
- Ενίσχυση της έννοιας της ισοδυναμίας μέσα από τη σύγκριση.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η δραστηριότητα στηρίζεται στην ενσώματη μάθηση (Gattegno, 1970) και στο παιγνιώδες πλαίσιο της ανακάλυψης, δίνοντας στα παιδιά εμπειρική πρόσβαση σε αφηρημένες έννοιες. Επίσης, λειτουργεί εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978), καθώς η υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού προσαρμόζεται στις ενέργειες και τις ερωτήσεις των παιδιών.

2.3.5 Δραστηριότητα 5. Ποιος λείπει; (Εξισώσεις)

Στόχος: Κατανόηση της έννοιας της ισότητας – θεμελίωση της έννοιας της εξίσωσης ως ισορροπίας μεταξύ δύο πλευρών.

Υλικά: Ράβδοι Cuisenaire, εικόνα ζυγαριάς (έντυπη ή χειροποίητη), χαρτόνια ή πλαίσιο «δύο δίσκων» όπου τα παιδιά τοποθετούν ράβδους αριστερά και δεξιά.

Περιγραφή:

Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια ζυγαριά από χαρτόνι ή δύο παραλληλόγραμμα και λέει: «Η ζυγαριά πρέπει να ισορροπεί. Ας βάλουμε από τη μία μια κίτρινη ράβδο. Τι θα βάλουμε από την άλλη για να ισορροπήσει;»

Τα παιδιά δοκιμάζουν διάφορους συνδυασμούς (π.χ. δύο άσπρες, μία κόκκινη) και βλέπουν αν "ισοδυναμούν" σε μήκος. Όταν οι δύο πλευρές ισούνται, λέμε ότι "η ζυγαριά ισορροπεί".

Σταδιακά, τα παιδιά αρχίζουν να φτιάχνουν τα ίδια «προβλήματα ζυγαριάς» και να τα λύνουν σε ομάδες, συγκρίνοντας χρώματα και ανακαλύπτοντας ισότητες π.χ. "μια ροζ και μια άσπρη κάνουν όσο μια μωβ".

Μαθησιακά Οφέλη:

- Εμπειρική κατανόηση της έννοιας της ισότητας.
- Ανάπτυξη λογικομαθηματικής σκέψης μέσα από δοκιμή και επαλήθευση.
- Οπτική και απτική θεμελίωση της ιδέας της εξίσωσης.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η δραστηριότητα αξιοποιεί την έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978), καθώς το παιδί ερευνά και συγκρίνει στηριζόμενο σε οπτικά και εννοιολογικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τον Gattegno (1970), η γνώση χτίζεται μέσα από την ενεργή δράση του παιδιού πάνω σε υλικά που ανταποκρίνονται στις νοητικές του δυνατότητες. Η ισότητα αποκτά νόημα όταν βιώνεται ως ισορροπία.

2.3.6 Δραστηριότητα 6. Πότε ταιριάζουν; (Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο) Τα χρωματιστά τρενάκια συναντιούνται

Στόχος: Κατανόηση της έννοιας του ελάχιστου κοινού πολλαπλάσιου ως το μικρότερο μήκος στο οποίο δύο διαφορετικές ράβδοι μπορούν να «συναντηθούν» με επαναλήψεις.

Υλικά: Ράβδοι Cuisenaire σε διάφορα χρώματα (ιδανικά π.χ. κόκκινη, πράσινη, άσπρη, κίτρινη), πλαίσιο ή χαρτόνι με γραμμές που μοιάζουν με ράγες τρένου.

Περιγραφή:

Ο/η εκπαιδευτικός λέει: «Δύο τρενάκια ξεκινούν το ταξίδι τους. Το κόκκινο τρενάκι κάνει μικρά βαγονάκια – όλα κόκκινα. Το πράσινο τρενάκι έχει πιο μεγάλα βαγονάκια – όλα πράσινα. Πότε θα συναντηθούν και τα δύο στο ίδιο μήκος; Ας δοκιμάσουμε να βάλουμε πολλές κόκκινες ράβδους στη σειρά και δίπλα-δίπλα πράσινες, μέχρι να φτάσουμε σε ίδιο μήκος!»

Τα παιδιά πειραματίζονται και ανακαλύπτουν εμπειρικά ποιο είναι το μικρότερο κοινό μήκος στο οποίο μπορούν να «συναντηθούν» οι δύο ράβδοι αν τοποθετηθούν επαναλαμβανόμενα. Π.χ., τρεις πράσινες και τέσσερις κόκκινες ράβδοι έχουν ίδιο συνολικό μήκος.

Μαθησιακά Οφέλη:

- Οπτική και βιωματική κατανόηση της έννοιας της ισοδυναμίας (με την εύρεση του Ε.Κ.Π.).
- Ανάπτυξη της υπολογιστικής και προβλεπτικής ικανότητας.
- Ενίσχυση της έννοιας της ισοδυναμίας μέσω επανάληψης.

Θεωρητικό πλαίσιο: Σύμφωνα με τον Bruner (1976), η αναπαραστατική σκέψη μέσω φυσικών αντικειμένων αποτελεί βασικό στάδιο μάθησης πριν την εννοιολογική αφαίρεση. Η σύγκριση σειρών ράβδων, χωρίς αναφορά σε αριθμούς, υποστηρίζει την εσωτερίκευση μαθηματικών εννοιών μέσω της πράξης. Η υποστηρικτική παρέμβαση του/της δασκάλου/ας λειτουργεί ως σκαλωσιά (Vygotsky, 1978), βοηθώντας τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις.

3. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία των μαθηματικών στην προσχολική ηλικία συνιστά μια πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στη μετάδοση αριθμητικών δεξιοτήτων, αλλά στοχεύει στην οικοδόμηση μιας ευρύτερης μαθηματικής σκέψης, ενταγμένης σε αυθεντικά και βιωματικά πλαίσια. Τα ευρήματα και οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν αναδεικνύουν ότι η εισαγωγή των μαθηματικών εννοιών μέσα από υλικά όπως οι ράβδοι Cuisenaire, οι γεωπίνακες και τα αντικείμενα καθημερινής ζωής ευνοεί τη σταδιακή μετάβαση από τη δράση στην αναπαράσταση και, τελικά, στην αφαίρεση. Η μαθηματική μάθηση δεν επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα μηχανιστικής επανάληψης, αλλά μέσα από τη στοχευμένη αλληλεπίδραση του παιδιού με το υλικό, τον/την εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους του.

Η χρήση πολυαισθητηριακών εργαλείων στη διδασκαλία, σύμφωνα με τις αρχές του Gattegno, επιτρέπει την ενεργοποίηση των εγγενών μηχανισμών μάθησης του παιδιού, οι οποίοι βασίζονται στην παρατήρηση, στην ανακάλυψη και στη δημιουργική εμπλοκή. Η «υπαγωγή της διδασκαλίας στη μάθηση» δεν αποτελεί απλώς μια φιλοσοφική τοποθέτηση, αλλά μια παιδαγωγική στάση που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως καθοδηγητής και συν-ερευνητής, ενισχύοντας την αυτενέργεια του παιδιού.

Ταυτόχρονα, η θεωρία της σκαλωσιάς του Bruner, εμπνευσμένη από τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky, προσφέρει ένα λειτουργικό μοντέλο υποστήριξης της μαθησιακής πορείας, επιτρέποντας την εξατομικευμένη παρέμβαση ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αυτή η δυναμική υποστήριξη απομακρύνεται προοδευτικά καθώς το παιδί αναπτύσσει τις δικές του στρατηγικές, προάγοντας τη μεταγνωστική του ανάπτυξη.

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν επιβεβαιώνουν την ανάγκη για μαθηματικές εμπειρίες που εστιάζουν στη δράση, στη διατύπωση υποθέσεων, στην επίλυση προβλημάτων και στη χρήση της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης. Η παιγνιώδης προσέγγιση, η ενσωμάτωση της αφήγησης και η συμβολική αναπαράσταση μέσω των χρωμάτων και των σχημάτων, δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης προσιτό και ενδυναμωτικό για όλα τα παιδιά, χωρίς να απαιτείται η πρόωρη ενασχόλησή τους με αφηρημένα σύμβολα ή αριθμούς.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στη φαινομενολογική διάσταση της μαθηματικής εμπειρίας στην προσχολική ηλικία, καθώς το νόημα αναδύεται μέσα από το βίωμα, τη μορφή και τη χρονική συνέχεια των δράσεων του παιδιού. Η τάξη μετατρέπεται σε ένα πεδίο «καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού», όπου η μαθηματική εκπαίδευση συντελείται ως διαδικασία ενεργής κατασκευής νοήματος, και όχι ως στατική μεταβίβαση γνώσης.

Συνολικά, η προτεινόμενη προσέγγιση καταδεικνύει ότι μια ποιοτική προσχολική μαθηματική εκπαίδευση οφείλει να στηρίζεται σε θεωρητικά τεκμηριωμένες πρακτικές που ενισχύουν τη δράση, την αναπαράσταση και τη μεταγνώση. Η εστίαση στις σχέσεις, στη σύγκριση και στη σύνθεση, με αφετηρία την παιδική εμπειρία, προετοιμάζει το έδαφος για τη μελλοντική μαθηματική κατανόηση και διαμορφώνει θετικές στάσεις απέναντι στα μαθηματικά ως γνωστικό και πολιτισμικό πεδίο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

- Bishop, A. (1988). *Mathematics education and culture*. Springer.
- Brown, P. C. (2012). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1976). *Towards a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Gattegno, C. (1970). *What we owe children: The subordination of teaching to learning*. Educational Solutions.
- Husserl, E. (1991). *On the phenomenology of the consciousness of internal time (1893–1917)*. Springer.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papic, M., Mulligan, J., & Mitchelmore, M. (2011). Assessing the development of structuring skills in preschoolers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 237–268.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertheimer, M. (1923). *Laws of organization in perceptual forms*. Στο W. D. Ellis (Επιμ.), *A source book of Gestalt psychology* (σσ. 71–88). Routledge and Kegan Paul.

B03. Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΣΤΗΝ ΕΔΡΑΙΩΣΗ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Ρέπτη Μαρία

correspondingauthor: maria_reptsi@hotmail.com

Κουκουμπλιάκος Ιωάννης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Περίληψη

Τον Σεπτέμβριο του 2015, τα Ηνωμένα Έθνη υιοθέτησαν 17 (δεκαεπτά) στόχους σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ο στόχος νούμερο 4 (τέσσερα) αναφέρεται στην ποιοτική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στο έναυσμα για την παρούσα εργασία. Το ερώτημα που θα μας απασχολήσει είναι εάν, πως και με ποιον τρόπο η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και να καλλιεργήσει μια πολιτιστική προσανατολισμένη προς τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η μεθοδολογία που επιλέγεται για τη συγκεκριμένη εργασία, αξιοποιεί το εργαλείο της βιβλιογραφικής επισκόπησης και θα εστιάσει στην ανάλυση κειμένων και δευτερογενών πηγών. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας επιχειρούν να αναδείξουν τη βαρύτητα της ποιοτικής εκπαίδευσης σε ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης. Η συμβολή της εργασίας κρίνεται σημαντική, επειδή παρέχει νέα δεδομένα και νέα γνώση στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της εργασίας μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς και στην ποιότητα της. Τέλος θα ολοκληρώσουμε την εργασία μας με την υποβολή προτάσεων για την υιοθέτηση νέων πολιτικών που θα συμβάλουν στην υλοποίηση του στόχου για καθολική μάθηση.

1. Εισαγωγή

Κατά τον Σεπτέμβριο του έτους 2015, η συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε τους στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη, οι οποίοι έφθαναν τους δεκαεπτά (United Nations, 2015).. Οι συγκεκριμένοι στόχοι αποσκοπούν στην απάλειψη της πενίας, τη προστασία των φυσικών περιβαλλοντικών πόρων και τη βελτιστοποίηση των ποιοτικών δεικτών του τρόπου ζωής μέχρι το έτος 2030. Ειδικότερα, ο τέταρτος στόχος ακουμπά τα ζητήματα της ποιοτικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας σε θέματα προώθησης της ίσης προς όλους διά βίου εκπαίδευσης .

Η συγκεκριμένη μελέτη ερευνά με ποιο τρόπο η ποιοτική εκπαίδευση δύναται να συνδράμει σε θέματα βελτιστοποίησης της ποιότητας ζωής και να αναπτύξει μία πολιπολιτισμικότητα κατευθυνόμενη προς βιώσιμες αναπτυξιακές πρωτοβουλίες,

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της σπουδαιότητας της ποιοτικής εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή. Πιο συγκεκριμένα θα εστιάσουμε στη διασύνδεση της ποιοτικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μίας κουλτούρας που προσανατολίζεται στην επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η ποιοτική εκπαίδευση δύναται να συνεισφέρει καθοριστικά στην οικοδόμηση μίας κουλτούρας, η οποία να είναι κατευθυνόμενη προς τη βιώσιμη ανάπτυξη, εφόσον συνιστά καίριο μέρος για τη συγκρότηση χαρακτήρων, αξιών, στάσεων και μίας σειράς από δεξιότητες, οι οποίες κρίνονται αναγκαίες για τη διαμόρφωση σχέσεων που ισορροπούν ανάμεσα σε προστασία περιβαλλοντική, οικονομική εξέλιξη και κοινωνική δικαιοσύνη.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Κυριότερες επισημάνσεις του στόχου

Πιο συγκεκριμένα ο στόχος νούμερο τέσσερα (4), από το σύνολο των στόχων για τη βιώσιμη ανάπτυξη που έθεσαν τα Ηνωμένα Έθνη (United Nations, 2015), ειδικεύεται σε θέματα ποιοτικής εκπαίδευσης και ενέχει ως βασική επιδίωξη να εξασφαλίσει ότι όλα τα άτομα γίνονται αποδέκτες ποιοτικής εκπαίδευσης και προάγονται ευκαιρίες για την επίτευξη της διά βίου μάθησης (UNESCO, 2016).

Κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν αρχικά οι κυριότερες επιδιώξεις του στόχου 4.

I. Καθολικές πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες εκπαιδεύσεις. Το σύνολο των νέων να μπορούν να ολοκληρώσουν με δωρεάν παροχή δίκαιες και ποιοτικές πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες εκπαιδεύσεις (Schleicher, 2019).

II. Δυνατότητα πρόσβασης στη προσχολική εκπαίδευση. Το σύνολο των παιδιών να διαθέτουν προσβάσεις σε ποιοτικού επιπέδου ανάπτυξη και προσχολικές αγωγές (Winthrop, 2020).

III. Ίσες ευκαιρίες για επαγγελματικού επιπέδου και πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαιδεύσεις (Sachs, 2015).

III. Υιοθέτηση διά βίου μάθησης και επίτευξη ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ωθηση σε τεχνικές επαγγελματικές και ψηφιακές δεξιότητες.

V. Ισότητα σε ζητήματα εκπαίδευσης. Απαλοιφή ανισοτήτων ανάμεσα σε φύλα, κοινωνικές ομάδες και μειονότητες.

IV. Αυξήσεις στους αριθμούς των καταρτισμένων διδασκόντων.

IV. Ασφάλεια και καταλληλότητα των σχολείων.

2.2 Οι έννοιες που προσεγγίζει η ποιοτική εκπαίδευση.

Αρχικά κρίνεται σκόπιμο να αποφαινόμαστε τον όρο ποιοτική εκπαίδευση για πληρέστερη κατανόηση των διαλαμβανόμενων. Έτσι, όταν αναφέρουμε ποιοτική εκπαίδευση εννοούμε ένα σύστημα εκπαίδευσης που εξασφαλίζει το γεγονός ότι το σύνολο των μαθητών δύναται να αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις, τις αναγκαίες δεξιότητες, τις δέουσες αξίες, τις ανάλογες στάσεις, προκειμένου να καταφέρουν να διάγουν μία άνετη, παραγωγικότητα και ικανοποιημένη ζωή.

Σύμφωνα με την UNESCO (2015) καθορίζει ως ποιοτική εκπαίδευση, εκείνη που στηρίζεται σε πέντε κύριους πυλώνες :

A. Συμπεριλήψεις και ισότητες. Το σύνολο των μαθητών οφείλουν να ενέχουν προσβάσεις σε εκπαιδευτικά συστήματα, ανεξάρτητα από το φύλο, ανεξάρτητα από κοινωνικά, ή οικονομικά επίπεδα, ανεξάρτητα από ζητήματα αναπηριών. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η ισότητα προς όλους τους μαθητές.

B. Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτές οφείλουν να κατέχουν τα γνωστικά τους αντικείμενα σε υψηλό βαθμό. Πρόσθετα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενέχουν μία σειρά από δεξιότητες για να μπορούν να υποστηρίξουν σε ποιότητα τις διδασκαλίες τους (Darling-Hammond, 2000).. Έτσι νοιώθουν αρχικά οι ίδιοι σιγουριά για τον εαυτό τους και στη συνέχεια μεταλαμπαδεύουν αυτή τη σιγουριά τους και προς το ακροατήριό τους.

Γ. Περιβάλλοντα που να αποπνέουν ασφάλεια και υποστήριξη. Οι σπουδαστές είναι σημαντικό να διδάσκονται σε ασφαλή περιβάλλοντα, δίχως την εμφάνιση φαινομένων βίας και φαινόμενα διακρίσεων. Υπό το πρίσμα αυτό δύναται να παρακολουθούν αναπόσπαστοι τα μαθήματα τους.

Δ. Επίκαιρα και αναλυτικά προγράμματα. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών οφείλουν να καλύπτουν τις τρέχουσες αναγκαιότητες των κοινωνιών και των αγορών εργασίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν επίκαιρες και ουσιαστικές γνώσεις.

Ε. Αποδοτική διακυβέρνηση και χρηματοδοτήσεις. Οι εφαρμοζόμενες πολιτικές να είναι κατευθυνόμενες στις συνεχείς βελτιώσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρόσθετα να διατίθενται οι απαιτούμενοι πόροι για την επίτευξη των βελτιωτικών ενισχύσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων.

2.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Για πληρέστερη κατανόηση των διαλαμβανομένων στο σημείο αυτό παρατίθενται ορισμένες εννοιολογικές προσεγγίσεις.

Εκκινώντας συναντά κανείς την έννοια της διά βίου μάθησης. Επιχειρώντας να προσεγγίσουμε τον όρο θα λέγαμε ότι συνιστά τη συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη μίας σειρά από γνώσεις και δεξιότητες σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου του (OECD, 2018).

Στη συνέχεια συναντούμε την εκπαιδευτική ισότητα. Με τον εν λόγω όρο εννοούμε την ισότητα στη πρόσβαση ευκαιριών σε εκπαιδευτικά αντικείμενα, ανεξάρτητα από οικονομικές, ή κοινωνικές συνθήκες (Fullan, 2007).

Κατόπιν, συναντούμε την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η εν λόγω εκπαίδευση επιχειρεί να ενσωματώσει το σύνολο των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη και εκείνους που χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Sahlberg, 2011).

2.4 Παράμετροι ποιοτικής εκπαίδευσης.

Η ποιοτική εκπαίδευση εστιάζει αρχικά στη ποιοτική προσφορά γνώσεων. Η ποιοτική εκπαίδευση επισημαίνεται ότι περικλείει και μία ευρύτερη γκάμα θεμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα θέματα της ποιοτικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τη προσφορά γνώσεων, αλλά συμπεριλαμβάνει τα ακόλουθα :

- Καθολικές προσβάσεις στην εκπαίδευση. Στη ποιοτική εκπαίδευση είναι εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση, να έχουν πρόσβαση όλοι, άνευ διακρίσεων.
- Σύγχρονα θέματα παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Τα εν λόγω θέματα δύναται να ενδυναμώσουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης.
- Παροχή εκπαίδευσης που υποστηρίζει τη βιωσιμότητα. Με το σκεπτικό αυτό, οι σπουδαστές αποκτούν βάσεις για να εξελιχθούν μελλοντικά σε υπεύθυνους πολίτες. Τα ανωτέρω συμβάλουν στην ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών.
- Παροχή διά βίου μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν προσαρμοστικότητα στις διαρκώς μεταβλητές συνθήκες οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα.

3. Η συσχέτιση της ποιότητας στην εκπαίδευση με τη βελτιστοποίηση της ποιότητας της ζωής.

Η προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης αρχικά επιφέρει εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς προσφέρει υψηλής ποιότητας γνώσεων. Όμως δεν σταματά εκεί. Έχει διαπιστωθεί ότι τα τελευταία έτη υφίστανται συσχέτιση ανάμεσα στη ποιοτική εκπαίδευση και στη βελτιστοποίηση της ποιότητας της ζωής. Το ανωτέρω αναδεικνύεται καθόσον τα ζητήματα της εκπαίδευσης συνιστούν βασικούς παράγοντες για την οικονομική και κοινωνική φύσεως εξέλιξη επειδή :

- Περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την επικράτηση της ανισότητας. Είναι σημαντικό να μην υφίστανται ανισότητες εντός των εκπαιδευτηρίων και όλοι οι μαθητές να ενέχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε θέματα που άπτονται των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Tilbury, 2011). Με τον τρόπο αυτό η επικράτηση της ποιοτικής εκπαίδευσης συνδράμει στην εδραίωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης.
- Η παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης καταφέρνει να ενδυναμώνει την απασχόληση, παρέχοντας στα άτομα βελτιωμένες ευκαιρίες για εργασία (UNESCO, 2017). Έχοντας αποκτήσει ποιοτικές γνώσεις τα άτομα, δύναται να σταθούν αρτιότερα στην αγορά εργασίας, ενισχύοντας το προφίλ τους και επικαλύπτοντας τις θέσεις εργασίας (World Bank, 2018).
- Η προσφορά της ποιοτικής εκπαίδευσης δύναται να βελτιστοποιήσει την υγεία των ανθρώπων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι πολίτες, οι οποίοι διαθέτουν ποιοτικό μορφωτικό επίπεδο, είναι σε θέση να εκλαμβάνουν περισσότερο συνειδητοποιημένες αποφάσεις για την υλοποίηση του τρόπου της ζωής τους. Με τον τρόπο αυτό επιλέγουν ορθότερες αποφάσεις για την υγεία τους.
- Η παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης ενδυναμώνει τις δημοκρατικές συμμετοχές. Παρέχοντας ποιοτικά αντικείμενα εκπαίδευσης, ενισχύουν τη καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας και την ενεργότερη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά.

4. Εκπαίδευση και βιώσιμη ανάπτυξη

Το ερώτημα που θα μας απασχολήσει είναι εάν, πως και με ποιον τρόπο η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και να καλλιεργήσει μια πολιτιστική προσανατολισμένη προς τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Θα υποθέσουμε ότι η εκπαίδευση συνδράμει στη βιώσιμη ανάπτυξη και θα επιχειρήσουμε να επαληθεύσουμε την υπόθεση αυτή.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, οι εκπαιδευόμενοι, αρχικά ως μαθητευόμενοι και αργότερα ως αυριανοί πολίτες, δύναται να αναπτύξουν μία σειρά από δεξιότητες, όπως για παράδειγμα τα ακόλουθα:

Απόκτηση γνώσεων και νόηση ποικίλων προκλήσεων, όπως για παράδειγμα οικονομικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές.

Απόκτηση κριτικής σκέψης στη προσπάθεια να επιλυθούν προβλήματα, προκειμένου να εκλαμβάνεται η λήψη απόφασης με κριτήριο τη βιωσιμότητα.

Ανάδειξη αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που άγουν την ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης.

Ανάδειξη αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που άγουν την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης. Τέτοιου είδους δράσεις συνιστούν η υιοθέτηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την υλοποίηση οικολογικών πρακτικών στα εκπαιδευτήρια.

Ανάπτυξη συμπεριφορών και δράσεων, οι οποίες ενδυναμώνουν την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης ολιστικά, είτε σε ατομικά, είτε σε συλλογικά πλαίσια. (Sterling, 2001).

Καλλιέργεια μίας σειράς από δεξιότητες που αφορούν την αποκαλούμενη πράσινη οικονομία. Το γεγονός αυτό συμβάλει στη προετοιμασία των νέων για τη μελλοντική κάλυψη βιώσιμων θέσεων εργασίας.

Η προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης ενισχύει μία σειρά αξιών, όπως για παράδειγμα η ισότητα, η επικράτηση της ειρήνης και της αλληλεγγύης. Οι εν λόγω αξίες ενδυναμώνουν τις συλλογικές προσπάθειες για μία περισσότερο ποιοτική και βιώσιμη μελλοντική ανάπτυξη.

4.1 Μέθοδοι ενσωμάτωσης πρακτικών σχετικών με τη βιώσιμη ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Πολλοί αναρωτιούνται με ποιους μεθόδους θα μπορούσε να ενσωματωθούν οι πολιτικές για τη βιώσιμη ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Υφίστανται μέθοδοι και συνηθέστερα συναντά κανείς τους ακόλουθους (Fien and Tilbury, 2002) :

- Εκ νέου αναμορφώσεις στα αναλυτικά προγράμματα. Κρίνεται επιβεβλημένο να ενσωματωθούν μία σειρά από περιβαλλοντικά ζητήματα στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, έτσι ώστε να επιτευχθούν διαθεματικές προσεγγίσεις.
- Ενσωμάτωση στα μαθήματα που διδάσκονται έννοιες όπως για παράδειγμα η έννοια της κυκλικής οικονομίας, η έννοια της κλιματικής αλλαγής και η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Ενεργητικότερες μέθοδοι διδασκαλίας. Χρησιμοποίηση βιωματικών και συνεργατικών μαθήσεων. Αξιοποίηση της τεχνολογίας και των νέων τεχνικών της,
- Εκπαιδευτικού χαρακτήρα εκδρομές σε επιχειρήσεις ανακύκλωσης, προκειμένου να υπάρξει ευαισθητοποίηση όλων σε ζητήματα δράσεων ανακύκλωσης.
- Ώθηση σε θέματα που άπτονται στη περιβαλλοντική εκπαίδευση. Συμμετοχές των μαθητών σε μία σειρά οικολογικών δράσεων, όπως για παράδειγμα οι πρωτοβουλίες για ανακύκλωση, οι καθαρισμοί των στις ακτές, οι αναδασώσεις.
- Συνέργειες των εκπαιδευτηρίων με περιβαλλοντικούς οργανισμούς και τη τοπική κοινωνία.
- Καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης και επικράτηση της ηθικής. Ανάδειξη μίας σειράς από αξίες, όπως οι ισονομίες, η ισότητα και η επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Εκπαιδευτικά μαθήματα για την εμπέδωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων
- Ενθάρρυνση της αξιοποίησης της τεχνολογίας και των νέων τεχνικών της. Χρήση των ψηφιοποιημένων τεχνικών για την εξάσκηση σε θέματα βιωματικής εκπαίδευσης με προσομοιώσεις και μελέτες περίπτωσης.
- Εκμάθηση προγραμμάτων για τη ανάπτυξη της βιωσιμότητας.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι απαντήθηκε το ερευνητικό ερώτημα και επιβεβαιώθηκε η ερευνητική μας υπόθεση. Πράγματι, τα θέματα της εκπαίδευσης και της βιώσιμης ανάπτυξης συσχετίζονται συνδεδεμένα στενός μεταξύ των, εφόσον ο ρόλος της εκπαίδευσης διαδραματίζει καθοριστικούς ρόλους στην ώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης σε οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά επίπεδα (Tilbury, 2011).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε τα ακόλουθα τρία σημεία,

Α. Η συμβολή του εκπαιδευτικού έργου σε ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης. Για παράδειγμα η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, ως εργαλείο αλλαγών για τη βιωσιμότητα (HopkinsandMcKeown, 2002). Κρίνεται αναγκαία η εμπέδωση οικολογικών συνειδήσεων στους μαθητές από τις νεαρές ηλικίες για πληρέστερη διαμόρφωση νοοτροπίας και οικολογικής κουλτούρας.

Β. Διδασκαλίες για να αναπτυχθούν δεξιότητες για εφαρμογή της κυκλικής οικονομίας και την ανάπτυξη της πράσινης επιχειρηματικότητας. Με το τρόπο αυτό εκπαιδεύονται οι μαθητές στη μετασχηματιστική μάθηση στη βιωσιμότητα (Sterling, 2010), από τα μικρότερα τους χρόνια για τις μελλοντικές τους δράσεις.

Γ. Φραγμοί εμποδίων και προκλήσεις. Η απουσία της απορρόφησης των ζητημάτων που αφορούν τη βιώσιμη ανάπτυξη στα εκπαιδευτικά αντικείμενα, συνιστά ένα σημαντικό φραγμό στην εμπέδωση της κουλτούρας που θα είναι προσανατολισμένη στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Γ. 1. Εμφάνιση ανισοτήτων σε προσβάσεις στα εκπαιδευτικά αντικείμενα και στην εξοικείωση στα νέα τεχνολογικά εργαλεία.

Γ.2. Ελλιπή ενημέρωση και κατάρτιση των διδασκόντων σε ζητήματα βιώσιμης ανάπτυξης.

Από τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, στα εκπαιδευτήρια, συνιστά ουσιαστική παράμετρο για τη βελτιστοποίηση της βιώσιμης ανάπτυξης και την άνοδο του

επιπέδου της ζωής. Διαμέσου της ποιοτικής παροχής γνώσεων, αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες, καλλιεργούνται κοινωνικές αξίες, οδηγώντας σε περισσότερο δικαιότερες πιο οικολογικές και κοινωνικά υπεύθυνες κοινωνίες.

5.1 Υποβολή βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Για την αντιμετώπιση των ως άνω εμποδίων προτείνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων στα ακόλουθα :

- Έλευση τακτικών βιώσιμης ανάπτυξης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Για παράδειγμα η ενεργειακή αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Πρόσθετα η εφαρμογή, υλοποίηση και εμπέδωση των δράσεων της ανακύκλωσης από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Διασύνδεση της διαθεματικής εκπαίδευσης που ανασυνδέσει οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής φύσεως θέματα.
- Συνέργειες μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης με τις τοπικές κοινωνίες για την ανάδειξη προγραμμάτων που σχετίζονται με τη βιώσιμη ανάπτυξη.
- Συνέργειες μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης με τις τοπικές επιχειρήσεις για την ανάδειξη προγραμμάτων που σχετίζονται με τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence." *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Fien, J. and Tilbury, D. (2002). *The global challenge of sustainability*. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, and D. Schreuder (Eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp. 1-12).
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, C. and McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development: An International Perspective*.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Sachs, J. (2015). *The Age of Sustainable Development*. Columbia University Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2019). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings.
- Sterling, S. (2010). *Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground*. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(1), 17-33.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from [<https://sdgs.un.org/goals>] (<https://sdgs.un.org/goals>).
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

- World Bank (2018). The Role of Education in Economic Development. Washington, D C : World Bank.
- Winthrop, R. (2020). Education for the 21st Century: Preparing Students for the Future. Brookings Institution.

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΗΜΕΡΑ

Ντεντάκης Γεώργιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Υποψήφιος διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το ζήτημα της σχέσης των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική πολιτική. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πολιτική, τον τρόπο που σχετίζεται με το επάγγελμα και το έργο τους αλλά και ποιο ρόλο επιφυλάσσουν για εκείνους/ες σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Η έρευνα είναι ποιοτική και ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ αξιοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον άμεσο επηρεασμό και το αυστηρό πλαίσιο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που καθορίζει εν πολλοίς το έργο τους και την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική πολιτική, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό θεσμό και προτεραιότητα της κρατικής πολιτικής, με κάθε κυβέρνηση να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τομέα αυτό (Παπαδάκης, 2003). Η εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει κυρίως στη διατήρηση του status quo (Ζμας, 2007) και επηρεάζεται από την τεχνολογική πρόοδο, την παγκοσμιοποίηση και τις οικονομικές συνθήκες, με τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμόζονται αναλόγως. Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική είναι κεντρικά καθορισμένη, αφήνοντας περιορισμένα περιθώρια στις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δική τους πολιτική (Υφαντή, 2012). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, ως δημόσιοι υπάλληλοι, επιζητούν έναν ρόλο που να ανταποκρίνεται στη φύση του επαγγέλματός τους και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, κάτι που θα εξεταστεί αναλυτικά παρακάτω.

2. Κυρίως μέρος

Η εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δημόσιας διοίκησης και υποχρέωση του κράτους, όπως προβλέπεται από το Σύνταγμα, το οποίο την ορίζει ως ατομικό δικαίωμα και ταυτόχρονα ως καθήκον της πολιτείας (Αργυροπούλου, 2018). Τα σχολεία λειτουργούν ως δημόσιες υπηρεσίες με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, ακολουθώντας συγκεκριμένο ρυθμιστικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, θεωρούνται δημόσιοι υπάλληλοι και δεσμεύονται από τους κανόνες του Διοικητικού και Εκπαιδευτικού Δικαίου (Αργυροπούλου, 2018).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αφορά την ικανότητά τους να συνδυάζουν τη διδασκαλία με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2021) και να συνειδητοποιούν τον κοινωνικό αντίκτυπο του έργου τους (Καλτσεράς, 2022). Η αυτονομία τους στην τάξη είναι εξασφαλισμένη, ειδικά ως προς τις διδακτικές μεθόδους και την αξιολόγηση, αν και συχνά συγχέεται με τη σχολική αυτονομία, η οποία επηρεάζεται από το συγκεντρωτικό διοικητικό μοντέλο της Ελλάδας (Υφαντή, 2012). Ωστόσο, η απουσία κώδικα δεοντολογίας και το χαμηλό κύρος του επαγγέλματος δυσχεραίνουν τον επαγγελματισμό (Καλτσεράς, 2022).

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο που στοχεύει στη διαμόρφωση των νομοθετικών μέτρων για την εκπαίδευση (Παπαδάκης, 2003). Οι στόχοι της συνδέονται με τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές πολιτικές (Σταμέλος, 2009). Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική,

όπως το συγκεντρωτικό, το κορπορατιστικό και το πλουραλιστικό μοντέλο (Υφαντή, 2012). Παράλληλα, εξετάζονται και οι σχέσεις μεταξύ κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης, με έμφαση στις κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις (Δρακάκη, 2018).

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει νομοθετικά και διοικητικά μέτρα με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται (Σταμέλος, 2009). Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι σχεδιαστές (Σταμέλος, 2009) αυτής της πολιτικής και μπορεί να είναι *policy makers*, τεχνοκράτες, εισηγητές – ομιλούντες, εκπρόσωποι κοινωνικών εταίρων. Αυτοί είτε προβάλλουν το πλαίσιο δράσης της εκπαιδευτικής πολιτικής που εισηγείται, είτε εστιάζουν μόνο στο σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικά αν είναι να ακυρωθεί η προηγούμενη εκπαιδευτική πολιτική, είτε, κάτι που γίνεται συχνότερα, να προβάλλουν και να στηρίζουν ταυτόχρονα και τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της προωθούμενης πολιτικής και του συνόλου δράσεων της (Παπαδάκης, 2003). Διαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι ένα άτομο π.χ. ο/η υπουργός Παιδείας ή συλλογικό όργανο ή ομάδα ειδικών του υπουργείου με αρμοδιότητες την εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, εκτός από την κυβέρνηση, τα κόμματα και τα θεσμικά συμβουλευτικά όργανα, μπορεί να είναι η ακαδημαϊκή κοινότητα, η κοινωνία (γονείς, μαθητές/τριες, εργαζόμενοι/ες, επιχειρήσεις, διανοούμενοι, εκπαιδευτικοί, οι επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, τα ΜΜΕ και οι εκπαιδευτικές μονάδες (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως δεν αποτελεί μονόδρομο η εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπονητές προς τους αποδέκτες. Ιστορικά παραδείγματα έχουν αποδείξει ότι οι ρόλοι δεν είναι σταθεροί, αφού στη Γαλλία τη δεκαετία του '80 οι ομάδες συμφερόντων και η κοινωνία πολιτών πρότεινε και προκάλεσε την εκπόνηση πολιτικής για την εκπαίδευση από την κυβέρνηση (Παπαδάκης, 2003). Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικές μονάδες παίζουν σπουδαίο ρόλο και η αποτελεσματικότητά της είναι ζητούμενο, ενώ οι σύγχρονες επιταγές θέλουν το σχολείο πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό με πιο ευέλικτες δομές και εξαρτήσεις από την κεντρική εξουσία (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) υποδεικνύουν ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να αναλάβουν ρόλο εκπόνησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής με περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία σε εκπαιδευτικά και διδακτικά ζητήματα. Σύμφωνα με τους Kumar & Scuderi (2000), οι εκπαιδευτικοί ασφαλώς και πρέπει να συμμετέχουν στη χάραξη και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού κατέχουν γνώσεις και εμπειρίες μέσα από τη σχολική τάξη, ενώ με τη συμμετοχή τους ενισχύονται οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και ο επαγγελματισμός τους. Μάλιστα, αυτό προσδίδει επιτυχία εφαρμογής σε μία εκπαιδευτική πολιτική. Ο Giroux (2011) υποστηρίζει ότι δεν θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι παθητικοί/ες αποδέκτες μιας εκπαιδευτικής πολιτικής δίχως να έχουν τον έλεγχο της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι ως επαγγελματίες και διανοούμενοι/ες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη μαθησιακή τους πράξη με τέτοιο τρόπο που να χειραφετούν τους/τις μαθήτριες/μαθητές τους. Σύμφωνα με τον Καρρά (2007), οι ευρωπαίοι/ες εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμενοι τις νέες συνθήκες που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό επάγγελμα απαιτούν από τον εαυτό τους να εμπλακούν περισσότερο και ουσιαστικά τόσο στο πλαίσιο της τάξης τους αλλά και έξω και από αυτήν. Μάλιστα, οι ίδιοι/ες αξιολογούν τον ρόλο τους ως παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό και λιγότερο ως τεχνοκρατικό και διεκπεραιωτικό, επιθυμούν να παρεμβαίνουν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές και στην αναβάθμιση των συνθηκών εργασίας τους, όπως και την επιθυμία τους η πολιτεία να μην τους αντιμετωπίζει ως απλούς/ες διεκπεραιωτές και να τους δημιουργούνται αρνητικές αναπαραστάσεις, αλλά να παρεμβαίνουν και να προτείνουν νέες εκπαιδευτικές λύσεις. Τέλος, ο Καραμητόπουλος (2019) θέτει το ζήτημα της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της ισχυρής και δραστήριας κοινωνίας πολιτών.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πολιτική, τον τρόπο που σχετίζεται με το επάγγελμα και το έργο τους αλλά και ποιο ρόλο επιφυλάσσουν για εκείνους σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για αυτό το πόνημα είναι τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους στο πλαίσιο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων;

Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας επιλέχθηκε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες ειδικότητες και σχολεία στους νομούς Χανίων και Ρεθύμνης για το σχολικό έτος 2023-2024, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Η έρευνα εντάσσεται στις ευέλικτες ποιοτικές μεθόδους, καθώς επικεντρώνεται στην εξερεύνηση του πραγματικού κόσμου και στην εις βάθος κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων (Πεδιادیτης, 2009). Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις (Creswell, 2016). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ποιοτικής ανάλυσης, σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Τσιώλη (2018).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά, σχεδόν όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα φαίνεται να κατανοούν ιδιαίτερα ικανοποιητικά την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ένα σύνολο ενεργειών, αποφάσεων και κανόνων που σκοπό έχουν να αναπτυχθούν δράσεις και λειτουργίες στον χώρο της εκπαίδευσης με βάση τους στόχους, που έχουν τεθεί. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες/ουσες εντοπίζουν και αναφέρουν τη στενή σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το κράτος γενικά και το υπουργείο Παιδείας ειδικά, φανερώνοντας ακριβώς αυτόν τον τρόπο διαχείρισης και οργάνωσης στα εκπαιδευτικά θέματα της χώρας. Βέβαια, μία συμμετέχουσα φαίνεται να μην έχει κατανοήσει ακριβώς την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής αποδίδοντας της ένα γενικό νόημα και ως κάτι που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό ότι η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει άμεσα την καθημερινότητα τους στον επαγγελματικό τους χώρο και στον τρόπο που λειτουργούν οι σχολικές μονάδες σε μια σειρά από τομείς, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά αντικείμενα, ζητήματα πρόσληψης και διορισμού προσωπικού, εργασιακών δικαιωμάτων και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διδακτικών εγχειριδίων, διδακτικές μεθόδους, καινοτόμα προγράμματα ή ζητήματα μαθητών. Τονίζεται ο συγκεντρωτικός και περιοριστικός χαρακτήρας της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως σε κεντρικό επίπεδο, ερήμην των εκπαιδευτικών πολλές φορές, και διαχέονται οριζόντια και ενιαία σε όλες τις σχολικές μονάδες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα αντιστοίχως, μέσω κανόνων, εγκυκλίων ή γενικότερα κατευθυντήριων οδηγιών. Μάλιστα, δύο συμμετέχουσες, που έχουν και θέση ευθύνης σε σχολικές μονάδες, αναφέρουν το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι μακροπρόθεσμη, αφού αλλάζει συνεχώς, ακόμα και με κυβερνητική αλλαγή στο πρόσωπο του/της υπουργού, και ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στη χάραξη πολιτικής, αφού συνεχίζεται μια συγκεκριμένη πολιτική στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο όλοι/ες σχεδόν οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι ο ρόλος τους στο πλαίσιο διαμόρφωσης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι καθαρά εκτελεστικός και διεκπαιρεωτικός, που εφαρμόζουν τα καθήκοντα που απορρέουν από τους κανόνες και τη νομοθεσία, αλλά νιώθουν ότι δεν έχουν λόγο στη διαμόρφωση πολιτικής σε ζητήματα που τους/τις αφορούν και ότι τους επιβάλλονται εντολές άνωθεν. Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι πολύ συγκεκριμένη και δεν αφήνει πολλά περιθώρια ελευθερίας ή αυτονομίας για να κινηθούν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, μια ενδιαφέρουσα άποψη μιας συμμετέχουσας είναι το γεγονός πως συσχετίζει τον αδύναμο ρόλο

των εκπαιδευτικών με τη δύναμη των συνδικαλιστικών οργανώσεων, που είτε δεν λαμβάνονται υπόψη από τις κυβερνήσεις είτε απώλεσαν τον διεκδικητικό τους χαρακτήρα. Ωστόσο, υπάρχουν κι απόψεις συμμετεχόντων/ουσών που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλουν μέσα από το έργο τους στη χάραξη της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού είναι καίρια μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και των σχολικών μονάδων ειδικότερα. Επομένως, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρχικά, θέλουν να ενημερώνονται και να ερωτούνται για διοικητικά ζητήματα, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων, στο είδος και στο περιεχόμενο των επιμορφώσεων, σε προγράμματα ή έρευνες ή να λαμβάνονται υπόψη οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και επίσης να παρεμβαίνουν σε θέματα που τους αφορούν είτε μέσω συμμετοχής σε συμβουλευτικά όργανα, επιτροπές και φορείς είτε μέσω ηλεκτρονικής διαβούλευσης, αφού γνωρίζουν τις ανάγκες των σχολείων, των μαθητών/τριών και διαθέτουν και διδακτική εμπειρία. Επιπλέον, μια συμμετέχουσα όντας προϊσταμένη τοποθετεί το ζήτημα σε μια άλλη διάσταση βάζοντας στο επίκεντρο τον διευθυντή/προϊστάμενο ως ηγέτη, που θα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο και να ακούγεται η φωνή του. Τέλος, μια άλλη συμμετέχουσα υποστηρίζει πως η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι αποτέλεσμα όλων των κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτεία.

Αναφορικά με την σχέση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων, οι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες διαπιστώνουν την άμεση και σημαντική επίδραση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων, αφού η πρώτη ορίζει το γενικό πλαίσιο μέσω οδηγιών και κανόνων, που θα πρέπει να ακολουθούν οι σχολικές μονάδες. Επίσης, αυτή η επίδραση εκφράζεται μέσω της χρηματοδότησης, τον τρόπο διάθεσης και κατανομής των πόρων, της παροχής υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και του ενιαίου και αυστηρά δομημένου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων. Μάλιστα, πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν την αίσθηση της επιβολής πραγμάτων, της έντονης γραφειοκρατίας, που πνίγει την δημιουργικότητα, αλλά και την έλλειψη διαφοροποίησης της κεντρικής πολιτικής για ιδιαίτερες ανάγκες ή αντιξοότητες σε τοπικό επίπεδο. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συγκλίνουν στο γεγονός ότι υπάρχει μικρό ως καθόλου περιθώριο αυτονομίας και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες. Επιδιώκουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και αυτό το περιθώριο αυτονομίας το τοποθετούν στο παιδαγωγικό – διδακτικό κομμάτι, καθώς τα άλλα ζητήματα είναι για αυτούς/ες αρκετά δεσμευτικά με την εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου αλλά και ενός φόβου που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τα πλεονεκτήματα είναι περισσότερα, όταν η σχολική μονάδα ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, όπως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι στόχοι ανταποκρίνονται με βάση τα χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού, του διδακτικού προσωπικού και κάθε σχολείου, λαμβάνονται και εφαρμόζονται αποφάσεις, που είναι κτήμα όλων των εμπλεκόμενων, έχουμε αυξημένη συμμετοχή και ανταπόκριση, ενισχύεται ο παιδαγωγικός και κοινωνικός χαρακτήρας και το άνοιγμα των σχολείων. Από τη άλλη, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ορισμένους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως έλλειψη ομοιομορφίας και ισότητας δημιουργώντας σχολεία πολλών ταχυτήτων και ανταγωνισμού μεταξύ τους, δυσκολία στην εξασφάλιση ποιότητας, κίνδυνος ασυδοσίας και μη ελέγχου ή απομόνωσης σχολικών μονάδων και ακόμη η εσωτερική πολιτική να έρχεται σε αντίθεση με την κεντρική πολιτική. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών, στο πλαίσιο πάντα της σχέσης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων, θεωρεί πως η δεύτερη δεν μπορεί να επηρεάσει τόσο εύκολα την πρώτη. Αυτό το δικαιολογεί με το γεγονός ότι δεν υπάρχει κατάλληλος μηχανισμός ή είναι σε πρώιμο επίπεδο, για να υπάρξει ανατροφοδότηση από την βάση ή ηθελημένα δεν λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικοί από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Μάλιστα, συμμετέχοντες/ουσες αναδεικνύουν το ζήτημα της ιδιότητας των διαμορφωτών εκπαιδευτικής

πολιτικής, που δεν διαθέτουν διδακτική εμπειρία, της ασυνέχειας σε κεντρικό νομοθετικό επίπεδο, ενώ ενδιαφέρονσα είναι άποψη ορισμένων που κάνουν λόγο για την επιρροή που παίζουν ή όχι ενδεχομένως μεγάλα σχολικά συγκροτήματα της πόλης από αντίστοιχα ολιγοθέσια σε απομακρυσμένες περιοχές. Ωστόσο, παρουσιάζεται και η άποψη λίγων συμμετεχόντων/ουσών που αναφέρουν πως η εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων επηρεάζεται από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική.

2.3. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια τα αποτελέσματα, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, να ερμηνευθούν και να συζητηθούν με βάση τη βιβλιογραφία και αντίστοιχες έρευνες. Αρχικά, ως προς τον βαθμό κατανόησης της έννοιας της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται πως αποτελεί το σώμα ενεργειών και μέτρων, που αναπτύσσει δράσεις και αποφάσεις για όλους τους τομείς και βαθμίδες της εκπαίδευσης μέσω της δημόσιας χρηματοδότησης που διατίθενται για τους σκοπούς, που τέθηκαν από το ίδιο το κράτος. Ο Παπαδάκης (2003) και η Δρακάκη (2018) θεωρούν την εκπαιδευτική πολιτική ως ένα σύνολο νομοθετικών μέτρων για τον εκπαιδευτικό τομέα σε συνάρτηση με τις δημόσιες δαπάνες που διοχετεύονται για τον σκοπό αυτό, αλλά και σε σχέση με τις υπόλοιπες δημόσιες πολιτικές και περισσότερο τη μακροοικονομική και κοινωνική πολιτική. Μάλιστα, ο Παπαδάκης (2003) μιλά για τις τρεις τάσεις (ως εξουσιαστική επικοινωνία, ως σώμα-σύνολο ενεργειών, ως δέσμη λύσεων), με τις οποίες ερμηνεύεται και αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική πολιτική, κάτι που επιβεβαιώνεται από το παραπάνω εύρημα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προεκτάσεις και τις σχέσεις σε ιδεολογικό και πρακτικό επίπεδο που έχει η εκπαιδευτική πολιτική με την εξουσία και το κράτος εν γένει. Η Δρακάκη (2018) μιλά για τη στενή σχέση και αλληλεξάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την κρατική εξουσία, ενώ ο Σταμέλος (2009) τοποθετεί την εκπαιδευτική στον πυρήνα των δημόσιων πολιτικών.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό ότι η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει άμεσα το έργο τους και την καθημερινότητα τους μέσα στις σχολικές μονάδες σε πολλά ζητήματα και εντοπίζουν βασικά στοιχεία του συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι περιορισμένος και καθαρά εκτελεστικός και διεκπαιρευτικός. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την Υφαντή (2012), που αναφέρει ότι στο συγκεντρωτικό μοντέλο μέσω της γραφειοκρατίας η κεντρική εξουσία έχει τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο στο πλαίσιο αυστηρής ιεράρχησης αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Πρόσθετα, ο λόγος δυο εκπαιδευτικών για την ασυνέχεια και την βραχυπρόθεσμη αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ζητήματα που έχουν θίξει ο Παπαδάκης (2003) και οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκουν έναν πιο ενεργό ρόλο, που θα έχουν λόγο και άποψη. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τον Παπαδάκη (2003) και τους Kumar & Scuderi (2000), που αναδεικνύουν το ζήτημα περί εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες από τη σχολική τάξη, ενώ η άποψη εκπαιδευτικών περί εμπλοκής και άλλων ομάδων, όπως γονέων, συνδικαλιστών ή της τοπικής αυτοδιοίκησης και γενικά των ενεργών πολιτών, κινείται στη ίδια κατεύθυνση με τον Καραμητόπουλο (2019) και τις Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017). Επίσης, η έρευνα του Καρρά (2007) έρχεται να συμφωνήσει με την παρούσα έρευνα σχετικά με τον ρόλο που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους. Επιπροσθέτως, οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) υποστηρίζουν την αντιστροφή του ρόλου των εκπαιδευτικών αναλαμβάνοντας επιτυχημένα ρόλο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συλλήβδην οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ζήτημα της σχέσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων τονίζουν τον σαφή επηρεασμό της δεύτερης από την πρώτη σε όλα τα θέματα που μπορεί να απασχολεί μια σχολική μονάδα. Ακόμη, υπογραμμίζουν το αίσθημα επιβολής σειράς πραγμάτων μέσω της αυστηρής ακολουθίας των γραφειοκρατικών κανόνων εις βάρος δημιουργικών ή διαφοροποιημένων

δραστηριοτήτων που ταιριάζουν σε τοπικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναφέρουν πως οι σχολικές μονάδες με την εσωτερική τους πολιτική δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική τόσο εύκολα για αρκετούς λόγους. Οι λόγοι μπορεί να είναι η έλλειψη κατάλληλου μηχανισμού, η ηθελμένη παραμέληση των εκπαιδευτικών από την κεντρική διοίκηση, η μη καταλληλότητα διαφόρων διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής ή και το μέγεθος-κύρος μιας σχολικής μονάδας. Πάνω στο ίδιο μοτίβο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι διαθέτουν ελάχιστο περιθώριο αυτονομίας άσκησης πολιτικής και επιδιώκουν έναν πιο ενεργό ρόλο. Μόνο στο παιδαγωγικό-διδακτικό κομμάτι θεωρούν ότι είναι ευέλικτοι. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα των Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017). Γενικά, τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν και πάλι το συγκεντρικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που υφίσταται στη χώρα μας, όπως αυτό περιγράφεται στη βιβλιογραφία στο δεύτερο κεφάλαιο από τον Παπαδάκη (2003), την Υφαντή (2012) και την Δρακάκη (2018). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν πως μια σχολική μονάδα, όταν ασκεί εσωτερική πολιτική, υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ο εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός συνδιαμορφώνεται, υλοποιείται από κοινού από τα μέλη της σχολικής κοινότητας για αυτά, υπέρ αυτών. Οι Λαζαρίδου & Αντωνίου (2017) συνηγορούν στο γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες είναι σε θέση να αναλάβουν ρόλο εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής *«α) με την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά διαμορφωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, και β) με τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας στο πλαίσιο όμως της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 130) σε όλη την γκάμα των εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών-διδακτικών θεμάτων. Ωστόσο, διακρίνονται αρκετοί φόβοι ότι χωρίς κάποια κεντρική, κοινή φόρμουλα, όχι απαραίτητα έλεγχος, ελλοχεύουν κίνδυνοι που απειλούν τη σωστή και ποιοτική λειτουργία καθεμιάς της σχολικής μονάδας. Εδώ, τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το κορπορατιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού μπορεί να υπάρχει συγκεντρικός διοικητικός έλεγχος αλλά την ίδια στιγμή ομάδες πίεσης, όπως οι εκπαιδευτικοί, διαθέτουν ουσιαστικό και αποφασιστικό ρόλο και αρμοδιότητες (Δρακάκη, 2018). Επίσης, και στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, μπορούμε να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία με τα συγκεκριμένα ευρήματα, αφού ο ρόλος που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρεται στο γεγονός ότι τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής και αναγνωρίζουν ότι στο πλαίσιο κοινωνικής διαπραγμάτευσης υπάρχουν περιορισμοί, αλλά υλοποιούνται πρακτικά μέτρα, προϊόν όλων των ομάδων (Παπαδάκης, 2003 ; Δρακάκη, 2018). Ωστόσο, σχετικά με τους φόβους των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαμε να το αντιπαραβάλλουμε με τα λεγόμενα του Giroux (2011), πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να γνωρίζουν τον ρόλο τους, να κατανοούν τις σχέσεις εξουσίας και με ποιο τρόπο οφείλουν πρώτα εκείνοι/ες να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη κριτική συνείδηση και ενεργή παρουσία στα πράγματα και σε δεύτερο βαθμό αυτά να τα καλλιεργήσουν στα παιδιά.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως φάνηκε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αρκετά ικανοποιητικά την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ένα σύνολο με μέτρα που λαμβάνονται για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προς βελτίωσή τους. Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το κράτος και πιο ειδικά με την εκάστοτε κυβέρνηση επιβεβαιώνοντας πως η εκπαίδευση λειτουργεί ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους με σκοπό τη διατήρηση και διαιώνιση του. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή τους διδακτική και επαγγελματική εμπειρία αναγνωρίζουν ότι η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει αυτούς/ες και τις σχολικές μονάδες άμεσα, αφού οι κατευθυντήριες εντολές και οδηγίες στέλνονται καθολικά και ενιαία για εφαρμογή στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής που ισχύει για το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακριβώς, αυτός ο εκτελεστικός και διεκπαιρεωτικός ρόλος, που επιφυλάσσεται για τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι που

τους/τις βρίσκει αντίθετους/ες και επιζητούν έναν πιο ενεργό ρόλο εμπλοκής στη χάραξη και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως αποδέκτες εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται πως μπορούν να αποτελέσουν και διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση την εμπειρία και τη γνώση, που έχουν αποκομίσει κατά την επαγγελματική τους πορεία. Στον ίδιο τόνο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων, που δύσκολα που μπορούν να ξεφύγουν από το πλαίσιο αυτό, αφού δεν διαθέτουν μεγάλα περιθώρια αυτονομίας. Μόνο στον παιδαγωγικό – διδακτικό τομέα υπάρχει ελευθερία και ευελιξία. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά το ενδεχόμενο οι σχολικές μονάδες να διαμορφώνουν δική τους εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο εντός ενός δημόσιου ελέγχου. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε πως χρειάζονται αποσυγκεντρωτικές τάσεις μέσα στο σύστημα που λειτουργεί τώρα. Οι διάφορες ομάδες πίεσης που εμπλέκονται στην εκπαίδευση είναι σε θέση να αναλάβουν ένα τέτοιο ρόλο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Creswell, J. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. σε μτφρ Κουβαράκου, Ν. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων
- Giroux, H. (2011). Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα (σσ. 21-28). Εκδόσεις Σιδέρης
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). Οργάνωση, Διοίκηση και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο. Εκδόσεις Κριτική
- Δρακάκη, Μ. (2018). Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). ΕΚΤ.
- Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταίχμιο
- Καλτσεράς, Δ. (2022). Ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας»: θεωρητικές αναζητήσεις και προβληματισμοί. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 24, 40-58
- Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Θεωρία των θεσμών (institutional theory) και χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής: η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Σ. Χ. Πανταζής κ.ά. (Επιμ.), 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο I.A.K.E. "Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση", Πρακτικά Συνεδρίου: Τόμος Α' (σσ. 240-247). https://www.researchgate.net/publication/335504799_Karametopoulos_TH_2019_Theoria_ton_thesmon_institutional_theory_kai_charaxe_ekpaideutikes_politikes_e_periptose_tes_Elladas_Sto_S_CH_Pantazes_ka_Epim_5o_Diethnes_Epistemoniko_Synedrio_IAKE_E_diepi_stem [accessed Sep 29 2023].
- Καρράς, Κ. (2007). Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις για τον Ρόλο και το Έργο τους. Εκδόσεις Σιδέρης
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Σοφός, Α. (2021). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: Η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ. Εκδόσεις Γρηγόρη
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΖ, τεύχος 68, 126-146
- Παπαδάκης, Ν. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (:), γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Πεδιαδίτης, Α. (2009). Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). ΕΚΤ.
- Σταμέλος, Γ. (2009). Εκπαιδευτική Πολιτική. Εκδόσεις Διόνικος
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης, (Επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. σσ. 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας
- Υφαντή, Α. (2012). Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο. Εκδόσεις Λιβάνη

Ξενόγλωσση

- Kumar, D. & Scuderi, P. (2000). Opportunities for Teachers as Policy Makers. *Kappa Delta Pi Record*, 36(2), 61-64, <https://doi.org/10.1080/00228958.2000.10532019>

Η ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ Η ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΟΤΙΑ ΠΙΕΡΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΙΣΟ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΠΛΑΤΑΜΩΝΑ ΚΑΙ ΛΕΠΤΟΚΑΡΥΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1966-1977

Καλλέργης Στέργιος
Υποψήφιος Διδάκτωρ ΔΠΘ
Ζαφείρης Κωνσταντίνος
Καθηγητής ΔΠΘ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη δημογραφική κατάσταση και την ιδιωτική εκπαιδευτική δραστηριότητα στη Νότια Πιερία κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, εστιάζοντας στο παράδειγμα των Ιδιωτικών Γυμνασίων Πλαταμώνα και Λεπτοκαρυάς την περίοδο 1966-1977. Μέσα από την ανάλυση αρχειακών δεδομένων και των στατιστικών στοιχείων, διερευνάται ο ρόλος των ιδιωτικών σχολικών μονάδων στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της περιοχής και η σχέση τους με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πληθυσμιακές μεταβολές. Η εργασία επιχειρεί να αναδείξει το εάν τα Ιδιωτικά Γυμνάσια επηρέασαν την εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη της Νότιας Πιερίας κατά την εξεταζόμενη περίοδο και αυτό θα επιχειρηθεί να επιτευχθεί αφενός μέσω της αναφοράς στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της περιοχής και αφετέρου μέσω της ανάλυσης της γενικότερης εκπαιδευτικής κατάστασης στην Πιερία. Αναφορά ακόμα θα γίνει και στην πληθυσμιακή εξέλιξη και των δύο χωριών από την ενσωμάτωση της Πιερίας μέχρι και τις αρχές του 2000. Ο βασικός στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει τη σύνδεση ανάμεσα στις δημογραφικές μεταβολές και την ανάπτυξη της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης στη Νότια Πιερία, αναδεικνύοντας τον ρόλο που διαδραμάτισαν τα Ιδιωτικά Γυμνάσια Πλαταμώνα και Λεπτοκαρυάς στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου της περιοχής τα χρόνια λειτουργίας τους.

Λέξεις κλειδιά: δημογραφία, εκπαίδευση, Πιερία, μαθητές, σχολεία

1. Εισαγωγή

Μετά τον Β'ΠΠ, τόσο ο Πλαταμώνας όσο και η Λεπτοκαρυά, όπως και πολλές περιοχές της Ελλάδας βέβαια, βίωσαν έντονες αλλαγές τόσο στη δημογραφική όσο και στην εκπαιδευτική τους κατάσταση. Οι συνέπειες του πολέμου και της Κατοχής, καθώς και οι δυσκολίες της μεταπολεμικής περιόδου, επηρέασαν καθοριστικά τις δύο κοινότητες (Βαρμάζης, 2002).

Η Κατοχή και ο Εμφύλιος Πόλεμος προκάλεσαν μείωση του πληθυσμού εξαιτίας τόσο των θανάτων όσο και της εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, ενώ ορισμένοι κάτοικοι εγκατέλειψαν τα χωριά τους, αναζητώντας ασφάλεια ή καλύτερες συνθήκες ζωής σε πόλεις ή άλλες περιοχές της Ελλάδας. Με τη λήξη του Εμφυλίου, αρκετοί κάτοικοι επέστρεψαν στις εστίες τους, ενώ σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η εσωτερική μετανάστευση προς αστικά κέντρα παρέμεινε έντονη και τις επόμενες δεκαετίες (Βαρμάζης, 2002; Καζταρίδης, 2017). Οι δημογραφικές αλλαγές συνδέθηκαν με οικονομικές δυσκολίες, καθώς οι περιοχές είχαν χάσει μεγάλο μέρος του παραγωγικού τους δυναμικού, γεγονός που επηρέασε τη δυνατότητα ανασυγκρότησης.

Στις δεκαετίες μετά τον πόλεμο, τα σχολεία στον Πλαταμώνα και τη Λεπτοκαρυά αντιμετώπισαν σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, βιβλία και εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ πολλά σχολικά κτίρια είχαν υποστεί ζημιές κατά τη διάρκεια του πολέμου, καθιστώντας τη λειτουργία τους δύσκολη (Γίδαρη, 2009). Με τη σταδιακή ανασυγκρότηση, έγιναν προσπάθειες να βελτιωθεί η εκπαίδευση στις περιοχές αυτές. Δάσκαλοι συχνά εργάζονταν υπό αντίξοες συνθήκες για να παρέχουν τη βασική μόρφωση στους μαθητές, ενώ η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση ήταν αρκετά περιορισμένη, κυρίως λόγω της ανάγκης για εργασία στις αγροτικές οικογένειες. Αυτό είναι

και ένα από τα βασικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εποχής καθώς δείχνει τις προτεραιότητες του πληθυσμού και αντανakλά στις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής, τις προτεραιότητες της οικογένειας και τις γενικότερες εξελίξεις στην εκπαίδευση (Δαλακούρα και συν., 2017). Μετά την Κατοχή και τον Εμφύλιο, η φοίτηση των κοριτσιών αυξήθηκε, αλλά παρέμεναν οι ανισότητες σε σχέση με τα αγόρια, ιδίως στις αγροτικές και πιο συντηρητικές περιοχές. Παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση των οικογενειών, οι κοινωνικές νόρμες και οι αντιλήψεις για τον ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία επηρέαζαν τη συμμετοχή των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Πολλές οικογένειες έδιναν προτεραιότητα στη φοίτηση των αγοριών, ενώ τα κορίτσια συχνά σταματούσαν το σχολείο για να βοηθήσουν στο σπίτι ή για να παντρευτούν νωρίς (Γίδαρη, 2009;Καζταρίδης, 2017). Ωστόσο, από τη δεκαετία του '50 άρχισε να γίνεται πιο συστηματική η προσπάθεια για αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών στην εκπαίδευση, ειδικά με την ενίσχυση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη πόλεις και την ύπαιθρο, καθώς στα αστικά κέντρα οι ευκαιρίες για εκπαίδευση ήταν μεγαλύτερες.

Μέχρι τη δεκαετία του 1950, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάλυπτε τις βασικές ανάγκες, ενώ οι ευκαιρίες για δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν ελάχιστες, απαιτώντας μετακίνηση σε μεγαλύτερες κοντινές πόλεις, όπως η Κατερίνη ή η Λάρισα (Γραίκος, 2001). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι στην περιοχή της Πιερίας, εκτός από την πόλη της Κατερίνης, δημόσιο Γυμνάσιο λειτουργούσε τόσο στο Λιτόχωρο από τη μεριά της Νότιας Πιερίας όσο και στο Αιγίνιο από τη μεριά της Βόρειας Πιερίας, ενώ από το σχολικό έτος 1951-1952 ξεκίνησε να λειτουργεί Ιδιωτικό Γυμνάσιο στην Κατερίνη ενώ από το 1955 και για 5 χρόνια λειτούργησε Ιδιωτικό Γυμνάσιο και στο Κίτρος.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Δημογραφική κατάσταση της Λεπτοκαρυάς και του Πλαταμώνα κατά τον 20ο και 21ο αιώνα

Η Λεπτοκαρυά αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα, όπως και σήμερα, και από τα παλαιότερα χωριά της Πιερίας. Φέρεται ότι ιδρύθηκε γύρω στα 1700 και ήταν οικισμός αποτελούμενος από πολλές οικογένειες. Σύμφωνα με μία τουρκική στατιστική του 1530, η Λεπτοκαρυά φέρεται ως οικισμός με το όνομα Leftokra, με πληθυσμό χριστιανικό. Κατά το 1870 η Λεπτοκαρυά, διέθετε 50 οικίες κατοικούμενες κυρίως από Έλληνες (Καζταρίδης, 2006;2017). Γύρω στα 1900, το χωριό είχε 150 οικίες, διώροφες λιθόκτιστες, ενώ οι κάτοικοί της ασχολούνταν με τη γεωργία των δημητριακών και την κτηνοτροφία των αιγοπροβάτων. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι ορισμένοι κάτοικοι ασχολούνταν και με τη ναυτιλία, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που μετέφεραν με τα ζώα τους εμπορική ξυλεία από το παρακείμενο δάσος, το οποίο ήταν κοντά στο χωριό (Καζταρίδης, 2002). Κατά το πέρασμα από το 19ο στον 20ο αιώνα και σύμφωνα με την πρώτη απογραφή, αμέσως μετά την απελευθέρωση της Πιερίας, το χωριό είχε 200 οικίες με 990 κατοίκους, 510 άντρες και 480 γυναίκες. Η πορεία του πληθυσμού της Λεπτοκαρυάς αναφέρεται στον ακόλουθο πίνακα σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ.

Πίνακας 1: Πληθυσμιακή κίνηση Λεπτοκαρυάς 1913-2011

Έτος	Πληθυσμός
1913	990 κάτοικοι
1920	1.112
1923	1.112
1928	1.244
1940	1.668
1951	1.586
1961	2.275
1971	2.247
1981	2.874
1991	3.366

2001	4.225
2011	3.700

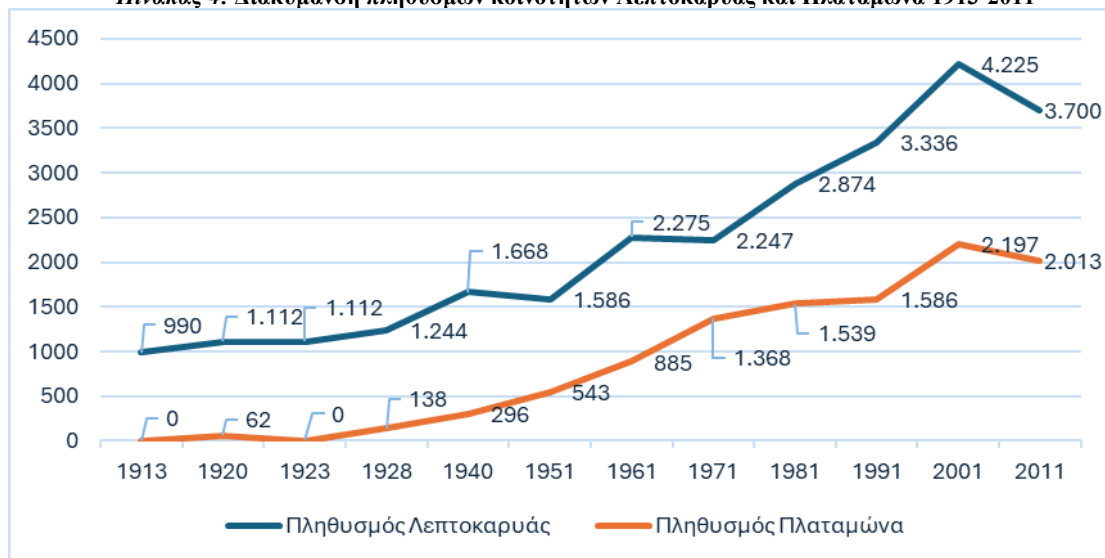
Ο Πλαταμώνας κατά τον 18ο αιώνα ήταν ένας μικρός αγροτικός οικισμός. Ο πληθυσμός αποτελούνταν κυρίως από αγρότες και κτηνοτρόφους, που εκμεταλλεύονταν τις εύφορες εκτάσεις γύρω από την περιοχή, ενώ το κάστρο λειτουργούσε ως στρατιωτικό φυλάκιο και διοικητικό κέντρο της περιοχής. Η παρουσία Οθωμανών και Χριστιανών διαμόρφωσε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με τις θρησκευτικές κοινότητες να ζουν σχετικά ειρηνικά, ενώ σημαντικό είναι ότι οι χριστιανοί διατηρούσαν τον πολιτισμό και την πίστη τους μέσα από την Εκκλησία, η οποία λειτουργούσε και ως εκπαιδευτικό κέντρο (Τζουμέρκας, 2001;2008). Κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα στα τέλη του 19ου αιώνα, η περιοχή απέκτησε στρατηγική σημασία, με το κάστρο να χρησιμοποιείται ως στρατιωτικό οχυρό, ενώ πολλοί κάτοικοι υποστήριζαν ενεργά τον αγώνα για την απελευθέρωση της Μακεδονίας από την Οθωμανική κυριαρχία (Κούτσουρα, 2020). Μετά την ενσωμάτωση της Μακεδονίας στην Ελλάδα, ο Πλαταμώνας γνώρισε σταθερότητα και ανάπτυξη, ενώ η εγκατάσταση προσφύγων από τη Μικρά Ασία το 1922 αύξησε τον πληθυσμό και έφερε νέες πολιτισμικές επιρροές, ιδίως στην οικονομία και την κοινωνική ζωή. Τέλος, μετά τον πόλεμο και τον Εμφύλιο, και πιο συγκεκριμένα από τις αρχές τις δεκαετίες του '50, ο Πλαταμώνας γνώρισε δημογραφική ανάκαμψη και σημαντική οικονομική ανάπτυξη (Καζταρίδης, 2006;2017). Η πορεία του πληθυσμού αναφέρεται στον ακόλουθο πίνακα σύμφωνα με τα στοιχεία και της ΕΛΣΤΑΤ.

Πίνακας 2: Πληθυσμιακή κίνηση Πλαταμόνα κατά την περίοδο 1920-2011

Έτος	Πληθυσμός
1920	62
1928	138 (προσφυγικός συνοικισμός)
1940	296
1951	543
1961	885
1971	1.368
1981	1.539
1991	1.586
2001	2.197
2011	2.013

Οι αλλαγές τόσο στην Λεπτοκαρυά όσο και στον Πλαταμόνα από τον 18^ο έως τον 20^ο αιώνα αντικατοπτρίζουν τις γενικότερες μεταβολές της περιοχής της Μακεδονίας, από την Οθωμανική κυριαρχία στην εθνική ανεξαρτησία και τη σύγχρονη οικονομική ανάπτυξη. Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρονται οι διακυμάνσεις στους πληθυσμούς των δύο κοινοτήτων μετά την ενσωμάτωση της επαρχίας Πιερίας στο Ελληνικό Κράτος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί όμως ότι τα δεδομένα των απογραφών δεν είναι απολύτως συγκρίσιμα μεταξύ τους. Μέχρι το 1981, οι απογραφές κατέγραφαν τον πραγματικό πληθυσμό, δηλαδή τα άτομα που βρίσκονταν σε μια περιοχή κατά τη στιγμή της απογραφής, ενώ από το 1981 και μετά, καταγράφεται ο μόνιμος πληθυσμός, δηλαδή τα άτομα που δηλώνουν ότι η συγκεκριμένη περιοχή είναι η κύρια κατοικία τους, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται εκεί τη στιγμή της απογραφής. Οι ορισμοί για τον μόνιμο πληθυσμό, τον πραγματικό πληθυσμό και άλλες κατηγορίες έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθιστώντας δυσκολότερη τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ απογραφικών περιόδων.

Πίνακας 4: Διακόμανση πληθυσμών κοινοτήτων Λεπτοκαρυάς και Πλαταμώνα 1913-2011



2.2. Η Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Πιερία κατά την περίοδο 1951-1977

Ο σημερινός νομός Πιερίας συγκροτήθηκε με βάση τον αναγκαστικό νόμο 960/1949, που ψηφίστηκε από το Κοινοβούλιο στις 29 Απριλίου του 1949, σύμφωνα με τον οποίο η επαρχία Πιερίας αποσχίστηκε από το Νομό Θεσσαλονίκης και έγινε ξεχωριστός νομός με έδρα την Κατερίνη. Το πρώτο ιδιωτικό σχολείο που ιδρύθηκε στην Πιερία ήταν τα **"Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου"** που στεγάζονταν στο χώρο όπου σήμερα είναι το 15^ο Δημοτικό, τα οποία ξεκίνησαν να λειτουργούν το σχολικό έτος 1951-1952 μέχρι και το 1977, ενώ το 1955 ιδρύθηκε και το δεύτερο **Ιδιωτικό στο Κίτρος** το οποίο είχε διάρκεια ζωής μόνο τέσσερα (4) χρόνια και λειτούργησε ως Γυμνάσιο στο χώρο του σήμερα είναι το Δημοτικό Σχολείο. Εντός της πόλης της Κατερίνης ιδρύθηκε και δεύτερο ιδιωτικό σχολείο το 1968 με την ονομασία **"Εκπαιδευτήρια Γουΐδη"** και στεγάζονταν στο χώρο όπου σήμερα είναι το 14^ο Δημοτικό, ενώ την ίδια χρονιά ιδρύθηκε **Ιδιωτικό σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας στη Ρητίνη** στο χώρο του σημερινού Γυμνασίου, αλλά και ιδιωτικό **Γυμνάσιο στον Πλαταμώνα** στο χώρο του σημερινού Γυμνασίου. Το 1971 ξεκίνησε η λειτουργία **Ιδιωτικού Γυμνασίου και στην Λεπτοκαρυά**, το οποίο μαζί με τον Πλαταμώνα θα αναφερθούν στην συνέχεια. Συνολικά, στο Νομό Πιερίας λειτούργησαν από το 1951 μέχρι και το 1977 **έξι (6) ιδιωτικά σχολεία**, άλλα με όλες τις βαθμίδες και άλλα μόνο με Πρωτοβάθμια ή μόνο Δευτεροβάθμια. Το μοναδικό Ιδιωτικό με πορεία άνω των 20 ετών ήταν τα Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου, ενώ τα υπόλοιπα ξεκίνησαν από το τέλος του '60 και ολοκλήρωσαν τις υπηρεσίες τους τον Ιούνιο του 1977. Ακολουθεί η παρουσίαση των δύο Ιδιωτικών Γυμνασίων στη Νότια Πιερία κατά την περίοδο 1966-1977.

2.2.1. Το Ιδιωτικό Γυμνάσιο Λεπτοκαρυάς κατά την περίοδο 1971-1977

Η εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού στο **3τάξιο Ιδιωτικό Γυμνάσιο Λεπτοκαρυάς** κατά την περίοδο 1971-1977 παρουσιάζει ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία.

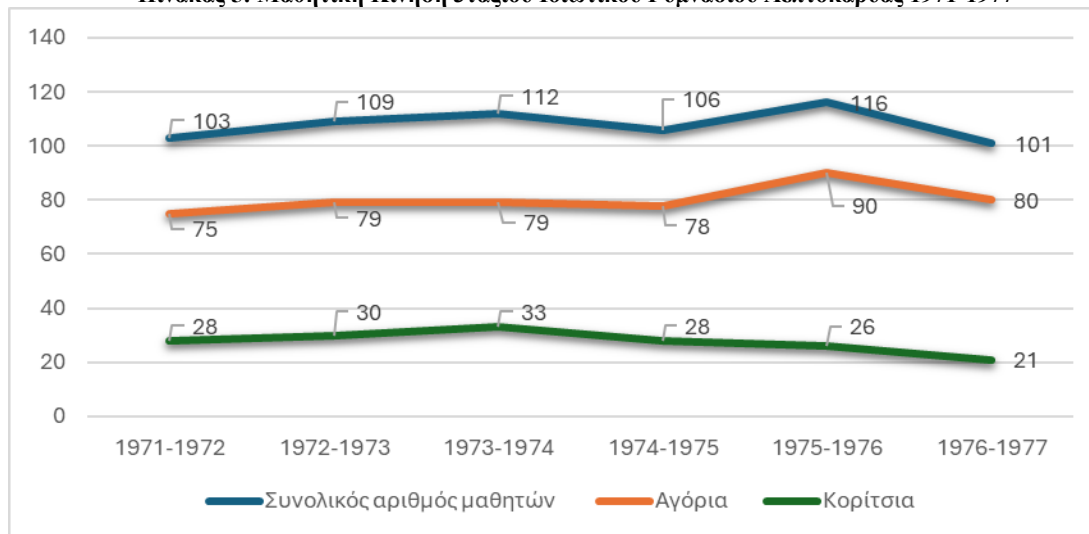
Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας (1971-1972), ο συνολικός αριθμός μαθητών ήταν **103**, ενώ στο τελευταίο έτος (1976-1977) μειώθηκε σε **101**, παρουσιάζοντας μια γενική σταθερότητα με μικρές διακυμάνσεις στο ενδιάμεσο διάστημα με ένα ποσοστό μείωσης της τάξης του **1,94%**. Παρατηρείται επίσης μια αύξηση των μαθητών μέχρι το 1975-1976, όπου ο αριθμός έφτασε στο μέγιστο των **116**, ακολουθούμενος από μείωση το τελευταίο έτος. Η αύξηση των αγοριών κατά **20%**, δηλαδή από **75 σε 90** το 1975-1976 και η σταδιακή μείωση τους κατά **11,11%**, δηλαδή στα **80** το 1976-1977 είναι αξιοσημείωτη, ενώ η συμμετοχή των κοριτσιών ήταν σταθερά χαμηλή, μειούμενη από **28 σε 21** ή ποσοστό μείωσης της τάξης του **25%**.

Η χαμηλή συμμετοχή των κοριτσιών την εποχή εκείνη, σε σχέση πάντα με τα αγόρια, μπορεί να αποδοθεί σε κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες της εποχής, καθώς σε αγροτικές περιοχές, όπως η Λεπτοκαρυά, οι αντιλήψεις για τη γυναικεία εκπαίδευση παρέμεναν συντηρητικές. Οι έμφυλοι ρόλοι στην αγροτική Ελλάδα του παρελθόντος ήταν αυστηρά δομημένοι, με τις γυναίκες να επιφορτίζονται κυρίως με την οικιακή εργασία, τη φροντίδα των παιδιών και την υποστήριξη της αγροτικής οικονομίας μέσα από δευτερεύοντες ρόλους, ενώ οι άνδρες είχαν την κύρια ευθύνη για τη γεωργική και κτηνοτροφική παραγωγή, καθώς και για τη λήψη αποφάσεων στην οικογένεια και την κοινότητα (Δαλακούρα και συν., 2017). Το Ιδιωτικό Γυμνάσιο λειτουργούσε σε αυτό το πλαίσιο, όπου η εκπαίδευση, αν και είχε αρχίσει να αποτελεί όχημα κοινωνικής κινητικότητας, επηρεαζόταν σημαντικά από τις παγιωμένες αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους. Τα αγόρια είχαν περισσότερες ευκαιρίες να συνεχίσουν τις σπουδές τους, καθώς η εκπαίδευση θεωρούνταν επένδυση για το επαγγελματικό τους μέλλον, ενώ τα κορίτσια συχνά αντιμετωπιζόνταν ως μελλοντικές σύζυγοι και μητέρες, με την εκπαίδευσή τους να θεωρείται λιγότερο σημαντική. Πολλές οικογένειες επέλεγαν να διακόψουν τη φοίτηση των κοριτσιών προκειμένου να συμβάλουν στις δουλειές του σπιτιού ή να παντρευτούν σε νεαρή ηλικία, γεγονός που περιορίζει τις προοπτικές τους για περαιτέρω μόρφωση και επαγγελματική ανεξαρτησία (Γίδαρη, 2009). Ωστόσο, η περίοδος 1971-1977 σηματοδοτείται από κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, με την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη σταδιακή αμφισβήτηση των παραδοσιακών ρόλων. Η ύπαρξη του Ιδιωτικού Γυμνασίου, μιας και δεν υπήρχε ακόμα δημόσιο Γυμνάσιο στην περιοχή, υποδηλώνει τη ζήτηση για μόρφωση πέρα από τη βασική εκπαίδευση, ακόμα και σε αγροτικές περιοχές. Παρόλα αυτά, οι προκαταλήψεις για τον ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία παρέμεναν ισχυρές, καθιστώντας δύσκολη τη μαζική αλλαγή της νοοτροπίας. Εύλογα θα μπορούσε κάποιος να πει ότι το Ιδιωτικό Γυμνάσιο Λεπτοκαρυάς αποτέλεσε ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής, λειτουργώντας μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου οι έμφυλοι ρόλοι επηρέαζαν καθοριστικά τη σχολική φοίτηση, τις επαγγελματικές προοπτικές και τις κοινωνικές δυνατότητες των μαθητών και κυρίως των μαθητριών (Καζταρίδης, 2017). Οι οικογένειες συχνά προσανατολίζονταν στην εργασία των κοριτσιών στο σπίτι ή στις γεωργικές εργασίες, γεγονός που περιορίζει τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δημογραφικά, η Λεπτοκαρυά και η ευρύτερη περιοχή της Νότιας Πιερίας χαρακτηρίζονταν από μικρές πληθυσμιακές ανξομειώσεις, με τάση σταθεροποίησης κατά τη δεκαετία του 1970. Ο μαθητικός πληθυσμός του Ιδιωτικού Γυμνασίου εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τη γενική πληθυσμιακή δυναμική και τις εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών, καθώς και από την ύπαρξη εναλλακτικών εκπαιδευτικών δομών.

Συμπερασματικά, το 3τάξιο Ιδιωτικό Γυμνάσιο Λεπτοκαρυάς κατάφερε να λειτουργήσει για μια εξαετία, προσφέροντας εκπαιδευτικές δυνατότητες στην τοπική κοινωνία που στερούνταν λόγω της έλλειψης Δημόσιας παρόμοιας δομής. Η γενική σταθερότητα στον αριθμό των μαθητών, με κατά μέσο όρο τους **107,8 μαθητές ανά έτος**, υποδηλώνει μια σχετική εκπαιδευτική ζήτηση, ενώ αξιοσημείωτη είναι η συμμετοχή των κοριτσιών (**25,66%**) στο Γυμνάσιο, σε μία εποχή όπου τα κορίτσια δεν είχαν και πολλές δυνατότητες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μείωση του μαθητικού πληθυσμού το τελευταίο έτος σε ποσοστό **12,93%** συνδέεται με τη σταδιακή ενσωμάτωση των μαθητών στο δημόσιο Γυμνάσιο του ιδρύθηκε αλλά και με γενικότερες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην περιοχή. Συνολικά, στο ιδιωτικό 3τάξιο Γυμνάσιο Λεπτοκαρυάς την περίοδο 1971-1977 φοίτησαν **συνολικά 647 μαθητές**, εκ των οποίων τα **481 ήταν αγόρια ή 74,34%** και τα **166 κορίτσια ή 25,66%**. Το γεγονός ότι στο Γυμνάσιο Λεπτοκαρυάς την περίοδο 1971-1977 το 25,66% ήταν κορίτσια, **δηλαδή το 1/4 των μαθητών**, υποδηλώνει τις έντονες έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση εκείνης της εποχής, όπως προαναφέρθηκε, ιδιαίτερα σε ημιαστικές περιοχές. Παρά το γεγονός ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση είχε επεκταθεί, οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα οικονομικά δεδομένα συνέχιζαν να επηρεάζουν τη φοίτηση των κοριτσιών, τα οποία συχνά αναλάμβαναν οικιακές ευθύνες ή δεν συνέχιζαν τη φοίτησή τους πέρα από το Δημοτικό. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό αυτό δεν παρουσίασε καμία μεταβολή και παρέμεινε και τα έξι χρόνια στους **9 εκπαιδευτικούς**. Στο παρακάτω διάγραμμα

αναφέρεται η διακύμανση του μαθητικού πληθυσμού καθώς επίσης και ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών που φοίτησαν στο σχολείο.

Πίνακας 5: Μαθητική Κίνηση 3τάξιου Ιδιωτικού Γυμνασίου Λεπτοκαρυάς 1971-1977



Κατά την περίοδο 1971-1977, το ιδιωτικό Γυμνάσιο της Λεπτοκαρυάς εξυπηρετούσε μαθητές από διάφορες περιοχές της Νότιας Πιερίας αλλά και από πιο απομακρυσμένες τοποθεσίες, καθώς η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν περιορισμένη σε πολλές αγροτικές αλλά και ημιαστικές περιοχές. Ο κύριος όγκος των μαθητών προερχόταν από τον ίδιο τον οικισμό, καθώς ήταν το τοπικό κέντρο εκπαίδευσης, ενώ οικισμοί όπως ο Παντελεήμονας και οι Πόροι είχαν επίσης μαθητές που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές από μικρότερους οικισμούς της Νότιας Πιερίας ή αλλιώς του κάμπου, όπως η Βροντού και το Δίον, επέλεγαν τη Λεπτοκαρυά επειδή δεν υπήρχε Γυμνάσιο στην περιοχή τους. Τέλος, ορισμένες χρονιές, το Γυμνάσιο δέχτηκε μαθητές από περιοχές ακόμα και νοτιότερα, όπως η Λάρισα, ο Τύρναβος και ο Βόλος, καθώς η φήμη του ιδιωτικού σχολείου προσέλκυε οικογένειες που αναζητούσαν καλύτερη εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω στοιχεία κατανοούμε ότι το Ιδιωτικό Γυμνάσιο της Λεπτοκαρυάς την περίοδο 1971-1977 αποτελούσε έναν σημαντικό εκπαιδευτικό πόλο για τη Νότια Πιερία που ωστόσο είχε να συναγωνιστεί και το Ιδιωτικό του Πλαταμώνα. Η ύπαρξή του κάλυπτε ένα ουσιαστικό κενό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς πολλές αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές δεν διέθεταν Γυμνάσιο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αναγκάζονται να μετακινούνται. Η συγκέντρωση μαθητών από διάφορους οικισμούς της Νότιας Πιερίας, αλλά και από περιοχές εκτός νομού, φανερώνει τόσο τη στρατηγική θέση της Λεπτοκαρυάς ως κέντρου εκπαίδευσης όσο και τη φήμη του συγκεκριμένου ιδιωτικού σχολείου.

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι περιοχές προέλευσης των μαθητών από το 1971 μέχρι και το 1977 ανά σχολικό έτος.

Πίνακας 6: Περιοχές προέλευσης μαθητών Ιδιωτικού Γυμνασίου Λεπτοκαρυάς 1971-1977

Έτος	Περιοχές προέλευσης
1971-1972	Λεπτοκαρυά, Πόρους, Λιτόχωρο, Δίον, Λάρισα
1972-1973	Λεπτοκαρυά, Τύρναβος, Λάρισα, Βροντού
1973-1974	Λεπτοκαρυά, Λιτόχωρο, Δίον, Πόρους, Λάρισα
1974-1975	Λεπτοκαρυά, Λιτόχωρο, Βόλος, Δίον
1975-1976	Λεπτοκαρυά, Πόρους, Τύρναβος

1976-1977	Λεπτοκαρυά, Λάρισα, Δίον

Κατά την περίοδο 1971-1977, τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών του σχολείου αντικατόπτριζαν την κοινωνική και οικονομική δομή της περιοχής, η οποία ήταν κυρίως αγροτική με στοιχεία αναπτυσσόμενης τουριστικής και εμπορικής δραστηριότητας. Η Λεπτοκαρυά και οι γύρω περιοχές βασιζόνταν παραδοσιακά στη γεωργία και την κτηνοτροφία, γι' αυτό και οι γονείς πολλών μαθητών ασχολούνταν με την καλλιέργεια καπνού, σιτηρών, αμπελιών και ελαιόδεντρων, καθώς και με την εκτροφή ζώων. Ορισμένοι γονείς ήταν τεχνίτες, όπως μαραγκοί, σιδηρουργοί, υδραυλικοί ή ηλεκτρολόγοι, που εξυπηρετούσαν τις τοπικές ανάγκες, ενώ υπήρχαν επίσης μικροεπιχειρηματίες που διατηρούσαν καταστήματα, όπως παντοπωλεία, αρτοποιεία και καφεενεία. Ο τουρισμός άρχισε να αναπτύσσεται έντονα στη Λεπτοκαρυά και την ευρύτερη περιοχή τη δεκαετία του 1970 με αποτέλεσμα ορισμένοι γονείς να ασχολούνταν με ενοικιαζόμενα δωμάτια, μικρές ξενοδοχειακές μονάδες, εστιατόρια και καταστήματα που εξυπηρετούσαν τουρίστες, όπως αναφέρει και ο Καζταρίδης (2017). Μικρός αριθμός γονέων ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, κυρίως σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η τοπική αυτοδιοίκηση ή τα ταχυδρομεία, ενώ ορισμένοι γονείς ήταν εργάτες, είτε σε τοπικές βιοτεχνίες και εργοστάσια είτε σε οικοδομικές εργασίες.

Το σχολείο προσέλκυε μαθητές από ποικίλα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, αντικατοπτρίζοντας τις αλλαγές που συνέβαιναν στην τοπική κοινωνία της Πιερίας κατά τη δεκαετία του 1970. Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρονται τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών ανά σχολικό έτος.

Έτος	Επαγγέλματα
1971-1972	Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δημόσιοι υπάλληλοι, σιδηρουργοί, αρτοποιός, έμπορος, μαραγκός, ράπτης, καφετζής, παντοπώλης
1972-1973	Κτηνοτρόφος, γεωργός, αγροφύλακας, υπάλληλος
1973-1974	Ιδιωτικοί υπάλληλοι, ιατρός, δικηγόρος, βιοτέχνης
1974-1975	Γεωργός, κτηνοτρόφος, υπάλληλος, ιερέας
1975-1976	Έμποροι, ιδιωτικοί υπάλληλοι, δημόσιοι υπάλληλοι, έμπορος, γεωργοί
1976-1977	Αρτοποιός, δικηγόρος, γεωργός, ταχυδρόμος

2.2.2. Το Ιδιωτικό Γυμνάσιο Πλαταμώνα κατά την περίοδο 1966-1977

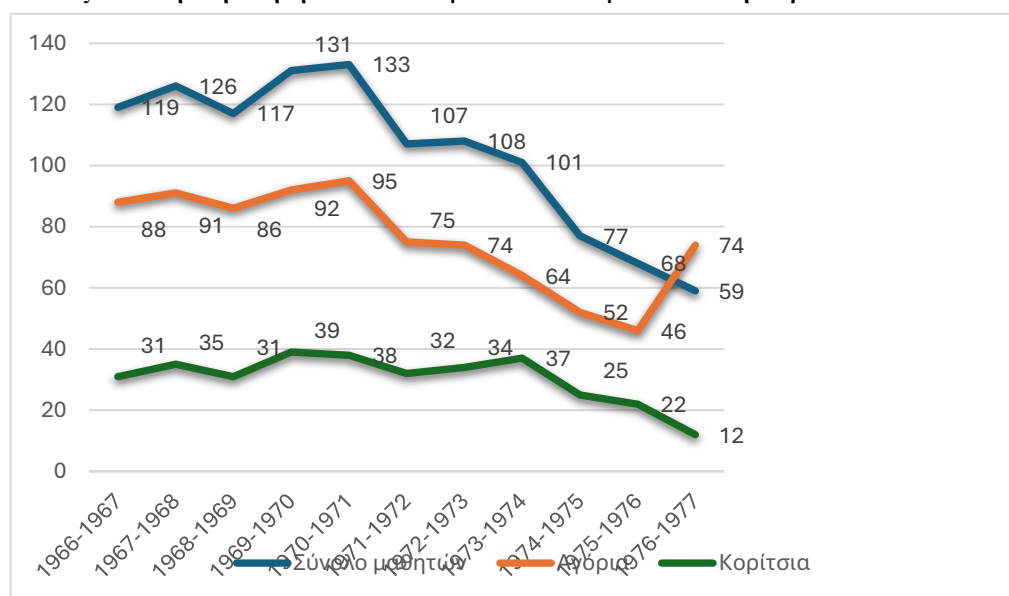
Η εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού στο 3τάξιο ιδιωτικό γυμνάσιο Πλαταμώνα από το σχολικό έτος 1966-1967 έως το 1976-1977, παρουσιάζει, όπως και αυτό της Λεπτοκαρυάς, ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία.

Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας, ο συνολικός αριθμός των μαθητών ήταν **119**, σημειώνοντας αύξηση μέχρι το 1970-1971, όπου έφτασε το μέγιστο των **133** μαθητών παρουσιάζοντας μία αύξηση της τάξης του **11,76%**. Από το 1971-1972 παρατηρείται σταδιακή μείωση, φτάνοντας στο χαμηλότερο σημείο του στους **59 μαθητές** το 1976-1977, δηλαδή μία μείωση που αγγίζει το **55,64%**. Η συμμετοχή των κοριτσιών ήταν σταθερά χαμηλότερη από αυτή των αγοριών καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Από τα **31** κορίτσια το 1966-1967, ο αριθμός αυξήθηκε στα **39** το 1970-1971, για να μειωθεί σταδιακά στα **12** το 1976-1977. Το εκπαιδευτικό προσωπικό όλα τα έτη ήταν σταθερά στους **εννέα (9)**.

Η τάση αστικοποίησης, η μετανάστευση και η αναζήτηση καλύτερων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μεγαλύτερα σχολεία συνέβαλαν στη σταδιακή μείωση των μαθητών του Γυμνασίου Πλαταμώνα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός μειώνεται, αλλά ότι ανακατανέμεται, με τους μαθητές να μετακινούνται προς αστικά κέντρα και μεγαλύτερες σχολικές μονάδες. Χαρακτηριστικό είναι ότι από το σχολικό έτος 1972 και εξής εμφανίζονται εγγραφές από το Ιδιωτικό του Πλαταμώνα τόσο στα Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου όσο και στα Εκπαιδευτήρια Γουίδη. Το σχολείο φαίνεται πως αποτέλεσε μια σημαντική εκπαιδευτική δομή για την περιοχή, αλλά η σταδιακή μείωση του μαθητικού του δυναμικού υποδηλώνει ότι δεν κατάφερε να διατηρήσει σταθερή προσέλευση μαθητών, πιθανώς λόγω της ενίσχυσης της δημόσιας εκπαίδευσης ή της μείωσης της τοπικής ζήτησης για ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καζταρίδης, 2006;2017).

Συνολικά, στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο Πλαταμώνα κατά την περίοδο 1966-1977 φοίτησαν **συνολικά 1.146 μαθητές** εκ των οποίων τα **810 ήταν αγόρια (70,68%)** και τα **336 ήταν κορίτσια (29,32%)**. Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρεται η διακύμανση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου.

Πίνακας 7: Μαθητική κίνηση Ιδιωτικού Γυμνασίου Πλαταμώνα κατά την περίοδο 1966-1977



Κατά την περίοδο 1966-1977, το σχολείο εξυπηρετούσε μαθητές από έναν ευρύ γεωγραφικό χώρο, καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες της Νότιας Πιερίας και των γειτονικών περιοχών. Η γεωγραφική του θέση, κοντά στη θάλασσα και με εύκολη πρόσβαση, το καθιστούσε ελκυστική επιλογή για οικογένειες που αναζητούσαν δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ίδιος ο Πλαταμώνας ήταν η κύρια πηγή μαθητών, ενώ μαθητές προέρχονταν από γειτονικά παραλιακά χωριά, όπως οι Παλαιοί Πόροι, ο Παντελεήμονας και η Σκοτίνα. Ο Πλαταμώνας επίσης προσέλκυε μαθητές από περιοχές όπως το Λιτόχωρο, το Δίον και η Κονταριώτισσα, ενώ υπήρχαν μαθητές και από το χωριό της Καλλιπεύκης. Τέλος, υπήρχαν μαθητές τόσο από Λάρισα όσο και από Τύρναβο. Στις αγροτικές και ορεινές περιοχές, η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν περιορισμένη, με αποτέλεσμα το ιδιωτικό Γυμνάσιο του Πλαταμώνα να καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα περιοχών. Σημαντικό είναι ότι τα επαγγέλματα των γονέων δεν διαφέρουν και πολύ και αυτά των γονέων των παιδιών που φοιτούσαν στο Ιδιωτικό της Λεπτοκαρυάς. Η μόνη στην ουσία διαφορά είναι ότι στο Ιδιωτικό του Πλαταμώνα εντοπίζονται γονείς οι οποίοι ήταν ναύτες και πλοίαρχοι. Στους ακόλουθους πίνακες αναφέρονται στο μεν πρώτο οι περιοχές προέλευσης των μαθητών ανά σχολικό έτος στο δε δεύτερο τα επαγγέλματα των γονέων.

Έτος	Περιοχές προέλευσης
1966-1967	Πλαταμώνας, Πόρους, Λιτόχωρο, Λιτόχωρο, Καλλιπεύκη
1967-1968	Πλαταμώνας, Λάρισα, Τύρναβος, Κονταριώτισσα, Δίον (Μαλαθριά)
1968-1969	Πλαταμώνας, Λιτόχωρο
1969-1970	Πλαταμώνας, Τύρναβος, Λάρισα
1970-1971	Πλαταμώνας, Πόρους, Καλλιπεύκη
1971-1972	-
1972-1973	Πλαταμώνας, Λιτόχωρο, Τύρναβος
1973-1974	Πλαταμώνας, Τύρναβος
1974-1975	-
1975-1976	Πλαταμώνας
1976-1977	Πλαταμώνας, Δίον (Μαλαθριά), Λάρισα

Έτος	Επαγγέλματα γονέων
1966-1967	Αγρότες, γεωργοί, ιερείς, ναύτες
1967-1968	Δημόσιοι υπάλληλοι, γεωργοί, δικηγόροι
1968-1969	Ιδιωτικοί υπάλληλοι, κτηματίας, έμποροι
1969-1970	Γεωργοί, παντοπώλης, αρτοποιός, ιερέας
1970-1971	Ψάλτης, γεωργοί, εκπαιδευτικός, ιδιωτικοί υπάλληλοι
1971-1972	-
1972-1973	Βιοτέχνης, ναύτης, εργάτης, έμπορος, κτηματίας
1973-1974	Πλοίαρχος, γεωργοί, ναύτες
1974-1975	-
1975-1976	Αρτοποιός, ψάλτης, γεωργός, ιερέας, κρεοπώλης
1976-1977	Αγρότης, εργάτης, ιδιωτικός υπάλληλος

Συμπεράσματα

Το Ιδιωτικό Γυμνάσιο της Λεπτοκαρυάς εξυπηρετούσε τις ανάγκες μιας αυξανόμενης τοπικής κοινότητας, ενώ συνέβαλε στη συγκράτηση μαθητικού πληθυσμού στην περιοχή κατά την περίοδο 1971-1977. Το Ιδιωτικό Γυμνάσιο του Πλαταμώνα από την άλλη κάλυπτε εκπαιδευτικά κενά για περισσότερα χρόνια (1966-1977), υποστηρίζοντας την εκπαιδευτική ανάπτυξη μιας ευρύτερης περιοχής. Τα Ιδιωτικά Γυμνάσια αποτελούσαν κέντρα εκπαιδευτικής και κοινωνικής δραστηριότητας, ενισχύοντας τη συνοχή στις τοπικές κοινότητες, ενώ ιδιαίτερα το Γυμνάσιο του Πλαταμώνα, λόγω της μεγαλύτερης χρονικής περιόδου λειτουργίας, φαίνεται να είχε διαχρονική επίδραση στην εκπαιδευτική κουλτούρα της περιοχής. Τα δύο Ιδιωτικά Γυμνάσια αντιμετώπισαν προκλήσεις, όπως ο ανταγωνισμός με τα δημόσια Γυμνάσια και οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές της περιόδου, ενώ τέλος παρά τις δυσκολίες, αποτέλεσαν σημαντικούς πυλώνες για την παροχή πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση σε περιοχές που μπορεί να ήταν λιγότερο εξυπηρετούμενες από το δημόσιο σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Βαρμάζης, Ν. (2002). *Δύσκολα χρόνια στην Πιερία*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Γίδαρη, Σ. (2009). *Η εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης 1912-1940*. Θεσσαλονίκη
- Γραίκος, Ν. (2001). Στοιχεία και κοινωνική οργάνωση της Κατερίνης κατά το β' τέταρτο του 20ου αιώνα. *Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999*, Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια. Κατερίνη
- Καζταρίδης, Ι. (2002). *Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Η Πιερία των περιηγητών και των γεωγράφων*. Κατερίνη: Εκδόσεις ΜΑΤΙ.
- Καζταρίδης, Ι. (2006). *Κατερίνη. Από μικρή κώμη στην πολύτροπη πόλη*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.
- Καζταρίδης, Ι. (2017). *Η Πιερία κατά το 19ο και 20ο αιώνα*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Τζουμέρκας, Π. (2001). Η Μητρόπολη Κίτρους και το έργο της επιτροπής αποκατάστασης σεισμοπαθών Κατερίνης κατά τους σεισμούς του 1940. *Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999*, Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια. Κατερίνη.
- Τζουμέρκας, Π. (2008). *Ο επίσκοπος Κίτρους Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933. Ο βίος και η δράση του. Συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στη Μακεδονία*. Ιωάννινα.
- Αρχειακό Υλικό
- Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Πληθυσμιακή εξέλιξη Νομού Πιερίας, κοινότητα Πλαταμώνα και Λεπτοκαρυάς 1913-2011
- Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικών σχολείων. Στατιστικά στοιχεία Ιδιωτικού Γυμνασίου Λεπτοκαρυάς σχολικού έτους 1971-1977
- Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, φάκελος Ιδιωτικών σχολείων. Στατιστικά στοιχεία Ιδιωτικού Γυμνασίου Πλαταμώνα σχολικού έτους 1966-1977
- ΦΕΚ 105-"Περί συστάσεως Νομών και Επαρχιών". https://web.archive.org/web/20221001114818/https://www.eetaa.gr/metaboles/fek/1949/fek_105a_1949.pdf
- Γενικά Αρχεία του Κράτους Νομού Πιερίας. Φάκελος Ιδιωτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κυτία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας και εκθέσεις επιθεωρητών 1951-1977

Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΕΚ (ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ) ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΒΜ, Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Παπαδάκης Νίκος

Καθηγητής και Διευθυντής του Κέντρου Πολιτικής Έρευνας & Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ),
Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
Μέλος του Επιστημονικού- Εκπαιδευτικού Συμβουλίου του ΕΚΔΔΑ.

Δρακάκη Μαρία

Κοινωνιολόγος, Διδάκτωρ Πολιτικής Επιστήμης
Καθηγήτρια- Σύμβουλος στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ

Τζαγκαράκης Στέλιος

Πολιτικός Επιστήμονας, Διδάκτωρ Πολιτικής Επιστήμης
Διδάσκων στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η εισήγηση επικεντρώνεται στον κοινωνικό ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ), αναδεικνύοντας τη σημασία τους για την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Αφού παρατίθενται βασικές θεωρητικές και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, εξετάζεται το ισχύον ρυθμιστικό πλαίσιο στην Ελλάδα, με αναφορά στους νόμους 4763/2020 και 5082/2024, καθώς και στις βασικές πολιτικές κατευθύνσεις. Δίνεται έμφαση σε κρίσιμα ζητήματα, όπως η απασχολησιμότητα των αποφοίτων ΕΕΚ, η συμμετοχή σε δράσεις ΔΒΜ και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η αναντιστοιχία δεξιοτήτων και τα εμπόδια πρόσβασης των ενηλίκων σε προγράμματα μάθησης. Παρουσιάζεται επίσης ο ρόλος των πανεπιστημιακών ΚΕΔΙΒΙΜ, των Οδηγών Κατάρτισης και των νέων τάσεων όπως τα micro-credentials. Τέλος, διατυπώνεται μια ερευνητικά τεκμηριωμένη αποτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης και των σύγχρονων προκλήσεων, με φόντο τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Λέξεις κλειδιά: Δια Βίου Μάθηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Κοινωνική ενσωμάτωση, Δεξιότητες,

1. Εισαγωγή

Αρκετά χρόνια πριν, η Commission με τη Λευκή Βίβλο το 1995 επεσήμανε ότι οι μετασχηματισμοί σε οικονομία και τεχνολογία «...έχουν μεταβάλλει την οργάνωση της εργασίας και τις αναγκαίες δεξιότητες» (European Commission, 1995: 23).

Η αντιμετώπιση της ανάσχεσης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στην Ε.Ε. (βλ. αναλυτικότερα Tsoukalis, 1993: 48 στο Murphy, 2005: 124-125,) αλλά και η ανάγκη επίλυσης του προβλήματος της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας όσο και της ανελαστικότητας των παραδοσιακών συστημάτων μάθησης που «βάρυναν» τις ευρωπαϊκές οικονομίες, χρειαζόταν ένα νέο εργαλείο πολιτικής. Κάτι έπρεπε να αλλάξει. Σε μια περίοδο, όπου τα κράτη-μέλη εξέρχονταν από την δεκαετία της ύφεσης του ενωσιακού εγχειρήματος, αντιλαμβάνονταν τις πιέσεις στην οικονομική και πολιτική ισχύ της Ένωσης ως αξιόπιστη απειλή (βλ. Murphy, 2005: 130- 131) και οραματίζονταν πλέον «μια αγορά τόσο μεγάλη ώστε να επιτύχει οικονομίες κλίμακας (και), αρκετά ανταγωνιστική...» (Adam 1991: 62 στο Murphy, 2005: 127).

Αυτό που προέβλεπε ως αναπόφευκτο ήταν μια κοινή στρατηγική για μια αξιόπιστη κινητοποίηση ανθρώπινων πόρων, «φιλική» στις οικονομίες κλίμακος και συγχρόνως «ανοικτή» στις ατζέντες της κοινωνικής ενσωμάτωσης (βλ. Παπαδάκης, 2007/2008: 171). Επελέγη λοιπόν η στροφή στη Δια Βίου Μάθηση, με την πρόθεση η τελευταία να λειτουργήσει ως «πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να επ-ανακινήσει αποφασιστικά το μεταρρυθμιστικό εκκρεμές στην Ε.Ε. σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις» (Παπαδάκης, 2016: 294).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ΔΒΜ και η ΕΕΚ στην ατζέντα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ίδιο το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων στα κράτη-μέλη υπέστη σοβαρούς μετασχηματισμούς, στο πλαίσιο της κοινής ατζέντας, με την έμφαση να δίδεται στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), στον ρόλο της κατάρτισης ως «εργαλείου» ένταξης της συσχέτισης εκπαίδευσης και ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης, (βλ. Παπαδάκης 2007: 755-780; European Commission 2002: 9), στη συσχέτιση ανθρωπίνου κεφαλαίου και οικονομικής ανάπτυξης (βλ. OECD, 2001: Α3, 48- 52) και τελικά στις δεξιότητες μέσα από ένα γιγάντιο όσο και συνεχή επανακατάρτιση (βλ. αναλυτικότερα Παπαδάκης, 2006). Το ζητούμενο, πέραν της ανταγωνιστικότητας, ήταν μια εκπαίδευση και κατάρτιση που θα συνέβαλε στην απασχολησιμότητα (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki, 2023).

Η κατάρτιση λοιπόν αποτελεί ενεργητική πολιτική απασχόλησης, αλλά και οργανικό τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και συχνά λειτουργεί ως το interface αυτών των πολιτικών, στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήδη από την εκκίνηση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας η ΔΒΜ θεωρήθηκε ως η επιχειρησιακή ομπρέλα που καλύπτει το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τυπική, άτυπη και μη τυπική μάθηση. Διαμορφώθηκε μια συναίνεση ως προς τις επείγουσες διαστάσεις των εθνικών πολιτικών και πιο συγκεκριμένα ως προς τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες και τη συγκρότηση ενός πλαισίου κοινών αρχών για την πιστοποίηση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (βλ. Παπαδάκης, 2016: 301).

Η προσέγγιση αυτή συνεχίστηκε και με τη Στρατηγική EU2020 και είναι εμφανής και στη νέα Στρατηγική για την περίοδο 2021-2030, με μεγαλύτερη έμφαση στις ψηφιακές δεξιότητες (Papadakis, 2022: 223).

2.2. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και οι αναδυόμενες προκλήσεις

Αξίζει να επισημανθεί ότι με βάση πρόσφατες μελέτες για τα επαγγέλματα και τις δεξιότητες του μέλλοντος, όπως του Work Economic Forum και του McKinsey Global Institute, αναμένεται να προτεραιοποιηθούν δεξιότητες όπως, η αναλυτική σκέψη και η καινοτομία, η κριτική σκέψη και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, η ηγεσία, η δημιουργικότητα και η ευελιξία, ενώ και η γνώση αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, προγραμματισμού, σχεδιασμού και digital marketing, αναμένεται επίσης να προτεραιοποιηθούν τα επόμενα χρόνια (World Economic Forum, 2020; McKinsey Global Institute, 2021).

Μια μεγάλη πρόκληση είναι η αναντιστοιχία δεξιοτήτων, που όπως έχουν καταδείξει έρευνες, όπως η δική μας για την επισφαλή απασχόληση (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, Δρακάκη, Σαριδάκη, 2021), όσο και έρευνες του Εθνικού Μηχανισμού Διάγνωσης Αναγκών της Αγοράς Εργασίας και του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ οφείλεται και στην ίδια την επιχειρηματικότητα και την αγορά εργασίας στην Ελλάδα που δεν επενδύει ιδιαίτερα σε δεξιότητες υψηλών προσόντων (βλ. και Γαβρόγλου & Κώτσιος, 2021), ενώ ενίοτε αναδεικνύεται, σε έρευνες μεγάλης κλίμακος, η (ερμηνευτικά ενδιαφέρονσα) «απροθυμία των επιχειρήσεων να απαντήσουν (ακόμα και) για τεχνικές δεξιότητες προτιμώντας τη σχετικά εύκολη επιλογή των ήπιων δεξιοτήτων» (Γαβρόγλου και Κώτσιος, 2025: 76). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα, «οι αναντιστοιχίες δεξιοτήτων είναι οι υψηλότερες στην Ε.Ε.» (Cedefop, 2018 όπ. αναφ. στο European Commission, 2018: 129). Επίσης μια άλλη μεγάλη πρόκληση συνδέεται με την αύξηση των ψηφιακών ανισοτήτων στην 4η βιομηχανική επανάσταση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση των Πανεπιστημίων, τα ΚΕΔΙΒΙΜ των Πανεπιστημίων συμβάλλουν ήδη και μπορούν να συμβάλλουν ακόμα περισσότερο τόσο στο στοχευμένη επανακατάρτιση όσο και στην κοινωνική ενσωμάτωση. Η νέα (από το 2022) συνεργασία μεγάλης κλίμακος ΚΕΔΙΒΙΜ και ΔΥΠΑ αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα (βλ. Vamvakaki &

Papadakis, 2025), συμβολής του Πανεπιστημίου δεύτερης ευκαιρίας (όπως το ονόμαζαν οι Σκωτζέζοι στις αρχές του αιώνα- βλ. και Papadakis, 2003: 54) στο συνολικό αναπτυξιακό σχεδιασμό της χώρας.

Διεθνείς τάσεις, επίσης όπως τα μικρο-διαπιστευτήρια δεν μπορούν να μας αφήσουν αδιάφορους (βλ. αναλυτικά Papadakis, 2022b). Ήδη πολλά Πανεπιστήμια και στην Ελλάδα κινούνται στην ενσωμάτωσή τους, αλλά με ισχυρά κριτήρια ποιότητας. Συν τοις άλλοις, χρειάζεται να επισημανθεί και η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης ενός Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης εκροών μη Τυπικής και Ατυπής Μάθησης (βλ. και Παπαδάκης, 2016β: 137). Ο ΕΟΠΠΕΠ σε συνεργασία και με τους Κοινωνικούς Εταίρους και ιδίως τη ΓΣΕΕ έχει κάνει σημαντική πρόοδο σ' αυτήν την κατεύθυνση (όπως με τα περιγράμματα επαγγελματιών, που διεκόλυνε την κατοχύρωση σειράς επαγγελματικών δικαιωμάτων από τους αρμόδιους φορείς- βλ. και ΕΟΠΠΕΠ, 2025) και πρέπει να διευθετηθεί αυτή η εκκρεμότητα, καθώς αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης της απασχολησιμότητας αλλά και κοινωνικής δικαιοσύνης.

2.3. Οι μετασχηματισμοί στην αγορά εργασίας και ο ρόλος της ΔΒΜ και της ΕΕΚ

Διεθνώς και στην Ελλάδα φαίνεται να αναδεικνύεται μία ευρύτερη τάση διεύρυνσης και «κανονικοποίησης» των μορφών επισφαλούς εργασίας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, Δρακάκη, Σαριδάκη, 2021) αναφορικά με τη νέα γενιά, ιδίως του συνδυασμού δηλωμένης και αδήλωτης εργασίας αλλά και της αποκλειστικά αδήλωτης εργασίας καθώς και εκτεταμένης ελαστικοποίησης των όρων εργασίας (βλ. Papadakis et al, 2021: 48).

Αυτές εκβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου είδους πρεκαριάτου (βλ. Standing, 2014) με κύριες συνισταμένες:

- την επισφάλεια,
- την αβεβαιότητα και
- την κοινωνική ευαλωτότητα (βλ. Σπυριδάκης, 2018)
- αλλά και τη σταδιακή αποδυνάμωση του βασικού πλαισίου βιογραφίας (Alheit & Bergamini, 1998: 122) των νέων,

μετατρέποντάς το ουσιαστικά σε ένα επισφαλές πλαίσιο βιογραφίας (βλ. Papadakis et al, 2021: 48) ενώ συνιστά από-επένδυση στις δεξιότητες και τελικά εκβάλλει σε «απώλεια εγκεφάλων» (βλ. σχετικά Melidis, et al 2024: 3).

2.4. Για το υφιστάμενο ελληνικό Θεσμικό Πλαίσιο

Αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο, το υφιστάμενο σύστημα ΔΒΜ και ΕΕΚ στην Ελλάδα, είναι πλέον καλά δομημένο, με μέριμνες διαπερατότητας με τα άλλα πεδία εκπαίδευσης (βλ. Λυτρίβη, 2024 όπ. παρατ. στο Αβραμίδου, 2024), ενισχυμένο και επικαιροποιημένο σε πολλά επίπεδα.

Ο Νόμος-Πλαίσιο 4763/2020 και εν συνέχεια ο Ν. 5082/2024, διασύνδεσαν λειτουργικά όλες οι δομές ΕΕΚ, όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια, τα ΙΕΚ (πλέον Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) και πρακτικά πλέον οι μαθητές και σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα χάραξης της δικής τους πορείας επαγγελματικής κατάρτισης από τη στιγμή που τελειώνουν το σχολείο μέχρι τη δυνατότητα εισόδου στο Πανεπιστήμιο. Η μετονομασία και αναβάθμιση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) σε Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.- βλ. και Λυτρίβη, 2025), αλλά και η ένθεση νέων ειδικοτήτων, που λειτουργούν σε νέες δομές: πειραματικές και θεματικές σχολές ανώτερης επαγγελματικής κατάρτισης, πρότυπα επαγγελματικά λύκεια και επαγγελματικές σχολές κατάρτισης δημιουργούν αύξηση των μαθησιακών ευκαιριών και συνακόλουθα ενδυναμώνουν την απασχολησιμότητα.

Ωστόσο, εξακολουθούν να υφίστανται δομικές αδυναμίες που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός πλήρους αξιόπιστου και λειτουργικού συστήματος ΕΕΚ. Ως εκ τούτου, κρίνουμε απαραίτητα τα ακόλουθα:

- περισσότερη ορατότητα στην Κοινωνία (π.χ. με καμπάνιες ενημερώσεις σε όλα τα επίπεδα),
- ενίσχυση του εκσυγχρονισμού του εξοπλισμού στα εργαστήρια (περισσότερες ειδικότητες προσανατολισμένες στα λεγόμενα επαγγέλματα και δεξιότητες του μέλλοντος, μεγαλύτερη εμπλοκή των ΚΕΔΙΒΙΜ των Πανεπιστημίων στη συνεχιζόμενη κατάρτιση κ.ά.)
- δόμηση και θέσπιση ενός συνολικού Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης Εκροών μη Τυπικής και Ατυπης Μάθησης.

2.5. Προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάγκες της αγοράς εργασίας

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη της Eurostat, η Ελλάδα αν και έχει αυξήσει εντός του 2024 το ποσοστό επαγγελματικής απορρόφησης ακόμα βρίσκεται στις 3 τελευταίες θέσεις ως προς την απασχολησιμότητα των πρόσφατων αποφοίτων από την ΕΕΚ. Το ποσοστό επαγγελματικής απορρόφησης αποφοίτων από την ΕΕΚ είναι: Ελλάδα: 72,3%, Ρουμανία: 74,8% και Ιταλία: 67,5% (Eurostat, 2024). Η Ελλάδα δε, έχει παγίως σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης υψηλό ποσοστό αναντιστοιχίας δεξιοτήτων (βλ. European Commission, 2021: 3).

Με τις νέες ειδικότητες που έχουν εισαχθεί στα προγράμματα κατάρτισης, εκτιμούμε ότι αυτό θα μειωθεί ως προς την ΕΕΚ. Είναι σημαντικό που τα (συν-αρμόδια) Υπουργεία αξιοποιούν, όλο και περισσότερο, τον Εθνικό Μηχανισμό καθώς το η πολιτική δεδομένων είναι εξόχως σημαντική, και προτείνεται να αξιοποιηθούν και οι Περιφερειακοί Μηχανισμοί, όπου αυτοί υπάρχουν και έχουν ουσιαστικά μετατραπεί σε δομές διάγνωσης αναγκών, με χρονοσειρές. Αξίζει δε, να σημειωθεί ότι για την αναντιστοιχία δεξιοτήτων δεν αρκούν μόνο οι παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ΕΕΚ εν προκειμένω:

Μεγάλη πρόκληση συνιστά και η αναντιστοιχία δεξιοτήτων, που οφείλεται και στην ίδια την επιχειρηματικότητα και την αγορά εργασίας στην Ελλάδα που δεν επενδύει αρκετά σε δεξιότητες υψηλών προσόντων (βλ. Γαβρόγλου & Κώτσιος, 2021). Τα προγράμματα κατάρτισης προωθούν σε κάποιο, όχι αμελητέο, βαθμό τις πράσινες και ψηφιακές δεξιότητες. Ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές τις δεξιότητες έχει δοθεί από την ΔΥΠΑ μέσω των προγραμμάτων της για τους παρόχους (ΚΕΔΙΒΙΜ και ΚΔΒΜ) που εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά σε αυτές τις δεξιότητες.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, εντοπίζονται σημαντικές καλές πρακτικές: 1. οι επικαιροποιημένοι 130 Οδηγοί Κατάρτισης, 2. η θέσπιση της ίδρυσης Σχολών Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης για άτομα με αναπηρία, 3. ο εν εξελίξει εκσυγχρονισμός του εξοπλισμού για την παροχή υψηλότερου επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων στα εργαστήρια, 4. Η ίδρυση γραφείων σταδιοδρομίας στα νέα πολυδύναμα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και 5. Η, σε εξέλιξη, δημιουργία πολυδύναμων ΚΕΕΚ (βλ. σχετικά και Λυτρίβη, 2025).

Για τα επόμενα χρόνια η προσφορά απασχόλησης αναμένεται να αυξηθεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, σε θέσεις εργασίας που θα σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες, την τεχνητή νοημοσύνη, την ψηφιοποίηση και την αυτοματοποίηση ενώ αναμένεται να μειωθεί σε παραδοσιακές μορφές απασχόλησης όπως η γραμματειακή υποστήριξη, τα λογιστικά, η διοίκηση και η ανειδίκευτη εργασία (World Economic Forum, 2020). Δεξιότητες όπως οι προαναφερθείσες, καθώς και η γνώση χρήσης νέων τεχνολογιών, προγραμματισμού, σχεδιασμού και digital marketing, θα μετατραπούν σε αναγκαιότητες τα επόμενα χρόνια (World Economic Forum, 2020). Κατά συνέπεια το ζήτημα πλέον είναι ο συνδυασμός εξειδικευμένων γνώσεων ψηφιακής τεχνολογίας και ήπιες δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων (βλ. Παπαδάκης, Πετούση, Τζαγκαράκης 2023: 14).

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός που αποτελεί παραδειγματικό σήμα των mega-trends και οι μετασχηματισμοί στην οικονομία και στην αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2025: 103-105, καθώς και η διεθνής τάση προς τη lego-ευελιξία (βλ. Papadakis & Tzagkarakis, 2024: 109-110) καθιστούν το ρόλο της τεχνολογίας στην παροχή ΕΕΚ, *conditio sine qua non*.

2.6. Ο κοινωνικός αντίκτυπος της ΔΒΜ και της ΕΕΚ στη χώρα μας: Τάσεις, προβλήματα και προκλήσεις.

Ο ρόλος και η δυνητική ωφέλεια της ΔΒΜ και της ΕΕΚ αρχίζουν να γίνονται όλο και πιο ορατά καθώς υπάρχει άνοδος των ποσοστών απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων από την ΕΕΚ. Ταυτόχρονα, με τα ΚΕΔΙΒΙΜ, πλέον, η ΔΒΜ, η επιμόρφωση και η κατάρτιση, έχουν εισαχθεί θεσμικά στα Πανεπιστήμια και δεδομένου του αυξημένου κύρους των τελευταίων αλλά και των σημαντικών πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν, συμβάλλουν στην αύξηση του κοινωνικού αντικτύπου και της ορατότητας ενώ η ΕΕΚ ως αναπτυξιακό εργαλείο (βλ. αναλυτικά Galvin Arribas & Papadakis, 2019), δύναται να συμβάλει εξ ορισμού, αλλά και λόγω της εμπράγματης ενίσχυσης της, στην αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης και μείωσης της ανεργίας κοινωνικά εύάλωτων ομάδων, όπως οι μακροχρόνια άνεργοι, οι επισφαλώς εργαζόμενοι και οι NEETs.

Από την άλλη, τα υφιστάμενα (και σε ευρωπαϊκό επίπεδο) συγκριτικά χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των ατόμων με χαμηλά προσόντα, όπως και των ενηλίκων που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και ιδίως στην ηλικιακή ομάδα 55-64 και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας (μακροχρόνιας και νεανικής) στη χώρα μας παρά την πολύ σημαντική μείωσή τους τα τελευταία χρόνια (βλ. αναλυτικά Papadakis & Drakaki 2025: 69), αναπόφευκτα θα εξακολουθούν να οδηγούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού των ανειδίκευτων ατόμων σε κατάσταση ανεργίας και κατά συνέπεια στον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με μεσαίο επίπεδο προσόντων στην υποαπασχόληση (καθώς σε σχετικά πρόσφατη έρευνα μας διαπιστώσαμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ατόμων αυτού του μορφωτικού επιπέδου με την επισφαλή εργασία (βλ. αναλυτικά Papadakis et al, 2022)

Καταδεικνύεται λοιπόν, η σημασία της, στοχευμένης και βασισμένης σε διάγνωση αναγκών, κατάρτισης για την απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι παρά την όποια πρόοδο έχει σημειωθεί και τις σχετικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, η Ελλάδα παραμένει σε χαμηλά επίπεδα στη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης και Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Όπως ήδη έχει, επισημανθεί, η ΕΕΚ στην Ελλάδα βρίσκεται παγίως μία από τις τελευταίες θέσεις, από τότε που είχαμε και σταθμισμένα συγκριτικά δεδομένα ήδη με την εκκίνηση του εκπαιδευτικού βραχίονα της Στρατηγικής της Λισσαβόνας το 2002. Ανάλογη είναι και η κατάσταση στην εκπαίδευση ενηλίκων με βάση το Adult Education Survey. Κι εδώ καλό είναι να ληφθεί υπόψη, ότι στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Ε.Ε. για τη διαμόρφωση του (ενιαίου) Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση ενηλίκων και συνολικά η ΔΒΜ έχουν προτεραιοποιηθεί, με το σχετικό στόχο να είναι στο 60% ως ποσοστό συμμετοχής όλων των ενηλίκων σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων (βλ. European Commission, 2021: 109) , με την Ελλάδα να είναι το 2022 λίγο πάνω από το 16,5%.

2.7. Προτάσεις Πολιτικής

Με βάση τα παραπάνω, είναι σαφές πως η ΔΒΜ και ΕΕΚ χρειάζεται να αναβαθμιστούν ουσιαστικά, ώστε να καταστούν πιο ελκυστικές, προσβάσιμες, ιδίως για εύάλωτες κοινωνικές ομάδες, και να διασυνδεθούν στενότερα με την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, απαιτείται η εμπέδωσή τους ως μηχανισμών κοινωνικής ενσωμάτωσης, η ενίσχυση της διασύνδεσής τους με πολιτικές που βασίζονται σε δεδομένα και η εξασφάλιση της ποιότητας με σαφείς και ευέλικτους μηχανισμούς.

Προτείνονται στοχευμένες παρεμβάσεις, όπως η επέκταση των γραφείων σταδιοδρομίας στα πολυδύναμα ΚΕΚ, η διεύρυνση των Οδηγών Κατάρτισης με έμφαση στις δεξιότητες του μέλλοντος, η υποχρεωτική αξιοποίηση των ευρημάτων του Εθνικού και των Περιφερειακών Μηχανισμών Διάγνωσης Αναγκών, αλλά και κίνητρα για τις επιχειρήσεις, όπως φορολογικές ελαφρύνσεις. Επιπλέον, κρίσιμη θεωρείται η ενεργότερη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον σχεδιασμό, η θεσμοθέτηση συστήματος πιστοποίησης της μη τυπικής μάθησης, η ρύθμιση των μικρο-

διαπιστευτηρίων και η αξιοποίηση των ΚΕΔΙΒΙΜ μέσω ανταγωνιστικών προσκλήσεων για το σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων στοχευμένων δεξιοτήτων.

3. Συμπεράσματα

Σε κάθε περίπτωση, δεν πρέπει να διαλάθει της προσοχής μας ότι η έμφαση στην έννοια της απασχολησιμότητας, σηματοδοτεί ενίοτε και μια (διεθνώς εξελισσόμενη) μετάβαση-υπαναχώρηση από την έννοια της εργασίας ως καθολικού δικαιώματος στην προσέγγιση της δυνατότητας παροχής ευκαιριών απασχόλησης, με την συνακόλουθη μετακύλιση της ευθύνης από την Πολιτεία στον εργαζόμενο/άνεργο, όπου «η εργασία υπαναχωρεί σε μια επιτρεπτική δυνητικότητα, στο πλαίσιο της καθηγεμονίας της απασχολησιμότητας» (Παπαδάκης 2024: 127).

Στο νέο τοπίο του μεγάλου μετασχηματισμού, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η σταδιοδρομία, ο ατομικός κίνδυνος/ενημερία και οι διαδικασίες δημιουργίας πλούτου φαίνεται ότι θα υποστούν όλες εγγενείς αλλαγές (Papadakis & Tzagkarakis, 2024: 109-110). Όλα αυτά καθιστούν το ρόλο της ΔΒΜ, ως εργαλείου εμπράγματος κοινωνικής ενσωμάτωσης και αναδιανομής όσο και της ΕΕΚ ως ενεργητικής πολιτικής απασχόλησης αναγκαιότερο από ποτέ.

Στην ουσία αυτό που απαιτείται σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο είναι μια αναδιάταξη προτεραιοτήτων στις σχετικές πολιτικές, αλλά και συνολικά στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών. Μια τέτοια αλλαγή παραδείγματος, δεν είναι απροϋπόθετη. Ίσως ένας ολιστικός αναδιανεμητικός πραγματισμός μπορεί να αποτελέσει μια ουσιώδη απόκριση σε αυτή τη θεμελιώδη πρόσκληση τόσο για την εκπαιδευτική πολιτική στα πεδία της ΔΒΜ και της ΕΕΚ, όσο και τελικά για τον ίδιο τον πυρήνα της κοινωνικής συνοχής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Alheit, P. & Bergamini, St. (1998). Βιογραφική έρευνα και έρευνα ιστοριών ζωής. Στο Σ. Παπαϊωάννου (επιμ.), *Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Κοινωνιολογίας & Διεθνές Μεταπτυχιακό Θερινό Σχολείο, σσ. 121- 130
- Αβραμίδου, Σ. (2024). Ο οδικός χάρτης για την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων που παρέχει η εκπαίδευση με εκείνες που ζητάει η αγορά. Στο *Αθηναϊκό- Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων*, 14/9/2024. Διαθέσιμο στο: <https://www.amna.gr/thessalonikifair/article/847880/O-odikos-chartis-gia-tin-antistoichisi-ton-dexiotiton-pou-parechei-i-ekpaideusi-me-ekaines-pou-zitaei-i-agora>
- Γαβρόγλου, Σ. & Κώτσιος, Β. (2021). *Δεξιότητες – Μύθοι και Πραγματικότητα*. Αθήνα: ΕΙΕΑΔ-Μηχανισμός Διάγνωσης Αναγκών της Αγοράς Εργασίας.
- Γαβρόγλου, Σ. & Κώτσιος, Β. (2025). *Η σημαντικότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας: Ελπίδα ή παγίδα;* Στο Μ. Σπυριδάκης, Χ. Καρακιουλάφη, Μ. Χριστοδούλου, Μ. Δρακάκη, (επιμ.), *Ήπιες δεξιότητες και μετασχηματισμοί της εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Πεδίο, σσ. 64-80.
- ΕΟΠΠΕΠ (2025). *Επαγγελματικά Δικαιώματα*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ. Διαθέσιμο στο: <https://eopppep.gr/index.php/el/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8C%CE%BD%CF%84%CE%B1/%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1>
- INE/ ΓΣΕΕ (2025). *Ευρετήριο επαγγελμαμάτων και δεξιοτήτων*. Αθήνα: INE/ ΓΣΕΕ. Διαθέσιμο στο: <https://oasi.inegsee.gr/>
- Λυτρίβη Ι. (2025). Σε πρώτη γραμμή οι ειδικότητες που σχετίζονται με τον κλάδο των logistics, τον χειρισμό-συντήρηση μηχανημάτων έργου υψηλής εξειδίκευσης, καθώς και τη μηχανοτρονική. Συνέντευξη στην *Alfavita*, 11/2/2025. Διαθέσιμο στο:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/469265_ioanna-lytribi-yf-paideias-poy-tha-leitoyrgisoyn-ta-prota-kentra-ekpaideysis-kai

- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 112-134.
- Παπαδάκης, Ν. (2006). *Προς την «Κοινωνία των Δεξιοτήτων»; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*, Αθήνα: Σάκκουλα & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπαδάκης, Ν. (2007). “Αυτό ήταν λοιπόν...;” Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, κατάρτιση και Στρατηγική της Λισσαβόνας. Πέρα από την αρχή της επικουρικότητας. Στο Μ. Τσινισιζέλης & Ν. Μαραβέγιας (επιμ.), *Νέα Ε.Ε. Οργάνωση και Πολιτικές*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 755-780.
- Παπαδάκης, Ν. (2007/2008). Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης, πόρων στην Ευρώπη και τις «εστίες» μίας ανέκκλητης κρίσης. Στο *Κοινωνικό Κέντρο*, τ.χ. 2-3, Οκτώβριος 2007-Μάρτιος 2008, σσ.169-193.
- Παπαδάκης Ν. (2016). Δημόσιες Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων. Στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης (Δεκάτομο Έργο). Τόμος ΙΧ: Πολιτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, σσ. 287- 322.
- 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. (2024). Ο αβέβαιος μετεωρισμός του μεταρρυθμιστικού εκκρεμούς στην Κοινωνία των Δεξιοτήτων. Βιβλιοπαρουσίαση του "Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση στην «κοινωνία των δεξιοτήτων» Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετανεωτερικότητα: τάσεις και επαναπροσδιορισμοί ", του Νίκου Φωτόπουλου (Gutenberg & INE/ ΓΣΕΕ, 2023). Στο *Academia*, no 37: 121-131. DOI: <https://doi.org/10.26220/aca.5055>. Διαθέσιμο στο: <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/5055>
- Παπαδάκης Ν. (2025). Mega trends, μετασχηματισμοί στην αγορά εργασίας και σύγχρονες ανάγκες σε δεξιότητες: Σχέσεις και ανασχέσεις. Στο Μ. Σπυριδάκης, Χ. Καρακιουλάφη, Μ. Χριστοδούλου, Μ. Δρακάκη, (επιμ.), *Ήπιες δεξιότητες και μετασχηματισμοί της εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Πεδίο, σσ. 102-121.
- 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., Πετούση Β. Τζαγκαράκης Στ. (2023). *Κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και αγορά εργασίας: η διεθνής εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας*. Ερευνητική μονογραφία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης- Ιδρυματική Επιτροπή για την «Ανάδειξη του Ρόλου και της Σημασίας των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών».
- Σπυριδάκης, Μ. (2018). *Homo Precarius. Εμπειρίες Ευαλωτότητας στην Κρίση*. Αθήνα: Πεδίο
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2022). *Για πρώτη φορά Κανονισμός Λειτουργίας Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.)*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΑ. <https://www.minedu.gov.gr/news/53025-11-08-22-gia-proti-fora-kanonismos-leitourgias-idiotikon-institoyton-epaggelmatikis-katartisis-i-i-e-k>

Ξενόγλωσση

- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Commission (2002). *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission (2021). *Education and Training Monitor 2021*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2024). *Employment rates of recent graduates*. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates
- Galvin Arribas, J. M., Papadakis, N. & ETF (2019). *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: An Analytical Overview 2012-2017*. Turin: European Training Foundation (ETF) & Publications Office of the European Union (in English). DOI: 10.2816/187797. Available at: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/governance-arrangements-vocational-education-and-training>
- McKinsey Global Institute (2021). *The future of work after COVID 19. The postpandemic economy*. February 2021. McKinsey Global Institute
- Melidis M., Tzagkarakis S.-I., Papadakis N. (2024), Assessing Greece's Social Vulnerability Patterns in Times of Perma-Crisis (2008-2022), In *Frontiers in Political Science*, Volume 6, pp. 01-13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1480799>. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/political-science/articles/10.3389/fpos.2024.1480799/full>
- OECD (2001), *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Papadakis N. (2003). Towards the second chance University? Polity, Politics and Policy in the Greek case. In *Journal of Adult and Continuing Education*, 9 (1), Summer 2003, pp. 51-73. DOI: <https://doi.org/10.7227/JACE.9.1.5> Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.7227/JACE.9.1.5?journalCode=adua>
- Papadakis N. (2022). EU policy on education and training in the EU2020 Framework. Its main components and the Europe state of play: Social indicators, Employment, Education, Training and Lifelong Learning. In D. Anagnostopoulou & D. Skiadas (eds), *Higher Education and Research in the European Union. Mobility Schemes, Social Rights and Youth Policies*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 213-230. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-85690-8_12 Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-85690-8_12
- Papadakis N. (2022b). The changing Labour Market and the role of the micro-credentials in LLL and VET (Vocational Education & Training). In G. Ubachs, S. Meuleman, & A. Antonaci (eds). *Digital Reset: European Universities Transforming for a Changing World. Proceedings of the EADTU Innovating Higher Education Conference 2022 (I-HE2022)*. Zenodo. pp. 418-431. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7330857>. Available at: <https://zenodo.org/records/7330857>
- Papadakis N. & Drakaki M. (2023). The development of the European Education Policy, its reform agenda and the impact of neoliberalism and economic rationale: The case of the “Work Programme Education & Training 2010”, within the framework of the EU Lisbon Strategy (2000-2010). In *International Journal of Educational Research, Special Issue: " Human capital and education practice"*, no 173, pp. 1- 9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102130> . Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035522002038?dgcid=author>
- Papadakis N. & Drakaki M. (2025). Megatrends, the new European Strategy on Sustainable Development and the future role of Education, Employment and Reskilling in social sustainability. In *Sustainable Development, Culture, Traditions (SDCT-Journal)*, Volume

4a/2025, pp. 64-75. DOI: 10.26341/issn.2241-4010-2025-4a-6-K02141, Available at: <https://sdct-journal.com/index.php/2015-10-18-22-23-19/2025-volume-4-a/618-megatrends-the-new-european-strategy-on-sustainable-development-and-the-role-of-education-employment-and-reskilling-in-social-sustainability>

- 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., Drakaki M., Saridaki S., Dafermos V. (2021). "The degree of despair". The disjointed 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)*, 10 (2), pp. 26-53. Available at: <https://www.eqpam.unibuc.ro/papadakis-et-al>
- Papadakis N. & Tzagkarakis St. (2024). Evidence-based policy making towards Social Sustainability. In V Bevanda (ed.) *ERAZ Selected Papers of the Proceedings of the 9th International Scientific Conference, titled: Knowledge Based Sustainable Development – ERAZ 2023*. Belgrade: UdEcom Balkan, pp. 101-113. DOI: <https://doi.org/10.31410/ERAZ.S.P.2023.103> Available online at: https://eraz-conference.com/wp-content/uploads/2024/04/ERAZ_2023-Selected-WEB.pdf
- Standing, G. (2014). *The precariat: the new dangerous class*. London/UK, New York/N.Y.: Bloomsbury.
- Vamvakaki, M. & Papadakis, N. (2025). Training and Lifelong Learning Activities at the University of Crete: The UoC Center for Training and LLL, at a glance. Opening Presentation in the *Staff Academy Workshops of the "10 Days of INGENIUM"*, organized by the "INGENIUM" European Universities Alliance & the University of Crete. Heraklion: May 20, 2025. Available at: https://ingenium-university.eu/wp-content/uploads/2025/05/UoC-KEDIVIM-final_20May.pdf
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs. WEF Report 2020*. WEF.

«ΔΕΙΚΤΕΣ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΕΝΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ»

Καπερνέκα Παναγιώτα

Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, M.Ed, Msc

Αθανασιάδης Γεώργιος

Υποδιευθυντής ΕΠΑ.Λ Κω, Msc

Παπανικολάου Φίλιππος

Διευθυντής ΕΠΑ.Λ Κω

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ των Δεικτών Κλίματος στην Τάξη και της πρόληψης της βίας στο σχολείο, με στόχο την ενίσχυση της ασφάλειας και της συνεργασίας. Συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί από το 1ο Ημερήσιο ΕΠΑ.Λ Κω, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που αξιολογεί παραμέτρους όπως η συμπερίληψη, η θετική διαχείριση τάξης, η αίσθηση ασφάλειας, η συνεργασία και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Τα δεδομένα χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό αναγκών και την αξιολόγηση παρεμβάσεων από τις σχολικές ομάδες πρόληψης βίας και εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη χρησιμότητα των Δεικτών ως εργαλείο πρόληψης, εντοπίζοντας περιοχές που απαιτούν ενίσχυση δεξιοτήτων ή νέες δράσεις. Η εργασία προσφέρει καινοτόμα μεθοδολογία για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και συμβάλλει θεωρητικά και πρακτικά στην πρόληψη της βίας, δίνοντας έμφαση στη σημασία της ενδυνάμωσης των σχέσεων και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Δείκτες κλίματος στην τάξη, Πρόληψη βίας

1. Εισαγωγή

Πρόσφατα στοιχεία για τη βία, τον Σεπτέμβριο του 2023, δείχνουν ότι συνελήφθησαν 1.353 ανήλικοι για διάφορα αδικήματα, ενώ συνολικά σχηματίστηκαν 1.201 δικογραφίες για ισάριθμες υποθέσεις. Από τα στοιχεία σε όλη την ελληνική επικράτεια, συνελήφθησαν: (πηγή: esos, 2023)

- 86 για πρόκληση σωματικών βλαβών,
- 17 για βιασμό ή προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειας, γενετήσιες πράξεις με ανήλικους ή ενώπιόν τους, πορνογραφία ανηλίκων,
- 242 για παραβάσεις του Κ.Ο.Κ. και της οδικής ασφάλειας,
- 28 για παράβαση της νομοθεσίας περί όπλων,
- 75 για εξαρτησιογόνες ουσίες,
- 292 για εγκλήματα κατά ιδιοκτησίας (κλοπές, ληστείες),
- 2 για αρπαγή ανηλίκων,
- 7 για εγκληματική οργάνωση, 8 για απείθεια και 4 για βία κατά υπαλλήλων και δικαστικών προσώπων,
- 9 για πλαστογραφία, 4 για εμπρησμό και
- 16 για απειλή.

Τα παραπάνω ανησυχητικά στοιχεία προβληματίζουν όχι μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία. Πως ορίζεται όμως η σχολική βία; Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 5029/2023 : «κάθε μορφή σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής συναισθηματικής, κοινωνικής, ρατσιστικής, σεξουαλικής, ηλεκτρονικής, διαδικτυακής ή άλλης βίας και παραβατικής συμπεριφοράς, που πλήττει τη σχολική κοινότητα και διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά ενδοσχολική βία και εκφοβισμό.

Οι έννοιες της «σχολικής βίας» και του «σχολικού εκφοβισμού» τείνουν να θεωρούνται συνώνυμες, καθώς η χρήση τους στη βιβλιογραφία και την έρευνα είναι συγκεχυμένη και συνήθως αναφέρονται εξίσου στον όρο «bullying» (Αρτινοπούλου, 2001, 2010b). Θα αναφέρουμε τους ορισμούς όπως ορίστηκαν στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης (Αρτινοπούλου, 2001): Ως «σχολική βία» ή «βία στο σχολείο», ορίζεται «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης».

Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται «η βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των 12 ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας». Ωστόσο, ο σχολικός εκφοβισμός ανήκει ουσιαστικά στο ευρύτερο φάσμα των μορφών της σχολικής βίας.

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τη σχολική πορεία και τη γενικότερη εξέλιξη των μαθητών. Το φαινόμενο συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Οι μαθητές που υφίστανται ενδοσχολική βία και εκφοβισμό, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, μειωμένη σχολική επίδοση και αυξημένες απουσίες. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικά προβλήματα, αγχώδεις διαταραχές, αυτοκαταστροφικές τάσεις και πιθανή μακροχρόνια επίδραση στην ενήλικη ζωή τους. (Αντωνίου & Καμπόλη, 2014· Antoniou, Mitsopoulou & Chrousos, 2015).

Οι μαθητές που ασκούν ενδοσχολική βία και εκφοβισμό, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο στιγματισμού, ανάπτυξης παραβατικών συμπεριφορών και διαταραχών ψυχικής υγείας. Συχνά εμφανίζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και αυξημένη πιθανότητα εμπλοκής με τον νόμο. (Kampoli et al., 2017).

Οι παρατηρητές περιστατικών ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, βιώνουν άγχος, φόβο και ενοχές, ενώ μπορεί να αναπτύξουν αίσθημα ανικανότητας παρέμβασης, με συνέπεια την αδιαφορία και τη σταδιακή εξοικείωση με τη βία. Μπορούν, επίσης, να παρουσιάσουν μειωμένη σχολική επίδοση και δευτερογενή τραυματισμό. (Antoniou & Karteris, 2017, Kyriakides et al., 2014).

Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, το φαινόμενο υπονομεύει το μαθησιακό περιβάλλον, αποδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και το αίσθημα ασφάλειας, ενώ επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συμβάλλει στη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη μείωση της εμπιστοσύνης των γονέων προς το σχολείο.

Σαν αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας σε διεθνές επίπεδο.

Οι πολιτικές αντιμετώπισης της σχολικής βίας αποτελούν καθοριστικό παράγοντα, καθώς επιτρέπουν σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να κατανοούν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές, δίκαιες και ευρέως αποδεκτές μεθόδους διαχείρισης σχετικών περιστατικών. Παράλληλα, η ανάπτυξη αυτών των πολιτικών, συμβάλλει στη μετάβαση από την αποσπασματική διαχείριση μεμονωμένων περιστατικών, προς μια συστηματικότερη προσέγγιση πρόληψης του φαινομένου.

Ο όρος «πολιτική του σχολείου» αναφέρεται στις ενέργειες τόσο της Διοίκησης όσο και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας, με στόχο τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, την παροχή ποιοτικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.

Διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις έχουν ήδη αναδείξει τη σημασία του σχολικού κλίματος στην πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και την ανάγκη ύπαρξης πρωτοκόλλων που να επιτρέπουν την αξιολόγηση και παρέμβαση σε επίπεδο τάξης. Η μελέτη που παρουσιάζεται διερευνά τη σχέση των Δεικτών Κλίματος με την ενίσχυση της ασφάλειας και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω της συλλογής δεδομένων από εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν στο ΕΠΑ.Λ της Κω, καταγράφονται βασικές παράμετροι, όπως η πολιτισμική συμπερίληψη, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η αναγκαιότητα ύπαρξης ξεκάθαρων

και δομημένων διαδικασιών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού, ενώ επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός πρακτικού εργαλείου για την πρόληψη της βίας.

Η παρούσα εργασία είναι δομημένη σε πέντε κύρια μέρη:

Στην Εισαγωγή, παρουσιάζεται το πρόβλημα της σχολικής βίας, η σημασία του κλίματος στην τάξη και ο σκοπός της μελέτης, καθώς και μια επισκόπηση σχετικών ερευνητικών δεδομένων.

Το Κυρίως Μέρος αναλύει το θεωρητικό υπόβαθρο, τις έννοιες της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Παρουσιάζεται επίσης το εργαλείο των Δεικτών Κλίματος στην Τάξη ως καινοτόμος προσέγγιση για την αξιολόγηση και πρόληψη της βίας.

Στη Μεθοδολογία, περιγράφεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ΕΠΑ.Λ Κω, η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου, και η ανάλυση των εννέα δεικτών που αξιολογούν το κλίμα της τάξης.

Στα Αποτελέσματα, παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα της μελέτης, όπως οι αδυναμίες στο σχολικό κλίμα, η ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, καθώς και οι περιοχές προς βελτίωση.

Τέλος, στη Συζήτηση-Ποτάσεις και στα Συμπεράσματα, γίνεται σύνθεση των αποτελεσμάτων, προτείνονται παρεμβάσεις και στρατηγικές βελτίωσης, ενώ υπογραμμίζεται η σημασία της χρήσης των Δεικτών Κλίματος για την ενίσχυση της ασφάλειας και της συμπερίληψης στο σχολείο.

2. Κυρίως μέρος

Η αποτελεσματική κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση των μαθητών, απαιτεί ένα σχολικό περιβάλλον που να διασφαλίζει δημοκρατικές αρχές, ασφάλεια, πολιτισμική ευαισθησία και συμπερίληψη, ενώ παράλληλα προωθεί τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή, την αυτονομία και τη γνωστική επάρκεια των μαθητών.

Το σχολείο οφείλει να υιοθετεί συγκεκριμένη πολιτική πρόληψης και διαχείρισης της βίας, η οποία εφαρμόζεται από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των διαστάσεων και παραμέτρων της σχολικής λειτουργίας. Η πολιτική αυτή, θα πρέπει να οδηγεί όχι μόνο στην αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά και στην πολύπλευρη βελτίωση της σχολικής ζωής και της αποστολής του σχολείου (Jimerson et al., 2012, Rigby, 2012).

Η περαιτέρω εξειδίκευση της πολιτικής της πρόληψης, αξιολόγησης και παρέμβασης για περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, οδηγεί σε τέσσερα επίπεδα λήψης μέτρων σε (ΠΑ.ΒΙ.Σ., 2024):

- Επίπεδο Σχολείου
- Επίπεδο Εκπαιδευτικού
- Επίπεδο Μαθητή/Μαθήτριας
- Επίπεδο Γονέων/Κηδεμόνων

Στο πλαίσιο της Πρόληψης φαινομένων βίας, σε επίπεδο σχολείου, σημαντικό είναι να αναπτυχθεί η εκτίμηση κινδύνου Ενδοσχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Πρόκειται για μια σημαντική διαδικασία που έχει ως στόχο τον προσδιορισμό των πιθανών κινδύνων και τη λήψη μέτρων πρόληψης και διαχείρισης. Για να επιτευχθεί ο προσδιορισμός του βαθμού επικινδυνότητας, λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες παράμετροι:

- Κλίμα Σχολείου/Τάξης.
- Παρατήρηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών για ενδείξεις φαινομένων Βίας και Εκφοβισμού
- Συλλογή, ανάλυση δεδομένων και μαρτυριών περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Εκτός από τον σχεδιασμό παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των φαινομένων βίας στο σχολείο, κρίνεται ζωτικής σημασίας η ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους μαθητές το αίσθημα «του ανήκειν» μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συνθήκη που

αναμένεται να περιορίσει σημαντικά την ανάπτυξη οποιασδήποτε μορφής βίας, ενώ θα ισχυροποιήσει τον σεβασμό και την αποδοχή προς τον άλλο, εφόσον όλοι θα προσπαθούν για κοινούς σκοπούς (Αντωνίου, 2024)

Στο πλαίσιο της πολιτικής του ΕΠΑ.Λ Κω για την αντιμετώπιση της Βίας και του Εκφοβισμού, η Σύμβουλος Σχολικής Ζωής σε συνεργασία με τη Διοίκηση του σχολείου, εφαρμόσαμε πιλοτικά, στις τάξεις του ΕΠΑ.Λ Κω, ένα νέο εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης κλίματος, που αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η οποία ενισχύεται σε περιβάλλοντα που προάγουν στάσεις, σχέσεις, συμπεριφορές και πρακτικές, σχετικές με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η διεξοδική βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε ένα αποτελεσματικό εργαλείο πρόληψης της βίας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μια πρόσφατη έκθεση για την Ευρωπαϊκή Ένωση με τίτλο «Μια διαμορφωτική, χωρίς αποκλεισμούς, ολιστική σχολική προσέγγιση για την αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στην ΕΕ» οι συγγραφείς (Cefai et al. 2021, ανέπτυξαν ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης του κλίματος στην τάξη, που περιλαμβάνει εννέα δείκτες, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν και να χρησιμοποιήσουν σε συνεργασία με τους μαθητές, με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση του σχολικού κλίματος. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη για την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και να διασφαλίσουν την προσωπική τους ευημερία, καθώς αυτοί οι παράγοντες συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματική εφαρμογή και αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης

Τα περισσότερα εργαλεία αξιολόγησης του κλίματος της τάξης βασίζονται σε ερωτηματολόγια και λίστες ελέγχου που συμπληρώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, παρατηρήσεις μέσα στην τάξη και συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης (Schweig et al., 2019). Ωστόσο, οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις απαιτούν σημαντικούς πόρους σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση και τη διαχείριση, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εφαρμογή τους στην τάξη. Αντίθετα, οι έρευνες που βασίζονται στις αντιλήψεις των μελών της τάξης (εκπαιδευτικών και μαθητών) αποτελούν τα πιο συνηθισμένα εργαλεία αξιολόγησης του κλίματος της τάξης (Schweig et al., 2019).

Το διαμορφωτικό εργαλείο αξιολόγησης για τους Δείκτες του κλίματος της τάξης, συμπληρώνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς της τάξης όσο και από τους μαθητές. Βασίζεται σε υφιστάμενες μελέτες και μεθόδους αξιολόγησης του κλίματος της τάξης (Cefai, 2008; Cefai και Cavioni, 2014; Downes et al., 2017; Holahan και Batey, 2019; Schweig et al., 2019; Thapa et al., 2013). Αποτελείται από εννέα δείκτες που αξιολογούν την ποιότητα του κλίματος της τάξης:

- Πολιτισμική ανταπόκριση και συμπερίληψη
- Αίσθημα ασφάλειας, συμπεριλαμβανομένης της πρόληψης και προστασίας από τον εκφοβισμό
- Θετική διαχείριση της τάξης
- Σχέσεις φροντίδας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών
- Υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων
- Συνεργασία, συμπεριλαμβανομένης της συνεργατικής μάθησης
- Ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες
- Πρόκληση και υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές της τάξης
- Φωνή των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής τους στις αποφάσεις της τάξης

Κάθε δείκτης περιλαμβάνει μια σειρά από δηλώσεις που αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εκδηλωθεί στο πλαίσιο της τάξης. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Τα δεδομένα που συλλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μπορούν να ενσωματωθούν, ώστε να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική αξιολόγηση του κλίματος της τάξης.

Αυτό μπορεί να καθοδηγήσει μια συνεργατική προσπάθεια μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για τη μεταμόρφωση του κλίματος της τάξης σε ένα περιβάλλον που ενισχύει κοινωνικά και συναισθηματικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της Μελέτης μας ήταν η διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων που επηρεάζουν το κλίμα της κάθε τάξης στο ΕΠΑ.Λ της Κω, μέσω ανάλυσης των εννέα δεικτών όπως η συμπερίληψη, η συνεργασία, η ασφάλεια, και η μαθητική αυτονομία, κ.α.

Η σπουδαιότητα της μελέτης έγκειται στην παραδοχή ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζει άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη συνολική εμπειρία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτά είναι στοιχεία που μας ενδιαφέρουν να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις και να τα βελτιώσουμε.

Η έρευνα βασίστηκε σε δεδομένα από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από 30 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο ΕΠΑ.Λ Κω στα τμήματα Α', Β', Γ' Λυκείου.

Η δομή του Ερωτηματολογίου αποτελείται από εννιά θεματικές ενότητες όπως Συμπερίληψη, Ασφάλεια, Συνεργασία, Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών, Ενεργή Συμμετοχή Μαθητών, Δημοκρατική Διαχείριση.

Η κλίμακα απαντήσεων είναι : Συμφωνώ, Συμφωνώ Μερικώς, Διαφωνώ.

Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν στην Α', Β', και Γ' Λυκείου στο ΕΠΑ.Λ της Κω.

Η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο για τις τάξεις που διδάσκουν είναι : Α' Λυκείου (43,3%), Β' Λυκείου (30%), Γ' Λυκείου (26,7%).

Οι Δείκτες του Κλίματος στην Τάξη και το ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε παρουσιάζονται παρακάτω:

Α. Πολιτισμική ανταπόκριση και Συμπερίληψη

- Είναι το πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο και προσιτό σε όλους τους μαθητές του;
- Τα παιδαγωγικά και οι δραστηριότητες είναι συμβατά με την ποικιλομορφία των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών;
- Προσαρμόζεται η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στις ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών;
- Υπάρχει δέσμευση για κατάργηση οποιουδήποτε γλωσσικού ή πολιτιστικού εμποδίου στη μάθηση;
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης;

Β. Ασφάλεια

- Υπάρχει εστίαση στον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση στην τάξη;
- Υπάρχει δέσμευση του εκπαιδευτικού να αποφύγει όποια επικοινωνία με τους μαθητές είναι βασισμένη στον φόβο ή τον θυμό;
- Υπάρχουν σαφείς διαδικασίες για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού στην τάξη;
- Γνωρίζουν οι μαθητές τι να κάνουν όταν δέχονται εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους;
- Γνωρίζουν οι μαθητές τι να κάνουν όταν γίνονται μάρτυρες εκφοβισμού στην τάξη τους;

Γ. Θετική Διαχείριση Τάξης

- Έχουν οι μαθητές άμεση συμβολή στους κανόνες της τάξης;
- Ενθαρρύνονται οι μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους συμπεριφορά;
- Είναι η διαχείριση της τάξης συνεπής και δίκαιη για όλους τους μαθητές;

- Ακούγεται πάντα η ιστορία του μαθητή από την πλευρά του ,σε μια σύγκρουση;
- Παρέχονται στους μαθητές καλά πρότυπα για τις αναμενόμενες συμπεριφορές;

Δ. Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή

- Υπάρχει δέσμευση του δασκάλου να γνωρίζει καλά τους μαθητές καθώς και να βρει χρόνο για να ακούσει τους μαθητές;
- Υπάρχουν συχνές ευκαιρίες για τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις ανησυχίες τους σε ένα ασφαλές, μη επικριτικό περιβάλλον;
- Δίνεται έμφαση στη φροντίδα των μαθησιακών ,κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών;
- Αναγνωρίζονται και τιμούνται τα δυνατά σημεία, τα επιτεύγματα και οι προσπάθειες των μαθητών;
- Αντιμετωπίζεται η σύγκρουση με τους μαθητές με κατανόηση και σεβασμό;

Ε. Σχέσεις με συνομήλικους

- Επιδεικνύουν οι μαθητές φροντίδα και ενδιαφέρον ο ένας για τον άλλον;
- Οι μαθητές υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον ενάντια στον εκφοβισμό και τη βία;
- Επιλύουν οι μαθητές εποικοδομητικά τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες;
- Υπάρχει πρόγραμμα υποστήριξης ομότιμων στην τάξη;
- Συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με αναπηρίες και με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο στην εργασία και το παιχνίδι της τάξης;

ΣΤ. Συνεργασία

- Υπάρχουν διαβουλεύσεις και συζητήσεις με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθητικών δραστηριοτήτων στην τάξη;
- Αναπτύσσονται οι δεξιότητες συνεργασίας και ακρόασης μέσω της εργασίας σε μικρές ομάδες και της καθοδήγησης από ομότιμους;
- Οι μαθητές βοηθούν και μοιράζονται ο ένας με τον άλλον κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στην τάξη;
- Οι μαθητές εκτιμούν και αναγνωρίζουν ο ένας τα δυνατά σημεία και τα επιτεύγματα του άλλου;

Ζ. Ενεργή συμμετοχή μαθητών

- Οργανώνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τρόπο που οι μαθητές να τις βρίσκουν ευχάριστες και ελκυστικές;
- Είναι οι μαθησιακές δραστηριότητες βιωματικές και διαδραστικές;
- Περιλαμβάνονται τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών στις δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς για την τάξη;
- Υπάρχει εστίαση στη μάθηση και την ενεργή συμμετοχή και όχι απλώς στην ακαδημαϊκή επίδοση;
- Υπάρχει εστίαση στην αξιολόγηση με σκοπό την μάθηση, σε συνεργασία με τους μαθητές, για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας;

Η. Προκλήσεις και υψηλές προσδοκίες

- Υπάρχουν υψηλές, αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες, για όλους τους μαθητές στη σχολική αίθουσα;
- Ενθαρρύνονται οι μαθητές να πιστεύουν στον εαυτό τους και στην ικανότητά τους να μάθουν και να επιτύχουν;
- Υποστηρίζονται οι μαθητές για να εντοπίσουν και να αξιοποιήσουν τα δυνατά τους σημεία;
- Αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και τα επιτεύγματα των μαθητών;

Θ. Η φωνή του μαθητή

- Υπάρχει η ρητή δέσμευση του εκπαιδευτικού για δημοκρατικό περιβάλλον διδασκαλίας στην τάξη;

- Συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στην κατασκευή νοήματος στις μαθησιακές δραστηριότητες (ή είναι απλώς παθητικοί δέκτες πληροφοριών);
- Οι απόψεις και οι προτάσεις των μαθητών λαμβάνονται δεόντως υπόψη;
- Συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στην αξιολόγηση της δουλειάς τους;
- Ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται οι μαθητές να γίνουν πιο αυτόνομοι στη μάθησή τους;

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα κύρια ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής του διαγνωστικού εργαλείου με τους Δείκτες Κλίματος στην Τάξη στο ΕΠΑ.Λ της Κω είναι:

1. Συμπερίληψη

Υπάρχει έλλειψη ευελιξίας στο πρόγραμμα σπουδών για την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών, καθώς το 46,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι προσαρμοσμένο σε όλους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ενεργά σε ποσοστό 43,3%, ενώ μαθητές με αναπηρίες ή πολιτισμικές διαφοροποιήσεις υποεκπροσωπούνται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες.

2. Ασφάλεια

Παρόλο που το 76,7% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός στην τάξη, μόνο το 16,7% πιστεύει ότι οι μαθητές γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τον εκφοβισμό και τη βία. Αυτό δείχνει έλλειψη εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών για την ενίσχυση της διαχείρισης συγκρούσεων και την πρόληψη του εκφοβισμού.

3. Συνεργασία

Η ομαδική εργασία δεν εκτιμάται επαρκώς. Μόνο το 20% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ύπαρξη προγραμμάτων υποστήριξης ομότιμων. Η ομότιμη καθοδήγηση εφαρμόζεται σε περιορισμένο βαθμό.

4. Σχέση Εκπαιδευτικών-Μαθητών

Το 83,3% των εκπαιδευτικών προσπαθεί να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών, ωστόσο η ενεργητική ακρόαση παραμένει περιορισμένη. Παρά την αναγνώριση της σημασίας της, η πρακτική εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης φαίνεται ανεπαρκής.

5. Ενεργή Συμμετοχή Μαθητών

Οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται αρκετά προς την αυτονομία και την αυτορρύθμιση, σύμφωνα με το 76,7% των εκπαιδευτικών. Υπάρχει έλλειψη βιωματικών και διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας που θα ενίσχυαν την συγκεκριμένη πρωτοβουλία των μαθητών.

6. Δημοκρατική Διαχείριση

Το 80% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι προωθείται ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Ωστόσο, παρά τη σαφή πρόθεση για δημοκρατική διαχείριση, οι μαθητές συχνά αισθάνονται ότι η φωνή τους δεν είναι αρκετά ισχυρή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για την ανάγκη βελτίωσης σε τομείς όπως η συμπερίληψη, η ενεργή συμμετοχή και η συνεργασία. Οι μαθητές χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση και εργαλεία για να αναπτύξουν αυτονομία και να εκφράσουν τις απόψεις τους.

3. Συζήτηση-Προτάσεις

Η έρευνα καταδεικνύει ότι, ενώ υπάρχει διάθεση από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν δημοκρατικές και συμπεριληπτικές πρακτικές, οι μαθητές δεν βιώνουν πάντα αυτές τις προσπάθειες στην πράξη. Κρίσιμες περιοχές όπως η διαχείριση συγκρούσεων, η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση και η προώθηση της αυτονομίας των μαθητών χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση μέσω στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας και ενισχύοντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που διδάσκονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Το κλίμα της τάξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παιδαγωγική προσέγγιση και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Για να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει την καθημερινή μάθηση και εφαρμογή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, χρειάζεται να λάβουν οι ίδιοι εκπαίδευση και υποστήριξη στην ανάπτυξη των δικών τους κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Jennings et al., 2017). Αυτό αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Οι στοχευμένες προτάσεις που προέκυψαν από την έρευνα στο ΕΠΑ.Λ της Κω είναι :

Ενίσχυση Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης:

- Εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης.
- Κατάρτιση εκπαιδευτικών σε συμπεριληπτικές πρακτικές.

Βελτίωση Διαχείρισης Συγκρούσεων:

- Δημιουργία σαφών διαδικασιών αντιμετώπισης Βίας και Εκφοβισμού.
- Εκπαίδευση μαθητών σε δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων.

Ενίσχυση Συνεργασίας:

- Προώθηση δραστηριοτήτων ομαδικής εργασίας και προγραμμάτων ομότιμων.

Αναβάθμιση Μαθητικής Αυτονομίας:

- Ενίσχυση βιωματικών δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν την αυτονομία.

4. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του κλίματος στην τάξη μέσω των Δεικτών Κλίματος, αναδεικνύεται ως ένα κρίσιμο εργαλείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι η ύπαρξη θετικού και συμπεριληπτικού κλίματος επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών, ενισχύοντας τη συνεργασία, την αίσθηση ασφάλειας και την κοινωνική συνοχή.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν ότι η έλλειψη σαφών διαδικασιών και υποστηρικτικών πρακτικών μπορεί να δυσχεράνει τη διαχείριση φαινομένων εκφοβισμού. Αντίθετα, η ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων συμβάλλουν στην πρόληψη βίαιων συμπεριφορών.

Η χρήση των Δεικτών Κλίματος επιτρέπει την αναγνώριση περιοχών που απαιτούν παρέμβαση, ενώ παρέχει δεδομένα για τη βελτίωση εκπαιδευτικών στρατηγικών. Η εφαρμογή τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να ενισχύσει τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς, δημοκρατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μειώνοντας έτσι τη σχολική βία και προάγοντας την ευημερία όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010b). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (Συνεργασία: Χρ. Καλαβρή, Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Καμπόλη, Γ. (2014). *Πώς σχετίζεται ο σχολικός εκφοβισμός με την κατάθλιψη*

και την τάση αυτοκτονίας σε παιδιά και εφήβους. Στο Σ. Κούτρας (Επιμ.), *Η Ψυχική Υγεία των Παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης - Ο Ρόλος των Γονέων και των Εκπαιδευτικών* (σσ. 102-121) Αθήνα: Ταξιδευτής.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2024). *Φαινόμενα εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας σε εφήβους ΛΟΑΤΚΙ+, Hub ΕΚΠΑ*. Ανακτήθηκε στο: [antoniou/https://hub.uoa.gr/bullying-and-intra-school-violence-lgbtq-teenagers-article](https://hub.uoa.gr/bullying-and-intra-school-violence-lgbtq-teenagers-article)

Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο (ΠΑ.ΒΙ.Σ.) (2024). *Πρόληψη και διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp11441c>

Ξενόγλωσση

Antoniou, A.-S., & Karteris, V. (2017). *Factors influencing the occurrence of anxiety levels in childhood and coping strategies*. European Journal of Special Education Research, 2(6), 1-21.

Antoniou, A.-S., Mitsopoulou, E., & Chrousos, G. P. (2015). *Psychosocial factors and suicidal behaviour in adolescents*. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Well-Being in Children and Families* (pp. 154-171). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Carmel Cefai, Paul Downes and Valeria Cavioni. (2021) *A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU, Analytical Report*. PDF ISBN 978-92-76-21356-7 doi: 10.2766/506737 NC-01-20-515-EN-N

Downes, P., Nairz-Wirth, E. and Rusinaite, V. (2017). *Structural indicators for developing inclusive systems in and around schools in Europe*. NESET, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Holahan, C. and Brooklyn B. (2019) *Measuring School Climate and Social and Emotional Learning and Development: A Navigation Guide for States and Districts*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers. Retrieved from https://ccsso.org/sites/default/files/201903/CCSSOEdCounsel_SE_and_School_Climate_measurement_0.pdf

Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. and Greenberg, M. T. (2017). *Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions*. Journal of Educational Psychology, 109(7), 1010–1028.

Jimerson, S. R., Hart, S. R., & Renshaw, T. L. (2012). *Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviors*. In S. R. Jimerson, S. R. Hart, & T. L. Renshaw (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 3-14). London, UK: Routledge.

Kampoli, G. D., Antoniou, A.-S., Artemiadis, A., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2017) *Investigating the association school bullying adolescents*. Psychology, 8(14), 2398-2409.

Kyriakides, L., Creemers, B. P., Papastylianou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2014). *Improving the school learning environment to reduce bullying: An experimental study*. Scandinavian Journal of Educational Research, 58(4), 453-478.

Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Chichester, England: Wiley/Blackwell.

Schweig, J., Hamilton, L.S. and Baker, G. (2019) *School and Classroom Climate Measures Considerations for Use by State and Local Education Leaders*. RAND. Retrieved from www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR4200/RR4259/RAND_RR4259.pdf

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*. Review of Educational Research, 83, 357–385.

ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Dr Παπαπέτρου Σάββας
Κοινωνικός Ψυχολόγος – ερευνητής

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) προβάλλει περισσότερο από δυο δεκαετίες ως το πιο αποτελεσματικό μέσο προς την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους. Στην ελληνική βιβλιογραφία η φιλοσοφία της αποδοχής της διαφορετικότητας και της παροχής εκπαίδευσης σε όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές σε ένα αναδιαρθρωμένο σχολείο, αποδόθηκε με τους όρους: «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συνεκπαίδευση», «ισότιμη συνεκπαίδευση», οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τους όρους «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συμπερίληψη» ή «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», καθώς πιστεύουμε ότι σηματοδοτούν μια διαφορετική θεωρητική σύλληψη και φιλοσοφία τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας και ταυτόχρονα διαφοροποιούν το μοντέλο της κοινωνικής πρόνοιας από εκείνο των ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, που διέπεται από τις αξίες της αποδοχής και του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα. Σκοπός της έρευνας είναι η εκτίμηση των αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε θέματα αναφορικά με την παράλληλη στήριξη. Διερευνάται η εκτίμηση των αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε θέματα αναφορικά με την παράλληλη στήριξη στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα τμήματα ένταξης και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, παρόλα τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, αποτελούν ένα βήμα προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για την εφαρμογή μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης σημαντικός παράγοντας είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων, γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με τη δυνατότητα εκπαίδευσης όλων των παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, Σχολικός Σύμβουλος.

Η παράλληλη στήριξη στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (χ.χ., σ. 40), η παράλληλη στήριξη «είναι η πιο σύγχρονη και αποδεκτή μορφή ειδικής εκπαίδευσης σήμερα», διευκολύνοντας την ένταξη των παιδιών με δυσκολίες στις τάξεις του σχολείου γενικής εκπαίδευσης. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης, το οποίο αναφέρεται στην εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό (Ημέλλου, 2011). Η παράλληλη στήριξη εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον Ν.2817/2000 (Χαρούπιας, 2011), συμπληρώθηκε με τον όρο συνεκπαίδευση στον Ν.3699/2008ο οποίος προβλέπει ότι παρέχεται σε μαθητές οι οποίοι μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, έχοντας κατάλληλη ατομική υποστήριξη (ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 6, σ. 3503). Βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης είναι η άμεση σύμπραξή τους στη δράση του κάθε παιδιού, με σκοπό να λειτουργούν συμπληρωματικά κι όχι διαχωριστικά για την ομάδα (Σούλης, 2002, σ. 167). Ο ειδικός παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για τους ψυχοπαιδαγωγικούς χειρισμούς των μαθητών με δυσκολίες αλλά και την ευαισθητοποίηση των άλλων μαθητών, την εξατομίκευση της διδασκαλίας (προσαρμογή, επανασχεδιασμό, έλεγχο των

στρατηγικών που εφαρμόζονται στην τάξη), την παροχή του κατάλληλου διδακτικού υλικού και τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με δυσκολίες για την καθοδήγηση και ενημέρωσή τους (Χρηστάκης, χ.χ., Ημέλλου, 2011). Στο πλαίσιο αυτό της υποστήριξης η συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής γίνεται βασισόμενη σε τέσσερις παραλλαγές, όπως (Ημέλλου, 2011):

- α) ομαδική διδασκαλία: οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) σχεδιάζουν και εφαρμόζουν μαθήματα σε συνεργασία.
 - β) υποστηριγμένη διδασκαλία: διδασκαλία του μεγαλύτερου μέρους από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης και εκτέλεση κάποιων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.
 - γ) συμπληρωματική διδασκαλία: ταυτόχρονη διδασκαλία δύο μαθημάτων, το ένα συμπεριλαμβανόμενο στο άλλο.
 - δ) παράλληλη διδασκαλία: διδασκαλία μικρής ομάδας παιδιών από τον ειδικό παιδαγωγό χωριστά και της υπόλοιπης τάξης από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.
- Τις παραλλαγές αυτές συμπληρώνουν οι Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη (2011) με τρεις επιπλέον διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ειδικού παιδαγωγού, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η εναλλαγή ρόλων και μορφών συνδιδασκαλίας ενδείκνυται για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της.
- ε) σταθμοί διδασκαλίας: οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες, χωριστά.
 - στ) εναλλακτική διδασκαλία: ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες έννοιες & δεξιότητες ή κάνει επανάληψη σε μικρότερη ομάδα.
 - ζ) ευέλικτη ομαδοποίηση: οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με υπο-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Το όραμα της ισότιμης συνεκπαίδευσης εμφανίζεται ιδιαίτερος ελκυστικό. Θα ήταν ουτοπικό όμως, να πιστέψουμε ότι η εφαρμογή του είναι μια εύκολη υπόθεση. Έτσι, παρόλο που το 2006 τα Ηνωμένα Έθνη κάλεσαν τα κράτη να παρέχουν εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα (UNHCR, 2006 - άρθρο 24), η επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για πολλές από τις δυτικές χώρες (Pijl, 2010) σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθεσίας, χρηματοδότησης και πρακτικής εφαρμογής.

Στις μέρες μας όλο και πιο συχνά, διατυπώνεται διεθνώς η ανάγκη επανεξέτασης του εννοιολογικού περιεχομένου και των θεωρητικών αρχών της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ο επαναπροσδιορισμός του θεωρητικού πλαισίου οφείλει να μεταθέσει τον διαγνωστικό φακό από το άτομο και τις ανάγκες του, στην αρχιτεκτονική των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων ως κοινωνικών θεσμών και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προκύπτει η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθοριστικές είναι οι αρχές που κατευθύνουν τις πολιτικές προτεραιότητες στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow 2005). Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και η διαμόρφωση μίας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που θα περιλαμβάνει τον σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαίδευση και τις συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Ainscow (2005) η κίνηση προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ενίσχυση της ικανότητας των γενικών σχολείων της κάθε γειτονιάς να υποστηρίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση ενός όλο και ευρύτερου φάσματος μαθητών. Εφιστά όμως, την προσοχή σε παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία επιτελούν το έργο τους. Συγκεκριμένα αναφέρει εκτός των άλλων τις πεποιθήσεις και τις ενέργειες όσων εμπλέκονται σε τοπικό επίπεδο, όσων από την ευρύτερη κοινότητα εξυπηρετούνται από τα σχολεία, καθώς και του προσωπικού των υπηρεσιών που έχουν την ευθύνη της διοίκησης του σχολικού συστήματος και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της απόδοσης των

σχολείων (Ainscow 2005). Ως ενισχυτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης θεωρούνται η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου και η ενεργητική συνεργασία τόσο σε ενδοσχολικό επίπεδο όσο και με τους γονείς και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που εμπλέκονται.

Απαιτούνται επίσης προϋποθέσεις, τόσο σε επίπεδο ευαισθητοποίησης των παιδαγωγών και της κοινής γνώμης, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής και διδακτικής (Τζουριάδου & Μπιζαράκη, 1990). Οι υπάρχουσες στάσεις όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στη διαφορετικότητα και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι απαραίτητο αρχικά να αναγνωριστούν. Στη συνέχεια θα πρέπει να εφαρμοστούν στρατηγικές και πόροι για τη διαφοροποίησή τους προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ευαισθησίας και της αποδοχής της ετερότητας. ενδυνάμωσης των αντίστοιχων ρόλων τους.

Η ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών με την κατάλληλη βασική τους εκπαίδευση, τη συνεχή επιμόρφωση τους και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ τους σε ενδοσχολικό επίπεδο, κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της εξασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς το αληθινό κριτήριο για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι τελικά το τι γίνεται στα σχολεία και τις τάξεις (Pijl 2010).

Αν ο στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου που θα αναγνωρίζει και θα ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών του, απαιτείται σοβαρή και σε βάθος μελέτη όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων. Είναι αναγκαία επίσης, η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε εθνικό, κοινοτικό, διεπιστημονικό και ενδοσχολικό επίπεδο τόσο στον σχεδιασμό και την εφαρμογή όσο και στην αξιολόγηση της διαδικασίας. Διαφορετικά, όπως επισημαίνει ο Sleen ενταξιακή εκπαίδευση διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε στρεβλό θεωρητικό σχέδιο. Όσο περισσότερο η ένταξη γίνεται η συνήθης εκπαιδευτική πολιτική, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο κίνδυνος να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό ή ιδεολογικό σχήμα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η εκτίμηση των αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής σε θέματα που αφορούν την παράλληλη στήριξη, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας τα διερευνητικά μας ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πόσο έτοιμο είναι να ανταποκριθεί επιστημονικά ένα στέλεχος της εκπαίδευσης - σχολικός σύμβουλος, ώστε να υποστηρίξει και να καθοδηγήσει εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

2. Ένα στέλεχος της εκπαίδευσης - σχολικός σύμβουλος, μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία καθοδήγησης για συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες του μαθητή που υποστηρίζει;

3. Τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι:

i. Μπορούν να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

ii. Επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

iii. Διαθέτουν τις γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης σχετικά με το ρόλο τους στην τάξη συνδιδασκαλίας, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

iv. Ενισχύουν ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες της εργασιακής τους καθημερινότητας, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Δειγματοληψία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 130 στελέχη της εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, εκ των οποίων:

- Στελέχη της εκπαίδευσης- σχολικοί σύμβουλοι χωρίς σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, σε ποσοστό 24,6%.
- Στελέχη της εκπαίδευσης- σχολικοί σύμβουλοι με σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, σε ποσοστό 44,6%.
- Στελέχη της εκπαίδευσης- σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στην παράλληλη στήριξη, σε ποσοστό 30,8%.

Το δείγμα, με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό, μειώνοντας σημαντικά την πιθανότητα δειγματοληπτικού σφάλματος το οποίο θα επηρέαζε την εγκυρότητα της έρευνας.

- Σύνολο στελεχών της εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι Α' Βάθμιας εκπαίδευσης 386
- Σύνολο δείγματος στελεχών της εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι Α' Βάθμιας εκπαίδευσης 130
- Σχέση δείγματος στελεχών της εκπαίδευσης στο σύνολο στελεχών της εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι Α' Βάθμιας εκπαίδευσης $130 \cdot 100 / 386 = 33,7\%$.

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο.

Το πρώτο μέρος αποτελούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία τα οποία έχουν προσαρμοστεί στα μέτρα της εργασίας από άλλες έρευνες.

Με τα ερωτήματα στο δεύτερο μέρος, επιχειρούμε να μετρήσουμε την εκτίμηση των αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης- σχολικών συμβούλων γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής, και σχολικών συμβούλων οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στην παράλληλη στήριξη.

Η εγκυρότητα της έρευνας έχει διασφαλιστεί μέσω της σαφούς μεθοδολογίας, του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και δείγματος, καθώς και της ορθής και ακριβούς παρουσίασης των δεδομένων.

Ως προς την αξιοπιστία της έρευνας, έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί μέσω της τριγωνοποίησης, μελετώντας δηλαδή τις διαφορετικές μεθόδους και τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών πάνω στο ίδιο θέμα.

Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για το σύνολο του ερωτηματολογίου ($\alpha = 0,89$) και οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach α για κάθε ένα από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου ($\alpha = 0,86$, $\alpha = 0,78$, ($\alpha = 0,85$).

Όπως υπαγορεύεται από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής και αντίστοιχα κριτήρια επαγωγικής. Υπολογίστηκαν οι αντίστοιχοι δείκτες περιγραφικής στατιστικής (συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες) ώστε να οργανώσουμε και να περιγράψουμε τις μεταβλητές της έρευνας, οι οποίες είναι ποσοτικές κατηγορικές και κάποιες διάταξης.

Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 130 στελέχη της εκπαίδευσης- σχολικοί σύμβουλοι γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής, και σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στην παράλληλη στήριξη.

Από τους συμμετέχοντες ποσοστό 26,4% ήταν Σύμβουλοι χωρίς σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, ποσοστό 44,6% ήταν Σύμβουλοι με σπουδές ή επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και ποσοστό 30,8% ήταν Σύμβουλοι οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στην παράλληλη στήριξη.

Από τους συμμετέχοντες το 49,2% (32 άτομα) ήταν άνδρες και το 50,8% (33 άτομα) γυναίκες.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς το εάν έχουν σπουδές ή είχαν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή από τα 130 άτομα η πλειοψηφία σε ποσοστό 75,4% είχαν επιμορφωθεί και ποσοστό 24,6% δεν είχαν σπουδές ή είχαν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς το εάν έχουν σπουδές ή είχαν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή σε σεμινάρια, από τα 130 άτομα σε ποσοστό 30,8% είχαν επιμορφωθεί και ποσοστό 69,2% δεν είχαν σπουδές ή είχαν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς το εάν είχαν συμμετοχή ως επιμορφωτές σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παράλληλη Στήριξη, από τα 130 άτομα σε ποσοστό 44,6% είχαν συμμετοχή και ποσοστό 55,4% δεν είχαν συμμετοχή ως επιμορφωτές σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την Παράλληλη Στήριξη.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή από τα 130 άτομα η πλειοψηφία σε ποσοστό 47,7% είχαν προϋπηρεσία μέχρι 10 ετών, ποσοστό 46,6% είχαν προϋπηρεσία 1 - 5 ετών, ποσοστό 6,2% είχαν προϋπηρεσία 11 - 15 ετών και σε μικρότερο ποσοστό 1,5% είχαν προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή 16 – 20 ετών.

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος ως προς την προϋπηρεσία στην Παράλληλη Στήριξη από τα 130 άτομα η πλειοψηφία σε ποσοστό 73,8% δεν είχαν καμία προϋπηρεσία σε Παράλληλη Στήριξη, ποσοστό 23,1% είχαν προϋπηρεσία 1 - 5 ετών και ποσοστό 3,1% είχαν προϋπηρεσία 6 - 10 ετών στην Παράλληλη Στήριξη.

Ευρήματα

Η έρευνά μας η οποία αφορά την εκτίμηση των αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής σε θέματα που αφορούν την παράλληλη στήριξη, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2014 έως τον Ιανουάριο του 2015 σε δείγμα στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής, και των δύο φύλων, με διαφορές στα χρόνια υπηρεσίας, στην εμπειρία διδασκαλίας και τις σπουδές ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Paparetrou, 2010, σ. 90-93) σε θέματα που αφορούν την παράλληλη στήριξη, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω:

Η πλειονότητα των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής αντιλαμβάνεται την ένταξη και την ενσωμάτωση ως συνώνυμους όρους. Μόνο ένα μικρό ποσοστό διαφοροποιείται, κυρίως όσοι έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και έχουν επαφή με ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις.

Η πλειονότητα των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής, του δείγματος φαίνεται να κινείται από μια διαχωριστική οπτική, σύμφωνα με την οποία ο τελικός στόχος της ειδικής αγωγής είναι η μελλοντική τους ένταξη σε γενικά ή συμπεριληπτικά σχολεία.

Η συνολική στάση των ερωτώμενων στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν ευνοεί την ενσωμάτωσή τους, γιατί υποστηρίζουν τον αποκλεισμό των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, θεωρώντας ότι τα παιδιά αυτά θα πρέπει να εκπαιδεύονται μόνο σε ειδικά σχολεία.

Σχετικά με τον χώρο όπου πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η πρώτη επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής είναι το ειδικό σχολείο, η δεύτερη το τμήμα ένταξης και τελευταία επιλογή η κανονική τάξη.

Αναφορικά με το θέμα της ισότητας στην εκπαίδευση, υπάρχει μια θετική στάση προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η πρόσβαση όλων των παιδιών στο κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η διασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση χωρίζει τους ερωτώμενους στη μέση. Η πλειοψηφία πάντως των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής, αποδέχεται ότι το γεγονός των διαφορετικών επιπέδων στις μαθησιακές επιδόσεις δεν απειλεί την ισότητα στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, προκύπτει ότι η θεωρητική κατάρτιση (σπουδές - επιμόρφωση) αλλά και η πρακτική ως διδακτική εμπειρία των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς αναπηρίες. Τα στελέχη της εκπαίδευσης - σχολικοί σύμβουλοι γενικής και ειδικής αγωγής που ενδιαφέρονται να εμπλακούν με μαθητές που παρουσιάζουν διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας έτσι την συνεισφορά τους στην πρόοδο των μαθητών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αυτοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη οργανωμένων και δομημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δεξιοτήτων, ως αποτέλεσμα της κατάρτισης και είναι θετικοί στο να εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης. Επομένως, όπως τονίζουν οι Clough και Lindsay (1991: 148), η θετική στάση που διαφαίνεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση προκειμένου να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα πρέπει να συνοδεύεται και από διαρκή επιμόρφωση.

Συμπεράσματα

Για να υπάρξει και να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα ενταξιακό σχολείο, προϋποθέτει ουσιαστική στήριξη της Πολιτείας τόσο σε οικονομικό, σε θεσμικό όσο και νομοθετικό επίπεδο, και ένα πλαίσιο λήψης γενικότερων μέτρων που αποσκοπούν σε κοινωνικές αλλαγές και μετατροπές.

Χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι της εκπαίδευσης μέσα από μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για μία κοινωνία της συνοχής κι όχι του αποκλεισμού. Προϋποθέτει ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές όπως στα αναλυτικά προγράμματα, στην υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου, στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Προϋποθέτει την άμεση και ουσιαστική συμμετοχή των γονέων, αλλά και των συλλογικών και κοινωνικών φορέων. Προϋποθέτει αλλά και στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων όλων των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα αλλά και στην εγκατάλειψη πρακτικών ατομικισμού και ανταγωνισμού. Τέλος προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε να δραστηριοποιηθούν με στόχο τη διαμόρφωση μιας μαθησιακής διαδικασίας που να υποστηρίζει όλα τα παιδιά, να εμπλέκει ενεργά όλους τους μαθητές και να αξιοποιεί και να εμπλουτίζει τις δυνατότητες όλων των μαθητών, που να καλλιεργεί τη συνεργασία, την αποδοχή, την ισοτιμία και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Σούλης, 2002).

Δεν αρκεί όμως η απλή επιδίωξη εφαρμογής της ενταξιακής φιλοσοφίας στην ελληνική πραγματικότητα. Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί που αφορούν στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε συνδυασμό με τον αντιφατικό χαρακτήρα των νομοθετικών διαταγμάτων, την ανυπαρξία δικαιότερης κοινωνικής- εκπαιδευτικής πολιτικής και την ύπαρξη μιας κοινωνίας ανέτοιμης να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα, καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της φιλοσοφίας της ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Συμπερασματικά σε απουσία επαρκούς και λειτουργικού ρυθμιστικού πλαισίου για την ένταξη και λειτουργία των Τ.Ε., τα πολιτισμικά –γνωστικά στοιχεία των συμμετεχόντων στο ελληνικό σύστημα για την ένταξη και την αναπηρία, η οποία ανάγεται σε πρόβλημα του παιδιού κι όχι της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιδρούν σημαντικά στη δράση τους (Papapetrou 2010: 129). Το άμεσο αποτέλεσμα είναι να υπάρχει μία ανομοιομορφία στο τρόπο που λειτουργεί το κάθε Τ.Ε., να υπάρχει μία ποικιλομορφία και μία ανομοιογένεια στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει σε κάθε Τ.Ε., τον τρόπο με τον οποίο το επιλέγει σύμφωνα με τα προσωπικά του κριτήρια, τον τρόπο με τον οποίο το προμηθεύεται αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός.

Ταυτόχρονα η πλειονότητα των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής αντιλαμβάνεται την ένταξη και την ενσωμάτωση, ακόμα, ως συνώνυμους όρους, με μικρό μόνο ποσοστό να διαφοροποιείται, κυρίως αυτοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και έχουν «καθημερινή» επαφή με ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις. Επίσης η πλειονότητα των στελεχών της εκπαίδευσης - σχολικών συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής, φαίνεται να κινείται από μια διαχωριστική οπτική, σύμφωνα με την οποία ο τελικός στόχος της ειδικής αγωγής είναι η μελλοντική ένταξη των παιδιών σε γενικά ή συμπεριληπτικά σχολεία.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.(σ. 25-30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: RoutledgeFalmer.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Barton, L. (2000). Market ideologies, education at the challenge for inclusion. In Daniels H. & Garner P. Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education Systems. London: Kogan Page
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.) Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις τ. Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaurghan, M., & Shaw, L. (2000). Index For inclusion. Bristol: CSIE (Center for Studies in Inclusive Education).
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools, *Disability and Society*, 19(1), 61-76.
- Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις τ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α. (1997). Struggles for Inclusive Education. Buckingham: Open University Press.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Florian L., Tilstone C. & Rose R. (1998). Promoting inclusive practice. Routledge
- Hayes, N. (1998). Εισαγωγή στην ψυχολογία, Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). *Inclusion: a guide for educators*, pp. 17-28. Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion, in Stainback, S. & Stainback, W. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, pp. 17-27. Baltimore: Brookes, Pub. Co.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, pp. 192-213. New York: RoutledgeFalmer.
- Lampropoulou, V. and Panteliadou, S. (1997). 'Teachers of the Deaf as Compared with Other Groups of Teachers. Attitudes Toward People with Disabilities and Inclusion' *American Annals Of the Deaf*, Vol. 142, No 1, pp 26-33.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion /mainstreaming *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society, *Harvard Education Review*, 66(4), 762-796.

- Lipsky–Kerzner, D. & Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul Brookes.
- Muskens, G. & Peters, D. (2009). Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract –2007-2094/001 TRA-TRSP0. Final report: 8. The Netherlands. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/nl_en.pdf (11/6/2015).
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, in Daniels, H. (ed.). Special education reformed. Beyond rhetoric?, pp. 5-30. London: Routledge Falmer Press.
- Norwich, B. (2004). Education, inclusion and individual differences. Recognizing and resolving dilemmas, in Mitchell, D. (ed.) Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II, pp. 101-119. New York: RoutledgeFalmer.
- Papapetrou, S. (2010). Inclusive education in Greece. An empirical investigation of the attitudes towards inclusive education of primary school teachers. Athens.
- Pijl, S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. Journal of research in special educational needs 2010. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.researchgate.net/publication/227719616_Preparing_teachers_for_inclusive_education_some_reflections_from_the_Netherlands (11/6/2015).
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, Cambridge Journal of Education, 26, 5-18.
- Sehrbrock, P. (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.) Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις τ. Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου, (επιμ.) Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thijs, A., Van Leeuwen, B. & Zandbergen, M. (n.d.). Inclusive Education in the Netherlands. SLO - national institute for curriculum development. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-resource-guide/documents/2009/01/Inclusive_Education_Netherlands.pdf (11/6/2015).
- Τεγόπουλος & Φυτράκης (1991). Ελληνικό Λεξικό. Δ' εκδ. Αθήνα: Αρμονία.
- UNESCO, (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή, Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου 1994, Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.
- UNESCO, (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: United Nations Educational and Cultural Organization. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (11/6/2015).
- UNHCR, (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. UN Document A/61/611 (2006). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=50fe63392> (11/6/2015).
- Wah, L.L. (2010). Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. International Journal of Special Education, Vol. 25, No 3. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.internationalsped.com/documents/11%202010%20No3%20LeeLayWah%20three%20countries\[1\].doc](http://www.internationalsped.com/documents/11%202010%20No3%20LeeLayWah%20three%20countries[1].doc) (11/6/2015).
- Αθανασίου, Λ. (1997). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Δόικου – Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριων για το ρόλο τον εκπαιδευτικού, στο Βλάχος, Φ., Μπονώτη, Φ., Μεταλλίδου, Π., Δερμιτζάκη, Ε. & Ενκλείδη, Α. (επίμ.). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση, Τόμος 4, σσ. 89-118. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επίμ.). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία. σελ. 29-54, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου ‘‘Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία’’, 8-9 Ιουνίου 2012. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf(11/6/2015).
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ, (2011). Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (σ. 28-54). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf (11/6/2015).
- Παναγιώτου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Δουλκερίδου, Α., Κοΐδου, Ε. & Μουρατίδου Α. (2009). Εκτίμηση της Στάσης Μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου ως προς την Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στη Φυσική Αγωγή μετά από Πρόγραμμα Παρέμβασης. (σ. 103-113). Στο Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής, (2009). Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό (τόμος 7 (2), 103-113, 30 Σεπτεμβρίου 2009, ISSN 1790-3041). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol7_2/Hape332.pdf (11/6/2015).
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Μαυροπούλου, Σ., (Επίμ.), (2007). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. (σ. 5-18). Βόλος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/paraske/docsparaske/Aftismos.pdf> (11/6/2015).
- Πατσάλης, Χ. (χ.χ.). «Συμπερίληψη». Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου (Σημειώσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε.). Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Α΄. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους». Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Στάθης, Φ. (2001). Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Φώτιος Στάθης.
- Τσιναρέλης, Γ. (χ.χ.). Ο θεσμός της ένταξης. (Απόσπασμα διδακτορικής διατριβής). Αθήνα.
- ΦΕΚ 167 (1985). Νόμος υπ’ αριθ. 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Τεύχος πρώτο. (30-9-1985). Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf (11/6/2015).
- ΦΕΚ 199 (2008). Νόμος υπ’ αριθ. 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τεύχος πρώτο. (2-10-2008). Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf (11/6/2015).
- Χαρούπιας, Α. (2011). Αλγόριθμος και ενέργειες διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης - παράλληλης στήριξης μαθητή με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη. Στο ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ, 2011, Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική

Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (σ. 55-74). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf (11/6/2015).

Χρηστάκης, Κ. (χ.χ.). Οργάνωση και Διοίκηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Παραδόσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε.). Αθήνα.

Χριστοφοράκη, Κ. (2005). «Πρόσβαση». Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία. Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf (11/6/2015).

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΟΜΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΚΑΙ Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ, ΜΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΓΟΥ

Μπαρτζάκη Μαριάννα
Δρ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΠΕ70

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση γίνεται μια πρώτη προσέγγιση ανίχνευσης των καινοτόμων θεσμών του Ενδοσχολικού Συντονιστή και Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με το έργο τους, όπως προβλέπεται νομοθετικά και την εφαρμογή στην πράξη μέσα από δεδομένα (εκθέσεις, παρατηρήσεις επί των εκθέσεων και ανοικτές ερωτήσεις) δύο ετών εφαρμογής σε περιοχή ευθύνης του Νομού Αχαΐας. Ως εκ τούτου θα γίνει αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τους θεσμούς, το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζονται, με εστιασμό ιδιαίτερο στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και στην εφαρμογή τους στην πράξη μέσα από δεδομένα μιας περιοχής θέσης συμβούλων εκπαίδευσης. Η μελέτη περίπτωσης επιχειρείται να ερμηνευτεί σύμφωνα με τις νεοθεσμικές θεωρίες και ιδιαίτερα του Scott. Αυτό που διαφαίνεται είναι πως δεν λειτουργούν παράλληλα και εναρμονισμένα ο ρυθμιστικός και κανονιστικός άξονας, προτάσσοντας διαφορετικά «πρέπει» και ο κουλτουρικός - γνωστικός έρχεται να ενδυναμώσει τον ένα από τους δύο προτάσσοντας από τη μεριά του τη δράση των ατόμων στους θεσμούς.

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολικός συντονιστής, μέντορας, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, νεοθεσμικές θεωρίες, ρόλος ατόμου στον θεσμό.

1. Εισαγωγή: Ο θεσμός του Ενδοσχολικού Συντονιστή – Μέντορα- Νομοθετικό Πλαίσιο

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο θεσμός του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή εισήχθη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό την υποστήριξη τόσο των νέων όσο και των έμπειρων εκπαιδευτικών, τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον και την ενίσχυση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Παρά τη θεσμική κατοχύρωση των ρόλων αυτών (ΦΕΚ 4509/22-08-2022), ερωτήματα παραμένουν σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, τη λειτουργία τους στην πράξη και την αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην προσέγγιση της εφαρμογής των θεσμών του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζοντας τόσο το νομοθετικό τους πλαίσιο όσο και την πρακτική τους εφαρμογή μέσω μιας μελέτης περίπτωσης σχολικών μονάδων του Νομού Αχαΐας. Μέσα από την αποδελτίωση εκθέσεων και παρατηρήσεων και ανοικτών ερωτημάτων διερευνάται:

- Σε ποιο βαθμό οι θεσμοί αυτοί λειτουργούν σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο.
- Ποιες προκλήσεις και δυσκολίες προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους.
- Από ποιους παράγοντες εξαρτάται η λειτουργία τους.

Η ανάλυση της εφαρμογής τους βασίζεται στη νεοθεσμική θεωρία του Scott, η οποία εξετάζει τη λειτουργία των θεσμών μέσα από τους άξονες του ρυθμιστικού, κανονιστικού και κουλτουρικού-γνωστικού πλαισίου. Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, επιχειρείται η ανάδειξη κρίσιμων παραγόντων που καθορίζουν την επιτυχία ή την περιορισμένη αποτελεσματικότητα αυτών των θεσμών και την ανάδειξη των κρίσιμων παραγόντων που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 4509/22-08-2022 εισάγεται ο θεσμός του Μέντορα και Ενδοσχολικού Συντονιστή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πνεύμα της αναβάθμισης του σχολείου και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021. Ο Μέντορας σύμφωνα με την Απόφαση Αριθμ. 102919/ΓΔ4 έχει ως έργο- ρόλο να εμπνεύσει, να προσανατολίσει και να υποστηρίξει κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικό με προϋπηρεσία έως πέντε έτη με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του. Επίσης πληροφορεί, εξηγεί, παραινεί, συμβουλεύει, δίνει ερεθίσματα και ενθαρρύνει τον νέο συνάδελφο. Οφείλει να εντοπίζει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να διοργανώνει δράσεις για την κάλυψη αυτών. Συγκεκριμένα: Συμβάλλει στην ενσωμάτωση των νέων συναδέλφων στο σχολικό περιβάλλον, πληροφορεί και καθοδηγεί τους συναδέλφους ως προς το διδακτικό έργο, προσφέρει υποστήριξη, καθοδήγηση και επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, κατευθύνει ως προς την επίλυση θεμάτων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, οργανώνει σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο τρεις τουλάχιστον διδασκαλίες εντός του σχολικού έτους και καθοδηγεί το νέο συνάδελφο ως προς τον αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς και μαθητές.

Ο ρόλος του Ενδοσχολικού Συντονιστή σύμφωνα με το ίδιο ΦΕΚ και την απόφαση Αριθμ. Φ12/102913/ΓΔ4 έχει το ρόλο συντονισμού των εκπαιδευτικών στο έργο τους και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Και αυτοί όπως και οι Μέντορες διοικητικά τελούν υπό την εποπτεία της Διεύθυνσης της Σχολικής Μονάδας και παιδαγωγική βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Και αυτοί υποστηρίζουν και συντονίζουν τους εκπαιδευτικούς ανά ομάδες τάξεων ή ομάδες ειδικοτήτων, παρακολουθούν και εποπτεύουν τον ετήσιο προγραμματισμό, σχεδιάζουν και οργανώνουν διδασκαλίες και δράσεις με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, εισηγούνται καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία και προβαίνουν στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους. Επίσης παρακολουθεί και εποπτεύει τον προγραμματισμό των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών. Οργανώνουν και αυτοί τουλάχιστον τρεις δειγματικές διδασκαλίες και οφείλουν να οργανώνουν και αυτοί τουλάχιστον μία φορά το μήνα συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Στις μικρές σχολικές μονάδες μπορεί το ίδιο άτομο να αναλάβει και τους δύο ρόλους.

Στην αρχή κάθε διδακτικού έτους συντάσσουν τόσο ο Μέντορας όσο και ο Ενδοσχολικός Συντονιστής προγραμματισμό δράσεων και ενεργειών και στο τέλος του διδακτικού έτους συντάσσουν ετήσια έκθεση, στην οποία αναφέρονται σε όλες τις ενέργειες που έλαβαν χώρα από μέρους τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η έκθεση υποβάλλεται στον Διευθυντή/τρια της Σχολικής Μονάδας. Σε μια μονάδα μπορεί το ίδιο άτομο να αναλάβει και τους δύο ρόλους ανάλογα με το πλήθος των νέων εκπαιδευτικών και με το δυναμικό το συνολικό κάθε μονάδας.

2. Θεωρητική Προσέγγιση

2.1. Ρόλος Ενδοσχολικού Συντονιστή – Μέντορα

Η υποστήριξη και η καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς είναι έννοιες κομβικές για την επαγγελματική ανάπτυξη και για μια ποιοτική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί νέοι αλλά και αυτοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αντιμετωπίζουν συνεχώς προκλήσεις και καλούνται να ανανεώνουν τις δεξιότητές τους και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές τους επίσης. Επιπρόσθετα το κάθε σχολικό περιβάλλον έχει τη δική του κουλτούρα που ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται πολλές φορές να μυηθεί σε αυτή ως διά μαγείας. Ο ρόλος του Μέντορα ή του Ενδοσχολικού Συντονιστή εφόσον είναι ποιοτικός μπορεί να παίξει κομβικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Ένα εκπαιδευτικό προσωπικό που διαθέτει δεξιότητες και ευελιξία στις τεχνικές διδασκαλίας και γνωρίζει καλά τη διδακτέα ύλη είναι ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που έχει πολύ περισσότερες δυνατότητες να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών του (Hargreaves & Fullan, 2008).

Ο όρος Μέντορας χρησιμοποιείται κυρίως για την ενίσχυση και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών. Ενώ του Ενδοσχολικού Συντονιστή χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς με περισσότερα των πέντε έτη υπηρεσίας και με αρκετά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας όταν λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινότητας πρακτικής κατά Wenger και ως *reflective practitioners* κατά Schon (1991) αυξάνουν τις πιθανότητες παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης και διαμορφώνουν μια κουλτούρα αποδοχής, συνεργασίας και πειραματισμού στη σχολική μονάδα που δίνει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγές. Ωστόσο είναι μη σύνηθες να λειτουργούν οι σχολικές εκπαιδευτικές κοινότητες με αυτά τα χαρακτηριστικά. Απαιτείται συνέπεια, διάθεση για εξέλιξη και αλλαγή και σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όταν όμως συμβαίνει ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, η επιλογή τεχνικών και ο κοινός στόχος, η ποιότητα της εκπαίδευσης αποδίδει τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι δεξιότητες του Μέντορα- Ενδοσχολικού Συντονιστή δεν περιορίζονται μόνο στα αυξημένα τυπικά προσόντα. Ήπιες δεξιότητες είναι πιο αποτελεσματικές προκειμένου να χτίσει σχέση εμπιστοσύνης, να εμπνεύσει και να οδηγήσει σε ανάπτυξη ή αλλαγή.

Ο Alabi (2017) καταλήγει στο ότι ο μέντορας χαρακτηρίζεται από μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και ωφέλειας με τον επωφελούμενο, μία σχέση συνειδητή και σκόπιμη που στόχο έχει να επωφεληθούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Αυτή η σχέση είναι δυναμική, ανταποδοτική, αναστοχαστική και υποστηρικτική. Εξελίσσονται και οι δύο πλευρές. Ωστόσο πέρα από την επιθυμία για αυτή τη σχέση, απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες από τον μέντορα-ενδοσχολικό συντονιστή. Δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, διάθεση ελεύθερου χρόνου, έκθεση.

Η επιλογή του μέντορα-συντονιστή δεν μπορεί ως εκ τούτου να γίνεται μόνο με κριτήρια μετρήσιμων προσόντων. Είναι απαραίτητο να αξιολογείται συνεχώς η επιλογή του προσώπου από όλους τους εμπλεκόμενους καθώς είναι μία σχέση που επηρεάζει κομβικά όχι μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα με κύριους αποδέκτες τους μαθητές.

2.2 Εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής

Η λειτουργία των θεσμών θα προσεγγιστεί μέσω της νεοθεσμικής θεωρίας του Scott. Σύμφωνα με τον Scott ένας θεσμός μπορεί να ερμηνευτεί χρησιμοποιώντας τρεις άξονες: τον ρυθμιστικό, τον κανονιστικό και τον κουλτουρικό- γνωστικό. Ο ρυθμιστικός αναφέρεται στους κανόνες, νόμους που στην περίπτωση μας διέπουν τους θεσμούς που μελετάμε, ο κανονιστικός δίνει έμφαση στο «πρέπει» και στην κυρίαρχη ιδεολογία και το «δέον γενέσθαι» και ο κουλτουρικός- γνωστικός αναφέρεται στο πώς διαμορφώνεται η καθημερινή δράση και πώς εκφράζεται πρακτικά η δράση των μελών του οργανισμού (Scott, 2004: 10). Ο ρυθμιστικός άξονας, για να λειτουργήσει σωστά είναι απαραίτητο να έχει ξεκάθαρες εντολές, αυστηρή επιτήρηση και συνέπειες και λεπτομερείς διαδικασίες (Scott, 2001: 115). Ο κανονιστικός άξονας με τη σειρά του διακρίνεται από μια κοινή ιδεολογία για το «δέον γενέσθαι», για το πιο είναι το σωστό και το «πρέπει». Ο κανονιστικός άξονας είναι δυνατόν αν μην συμφωνεί με το «πρέπει» που προτάσσεται από τον ρυθμιστικό άξονα (Scott, 2001: 117-118). Ο κουλτουρικός- γνωστικός λειτουργεί ομαλά, όταν τα μέλη θεωρούν πως είναι φυσικό και λογικό να λειτουργεί ο θεσμός με τον τρόπο που προτάσσεται, δηλαδή με τη συγκεκριμένη νομοθεσία και τα πρέπει που προτάσσει και εναρμονίζουν τη δράση τους σύμφωνα με αυτή.

3. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση της εφαρμογής των θεσμών του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω της μελέτης περίπτωσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη σε βάθος ανάλυση των εμπειριών και των πρακτικών που αναπτύχθηκαν στο πεδίο εφαρμογής. Η μελέτη περίπτωσης δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά στη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη

λειτουργία των θεσμών αυτών σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου ο στόχος είναι η κατανόηση εις βάθος της λειτουργίας και των παραγόντων που επηρεάζουν τους θεσμούς αυτούς στην εφαρμογή τους.

Δεδομένα και τεχνικές Συλλογής αποτέλεσαν α. αποδελτίωση εκθέσεων μεντόρων και ενδοσχολικών συντονιστών, 11 συνολικά από σχολικές μονάδες του Νομού Αχαΐας β. από τις ανοικτές ερωτήσεις σε ειμί δομημένες συνεντεύξεις που τέθηκαν σε κάποιους από τους εκπαιδευτικούς (3 συνολικά). Οι εκθέσεις αποδελτιώθηκαν σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο, την ποικιλία των δράσεων και τις παρατηρήσεις που είχαν επί αυτών. Οι απαντήσεις στις ημιδομημένες συνεντεύξεις είχαν ως σκοπό να αναδείξουν πτυχές των παρατηρήσεων επί των εκθέσεων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, με κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τη νοθεστική θεωρία του Scott στους παρακάτω άξονες:

Α. Ρυθμιστικός Άξονας: Τήρηση νομοθετικού πλαισίου Α1. Τυπική τήρηση Α2. Ουσιαστική τήρηση και εφαρμογή

Β. Κανονιστικός Άξονας: Εφαρμογή στην πράξη Β1. Τυπική Εφαρμογή Β2. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Γ. Κουλτουρικός- Γνωστικός Άξονας: Γ1. Καθημερινή πρακτική Γ2. Επαγγελματικές Κοινότητες Πρακτικής

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως η μελέτη περίπτωσης έχει πολλούς περιορισμούς όπως τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων, την υποκειμενικότητα των αφηγήσεων, καθώς βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων και στην έλλειψη ποσοτικών δεδομένων που ενδεχομένως θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ανάλυση.

4. Ανάλυση Δεδομένων

Α. Ρυθμιστικός Άξονας: Τήρηση νομοθετικού πλαισίου

Σε αυτόν τον άξονα μπορούμε να διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες.

Α1. Την τυπική τήρηση του βασικού καθηκοντολογίου: όπως μηνιαίες συναντήσεις, δειγματικές διδασκαλίες, ως καταγεγραμμένα περιστατικά και τον ορισμό των μεντόρων-ενδοσχολικών συντονιστών που πολλές φορές έχει γίνει με πράξη ανάθεσης, χωρίς εκδήλωση ενδιαφέροντος από μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Εδώ παρατηρείται πως όλες οι εκθέσεις ανταποκρίνονται στο καθηκοντολόγιο που προτάσσεται νομοθετικά. Χρησιμοποιούνται τυπικά όλα τα μέσα του ρυθμιστικού άξονα, τήρηση, του νόμου, εφόσον υπάρχουν τα αντίστοιχα αποδεικτικά και τα τεχνουργήματα, όπως αναφέρει ο Scott δηλαδή τα αντικείμενα στην περίπτωση μας οι διδασκαλίες, συμμορφωμένα σύμφωνα με τον Νόμο. Σε αυτές τις περιπτώσεις και ιδιαίτερα όπως αναδείχθηκε από τις παρατηρήσεις των εκθέσεων και τις ανοικτές ερωτήσεις, ο νόμος λειτούργησε τυπικά. Αναφέρονται παραδείγματα συναδέλφων που δεν ήθελαν να παρακολουθήσουν ή τυπικές χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο συναντήσεις, μόνο για να διασφαλιστεί ότι έγιναν.

Α2. Ουσιαστική τήρηση και εφαρμογή: Σε αυτές τις περιπτώσεις, πολύ λιγότερες στον αριθμό, αν μπορεί να γίνει σύγκριση σε μια μελέτη περίπτωσης, ο Νόμος γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί στην ουσία του. Στις παρατηρήσεις και ανοικτές ερωτήσεις αναδεικνύονται θέματα όπως δειγματικές διδασκαλίες εστιασμένες σε αντικείμενα, συζητήσεις με θεματολογία και προτάσεις για επιμόρφωση.

Β. Κανονιστικός Άξονας: Εφαρμογή στην πράξη

Όπως αναδεικνύεται μέσα από την αποδελτίωση των εκθέσεων ο ρυθμιστικός άξονας δεν είναι σύμφωνος με τον κανονιστικό. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα αυτών των θεσμών, δεν αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά τους. Έτσι εφευρίσκουν δικούς τους τρόπους εφαρμογής, στα όρια της νομιμότητας και μη εύκολα ελεγχόμενους.

Β1. Τυπική Εφαρμογή: Φαίνεται η ανάγκη απλά να γραφτούν ότι έγιναν κάποια πράγματα, να οριστούν οι υπεύθυνοι, να υπάρχει το ημερολόγιο- έκθεση πεπραγμένων σε περίπτωση που ζητηθεί, να «φαίνονται» μηνιαίες συναντήσεις, που δεν λαμβάνουν χώρα όμως. Στις παρατηρήσεις δεν αναδεικνύεται κανέναν θέμα για συζήτηση που να αφορά το καθηκοντολόγιο των θεσμών αυτών. Οι

μέντορες- ενδοσχολικοί συντονιστές δηλώνουν πως υπάρχει αρνητικότητα, αυτοί καλούν, προτείνουν και δεν υπάρχει αποδοχή του ρόλου τους.

B2. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης: Εδώ διακρίνεται ένας ξεκάθαρα εναρμονισμένος προγραμματισμός και στοχοθεσία που συμβαδίζει με το νομοθετικό πλαίσιο. Φαίνεται πως υπάρχουν ομάδες εκπαιδευτικών ακόμα και στην ίδια σχολική μονάδα που το «πρέπει» τους συμβαδίζει με αυτό που προτάσσει ο Νόμος (ρυθμιστικός άξονας). Στις παρατηρήσεις αναδεικνύονται θέματα που έχουν απασχολήσει αυτές τις ομάδες στις μηνιαίες συναντήσεις, θέματα για παράδειγμα διαχείρισης τάξης, γονέων, θέματα που έχουν προτείνει και έχουν υλοποιήσει για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, πχ διαφοροποιημένη διδασκαλία και σχόλια επί των δειγματικών διδασκαλιών που έχουν παρακολουθήσει (αναφέρονται συγκεκριμένα στοιχεία, είδος διδασκαλίας, ανατροφοδότηση μετά).

Γ. Κουλτουρικός- Γνωστικός Άξονας: το φυσικό και το λογικό για τη λειτουργία των θεσμών σε αυτό τον άξονα έρχεται να συνδυαστεί με το B1 του ρυθμιστικού άξονα, όπως δείχνουν οι περισσότερες εκθέσεις. Ωστόσο είναι λίγα άτομα- εκπαιδευτικοί που κάνουν τη διαφορά και η προσωπική τους ταυτότητα και προσδοκίες δίνουν μία άλλη ώθηση στους θεσμούς οδηγώντας στην αποτελεσματική λειτουργία τους και στην παράλληλη συμπίεση των αξόνων. Αναλυτικότερα:

Γ1. Κουλτούρα μη αλλαγής και εξέλιξης: η τυπική τήρηση και παρακολούθηση, η ανυπαρξία δράσης, η αποφυγή πρωτοβουλιών χωρίς συνέπειες. Η μη ανάδειξη της αναγκαιότητας των θεσμών. Η μη διάθεση για επαγγελματική εξέλιξη μέσω αυτών. Η διάθεση να μην αλλάξει τίποτα, η άρνηση σε καινοτομίες και αλλαγές και παγιωμένες ρουτίνες.

Γ2. Επαγγελματικές Κοινότητες Πρακτικής: Εδώ εκλαμβάνεται η συμμετοχή ως ευκαιρία δημιουργίας, υποστήριξης και λύσης προβλημάτων. Διακρίνονται περιπτώσεις υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών πριν την έναρξη των μαθημάτων, για παράδειγμα αναφέρονται στις παρατηρήσεις ενημερώσεις για τη νομοθεσία, για τα βιβλία του σχολείου, για τα σχέδια έκτακτων αναγκών, για τους μαθητές που θα έχουν. Παρατηρείται περιοδικότητα και προγραμματισμός για παράδειγμα αναφέρεται σε έκθεση «

Έγινε λεπτομερής περιγραφή του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να επανέλθουν μετά από δύο βδομάδες λειτουργίας της σχολικής μονάδας διατυπώνοντας ανάγκες, προβληματισμούς και ερωτήματα». Παρατηρούνται δίκτυα συνεργασίας των εκπαιδευτικών δημιουργώντας και στηρίζοντας δράσεις. Η αλληλοπαρατήρηση μέσω των δειγματικών διδασκαλιών αξιοποιείται ποιοτικά και αποτελεσματικά ενισχύοντας ένα κλίμα συνεργασίας, προβληματισμών ανοικτών, συζήτησης και αποδοχής με αποτέλεσμα οι συνάδελφοι να το επιδιώκουν να αλληλοπαρατηρηθούν. Αναφέρονται επίσης παραδείγματα προγραμματισμού της ύλης και εστίασης σε συγκεκριμένα σημεία, συνεργασιών με θεσμούς όπως η ΕΔΥ, ΚΕΔΑΣΥ, οργάνωση μελέτης στο ολοήμερο, σύνταξη εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και παροχής ειδικού υλικού κ.α. Οργάνωση επιμορφώσεων και εφαρμογή και παρακολούθηση της νέας γνώσης, όπως εισαγωγή web2 εργαλείων στην καθημερινή διδασκαλία. όπως kialo, storyjumper, canva, mindmaps gcompris, word art, quizziz και άλλα, διαφοροποιημένη, σχολική διασμεσολάβηση και άλλες. Τέλος παρατηρήθηκαν ανταλλαγές καλών πρακτικών που αφορούν την επικοινωνία με τους γονείς και τη δομημένη ενημέρωση αυτών. Φαίνεται η ανταλλαγή και συζήτηση καλών πρακτικών και η διάθεση να υπάρχει μια ομοιογένεια και κοινή συμπεριφορά και σε αυτόν τον τομέα, όπως ημερολόγιο, σημειώσεις επίδοσης και το αρχείο προόδου και συμπεριφοράς. Μάλιστα μία εξ αυτών κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να είναι παρόντες σε μια απογευματινή συνάντηση που έκανε με τους γονείς κατά την οποία ανέλυσε τους στόχους της χρονιάς, μίλησε για την ύλη, τις δράσεις και έλυσε απορίες γονέων.

5. Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από τις παρατηρήσεις της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, που σε καμία περίπτωση δεν είναι γενικές και πάγιες υπάρχει μια αναντιστοιχία των τριών αξόνων λειτουργίας των θεσμών αυτών που έχει ως συνέπεια την τυπική- γραφειοκρατική λειτουργία τους και τη μη

εκπλήρωση των στόχων τους. Φαίνεται ότι ο θεσμός του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή για να λειτουργήσει όχι μόνο στο γράμμα του Νόμου αλλά στην ουσία αυτού οφείλει να υπακούσει σε προϋποθέσεις. Βασική είναι η επιλογή των κατάλληλων ατόμων σε αυτές τις θέσεις. Τα άτομα-εκπαιδευτικοί που θα επιλεγούν οφείλουν καταρχήν να πιστεύουν στη σπουδαιότητα του θεσμού και με τα «πρέπει» που προτάσσει ο ρυθμιστικός άξονας. Να διαθέτουν όραμα και επικοινωνιακές δεξιότητες, διάθεση για προσφορά ουσιαστικής στήριξης και να είναι ανοικτά σε αλλαγές και καινοτομίες.

Οι προβληματισμοί- ερωτήματα που προκύπτουν είναι το γιατί να επιθυμεί κάποιος αυτή τη θέση. Διαφαίνεται μια έλλειψη κινήτρων για την ανάληψη αυτού του ρόλου, αν και μοριοδοτείται η θέση αυτή. Ο χρόνος είναι ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας. Ο θεσμός καλείται να λειτουργήσει εντός εργασιακού ωραρίου και δεν είναι εύκολο πάντα να βρίσκονται ώρες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ή να γίνονται αναπροσαρμογές στο πρόγραμμα για αυτές.

Επίσης ζητούμενο είναι η κουλτούρα κάθε σχολείου σε συνδυασμό με τα εσωτερικά κίνητρα για εξέλιξη. Ο συνδυασμός δεν είναι πάντα εύκολος ούτε δεδομένος. Συνήθως ο κανονιστικός και κουλτουρικός άξονας δεν συμπορεύονται με τον ρυθμιστικό. Στην περίπτωση μελέτης μας φαίνεται πως λειτούργησε σε ικανοποιητικό βαθμό σε κάποιες σχολικές μονάδες, δεν είναι όμως αυτή η γενική εικόνα. Η προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών για τη δική τους ανάπτυξη δεν είναι δεδομένη και εξαρτάται από πλήθος παραγόντων. Στις περιπτώσεις που στο σχολείο υπήρχε ανάπτυξη νοοτροπίας συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί σε μόνιμη βάση βοηθούσαν ο ένας τον άλλο. Υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και διάθεσης πειραματισμού, το οποίο θεωρείται κριτήριο επιτυχίας και εξέλιξης. Στόχος φαίνεται πως ήταν η αυτονομία, η πρωτοβουλία, η αυτοπεποίθηση, η συνεργασία και η υποστήριξη, στοιχεία που επέτρεψαν την ορθή λειτουργία των θεσμών. Ο σχεδιασμός δράσεων και διδασκαλιών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η μέθοδος που επέλεξε είναι η «προαγωγή της εξέλιξης μέσω της συνεργασίας» που προτείνεται από τον Hargreaves & Fullan και η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη κοινών προσπαθειών, την αναζήτηση νοήματος και την αλληλοπαρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Συνοπτικά η μελέτη περίπτωσης ανέδειξε σημαντικές ασυμβατότητες μεταξύ του θεσμικού πλαισίου εφαρμογής των θεσμών του μέντορα και του ενδοσχολικού συντονιστή. Συγκεκριμένα:

- **Τυπική σε αντιδιαστολή με Ουσιαστική Εφαρμογή**

Σε πολλές περιπτώσεις, οι θεσμοί εφαρμόζονται τυπικά και γραφειοκρατικά, με απλή συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις του νόμου (π.χ. τήρηση ημερολογίων, διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών χωρίς ουσιαστικό αντίκτυπο). Όπου υπήρξε ενεργή εμπλοκή και επαγγελματική δέσμευση των εμπλεκόμενων, οι θεσμοί λειτούργησαν πιο αποτελεσματικά, προωθώντας συνεργασία και αναστοχαστική πρακτική.

- **Έλλειψη Κουλτούρας Συνεργασίας και Καινοτομίας**

Σε πολλές σχολικές μονάδες, η αντίσταση στην αλλαγή και η έλλειψη κινήτρων λειτούργησαν ως τροχοπέδη στην ουσιαστική εφαρμογή των θεσμών. Η αποδοχή και η ενσωμάτωση του ρόλου του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή εξαρτώνται από την κουλτούρα του σχολείου, με τις πιο επιτυχημένες εφαρμογές να προκύπτουν σε πλαίσια όπου υπήρχε ήδη παράδοση συνεργασίας και υποστήριξης.

- **Διαφορές μεταξύ Ρυθμιστικού, Κανονιστικού και Κουλτουρικού Άξονα**

Το ρυθμιστικό πλαίσιο (νόμοι, κανονισμοί) δεν συνοδεύεται πάντα από αντίστοιχη προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών (κανονιστικός άξονας). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των θεσμών αυτών, γεγονός που οδηγεί σε περιορισμένη συμμετοχή και αντίσταση. Υπάρχουν ωστόσο παραδείγματα όπου οι θεσμοί λειτούργησαν αποτελεσματικά, ιδιαίτερα όταν οι εμπλεκόμενοι είχαν υψηλό επίπεδο αυτονομίας και πρωτοβουλίας.

6. Συζήτηση

Ο θεσμός του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη βελτίωση της εκπαίδευσης, αρκεί να εφαρμοστεί με ουσιαστικό τρόπο και να συνοδεύεται από μια κουλτούρα συνεργασίας και αναστοχασμού. Η επιτυχία του εξαρτάται τόσο από την προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών όσο και από την προσαρμογή του θεσμικού πλαισίου στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μελέτη προσέφερε πολύτιμες πληροφορίες για την εφαρμογή των θεσμών του Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή στην πράξη, αναδεικνύοντας τις αδυναμίες και προκλήσεις που προκύπτουν από την απόκλιση μεταξύ θεσμικού πλαισίου και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν μεγαλύτερο δείγμα και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, ώστε να προκύψουν πληρέστερα συμπεράσματα. Μερικές προτάσεις θα μπορούσε να είναι: α. **Προσεκτικότερη επιλογή των προσώπων** που αναλαμβάνουν αυτούς τους ρόλους, με έμφαση στις επικοινωνιακές και ηγετικές τους δεξιότητες. β. **Περαιτέρω επιμόρφωση και καθοδήγηση** για τους Μέντορες και Ενδοσχολικούς Συντονιστές, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους. γ. **Παροχή κινήτρων** για την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και δ. **Προσαρμογή του θεσμικού πλαισίου**, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες των σχολικών μονάδων και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετ.: Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2008). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Πατάκη, Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (2016). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΦΕΚ 4509/22-08-2022. Λειτουργία Εκπαιδευτικών Ομίλων – Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικών Ομίλων. Ενδοσχολικός Συντονιστής. Παιδαγωγικός Σύμβουλος- Μέντορας στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

- Achinstein, B., & Davis, E. (2014). The subject of mentoring: towards a knowledge and practice base for content-focused mentoring of new teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126. Retrieved on 26 September 2022 from <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.902560>
- Alabi, A., O. (2017). Mentoring new teachers and introducing them to administrative skills. *Journal of Public Administration and Governance*, 7(3), 65-74. Retrieved on 27 September, 2022 from <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jpag/article/view/11362>
- Fokien, A., Georgoudes, A., Kivilo, K., Marsh, K., Vomari, K., & Yiannakas, P. (2013). *The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training*. Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). Retrieved on 30 September, 2022 from <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practicalguide-vet-teacher-training>.
- Schon, D. (1991). *The reflective practitioner*, Ashgate, Great Britain.
- Scott, W.R. (2001). *Institutional Theory: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W.R. (2004). Institutional Theory: Contributing to a Theoretical Research Program. In G. Smith & A. Hitt (Eds). *Great Minds in Management: The Process of Theory Development* Oxford UK: Oxford University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1950

Καλλέργης Στέργιος Ι.

Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας

Ζαφείρης Κωνσταντίνος

Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την κατάσταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Κατερίνης κατά τη δεκαετία του 1950, μια περίοδο καθοριστική για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της περιοχής, καθώς σημαδεύτηκε από τις κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις του Β'ΠΠ και του Εμφυλίου. Ο βασικός στόχος της εργασίας είναι η καταγραφή και ανάλυση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, των σχολικών δομών, του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και οι μεταβολές σχετικά με την οργανικότητα των σχολικών μονάδων της πόλης της Κατερίνης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, η μελέτη βασίστηκε σε πρωτογενείς πηγές. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν αρχειακά δεδομένα των ΓΑΚ, όπως απογραφικά στοιχεία μαθητών και διδακτικού προσωπικού, καθώς ακόμα τόσο οι εκθέσεις των επιθεωρητών όσο και αρχεία τοπικών εφημερίδων που αποτυπώνουν τη δημόσια συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση. Η εργασία εξετάζει αναλυτικά τις εξελίξεις στις μεταβολές των σχολείων όλη τη δεκαετία, τις διακυμάνσεις στο διδακτικό προσωπικό και κυρίως την εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολικό έτος. Αναφορά επίσης γίνεται στη φυσική κίνηση του Νομού Πιερίας τη δεκαετία αυτή ως στοιχείο για την εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού από το 1960 και εξής αλλά και στην εξέλιξη του πληθυσμού από το 1912 μέχρι και το 1961. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων, η εργασία επιχειρεί να αναδείξει τόσο τα προβλήματα όσο και τις προοπτικές που διαμορφώθηκαν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κατερίνη κατά τη δεκαετία του 1950. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται η σημασία της εκπαιδευτικής κατάστασης εκείνης της περιόδου στη μεταπολεμική ανασυγκρότηση και εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τέθηκαν οι βάσεις για τη μετέπειτα εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην περιοχή.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, δημογραφία, μαθητές, σχολεία

1. Εισαγωγή

Η δεκαετία του 1950 αποτέλεσε μια περίοδο έντονων μεταβολών για την Ελλάδα, καθώς η χώρα έβγαινε από τον Β'ΠΠ και τον Εμφύλιο, βιώνοντας τις συνέπειες της καταστροφής, της φτώχειας και των κοινωνικών εντάσεων. Στην Κατερίνη, οι πληθυσμιακές μεταβολές ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τη γενικότερη κατάσταση (Βάρμαζης, 2002; Καζταρίδης, 2006; 2017). Η εσωτερική μετανάστευση από ορεινές και ημιαστικές περιοχές της Πιερίας, λόγω της αναζήτησης εργασίας και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης, οδήγησε στην αύξηση του πληθυσμού της πόλης, ο οποίος από 16.938 κατοίκους το 1940 έφτασε στους 24.605 το 1950 παρουσιάζοντας μία αύξηση κατά 45,27%. Παράλληλα, η γενική δημογραφική δυναμική της περιόδου χαρακτηριζόταν από υψηλά ποσοστά γεννήσεων, τα οποία ωστόσο συνοδεύονταν και από σχετικά υψηλή θνησιμότητα και ανεπαρκείς υγειονομικές υποδομές, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια.

Στο τομέα της εκπαίδευσης, η πόλη της Κατερίνης προσπάθησε να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες ανάγκες του πληθυσμού, με την ίδρυση νέων σχολικών μονάδων, τόσο δημοτικών όσο και νηπιαγωγείων, και τη βελτίωση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών. Χαρακτηριστικό είναι ότι από το 1950 μέχρι και το 1959 ιδρύθηκαν συνολικά 8 σχολεία εντός της πόλης, 2 δημόσια δημοτικά, 4 δημόσια νηπιαγωγεία, 1 ιδιωτικό δημοτικό και 1 ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερη σημασία είχε η στροφή προς τη στοιχειώδη εκπαίδευση, καθώς η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο

καθιερώθηκε ως θεμελιώδης προτεραιότητα του κράτους. Ωστόσο, η οικονομική δυσχέρεια πολλών οικογενειών εξακολουθούσε να αποτελεί τροχοπέδη για τη συνέχιση των σπουδών πέρα από το υποχρεωτικό επίπεδο (Καλλέργης, 2024). Αξίζει εξάλλου να αναφερθεί, ότι τόσο στην Κατερίνη όσο και γενικότερα σε όλο το Νομό υπήρχαν ελάχιστα Γυμνάσια μέχρι και το 1976.

Οι κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις της εποχής αντανακλώνταν τόσο στη μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στη δομή του μαθητικού πληθυσμού. Οι διαφορές μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών παρέμεναν έντονες, με αποτέλεσμα την ανισομέρεια πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η θέση των γυναικών στη μαθητική κοινότητα άρχισε να βελτιώνεται σταδιακά, αν και η φοίτηση των κοριτσιών εξακολουθούσε να συναντά περιορισμούς, ιδιαίτερα στις πιο συντηρητικές οικογένειες και κυρίως στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές (Γίδαρη, 2009). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη κατά τη δεκαετία του 1950, επομένως, αντανακλούσε την ευρύτερη προσπάθεια της ελληνικής κοινωνίας για ανασυγκρότηση, εκσυγχρονισμό και πρόοδο, παρά τις υλικές και κοινωνικές δυσκολίες που παρέμεναν ισχυρές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η δημογραφική κατάσταση της Κατερίνης από την ενσωμάτωση του 1912 μέχρι και τις αρχές του 1960

Η πόλη της Κατερίνης, από την ενσωμάτωσή της στο ελληνικό κράτος το 1912, γνώρισε σημαντικές αλλαγές στη δημογραφική της φυσιογνωμία, που επηρεάστηκαν από ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις. Ως μικρή αγροτική πόλη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η Κατερίνη άρχισε σταδιακά να αναπτύσσεται και να αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός τοπικού κέντρου εμπορίου και διοίκησης (Γίδαρη, 2009; Καζταρίδης, 2006; 2017).

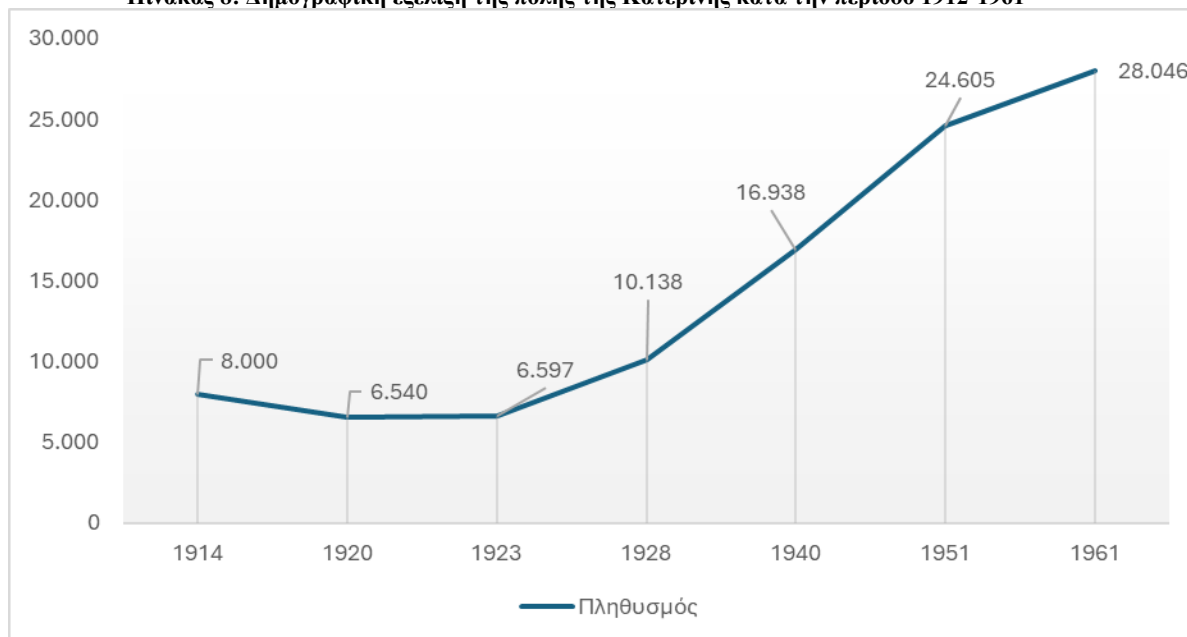
Μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους, η προσάρτηση της Μακεδονίας στο ελληνικό κράτος και η ανταλλαγή πληθυσμών που ακολούθησε με τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923 συνέβαλαν στη ριζική αλλαγή της πληθυσμιακής σύνθεσης. Η άφιξη χιλιάδων προσφύγων, τόσο από τη Μικρά Ασία όσο και από τον Πόντο, εμπλούτισε την πολιτισμική ταυτότητα της περιοχής, δημιουργώντας παράλληλα νέες προκλήσεις για την ενσωμάτωση και τη στήριξη των νεοφερμένων (Καζταρίδης, 2017). Οι πρόσφυγες του 1922 που εγκαταστάθηκαν στην Πιερία έφεραν μαζί τους ένα πλούσιο σύνολο δεξιοτήτων, τεχνικών και παραδόσεων, που επηρέασαν σημαντικά την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της περιοχής. Στον τομέα της γεωργίας, οι πρόσφυγες εισήγαγαν νέες καλλιεργητικές πρακτικές, όπως η καλλιέργεια καπνού και βαμβακιού, ενώ αξιοποίησαν αποδοτικότερα τις αρδευτικές δυνατότητες της περιοχής. Επιπλέον, έφεραν μαζί τους τεχνικές αμπελουργίας και οινοπαραγωγής, οι οποίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της τοπικής αγροτικής οικονομίας. Στη βιοτεχνία και τη χειροτεχνία, μετέφεραν γνώσεις υφαντουργίας, κεραμικής και μεταλλοτεχνίας, που έδωσαν νέα πνοή σε παραδοσιακούς κλάδους και ενίσχυσαν την τοπική αγορά (Καζταρίδης, 2016). Εκτός από τις πρακτικές δεξιότητες, οι πρόσφυγες έφεραν και νέες κοινωνικές αντιλήψεις, δίνοντας έμφαση στη συλλογικότητα, στην εκπαίδευση και στην πρόοδο. Δημιούργησαν σχολεία, συλλόγους και πολιτιστικά σωματεία, συμβάλλοντας στη μόρφωση των παιδιών και στη διατήρηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας (Γίδαρη, 2009).

Η δημογραφική κατάσταση στην πόλη της Κατερίνης από το 1930 έως το τέλος του Β'ΠΠ υπήρξε καθοριστική και επηρεάστηκε από πολλές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής. Στην αρχή της δεκαετίας του 1930, η πόλη παρουσίαζε έναν σχετικά σταθερό πληθυσμό, με την πλειονότητα των κατοίκων να ασχολείται με τη γεωργία, το εμπόριο και την βιοτεχνία. Ο πληθυσμός ήταν κυρίως μικροαστικός και αγροτικός, με την Κατερίνη να αποτελεί εμπορικό κέντρο της ευρύτερης περιοχής της Πιερίας (Βαρμάζης, 2002). Με την έναρξη του Β'ΠΠ, η Κατερίνη, όπως και όλη η χώρα, υπήρξε μάρτυρας σοβαρών πληθυσμιακών αλλαγών. Επιπλέον, οι συνθήκες της κατοχής προκάλεσαν επίσης εκτοπισμούς και εκκενώσεις, κάτι που αποδυνάμωσε προσωρινά την πληθυσμιακή σύνθεση της πόλης (Καζταρίδης, 2016). Στο τέλος του Β'ΠΠ, η Κατερίνη είχε πληγεί σοβαρά, όχι μόνο από τις πολεμικές συνέπειες αλλά και από την επακόλουθη έλλειψη πόρων και

υποδομών. Παρά τις δυσκολίες, όμως, η πόλη σταδιακά ανέκαμψε δημογραφικά, με την επιστροφή μέρους του πληθυσμού και την αναζωογόνηση της τοπικής οικονομίας.

Η μεταπολεμική περίοδος και ο Εμφύλιος πόλεμος έφεραν επιπλέον αναταραχές, με αποτέλεσμα νέες μετακινήσεις πληθυσμών τόσο από τα γύρω χωριά προς την πόλη όσο και εκτός της περιοχής (Βαρμάζης, 2002; Γραϊκός, 2001; Καζταρίδης, 2006). Η αστυφιλία στην Ελλάδα εντάθηκε μετά τον Β'ΠΠ και τον Εμφύλιο, με πολλούς ανθρώπους από αγροτικές και ορεινές περιοχές να μετακινούνται προς τις πόλεις αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας. Στην περίπτωση της Κατερίνης, η πόλη προσέλκυσε πληθυσμό κυρίως από τα χωριά της Πιερίας, αλλά και από γειτονικούς νομούς όπως η Κοζάνη και η Λάρισα. Σημαντικό είναι ότι από το 1946 μεγάλο κύμα από το Καταφύγι Κοζάνης κατευθύνθηκε αρχικά στη Ρητίνη και από το 1948 εντός της Κατερίνης. Η πληθυσμιακή αύξηση εξάλλου της Κατερίνης κατά τις δεκαετίες 1950-1980 είναι ενδεικτική του φαινομένου, καθώς η πόλη εξελίχθηκε από ένα μικρό ημιαστικό κέντρο σε μια ταχέως αναπτυσσόμενη επαρχιακή πόλη (Γίδαρη, 2009; Καζταρίδης, 2016). Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, η Κατερίνη είχε ήδη μετατραπεί σε μια αναπτυσσόμενη πόλη με σαφή τάση αστικοποίησης. Η αγροτική οικονομία παρέμενε κυρίαρχη, αλλά παράλληλα διαφαινόταν μια σταδιακή στροφή προς νέες μορφές οικονομικής δραστηριότητας. Οι αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση τη δεκαετία αυτή, αποτέλεσμα τόσο των εσωτερικών μετακινήσεων πληθυσμού όσο και της γενικότερης αστικοποίησης, όπως προαναφέρθηκε, οδήγησαν σε έναν δυναμικό μετασχηματισμό της πόλης. Ο συνδυασμός παραδοσιακών κοινωνικών και οικονομικών δομών με νέα αναπτυξιακά στοιχεία δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου αστικού κέντρου. Παράλληλα, η προσπάθεια για βελτίωση των υποδομών και των υπηρεσιών, όπως η ενίσχυση του οδικού δικτύου, η ανάπτυξη εμπορικών δραστηριοτήτων και η αναβάθμιση της δημόσιας διοίκησης, επηρέασε καθοριστικά και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η αυξανόμενη πληθυσμιακή συγκέντρωση και οι νέες κοινωνικές απαιτήσεις κατέστησαν επιτακτική την ανέγερση νέων σχολικών μονάδων, τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες μιας πόλης που βρισκόταν σε φάση μετάβασης (Γίδαρη, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι την δεκαετία του 1960 ιδρύθηκαν στην Κατερίνη 5 δημόσια Δημοτικά και 1 Ιδιωτικό. Έτσι, η εκπαιδευτική δραστηριότητα στην Κατερίνη δεν επηρεάστηκε μόνο από την ποσοτική αύξηση των μαθητών, αλλά και από την ανάγκη ανανέωσης των μεθόδων διδασκαλίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής, συμβάλλοντας καθοριστικά στη συνολική εξέλιξη της πόλης τις επόμενες δεκαετίες (Καζταρίδης, 2002; 2006; 2017).

Στο ακόλουθο διάγραμμα αναφέρεται η δημογραφική εξέλιξη της πόλης της Κατερίνης από την ενσωμάτωσή της στο Ελληνικό Κράτος στις 12 Οκτωβρίου 1912 μέχρι και την απογραφή του 1961. Είναι σημαντικό να σημειωθεί όμως ότι τα δεδομένα των απογραφών δεν είναι απολύτως συγκρίσιμα μεταξύ τους. Μέχρι το 1981, οι απογραφές κατέγραφαν τον πραγματικό πληθυσμό, δηλαδή τα άτομα που βρίσκονταν σε μια περιοχή κατά τη στιγμή της απογραφής, ενώ από το 1981 και μετά, καταγράφεται ο μόνιμος πληθυσμός, δηλαδή τα άτομα που δηλώνουν ότι η συγκεκριμένη περιοχή είναι η κύρια κατοικία τους, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται εκεί τη στιγμή της απογραφής. Οι ορισμοί για τον μόνιμο πληθυσμό, τον πραγματικό πληθυσμό και άλλες κατηγορίες έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθιστώντας δυσκολότερη τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ απογραφικών περιόδων.

Πίνακας 8: Δημογραφική εξέλιξη της πόλης της Κατερίνης κατά την περίοδο 1912-1961

2.2. Η φυσική κίνηση στο Νομό Πιερίας και στον Δήμο Κατερίνης κατά την περίοδο 1956-1960

Κατά τη δεκαετία του 1950 και συγκεκριμένα την περίοδο 1956-1960, η αυξητική κίνηση των γεννήσεων στην Πιερία και ειδικότερα στην πόλη της Κατερίνης συνδέεται με μια σειρά κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Η περίοδος αυτή σηματοδοτείται από τη σταδιακή ανάκαμψη της χώρας μετά τη δεκαετία των πολέμων, τόσο του Β'ΠΠ όσο και του Εμφυλίου, κάτι που έφερε σχετική σταθερότητα και ευνοϊκότερο περιβάλλον για την συγκρότηση και την ενίσχυση οικογενειών (Βαρμάζης, 2002;Καζταρίδης, 2006;2017). Στην Πιερία, όπου κυριαρχούσαν οι αγροτικές δραστηριότητες, η οικογένεια παρέμενε κεντρικός θεσμός, με τη γέννηση παιδιών να θεωρείται αναγκαία για την ενίσχυση του εργατικού δυναμικού των οικογενειακών αγροτικών εκμεταλλεύσεων. Ο ρόλος της παραδοσιακής κοινωνικής δομής ήταν καθοριστικός, καθώς οι πολυμελείς οικογένειες αντιμετωπίζονταν ως στοιχείο σταθερότητας και οικονομικής ασφάλειας. Παράλληλα, η βελτίωση της υγειονομικής περιθάλψης, έστω και σε βασικό επίπεδο, συνέβαλε στη μείωση της βρεφικής θνησιμότητας, γεγονός που ενίσχυσε περαιτέρω τη γεννητικότητα (Καζταρίδης, 2006). Στην πόλη της Κατερίνης, πέρα από τους γενικούς αυτούς παράγοντες, η τάση αυτή ενισχύθηκε και από την αυξανόμενη αστικοποίηση. Η Κατερίνη εξελίχθηκε σε κέντρο οικονομικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, προσελκύοντας οικογένειες από τις γύρω αγροτικές περιοχές, οι οποίες αναζητούσαν καλύτερες συνθήκες ζωής (Γραϊκος, 2009;Βαρμάζης, 2002).

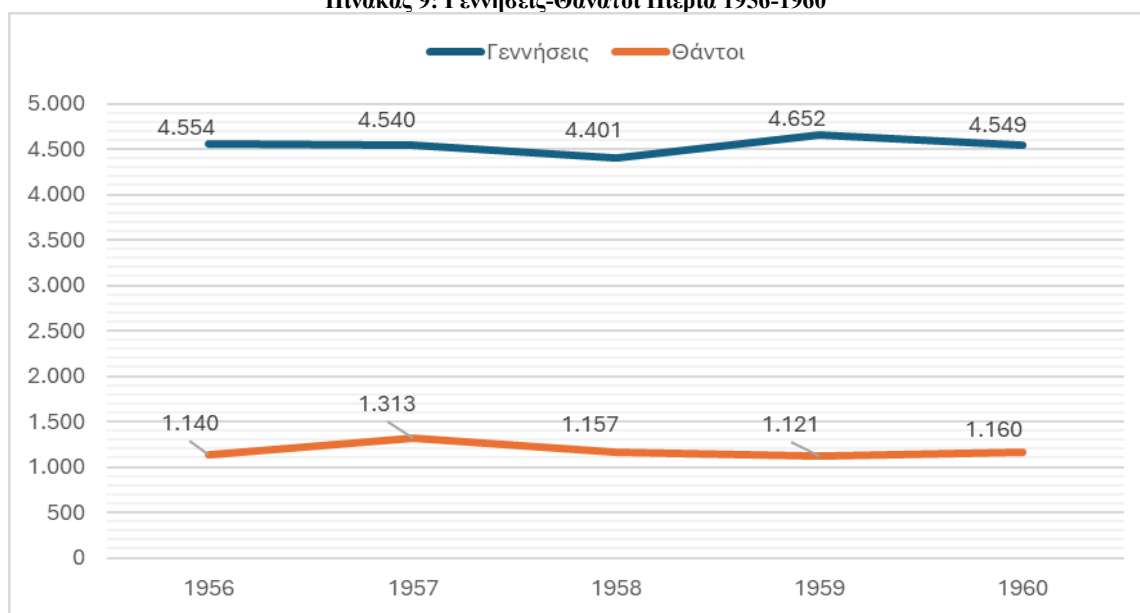
Σημαντικός υπήρξε επίσης ο ρόλος της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην πόλη της Κατερίνης. Τόσο η αυξητική τάση στην ίδρυση νέων σχολικών μονάδων αλλά και στην συντήρηση των υπαρχόντων όσο και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες εντός της πόλης αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο για οικογένειες που αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης (Γραϊκος, 2001). Οι αγροτικές περιοχές, αντίθετα, αντιμετώπιζαν σημαντικές ελλείψεις σε σχολεία, ειδικά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε πολλές οικογένειες να μετακινηθούν προς την Κατερίνη. Αξίζει να σημειωθεί ότι την δεκαετία του 1950 η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήταν αρκετά περιορισμένη στο Νομό Πιερίας. Πιο συγκεκριμένα, εντός της Κατερίνης λειτουργούσε ένα δημόσιο Ημιγυμνάσιο και τα Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου τα οποία είχαν δτάξιο Γυμνάσιο, ενώ Γυμνάσια ακόμα λειτουργούσαν στο Λιτόχωρο, τον Κολινδρό και το Αιγίνιο (Λιμπάνοβον). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα της Κατερίνης, η οποία περιλάμβανε τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνδέθηκε άρρηκτα με την κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής. Στις αγροτικές περιοχές της Πιερίας, η εκπαίδευση παρέμενε υποτυπώδης, με περιορισμένα

μέσα και ανθρώπινο δυναμικό. Αυτή η διαφορά δημιούργησε ένα αστικό-αγροτικό χάσμα, το οποίο ενίσχυε τις πληθυσμιακές μετακινήσεις και την αναπτυξιακή δυναμική της Κατερίνης (Γραίκος, 2001; Καζταρίδης, 2017).

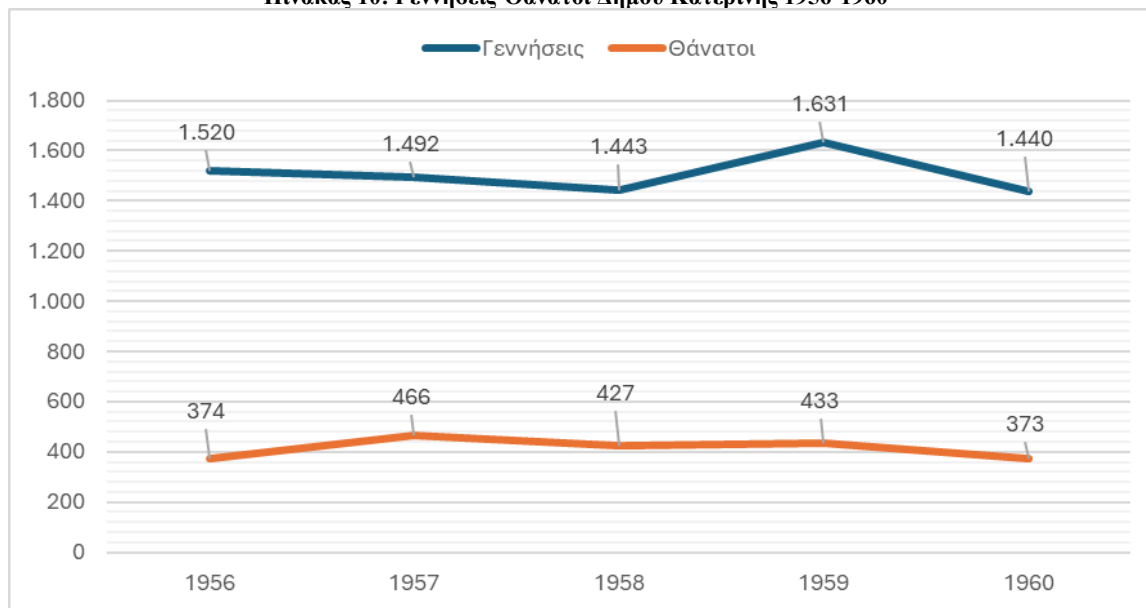
Έτσι λοιπόν σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν αλλά και μέσα από τη δημογραφική ανάλυση των πινάκων 2 και 3 που ακολουθούν προκύπτουν ορισμένα βασικά συμπεράσματα. Οι γεννήσεις στην Πιερία είναι σταθερά περισσότερες από τους θανάτους κατά την περίοδο 1956-1960, γεγονός που υποδηλώνει θετική φυσική αύξηση του πληθυσμού. Οι γεννήσεις παρουσιάζουν μικρές διακυμάνσεις με μέσο όρο τις 4.539, ενώ και οι θάνατοι παραμένουν σε σταθερό επίπεδο, με μικρές διακυμάνσεις και αυτοί, και μέσο όρο τους 1.178. Στον Δήμο Κατερίνης, οι γεννήσεις είναι περισσότερες από τους θανάτους, διασφαλίζοντας θετική φυσική αύξηση. Οι γεννήσεις κυμαίνονται κατά μέσο όρο στις 1.505 ανά έτος, ενώ οι θάνατοι κατά μέσο όρο κυμαίνονται στους 414. Η αναλογία γεννήσεων προς θανάτους είναι υψηλότερη στον Δήμο Κατερίνης σε σχέση με ολόκληρη την Πιερία συνολικά, γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη φυσική αύξηση πληθυσμού εντός της πόλης. Η Κατερίνη, ως πρωτεύουσα του Νομού Πιερίας, φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στη γενικότερη φυσική αύξηση του πληθυσμού της Πιερίας. Τα δεδομένα δείχνουν ότι, τόσο ολόκληρη η Πιερία όσο και ο Δήμος Κατερίνης, βρισκόταν σε περίοδο πληθυσμιακής ανάπτυξης, κάτι που αντικατοπτρίζει τη γενικότερη τάση της μεταπολεμικής Ελλάδας για αύξηση του πληθυσμού λόγω βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών.

Συνολικά, την περίοδο 1956-1960 γεννήθηκαν στην Πιερία 22.696 άτομα και απεβίωσαν συνολικά 5.891 άτομα, ενώ στο Δήμο Κατερίνης γεννήθηκαν συνολικά 7.526 και απεβίωσαν συνολικά 2.073 άτομα. Στα ακόλουθα διαγράμματα αναφέρονται συγκεντρωτικά οι γεννήσεις και οι θάνατοι για την 5ετία 1956-1960, τόσο στην Πιερία γενικότερα όσο και στον Δήμο Κατερίνης. Γιατί όμως είναι αναγκαίο να αναφερθούν αυτά τα στοιχεία; Η αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία γεννήσεων και θανάτων σχετίζονται άμεσα με την εξέλιξη των μαθητικών εγγραφών και την πορεία των σχολικών μονάδων. Αν γνωρίζουμε πόσα παιδιά γεννήθηκαν σε μια συγκεκριμένη περίοδο, μπορούμε να προβλέψουμε τον αριθμό των μαθητών που θα εγγραφούν στο δημοτικό σχολείο περίπου πέντε έως έξι χρόνια αργότερα. Αν υπάρχει αύξηση γεννήσεων, θα χρειαστούν περισσότερες τάξεις και ίσως νέα σχολεία. Αντίθετα, μείωση των γεννήσεων μπορεί να οδηγήσει σε συγχωνεύσεις σχολείων. Τέλος, σημαντικό είναι ότι οι δημογραφικές μεταβολές επηρεάζουν τη σχολική ζωή και τη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων. Σημαντικό επίσης είναι να αναφερθεί ότι λόγω του Β'ΠΠ τα περισσότερα στοιχεία σχετικά με την φυσική κίνηση της δεκαετίας του '40 καταστράφηκαν.

Πίνακας 9: Γεννήσεις-Θάνατοι Πιερία 1956-1960



Πίνακας 10: Γεννήσεις-Θάνατοι Δήμου Κατερίνης 1956-1960



2.3. Η εκπαιδευτική κατάσταση στην Κατερίνη από την ενσωμάτωση μέχρι το 1950

Μετά την απελευθέρωση το σχολικό σύστημα της πόλης τροποποιήθηκε ώστε να εναρμονιστεί με την ισχύουσα νομοθεσία του ελληνικού κράτους. Κατά το σχολικό έτος 1913-1914, πρώτο έτος δηλαδή από την απελευθέρωση, στην Αικατερίνη λειτουργούσε μία Αστική Σχολή όπου φοιτούσαν συνολικά 486 μαθητές, 280 άρρενες και 206 θήλεα και δίδασκαν 9 εκπαιδευτικοί (Γίδαρη, 2009; Καλλέργης, 2024).

Με την απελευθέρωση της Αικατερίνης από τον τουρκικό ζυγό και την έναρξη των βαλκανικών πολέμων έχουμε και την άφιξη ορισμένων οικογενειών προσφύγων από τη Θράκη. Το 1913 εξαιτίας των διώξεων που υφίστανται οι Θρακιώτες με στόχο τον εκτουρκισμό ή τον βίαιο εκπατρισμό τους έχουμε ένα σημαντικό κύμα προσφύγων. Αυτοί μένουν στην Κατερίνη μέχρι το 1918 οπότε οι περισσότεροι επιστρέφουν στις εστίες τους μέχρι το 1922 και παραμένουν εκεί για να υποστούν ένα νέο ξεριζωμό οριστικό αυτή τη φορά το 1922. Η εγκατάσταση των προσφύγων στην πόλη αντικατοπτρίζεται στην αύξηση του αριθμού των μαθητών (Καζταρίδης, 2006; 2017). Ο Επιθεωρητής πρότεινε για το σχολικό έτος 1914-1915 την προαγωγή των σχολείων της πόλης με βάση τις προβλέψεις του για την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού ως ακολούθως:

- Το Α' Πλήρες Εξατάξιο Αρρένων να παραμείνει ως έχει, καθώς από 301 μαθητές το 1913-1914, το 1914-1915 έφτασε τους 340 μαθητές.
- Το Β' Πλήρες Διτάξιο Αρρένων να παραμείνει και αυτό ως έχει, καθώς από τους 60 μαθητές του 1913-1914, το 1914-1915 έφτασε τους 110 μαθητές
- Το Α' Θηλέων μονοτάξιο να προαχθεί σε τετρατάξιο καθώς από τις 204 μαθήτριες του 1913-1914, το 1914-1915 έφτασε τις 240 μαθήτριες.
- Το μονοτάξιο Νηπιαγωγείον να προαχθεί σε διτάξιο, καθώς από τους 120 μαθητές του 1913-1914 έφτασε τους 150 το σχολικό έτος 1914-1915 (Γίδαρη, 2009)

Κατά το σχολικό έτος 1914-1915 στην Κατερίνη λειτουργούσαν ένα πλήρες εξατάξιο σχολείο με 6 διδασκάλους και 329 μαθητές, ένα μη πλήρες διτάξιο σχολείο αρρένων με 140 μαθητές, εξατάξιο Παρθενγωγείο με 3 διδασκάλισσες και 240 μαθήτριες και νηπιαγωγείον με 185 μαθητές (Γίδαρη, 2009; Καλλέργης, 2024)

Σύμφωνα με την έκθεση του Επιθεωρητή Βεργόπουλου τα μουσουλμανικά σχολεία ήταν δύο:

- 1 Διτάξιο Αρρένων με τέσσερις τάξεις και 2 δασκάλους με 80 μαθητές.
- 1 Διτάξιο Θηλέων με τέσσερις τάξεις και 2 δασκάλες με 60 μαθήτριες.

Και τα δύο σχολεία στεγάζονταν σε κτίριο της Κοινότητας το οποίο βρισκόταν σε άριστη κατάσταση. Πρόκειται για το κτίριο στο οποίο στεγάστηκε το Β' Θηλέων και μετέπειτα το Δ' Δημοτικό Σχολείο, ενώ η δαπάνη της συντήρησής του ήταν στα 15.000 γρόσια και επιβάρυνε την Κοινότητα (Γίδαρη, 2009). Δεν είναι γνωστό το πότε σταμάτησαν να λειτουργούν τα σχολεία αυτά, ωστόσο σύμφωνα με τα Αρχεία της ΠΕ Πιερίας φαίνεται διορισμένος Έλληνας δάσκαλος σε αυτά το 1924.

Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή το 1922, η Κατερίνη υποδέχθηκε έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων από τη Μικρά Ασία, την Ανατολική Θράκη και τον Πόντο. Αυτή η μαζική εισροή πληθυσμού επηρέασε σημαντικά την κοινωνική και οικονομική ζωή της πόλης, αλλά και το εκπαιδευτικό της σύστημα. Οι πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν στην Κατερίνη έφεραν μαζί τους νέες πολιτιστικές επιρροές και εκπαιδευτικές ανάγκες (Γίδαρη, 2009; Καζταρίδης, 2017). Πολλοί από αυτούς ήταν μορφωμένοι και είχαν υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι αυτονόητο ότι η αύξηση αυτή του πληθυσμού συνοδεύτηκε και από την αύξηση των σχολικών μονάδων εντός της Κατερίνης. Σε έκθεσή του προς τον Γενικό Διοικητή Θεσσαλονίκης ο Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Βεροίας-Πιερίας αναφέρει ότι ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών αυξήθηκε στο διπλάσιο, ενώ το προσωπικό δεν επαρκεί προκειμένου να καλύψει τις υπάρχουσες ανάγκες. Μέσα σε όλες τις δυσμενείς συνθήκες η εκπαίδευση στην Κατερίνη συνεχίζει τη δύσκολη πορεία της. Έτσι, μέχρι το 1929 λειτουργούσαν στην πόλη 2 Σχολεία Αρρένων και 2 Σχολεία Θηλέων, ενώ και τα τέσσερα σχολεία το 1935 έγιναν μικτά (Γίδαρη, 2009). Επομένως λοιπόν, παρατηρείται μία διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κατερίνης μετά την απελευθέρωση διατηρούσε διακρίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τόσο ως προς την οργάνωση των σχολείων όσο και ως προς την κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων. Ωστόσο, η σταδιακή αύξηση του αριθμού των μαθητριών και η τελική ενοποίηση των σχολείων σε μικτά το 1935 καταδεικνύουν μια πορεία προς τη σταδιακή εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα δύο φύλα, αν και πάλι ορισμένες φορές ο αριθμός των κοριτσιών παρέμενε χαμηλός σε σχέση με τα αγόρια.

Από την δεκαετία του '30 και εξής η εκπαιδευτική κατάσταση βελτιώθηκε ακόμα περισσότερο. Μέχρι το 1936 εντός της πόλης λειτουργούσαν **πέντε (5)** δτάξια δημοτικά σχολεία, ενώ όλα τα χωριά της επαρχίας είχαν από ένα δημοτικό σχολείο κατά κύριο λόγο 2τάξια και 3τάξια (Γίδαρη, 2009). Η ίδρυση νέων σχολικών μονάδων εντός της Κατερίνης συνεχίστηκε και την δεκαετία του 1940 και έτσι το 1942, εν μέσω του Β'ΠΠ, ιδρύθηκε το 6ο Δημοτικό Σχολείο ενώ το 1949 ιδρύθηκε και το 7ο Δημοτικό Σχολείο στο συνοικισμό των Καταφυγιωτών (Γίδαρη, 2009; Γραϊκός, 2001).

2.4. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντός της πόλης της Κατερίνης την δεκαετία του 1950

Μετά την απόσχιση της επαρχίας Πιερίας από το Νομό Θεσσαλονίκης και τη συγκρότηση του Νομού Πιερίας με έδρα την Κατερίνη, ξεκίνησε στην ουσία και η πλήρης ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης με αυτόνομη πλέον πορεία. Μέχρι τον Αύγουστο του σχολικού έτους 1948-1949 η εκπαιδευτική δραστηριότητα εντασσόταν στην Πρωτοβάθμια Θεσσαλονίκης, ενώ από την 1^η Σεπτεμβρίου του νέου σχολικού έτους συγκροτήθηκε η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Πιερίας. Επίσης, την ίδια περίοδο κάνει την εμφάνισή της και στην Πιερία η Ιδιωτική Εκπαίδευση με πρώτο ιδιωτικό σχολείο τα "Εκπαιδευτήρια Παπαδημητρίου" τα οποία στεγάζονταν στο σημερινό 15^ο Δημοτικό Σχολείο και λειτούργησαν μέχρι και τον Ιούνιο του 1978 (Γίδαρη, 2009; Καλλέργης, 2024).

Την δεκαετία του 1950 λειτούργησαν στην πόλη της Κατερίνης 8 Δημόσια Δημοτικά και 1 Ιδιωτικό με νηπιαγωγείο-δημοτικό. Τα στοιχεία κάθε σχολείου σχετικά με τον αριθμό των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και την οργάνωσή του ακολουθούν στους παρακάτω πίνακες

1ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό Έτος	Αριθμός μαθητών	Εκπαιδευτικό Προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	959	6	6τάξιο
1951-1952	559	6	6τάξιο
1952-1953	520	6	6τάξιο
1953-1954	549	6	6τάξιο
1954-1955	586	6	6τάξιο
1955-1956	545	6	6τάξιο
1956-1957	510	6	6τάξιο
1957-1958	592	6	6τάξιο
1958-1959	504	7	6τάξιο
1959-1960	374	8	6τάξιο

2ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό έτος	Αριθμός μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	584	6	6τάξιο
1951-1952	495	6	6τάξιο
1952-1953	429	6	6τάξιο
1953-1954	411	6	6τάξιο
1954-1955	480	6	6τάξιο
1955-1956	470	6	6τάξιο
1956-1957	391	6	6τάξιο
1957-1958	522	6	6τάξιο
1958-1959	531	6	6τάξιο
1959-1960	396	6	6τάξιο

3ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό Έτος	Αριθμός μαθητών	Εκπαιδευτικό Προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	720	6	6τάξιο
1951-1952	488	6	6τάξιο
1952-1953	447	6	6τάξιο
1953-1954	409	6	6τάξιο
1954-1955	393	6	6τάξιο
1955-1956	405	6	6τάξιο
1956-1957	364	6	6τάξιο
1957-1958	416	6	6τάξιο
1958-1959	435	6	6τάξιο
1959-1960	408	6	6τάξιο

4ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	463	6	6τάξιο
1951-1952	448	6	6τάξιο
1952-1953	436	6	6τάξιο
1953-1954	425	6	6τάξιο
1954-1955	434	6	6τάξιο

1955-1956	414	6	6τάξιο
1956-1957	402	6	6τάξιο
1957-1958	466	6	6τάξιο
1958-1959	311	6	6τάξιο
1959-1960	335	6	6τάξιο

5ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	488	4	4τάξιο
1951-1952	364	4	4τάξιο
1952-1953	353	5	5τάξιο
1953-1954	358	5	5τάξιο
1954-1955	329	5	5τάξιο
1955-1956	314	5	5τάξιο
1956-1957	356	5	5τάξιο
1957-1958	348	5	5τάξιο
1958-1959	355	5	5τάξιο
1959-1960	370	6	6τάξιο

6ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	406	2	2τάξιο
1951-1952	294	2	2τάξιο
1952-1953	265	3	3τάξιο
1953-1954	299	3	3τάξιο
1954-1955	300	3	3τάξιο
1955-1956	366	3	3τάξιο
1956-1957	401	3	3τάξιο
1957-1958	426	3	3τάξιο
1958-1959	456	3	3τάξιο
1959-1960	358	3	3τάξιο

7ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	239	3	3τάξιο
1951-1952	245	3	3τάξιο
1952-1953	172	3	3τάξιο
1953-1954	180	3	3τάξιο
1954-1955	169	3	3τάξιο
1955-1956	202	3	3τάξιο
1956-1957	200	3	3τάξιο
1957-1958	205	3	3τάξιο
1958-1959	231	3	3τάξιο
1959-1960	424	4	4τάξιο

8ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1950-1960

Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Οργανικότητα σχολείου
1950-1951	-	-	-
1951-1952	-	-	-
1952-1953	-	-	-
1953-1954	-	-	-
1954-1955	-	-	-
1955-1956	-	-	-
1956-1957	-	-	-
1957-1958	-	-	-
1958-1959	-	-	-
1959-1960	197	3	3τάξιο

Ιδιωτικό Δημοτικό Παπαδημητρίου 1950-1960			
Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών	Εκπαιδευτικό προσωπικό	Λειτουργικότητα σχολείου
1950-1951	-	-	-
1951-1952	77	9	6τάξιο
1952-1953	70	9	6τάξιο
1953-1954	67	9	6τάξιο
1954-1955	82	9	6τάξιο
1955-1956	80	9	6τάξιο
1956-1957	86	9	6τάξιο
1957-1958	87	9	6τάξιο
1958-1959	101	9	6τάξιο
1959-1960	107	9	6τάξιο

Κατά την περίοδο 1950-1960, η σχολική πραγματικότητα στην Κατερίνη αντικατοπτρίζει τις μεταβαλλόμενες κοινωνικο-δημογραφικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που χαρακτήρισαν την Ελλάδα της μεταπολεμικής δεκαετίας. Μέσα από τη μελέτη των στοιχείων των οκτώ δημόσιων και ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου της πόλης, διαφαίνονται τόσο οι δημογραφικές μεταβολές του μαθητικού πληθυσμού όσο και οι εξελικτικές πορείες σε ό,τι αφορά τη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων. Ο συνολικός αριθμός μαθητών στα επτά δημόσια σχολεία με πλήρη στοιχεία (1ο έως 7ο) ανήλθε στους **3.859 μαθητές το 1950-1951** και μειώθηκε στους **2.665 το 1959-1960**, δηλαδή καταγράφεται μια **συνολική μείωση της τάξης του 30,9%** μέσα σε μία δεκαετία. Η μείωση αυτή δεν ήταν γραμμική και παρουσίασε σημαντικές αυξομειώσεις ενδιάμεσα, αποτυπώνοντας δημογραφικές μεταβολές όπως αστικοποίηση, μετακινήσεις πληθυσμών ή μετανάστευση (εσωτερική και εξωτερική), αλλά και την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της μεταπολεμικής περιόδου. Το **1ο Δημοτικό** παρουσίασε ιδιαίτερα έντονη πτώση, από **959 μαθητές (1950-1951)** σε **374 (1959-1960)**, δηλαδή **μείωση 61%**. Αντίθετα, το **5ο Δημοτικό**, από σχολείο 4τάξιο με 488 μαθητές το 1950-1951, αναβαθμίστηκε σε 6τάξιο το 1959-1960, παρουσιάζοντας **αύξηση του αριθμού μαθητών κατά 6,6%** (370 μαθητές, σε σχέση με 353 το 1952-1953). Το **6ο Δημοτικό** σημείωσε επίσης αύξηση, από **406 μαθητές το 1950-1951** σε **358 το 1959-1960**, με κορύφωση τους **456 το 1958-1959**. Το **7ο Δημοτικό** είχε αργή αλλά σταθερή αύξηση, ειδικά το 1959-1960, όπου σχεδόν **διπλασιάστηκε ο αριθμός μαθητών** (από 231 το 1958-1959 σε 424 το 1959-1960), δείγμα εγκατάστασης νέων κατοίκων ή αλλαγών στη σχολική περιφέρεια. Το **ιδιωτικό σχολείο Παπαδημητρίου** παρουσίασε μικρό αριθμό μαθητών (70-107 ετησίως), αλλά σταθερά αυξανόμενο, γεγονός που υποδηλώνει αφενός σταθερή κοινωνική βάση, αφετέρου ζήτηση για ιδιωτική εκπαίδευση, κυρίως από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Παρά τη γενική μείωση του μαθητικού πληθυσμού, ο αριθμός των εκπαιδευτικών **παρέμεινε**

σταθερός ή και αυξήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις, γεγονός που συνδέεται με την προσπάθεια βελτίωσης της αναλογίας διδασκόντων/διδασκομένων και των όρων διδασκαλίας. □ Στο **1ο Δημοτικό**, οι μαθητές ανά δάσκαλο μειώθηκαν από **160 το 1950-51 σε μόλις 46 το 1959-60**, μια εξαιρετικά θετική εκπαιδευτική εξέλιξη, παρά την πληθυσμιακή μείωση. Αυτό αντανακλά πιθανή εκπαιδευτική πολιτική για αποσυμφόρηση των σχολικών αιθουσών και ενίσχυση της ποιότητας διδασκαλίας. Το **2ο και το 3ο Δημοτικό** διατήρησαν σταθερά τους 6 εκπαιδευτικούς, παρά τη μείωση του αριθμού των μαθητών (π.χ. από 584 σε 396 στο 2ο, μείωση 32%). Το **5ο Δημοτικό** παρουσίασε άνοδο του αριθμού δασκάλων από 4 σε 6, ενώ το **7ο** από 3 σε 4, γεγονός που συμβαδίζει με την αναβάθμιση της οργανικότητας και την αύξηση του αριθμού μαθητών. Το **ιδιωτικό Παπαδημητρίου** διατηρεί σταθερά 9 εκπαιδευτικούς, γεγονός που σημαίνει ότι είχε τη δυνατότητα να προσφέρει ιδιαίτερα ευνοϊκή αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών (π.χ. το 1959-1960 η αναλογία ήταν **1 εκπαιδευτικός ανά 11,8 μαθητές**), δείγμα υψηλότερων ποιοτικών προσδοκιών και πόρων. Όλα τα δημόσια σχολεία διατηρούν σταθερή οργανικότητα στην πλειονότητά τους, με το **6τάξιο μοντέλο να κυριαρχεί**, ενώ σχολεία όπως το 5ο, 6ο και 7ο προοδευτικά εξελίσσονται από μικρότερες οργανικότητες (2-3τάξια) σε πληρέστερες, καταγράφοντας έτσι **την εκπαιδευτική επέκταση** και την κάλυψη νέων συνοικιών ή πληθυσμιακών αναγκών.

Την περίοδο αυτή λειτουργούσαν εντός Κατερίνης 6 δημόσια νηπιαγωγεία τα οποία ήταν όλα 2τάξια και 1 ιδιωτικό το οποίο ήταν 1τάξιο. Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρεται ο αριθμός νηπίων ανά έτος στο εκάστοτε νηπιαγωγείο.

Νηπιαγωγεία Κατερίνης 1950-1960							
Σχολικό έτος	1 ^ο	2 ^ο	3 ^ο	4 ^ο	5 ^ο	6 ^ο	Ιδιωτικό Παπαδημητρίου
1950-1951	51	-	-	-	-	-	-
1951-1952	54	-	-	-	-	-	9
1952-1953	49	-	-	-	-	-	16
1953-1954	45	-	--	-	-	-	16
1954-1955	42	50	55	50	-	-	18
1955-1956	50	54	57	43	40	55	15
1956-1957	49	59	53	47	49	59	19
1957-1958	55	54	48	52	40	51	19
1958-1959	58	49	41	59	45	43	15
1959-1960	49	56	49	51	39	49	13

Η πορεία του μαθητικού πληθυσμού στα νηπιαγωγεία της Κατερίνης κατά τη δεκαετία 1950-1960 παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς αποτυπώνει τάσεις τόσο ως προς την ίδρυση νέων νηπιαγωγείων όσο και ως προς τη φοίτηση των νηπίων σε αυτά. Η ανάλυση των διαθέσιμων στοιχείων αναδεικνύει μια σταδιακή αύξηση της προσχολικής εκπαίδευσης στην πόλη, παρά τις επιμέρους διακυμάνσεις στους αριθμούς των μαθητών. Κατά το σχολικό έτος 1950-1951 λειτουργεί μόνο το 1ο Νηπιαγωγείο με 51 μαθητές, ενώ από το 1951-1952 αρχίζει να καταγράφεται και παρουσία ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου (Παπαδημητρίου), το οποίο ξεκινά με 9 μαθητές και φτάνει μέχρι και τους 19 μαθητές το 1956-1957 και 1957-1958, πριν αρχίσει να υποχωρεί σταδιακά

στα 13 το 1959-1960. Το ιδιωτικό αυτό νηπιαγωγείο φαίνεται να κάλυπτε ένα μέρος της ζήτησης που δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί από τα δημόσια νηπιαγωγεία, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας. Η θεαματικότερη αλλαγή, ωστόσο, σημειώνεται από το σχολικό έτος 1954-1955, όταν εμφανίζονται για πρώτη φορά πέντε νέα δημόσια νηπιαγωγεία (2ο έως 5ο), γεγονός που υποδεικνύει αυξημένη ανάγκη για προσχολική εκπαίδευση και κρατική ανταπόκριση σε αυτή. Η συνολική εικόνα της μαθητικής δύναμης στα δημόσια νηπιαγωγεία παρουσιάζει αυξητική τάση. Συγκεκριμένα, το 1950-1951 καταγράφονται μόλις 51 μαθητές σε δημόσιο νηπιαγωγείο, ενώ το 1959-1960 το άθροισμα των μαθητών στα έξι δημόσια νηπιαγωγεία ανέρχεται στους 293, καταδεικνύοντας αύξηση της τάξεως του **474,5%** μέσα σε μια δεκαετία. Ακόμη και αν συνυπολογίσουμε τις διακυμάνσεις ανά έτος και ανά νηπιαγωγείο, το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού από το 1954-1955 έως το 1959-1960 καταγράφει σταθερά πάνω από 270 μαθητές ετησίως στα δημόσια νηπιαγωγεία. Το έτος με τη μεγαλύτερη συνολική φοίτηση είναι το 1956-1957, με **316 μαθητές** στα δημόσια νηπιαγωγεία και **19 στο ιδιωτικό**, σύνολο **335**, δηλαδή σχεδόν **7πλασιασμός (περίπου 657%)** σε σύγκριση με το 1950-1951. Η παροδική μείωση των μαθητών στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο μετά το 1956-1957 πιθανόν συνδέεται με τη σταδιακή κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών από τα δημόσια νηπιαγωγεία και την αυξανόμενη εμπιστοσύνη των γονέων σε αυτά. Είναι ενδεικτικό ότι το ποσοστό συμμετοχής του ιδιωτικού νηπιαγωγείου στον συνολικό μαθητικό πληθυσμό των νηπιαγωγείων μειώνεται από **περίπου 16,4%** το 1952-1953 σε **μόλις 4,2%** το 1959-1960.

Συνολικά, η περίοδος 1950-1960 χαρακτηρίζεται από την **εντυπωσιακή αύξηση της φοίτησης στα δημόσια νηπιαγωγεία, την ίδρυση και σταδιακή ενίσχυση της υποδομής της προσχολικής αγωγής, και την προοδευτική μείωση της σχετικής σημασίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης** στο συγκεκριμένο επίπεδο, αντανακλώντας ίσως και γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές της εποχής.

5. Συμπεράσματα

Η μελέτη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κατερίνη κατά τη δεκαετία του 1950 ανέδειξε μία περίοδο έντονης προσπάθειας ανασυγκρότησης και εκπαιδευτικής επανεκκίνησης, μετά τη δοκιμασία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου. Η πόλη της Κατερίνης αντιμετώπισε σοβαρές ελλείψεις σε σχολικές υποδομές, αίθουσες και διδακτικό προσωπικό. Πολλά σχολικά κτίρια ήταν ανεπαρκή ή κατεστραμμένα, ενώ ο αριθμός των μαθητών αυξανόταν ραγδαία, λόγω της γενικότερης πληθυσμιακής αύξησης. Παρά τις δυσκολίες, το κράτος κατέβαλε προσπάθειες για την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από προσλήψεις προσωπικού, δημιουργία νέων σχολικών μονάδων και παρεμβάσεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Συνολικά, η δεκαετία του 1950 αποτέλεσε μια μεταβατική περίοδο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κατερίνη, με σημαντικές δυσκολίες αλλά και βήματα προόδου. Η ανάλυση αυτής της περιόδου προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής, ενώ υπογραμμίζει τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας για την εκπαιδευτική ανασυγκρότηση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- Βαρμάζης, Ν. (2002). Δύσκολα χρόνια στην Πιερία. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Γίδαρη, Σ. (2009). Η εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης 1912-1940. Θεσσαλονίκη
- Γραίκος, Ν. (2001). Στοιχεία και κοινωνική οργάνωση της Κατερίνης κατά το β' τέταρτο του 20ου αιώνα. Πρακτικά Α' Συνεδρίου για την Κατερίνη 25-27 Νοεμβρίου 1999, Δήμος Κατερίνης 70 χρόνια. Κατερίνη
- Καζταρίδης, Ι. (2002). Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Η Πιερία των περιηγητών και των γεωγράφων. Κατερίνη: Εκδόσεις ΜΑΤΙ.
- Καζταρίδης, Ι. (2006). Κατερίνη. Από μικρή κώμη στην πολύτροπη πόλη. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.
- Καζταρίδης, Ι. (2017). Η Πιερία κατά το 19ο και 20ο αιώνα. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι

Καλλέργης, Σ. (2024). Η Δημογραφική Κατάσταση και η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης από το 1912-1930. Εκπαιδευτικές Διαδρομές" (Educational Routes). Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου, τ.1, 234-259. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/edro/article/view/38830>

Αρχειακό Υλικό

Γενικά Αρχείο του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας, Εκθέσεις επιθεωρητών σχολικών μονάδων ετών 1950-1960

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Πληθυσμιακή εξέλιξη Κατερίνης, 1913-1961

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1932 ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΤΟ 1982. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ Ν. 5343/1932 ΚΑΙ ΤΟΥ Ν. 1286/1982.

Ζλατιλίδου Στέλλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον Ν.5343/1932 και στον Ν.1268/1982. Παράλληλα, εξετάζονται εν συντομία τα σημαντικότερα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα της ενδιάμεσης περιόδου. Ακόμη, διερευνάται η πολεμική που αντιμετώπισε ο Νόμος-Πλαίσιο του 1982 και οι επικρίσεις που δέχτηκε από τα κόμματα της αντιπολίτευσης και από τους κόλπους της πανεπιστημιακής κοινότητας. Τέλος, επιχειρείται μία σύντομη συγκριτική προσέγγιση μεταξύ των δύο σημαντικότερων νομοθετημάτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποδεικνύουν πως κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα σημειώνονται αρκετές προσπάθειες για τη διασφάλιση της διοικητικής αυτοτέλει των πανεπιστημίων και για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης ακαδημαϊκής γνώσης. Βέβαια, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων χαρακτηρίζονται από ατολμία και σπασμωδικότητα, υπονομεύοντας τον εκδημοκρατισμό της δομής και της λειτουργίας των πανεπιστημίων, έτσι ώστε να μη θιγούν οι υφιστάμενες παραδοσιακές δομές εξουσίας.

1. Εισαγωγή

Κανένας θεσμός και, συνεπώς, ούτε η εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει και να λειτουργήσει εν κενώ. Και αυτό κρίνεται απόλυτα λογικό καθώς λειτουργεί στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης κοινωνίας, η οποία μεταβάλλεται στο πέρασμα του χρόνου, δηλαδή υπόκειται στο φαινόμενο της κοινωνικής μεταβολής. Το κράτος, ως βασικός διαχειριστής των δομών μιας κοινωνίας, επιβάλλει τους δικούς του εξουσιαστικούς όρους με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας και ευημερίας. Μάλιστα, η ίδια η κοινωνία διαθέτει από μόνη της πολλαπλούς μηχανισμούς προσαρμογής στις νέες συνθήκες και καταστάσεις, έτσι ώστε να διατηρείται αkéραιη η λειτουργική σχέση μεταξύ κοινωνίας και θεσμών (Τερζής, 2010). Στις περιπτώσεις που η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας παύει να είναι λειτουργική, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη θεσμοθέτηση αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης. Η πολιτική εξουσία δρομολογεί τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να αποκατασταθεί η σχέση λειτουργικότητας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας. Ο όρος «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» αναφέρεται σε ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο αφορά ουσιαστικές παρεμβάσεις και τροποποιήσεις στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, της εκπαιδευτικής γνώσης καθώς και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Bouzakis & Koustourakis, 2009). Στην ουσία οι εν λόγω αλλαγές αφορούν το οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησής της, αλλαγές στη διάρκεια και στις προϋποθέσεις φοίτησης των εκπαιδευομένων καθώς και στον τρόπο μετάβασης από μία βαθμίδα σε επόμενη. Βασικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι αφενός η διάρκειά της στο χρόνο και αφετέρου ο βαθύς επηρεασμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό το λόγο θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως μία μεταρρύθμιση καταξιώνεται ως τέτοια εκ των υστέρων (Κλάδης, 2014).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν τους κύριους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» είναι εκ των πραγμάτων σύνθετος εφ' όσον: πρώτον αναφέρεται στις επιλογές της κυρίαρχης πολιτικής εξουσίας καθώς και στα αποτελέσματα αυτών των

επιλογών, δεύτερον εκλαμβάνεται ως ένα άρτια οργανωμένο και ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, το οποίο κοινοποιείται στα πλαίσια ενός πολιτικού λόγου ή μιας νομοθεσίας, τρίτον είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις αποφάσεις που λαμβάνονται για την εκπαίδευση από τις πολιτικές ομάδες εξουσίας και τέταρτον διαφέρει ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής από κράτος σε κράτος. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, πρέπει να καταστήσουμε σαφές πως όλα τα προαναφερθέντα συστατικά στοιχεία του όρου «εκπαιδευτική πολιτική» είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο της κοινωνίας εντός της οποίας σχεδιάζονται και υλοποιούνται (Παπαδάκης, 2003).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αντικείμενο και Μέθοδος της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους δύο σημαντικότερους νόμους της πανεπιστημιακής νομοθεσίας της εν λόγω περιόδου, ήτοι του Ν. 5343/1932 και του Ν. 1268/1982. Το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιείται είναι αυτό της ιστορικής, καθώς μπορεί να παράσχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα ή/και να βοηθήσει στην ενδελεχή μελέτη μίας εκπαιδευτικής ιδέας ή ενός θεσμού, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτό διαμορφώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Περαιτέρω, η ιστορική έρευνα επεξηγεί τον τρόπο με τον οποίο μία εκπαιδευτική πολιτική αναδύθηκε από μία σειρά παραγόντων που τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο χωρικό, χρονικό και κοινωνικο- πολιτισμικό πλαίσιο. Κατ' αυτό τον τρόπο, καθίσταται εφικτή η κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και του βαθμού επιρροής που ασκούν σε αυτά διάφοροι κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτιστικοί παράγοντες (Freathy & Parker, 2010:233). Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιείται η ιστορική- ερμηνευτική μέθοδος, η οποία μας επιτρέπει να προβούμε στην ανάλυση και ερμηνεία του επιλεχθέντος πρωτογενούς υλικού, όπως είναι οι νόμοι, τα σχέδια νόμου, οι εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων, τα υπομνήματα και τα πρακτικά συζητήσεων κατά την ψήφιση των νομοσχεδίων στην Ολομέλεια της Βουλής. Τέλος, χρησιμοποιείται η συγκριτική μέθοδος που μας επιτρέπει να αναζητήσουμε πιθανές συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ του περιεχόμενου και των στόχων του Ν.5343/1932 και του Ν.1268/1982, που αποτέλεσαν νομοθετήματα- σταθμούς στην ιστορία της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης του 20^{ου} αιώνα.

2.2. Εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση την περίοδο διακυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου. Ο Οργανισμός του 1932

Στο πλαίσιο της γενικότερης μεταρρυθμιστικής πολιτικής της η κυβέρνηση Βενιζέλου προβαίνει το 1932 στην ψήφιση του νέου Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ως Οργανισμός καλείται το σύνολο των κανόνων που αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο σύστασης και οργάνωσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η σωστή και εύρυθμη λειτουργία τους. Ο Οργανισμός του 1932, ακολουθώντας το γενικότερο πνεύμα της εποχής που επικρατεί στην Κεντρική Ευρώπη για τα πανεπιστημιακά θέματα, επιχειρεί έναν επανακαθορισμό των σχέσεων μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας και συγκεκριμένα μεταξύ καθηγητών και φοιτητών. Σύμφωνα με το νέο νομοθέτημα το ελληνικό πανεπιστήμιο οφείλει να επιδιώκει την πληρέστερη μόρφωση των φοιτητών με σκοπό να τους προετοιμάζει για τη μετέπειτα μετάβασή τους στο επαγγελματικό και κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι της χώρας, έχοντας ως αρωγό στην προσπάθεια αυτή το Υπουργείο Παιδείας (Μπουζάκης, 2006). Παράλληλα, θεσπίζονται και κάποιες καινοτόμες για την εποχή διατάξεις που προβλέπουν την συμμετοχή των φοιτητών σε φροντιστηριακές και εργαστηριακές ασκήσεις καθώς και τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης παράλληλα με τη θεωρητική διδασκαλία της έδρας. Για την ευόδωση του ως άνω σκοπού προωθείται η ίδρυση νέων Παραρτημάτων (σπουδαστήρια, κλινικές, αναγνωστήρια), καθώς και ο εκσυγχρονισμός των ήδη

υπαρχόντων (Παπαδάκης, 2004). Τέλος, ο νέος νόμος καινοτομεί ως προς τα διδασκόμενα μαθήματα καθώς τα διακρίνει σε υποχρεωτικά και προαιρετικά για τους φοιτητές, ενώ καθιερώνεται και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Βέβαια, το κράτος με τον νέο Οργανισμό επιδιώκει να ενισχύσει ακόμη περισσότερο την εξουσία του στη διαχείριση των πανεπιστημιακών υποθέσεων. Ειδικότερα, η παρουσία του Κυβερνητικού Επιτρόπου στα πανεπιστήμια ενισχύει την κρατική επέμβαση στις πανεπιστημιακές υποθέσεις, καθώς το κράτος είναι αποκλειστικά υπεύθυνο να λαμβάνει αποφάσεις για θέματα που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως ιδιωτικές υποθέσεις του πανεπιστημίου, όπως είναι η ίδρυση τακτικών ή έκτακτων εδρών, η χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών στους καθηγητές και η διατήρηση του δικαιώματος καθορισμού του κλειστού αριθμού εισακτέων για κάθε Σχολή (*numerus clausus*), μία ρύθμιση που μειώνει σημαντικά τον αριθμό των επιτυχόντων (Παπαδάκης, 2004).

Όσον αφορά τη διοίκηση του πανεπιστημίου θεσμοθετούνται συγκεκριμένα όργανα που είναι ο Πρύτανης, η Σύγκλητος και το Οικονομικό Συμβούλιο. Ως προς τη δομή του πανεπιστημίου προβλέπεται ένα νέο οργανωτικό σχήμα που διαρθρώνεται σε τρεις επιμέρους μονάδες, δηλαδή τη Σχολή, το Τμήμα και την Έδρα. Η Σχολή συνιστά τη βασική διοικητική μονάδα ενώ η Έδρα διαμορφώνει και υλοποιεί το διδακτικό έργο, αποτελώντας στην ουσία τη βασικότερη ακαδημαϊκή μονάδα. Οι καθηγητές διακρίνονται σε τακτικούς και έκτακτους και παράλληλα καθιερώνεται ο θεσμός των έκτακτων- άμισθων καθηγητών, οι οποίοι δεν κατέχουν κάποια έδρα αλλά μισθοδοτούνται κατόπιν εκλογής τους από τη Σχολή για να αναλάβουν τη διδασκαλία ορισμένου μαθήματος (Βρυχέα και Γαβρόγλου, 1982). Ακρογωνιαίο λίθο του νόμου αποτελεί η καθιέρωση του θεσμού της Έδρας, την οποία κατέχει αποκλειστικά ο τακτικός Καθηγητής με αποτέλεσμα να ταυτίζεται το γνωστικό αντικείμενο με το πρόσωπό του. Κατ' αυτό τον τρόπο, όμως, ο νέος νόμος προωθεί ένα σύστημα συγκέντρωσης όλων των εξουσιών στα χέρια των τακτικών Καθηγητών, δημιουργώντας μία σχέση υποταγής και εξάρτησης από αυτόν όλων των υφιστάμενων μελών του διδακτικού προσωπικού της ίδιας έδρας (Στεργιάδου, 1993).

2.3. Εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση την περίοδο που ακολουθεί τον Οργανισμό του 1932 και μέχρι την πτώση της απριλιανής δικτατορίας

Στα χρόνια που ακολουθούν την ψήφιση του Οργανισμού του 1932 λαμβάνει χώρα μία συνεχής προσπάθεια κατάργησης των νομοθετικών ρυθμίσεων του εν λόγω νόμου, η οποία ολοκληρώνεται επί δικτατορίας Μεταξά με τον Α.Ν 1430/38. Κύρια χαρακτηριστικά του νόμου του 1938 είναι η πλήρης υποταγή των πανεπιστημίων στην κρατική βούληση και η κατάλυση της αυτοτέλειάς τους μέσα από τη δημιουργία νέων εδρών και τη διαμόρφωση του γνωστικού αντικειμένου αυτών βάσει κυβερνητικών αποφάσεων. Άλλωστε και ο απ' ευθείας διορισμός διδακτικού προσωπικού χωρίς την τήρηση της απαιτούμενης νόμιμης διαδικασίας πρόσληψης, αποτελεί μία πάγια τακτική του μεταξικού καθεστώτος (Σιμενή, Δούκας και Μπουζάκης, 2011). Καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου της Κατοχής που ακολουθεί, η γερμανόφιλη κυβέρνηση ασκεί μία εκπαιδευτική πολιτική στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στην πλήρη υπονόμευση της λειτουργίας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας. Η ίδια τακτική συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου με τις ελληνικές κυβερνήσεις να ανοίγουν από το 1945 έναν νέο κύκλο εκκαθαρίσεων στον χώρο των πανεπιστημίων, που οδηγεί στην πλήρη αποδυνάμωση της λειτουργίας των πανεπιστημίων της χώρας.

Στην δεκαετία που ακολουθεί (1950-1960) σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της πανεπιστημιακής λειτουργίας αποτελεί η διάταξη του Συντάγματος του 1952 περί αυτοδιοίκησης των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τελούντων υπό την εποπτεία του κράτους. Βασικό αίτημα της εποχής είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, καθώς οι τρέχουσες οικονομικές εξελίξεις την περίοδο αυτή στον ευρωπαϊκό χώρο με την ταυτόχρονη αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας, δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, γίνεται εμφανής η ανάγκη ίδρυσης νέου πανεπιστημίου με σκοπό την ενίσχυση της πνευματικής ζωής στην περιφέρεια της χώρας, καθώς παρατηρείται μία συνεχής αυξητική τάση στη ζήτηση των

πανεπιστημιακών σπουδών. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως κατά τη διάρκεια της περιόδου 1955-1965 ο ρυθμός αύξησης των ποσοστών φοίτησης των νέων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, είναι ο υψηλότερος από όλες τις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α (Τσουκαλάς, 1975).

Τον Μάιο του 1965 η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου καταθέτει στη Γραμματεία της Βουλής το τρίτο νομοσχέδιο «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων», χωρίς, ωστόσο, να προλάβει να νομοθετήσει τις αλλαγές, που προέβλεπε για την ανώτατη παιδεία λόγω της πολιτικής μεταβολής της 15ης Ιουλίου 1965 με την παραίτηση του Γεωργίου Παπανδρέου. Ωστόσο, πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό νομοσχέδιο καθώς η κυβέρνηση επισημαίνει εκ νέου την ανάγκη ίδρυσης νέων πανεπιστημιακών μονάδων σε διάφορες επαρχιακές πόλεις της χώρας. Παρά τις δυσμενείς πολιτικές εξελίξεις, τα δύο σημαντικότερα νομοθετήματα που προωθούνται για την ανώτατη εκπαίδευση είναι το Ν.Δ 4425/1964 με βάση το οποίο ιδρύεται το Πανεπιστήμιο Πατρών, αποτελώντας, πλέον, το τρίτο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας (μετά από αυτό των Αθηνών και της Θεσσαλονίκης), καθώς και το Β.Δ 735/1964 με βάση το οποίο ιδρύεται η Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων, που λειτουργεί ως παράρτημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μέχρι και το 1970, οπότε και δημιουργείται αυτοτελές Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κατά την περίοδο της επταετίας (1967-1974) η εκπαιδευτική πολιτική της δικτατορικής κυβέρνησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εδράζεται στην επιβολή ενός καθεστώτος κρατικού πατερναλισμού και ιδεολογικής επιτήρησης όλων των ενοίκων του πανεπιστημιακού πεδίου. Στην ουσία θεσπίζεται ένας κατασταλτικός μηχανισμός, ο οποίος, με τη χρήση μη ακαδημαϊκών κριτηρίων αλλά καθαρά ιδεολογικών και κοινωνικών, στοχεύει πρωτίστως στην εκκαθάριση του πεδίου από τους ιδεολογικά έκνομους ακαδημαϊκούς λειτουργούς για την αποκατάσταση της ηθικής τάξης στον χώρο των πανεπιστημίων (Παπαδάκης & Σπαθαράκη, 2005). Προς την κατεύθυνση αυτή, το χουντικό καθεστώς προβαίνει στην έκδοση μιας σειράς Συντακτικών Πράξεων βάσει των οποίων ανοίγει ένας νέος κύκλος εκκαθαρίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, που καταλήγει σε διαθεσιμότητες και μαζικές απολύσεις πανεπιστημιακών καθηγητών. Παράλληλα, όμως, λαμβάνονται μέτρα με έντονο φιλολαϊκό χαρακτήρα, όπως είναι η δωρεάν παιδεία και η ίδρυση νέων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Κρήτη και στη Θράκη με το Ν.Δ 87/1973.

2.3. Ο Νόμος- Πλαίσιο του 1982

Με την πτώση της απριλιανής δικτατορίας επέρχεται ριζική αλλαγή στο πολιτικό τοπίο της χώρας, εγκαινιάζοντας τον δρόμο για άμεσες και δραστικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και του δημόσιου βίου. Η επάνοδος στη δημοκρατία και η ψήφιση του νέου Συντάγματος του 1975 δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ικανοποίηση του κυρίαρχου λαϊκού αιτήματος, που είναι ο εκδημοκρατισμός της ελληνικής κοινωνίας. Η είσοδος στη μεταπολίτευση συνοδεύτηκε με ένα πλήθος μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων, για να φτάσουμε στον νέο Νόμο- Πλαίσιο του 1982 και στην οριστικοποίηση της προσπάθειας για μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης. Ως Νόμος- Πλαίσιο ορίζεται κατ' άρθρο 43 παρ.4 του Συντάγματος ένας τυπικός νόμος που ψηφίζεται από την Ολομέλεια της Βουλής και βάσει του οποίου παρέχεται η δυνατότητα εξουσιοδότησης για την έκδοση κανονιστικών διαταγμάτων με σκοπό τη ρύθμιση των θεμάτων που καθορίζονται σε αυτόν σε γενικό πλαίσιο. Στην ουσία με τον νέο νόμο αναμορφώνεται ριζικά η δομή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μεταβάλλεται ολοκληρωτικά η σύνθεση των συλλογικών διοικητικών οργάνων, των εκλεκτορικών σωμάτων, ενώ σημαντικές αλλαγές επέρχονται και στη σύνθεση του διδακτικού φορέα. Η αναπτυξιακή πολιτική της κυβέρνησης ανάγεται σε βασικό ρυθμιστή της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποδεικνύοντας μία σαφή πρόθεση αποκέντρωσης για την ικανοποίηση των οικονομικών και κοινωνικών αναγκών της ελληνικής υπαίθρου (Παπαδάκης, 2004).

Στο άρθρο 2 του εν λόγω νόμου διασφαλίζεται η ακαδημαϊκή ελευθερία, η οποία νοείται ως η ελευθερία της έρευνας, της διδασκαλίας, της μάθησης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας μέσω των οποίων προάγεται η επιστήμη και η τέχνη, ενώ παράλληλα κατοχυρώνεται και το δικαίωμα της ελεύθερης διακίνησης ιδεών στο χώρο του πανεπιστημίου. Επιπροσθέτως, στην παρ. 5 του ίδιου άρθρου κατοχυρώνεται και οριοθετείται η έννοια του πανεπιστημιακού ασύλου μέσω του οποίου

διασφαλίζεται η ακαδημαϊκή ελευθερία και φορείς αυτής είναι τόσο το σύνολο των διδασκόντων-μελών Δ.Ε.Π ως φορείς ελευθερίας της διδασκαλίας και της έρευνας όσο και το σύνολο των διδασκομένων ως φορείς της ελευθερίας της μάθησης (Στεργιάδου, 1993). Επιπλέον, στο άρθρο 3 παρ. 1 οριοθετείται η συνταγματική επιταγή της αυτοδιοίκησης των Α.Ε.Ι, ενώ παράλληλα προβλέπεται η άσκηση της κρατικής εποπτείας από τον Υπουργό Παιδείας.

Προς την κατεύθυνση αυτή εισάγονται δύο νέοι θεσμοί και συγκεκριμένα η ίδρυση ενός Ν.Π.Δ.Δ με την επωνυμία Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών (Ε.Α.Γ.Ε) με έδρα την Αθήνα, το οποίο απαρτίζεται από καταξιωμένους ακαδημαϊκούς και το οποίο αποτελεί κεντρικό συμβουλευτικό όργανο των Α.Ε.Ι σε θέματα σχεδιασμού της διδασκαλίας και της έρευνας καθώς και της υλοποίησης των μεταπτυχιακών σπουδών. Επιπλέον, σημαντική είναι η συμβολή της Ε.Α.Γ.Ε στη διασφάλιση ενιαίας και αντικειμενικής διαδικασίας αξιολόγησης και κρίσης του επιστημονικού, συγγραφικού και κοινωνικού έργου των υποψηφίων για την εκλογή ή την εξέλιξη των μελών του Δ.Ε.Π (Παπαδάκης, 2004). Το δεύτερο όργανο γνωμοδοτικού- συμβουλευτικού χαρακτήρα που ιδρύεται είναι το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας, το οποίο έχει ως βασικές αρμοδιότητες την εισήγηση στην κυβέρνηση θεμάτων που αφορούν την ανώτατη παιδεία, όπως είναι η ίδρυση, η κατάργηση, η συγχώνευση, η οργάνωση και η λειτουργία των Α.Ε.Ι.

Βασική καινοτομία του εν λόγω νόμου αποτελεί η κατάργηση της έδρας του τακτικού Καθηγητή και η μετάβαση στο Τμήμα ως βασικής, πλέον, ακαδημαϊκής μονάδας. Ο τακτικός Καθηγητής χάνει οριστικά την απόλυτη εξουσία του ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας και της έρευνας, γεγονός που δίνει σημαντική ώθηση στον εκσυγχρονισμό του διδακτικού αντικειμένου, καθώς οι φοιτητές δε διδάσκονται πλέον γνώσεις που τοποθετούνται χρονολογικά στην εποχή της εκλογής του τακτικού Καθηγητή (Χατζηστεφανίδης, 2010). Αντ' αυτού, παρέχεται η δυνατότητα στο Τμήμα να διαμορφώνει με μεγάλο βαθμό αυτονομίας το πρόγραμμα σπουδών του, προωθώντας νέες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τη συμμετοχή των φοιτητών στην ερευνητική διαδικασία, εγκαταλείποντας οριστικά την *ex cathedra* εκδοχή της διδασκαλίας (Παπαδάκης, 2024). Ακόμη, εισάγεται για πρώτη φορά στην πανεπιστημιακή νομοθεσία η έννοια της πανεπιστημιακής εξέλιξης, η οποία διακηρύττει πως η ακαδημαϊκή εξέλιξη ενός επιστήμονα θα πρέπει να εστιάζει στην ποιότητα του διδακτικού και συγγραφικού έργου του και όχι στην ύπαρξη ή απουσία οργανικών θέσεων για την προαγωγή του. Παράλληλα με την κατάργηση της έδρας, ο νομοθέτης προωθεί τη διεύρυνση του διδακτικού φορέα μέσα από τη θέσπιση τεσσάρων βαθμίδων διδακτικού προσωπικού, καταργώντας οριστικά την καθηγητική ιεραρχία των προηγούμενων ετών.

Σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, ο νέος νόμος εισάγει για πρώτη φορά την κατανομή του διδακτικού έργου σε εξαμηνιαία μαθήματα και το θεσμό των υποχρεωτικών και κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων. Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς θεσμοθετούνται μεταπτυχιακοί κύκλοι σπουδών ανά Τμήμα, οι οποίοι λειτουργούν στα πλαίσια ξεχωριστών μεταπτυχιακών Σχολών με ξεχωριστά μέλη Δ.Ε.Π τριετούς θητείας. Τέλος, προωθούνται αλλαγές στη σύνθεση των πανεπιστημιακών συλλογικών οργάνων και των εκλεκτορικών σωμάτων, καθώς θεσπίζεται η συμμετοχή εκπροσώπων όλων των πανεπιστημιακών φορέων (ΕΔΠ, φοιτητές) στα συλλογικά όργανα διοίκησης, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ο Νόμος- Πλαίσιο «άλλαξε το συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ των ενδο-πανεπιστημιακών ομάδων και καθιέρωσε νέες σχέσεις εξουσίας» (Μαντζούφας, 1997).

2.4. Αντιδράσεις κατά του Νόμου 1268/1982

Το νομοσχέδιο για τη μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης δέχεται σφοδρή κριτική από τα κόμματα της αντιπολίτευσης με την κατάθεσή του στην Ολομέλεια της Βουλής και την έναρξη των συζητήσεων τον Ιούνιο του 1982. Τελικά ψηφίζεται ένα μήνα αργότερα, εγείροντας έναν νέο κύκλο σφοδρής πολεμικής τόσο από την αντιπολίτευση όσο και από τους πανεπιστημιακούς κύκλους. Πιο μαζικές και εντατικοποιημένες είναι οι αντιδράσεις που προέρχονται από την πλευρά των τακτικών Καθηγητών, οι οποίοι συστήνουν Ενώσεις, διαμαρτυρόμενοι τόσο για τη διευρυμένη συμμετοχή φοιτητών και διοικητικών υπαλλήλων στις συνελεύσεις και στα εκλεκτορικά σώματα όσο

και για την εξίσωση της βαθμίδας του Λέκτορα με εκείνη του τακτικού Καθηγητή και τη συνακόλουθη ένταξή της στις βαθμίδες των μελών Δ.Ε.Π. (Σιμενή, Δούκας και Μπουζάκης, 2011). Μάλιστα, προσφεύγουν στο Συμβούλιο της Επικρατείας, αμφισβητώντας τη συνταγματικότητα του νόμου, ο οποίος τελικά κηρύσσεται συνταγματικός το Νοέμβριου του 1983. Στην ουσία οι τακτικοί Καθηγητές υποστηρίζουν πως η ένταξη του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού στη βαθμίδα του Λέκτορα προσκρούει στις συνταγματικές διατάξεις, καθώς ναι μεν μπορούν να συμμετέχουν στο ερευνητικό και διδακτικό έργο αλλά είναι αδύνατο να συμμετέχουν σε διαδικασίες σύνταξης προγράμματος σπουδών, επιλογής νέων μελών ΔΕΠ και εκλογής Προέδρων Τμημάτων και Πρυτανικών Αρχών. Βέβαια, υπάρχει και μερίδα πανεπιστημιακών που υποστηρίζει την αντίθετη άποψη, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την παραπομπή της υπόθεσης από το Συμβούλιο της Επικρατείας στον Άρειο Πάγο. Οι αποφάσεις των δύο δικαστηρίων, που θα ακολουθήσουν, έρχονται σε ευθεία αντίθεση μεταξύ τους, καθώς ο Άρειος Πάγος κρίνει τον νόμο συνταγματικό εν όλω, ενώ το ΣτΕ θεωρεί αντισυνταγματική τη διάταξη που προβλέπει την εξίσωση των Λεκτόρων με τους τακτικούς Καθηγητές. Συνέπεια των προαναφερθέντων αντιφατικών αποφάσεων είναι η παραπομπή της υπόθεσης στο Ανώτατο Ειδικό Δικαστήριο, το οποίο τελικά κρίνει τον Μάιο του 1985 αντισυνταγματική τη διάταξη περί της ισότιμης συμμετοχής των Λεκτόρων με τους Καθηγητές των τριών υπολοίπων βαθμίδων, ανατρέποντας μία από τις σημαντικότερες ρυθμίσεις του Ν.1268/1982.

Επιπλέον, ο εν λόγω νόμος επικρίνεται έντονα λόγω της οριστικής κατάργησης του φεουδαρχικού θεσμού της έδρας και της αντικατάστασής της από το σύστημα «Τμήμα- Τομέας». Άλλωστε, στην εισηγητική έκθεση του σχετικού νομοσχεδίου, η κυβέρνηση ήδη είχε τονίσει πως «Η Ανώτατη Παιδεία είναι βασισμένη σε μία ιεραρχία εξάρτησης και υποταγής που κάτω από τις σημερινές συνθήκες και ανάγκες αναιρεί την οποιαδήποτε σωστή πνευματική και γνωστική διαδικασία», προβάλλοντας, φυσικά, ως κύριο υπαίτιο γι' αυτή τη δυσάρεστη εξέλιξη το θεσμό της καθηγητικής έδρας (Μπουζάκης, 2006). Ένα άλλο σημείο του νόμου που επικρίνεται έντονα είναι το άρθρο 8, το οποίο προβλέπει τη μεγάλη συμμετοχή των φοιτητών στις Γενικές Συνελεύσεις, καθώς αυτή αγγίζει σε ποσοστό το 50% του συνολικού αριθμού των μελών Δ.Ε.Π. Ακόμη μεγαλύτερη αντίδραση συναντά η διάταξη που προβλέπει την εκπροσώπηση των φοιτητών στα ειδικά εκλεκτορικά σώματα για την εκλογή των διοικητικών οργάνων του πανεπιστημίου. Και αυτό γιατί ο εν λόγω νόμος καθιερώνει συμμετοχή των φοιτητών στα εκλεκτορικά σώματα ίση με τον αριθμό των μελών Δ.Ε.Π (αργότερα μειώνεται από το 100% στο 80%), γεγονός που συνιστά απόρροια της αναγκαιότητας να διαθέτουν τα εκλεγμένα διοικητικά όργανα τη μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση και αποδοχή μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα (Παπαδάκης, 2004).

Σημείο τριβής αποτελεί και η διάταξη του νόμου που προβλέπει πως η Ε.Α.Γ.Ε «συντάσσει εσωτερικό κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως», χωρίς δηλαδή να απαιτείται προηγούμενη έγκριση από την εποπτεύουσα αρχή (Μπουζάκης, 2006). Κατ' αυτό τον τρόπο παραχωρείται σημαντική μορφή αυτοτέλειας και ανεξαρτησίας στην Ε.Α.Γ.Ε, η οποία εναντιώνεται ευθέως στο συμβουλευτικό χαρακτήρα των αρμοδιοτήτων της. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η αντίδραση της αξιωματικής αντιπολίτευσης αναφερόμενη στις μεταβατικές διατάξεις που προβλέπουν την επιλογή των πρώτων είκοσι μελών της Ε.Α.Γ.Ε απ' ευθείας από την κυβέρνηση, αμφισβητώντας ουσιαστικά την αντικειμενικότητα της διαδικασίας λόγω της ενδεχόμενης εισροής κομματικών κριτηρίων (Μπουζάκης, 2006).

2.5 Συγκριτική θεώρηση των μεταρρυθμιστικών μέτρων του Ν. 5343/1932 και του Ν. 1268/1982

Ο Οργανισμός του 1932 και ο Νόμος- Πλαίσιο του 1982 αποτελούν θεμελιώδεις μεταρρυθμιστικές τομές στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Βέβαια, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο επιχειρούνται, διαφέρει δραματικά. Ο νόμος του 1932 ψηφίζεται μέσα σε συνθήκες άκρατης ιδεολογικής κρίσης, καθώς η χώρα εξέρχεται συντετριμμένη από τη Μικρασιατική Καταστροφή, την οποία ακολουθεί η οριστική κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας. Η χώρα μεταβαίνει σε μία περίοδο γενικευμένης αστάθειας με το πολιτειακό ζήτημα να εξακολουθεί να ταλανίζει την ελληνική κοινωνία, γεγονός που εξωθεί τελικά στην εγκαθίδρυση της Δικτατορίας

της 4^{ης} Αυγούστου. Αντίθετα, ο νόμος του 1982 ψηφίζεται σε μία εποχή όπου η χώρα απολαμβάνει ήδη οχτώ χρόνια δημοκρατίας, έχοντας βιώσει μία επταετή δικτατορία και έχοντας επιλύσει οριστικά, πλέον, το πολιτειακό ζήτημα. Η εν λόγω πολιτική σταθερότητα σε συνδυασμό με τις διαφοροποιήσεις που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου στον τομέα της οικονομίας, της αγοράς καθώς και σε επίπεδο παραγωγικών δομών και διαδικασιών, δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την προώθηση εκσυγχρονιστικών επιλογών στον χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Την ίδια περίοδο σημειώνεται η ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ (1^η Ιανουαρίου 1981), γεγονός που επισφραγίζει με τον πιο πανηγυρικό τρόπο τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας τόσο σε επίπεδο εξωτερικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εσωτερικής πολιτικής, στην οποία εντάσσεται και η εκπαιδευτική πολιτική, στοχεύοντας στην πλήρη εναρμόνισή της με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα.

Αρχικά τα δύο νομοθετικά εγχειρήματα προωθούνται από δημοκρατικά εκλεγμένες κυβερνήσεις που χαίρουν λαϊκής αποδοχής και συναίνεσης, τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια διακυβέρνησής τους. Ακόμη, εκκινούν από το ίδιο σημείο ως προς την αποστολή, την οποία πρόκειται να επιτελέσουν. Έχοντας κατανοήσει την ύπαρξη σοβαρής δυσλειτουργίας στις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, τόσο η βενιζελική κυβέρνηση όσο και η κυβέρνηση Παπανδρέου αποφασίζουν να προβούν σε ριζικές μεταρρυθμιστικές τομές στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Εξετάζοντας τις εισηγητικές εκθέσεις των δύο νομοθετημάτων παρατηρείται πως τόσο το κόμμα των Φιλελευθέρων όσο και το κόμμα του ΠΑ.ΣΟ.Κ οικτίζουν την υπάρχουσα κατάσταση στον χώρο των Α.Ε.Ι, διαγιγνώσκοντας την υφιστάμενη βαθιά κρίση στους κόλπους της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Βέβαια, οι νομοθετικές επιλογές έκαστης κυβέρνησης διαφέρουν σε καίρια σημεία με κυριότερα τα ζητήματα που αφορούν τη δομή και τη διοίκηση των ανώτατων ιδρυμάτων.

Ειδικότερα, ο νόμος του 1932 δε θίγει το καθεστώς της έδρας αλλά στην ουσία το ισχυροποιεί, παγιώνοντας, κατ' αυτό τον τρόπο, τις εξουσίες των τακτικών Καθηγητών. Αντίθετα, ο νόμος του 1982 προβαίνει στην αναμόρφωση των λειτουργικών δομών των Α.Ε.Ι με την κατάργηση της έδρας και τη θέσπιση της τριμερούς δομής Τμήμα- Σχολή- Α.Ε.Ι. Ο συγκεντρωτισμός υποχωρεί σταδιακά, καθώς θεσμοθετούνται διοικητικά όργανα τόσο σε επίπεδο Α.Ε.Ι όσο και σε επίπεδο Σχολής και Τμήματος, που χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα και από ευρεία συμμετοχή πολλαπλών ομάδων ενδιαφέροντος με προεξάρχουσα τη συμμετοχή των φοιτητών, του Ε.Δ.Π και του διοικητικού προσωπικού στις Γενικές Συνελεύσεις Τμημάτων και Σχολών καθώς και στα εκλεκτορικά σώματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο προβλέπει έκαστος νόμος τη θεσμοθέτηση του φοιτητικού συνδικαλισμού. Για την ακρίβεια ο Οργανισμός του 1932 ναι μεν παραχωρεί στους φοιτητές το δικαίωμα συγκρότησης φοιτητικών συλλόγων αλλά στην ουσία απαξιώνει το εν λόγω δικαίωμα καθώς δεν επιτρέπει στον φοιτητικό κόσμο να συμμετέχει στα συλλογικά όργανα διοίκησης των Α.Ε.Ι μέσω εκπροσώπων τους. Αντίθετα, ο Νόμος- Πλαίσιο του 1982 προβαίνει σε μία ουσιαστική θεσμοθέτηση του φοιτητικού συνδικαλισμού, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα φοιτητικής εκπροσώπησης στα όργανα λήψης αποφάσεων καθώς και στα εκλεκτορικά σώματα, παραχωρώντας το υψηλότερο δυνατό ποσοστό συμμετοχής σε αυτά. Επιπλέον, ο νόμος του 1932, αν και επιθυμεί να διευκολύνει την είσοδο νέων επιστημόνων στον χώρο των πανεπιστημίων μέσα από τη θεσμοθέτηση διάφορων θέσεων, όπως αυτή του έμμισθου και του άμισθου έκτακτου καθηγητή, δεν καταφέρνει να υλοποιήσει μία ουσιαστική διεύρυνση του φορέα διδασκόντων, καθώς εξακολουθεί να υφίσταται το ίδιο διαρθρωτικό σχήμα με αποτέλεσμα όλοι οι υφιστάμενοι διδάσκοντες να λογοδοτούν και να εξαρτώνται από την κρίση των τακτικών Καθηγητών. Από την άλλη, με τον νόμο του 1982 διευρύνεται σημαντικά ο διδακτικός φορέας καθώς ακολουθείται ένα νέο σχήμα διαβάθμισης καθηγητικών θέσεων από κάτω προς τα πάνω (Λέκτορας- Επίκουρος- Αναπληρωτής Καθηγητής- Καθηγητής).

Βέβαια, τα εν λόγω νομοθετήματα παρουσιάζουν και αρκετές συγκλίσεις, έστω και φαινομενικά. Ειδικότερα, αμφότερα διακηρύττουν πως αποστολή του πανεπιστημίου είναι η καλλιέργεια της επιστήμης παράλληλα με την ανάδειξη θεμελιωδών αξιών. Αμφότερα αντικατοπτρίζουν την αναπτυξιακή εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων που τα προωθούν, καθώς ο νόμος του 1932 αποσκοπεί στην παροχή κρατικών κονδυλίων για τη βελτίωση των

κτιριακών υποδομών, ενώ ο νόμος του 1982 επικεντρώνεται στην προσπάθεια ίδρυσης νέων Τμημάτων και Σχολών καθώς και νέων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ακόμη, αμφότερες οι κυβερνήσεις επιδιώκουν τη θεσμοθέτηση κεντρικών οργάνων για τον σχεδιασμό και την εκπόνηση ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής στον χώρο των πανεπιστημίων, χωρίς, ωστόσο, να καταφέρουν να υλοποιήσουν τις εν λόγω προθέσεις τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η ατυχής απόπειρα ίδρυσης του Συμβουλίου Ανωτάτης Εκπαιδεύσεως από την κυβέρνηση Βενιζέλου και η Ε.Α.Γ.Ε, η οποία, αν και ιδρύθηκε, δε λειτούργησε ποτέ.

Τέλος, ως προς τη διδασκαλία, ο Οργανισμός του 1932 προωθεί τη σταδιακή απαγκίστρωση από την εξ καθέδρας διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή των σπουδαστών σε εργαστηριακές και φροντιστηριακές ασκήσεις. Για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφαίνεται η πρόθεση του νομοθέτη να θέσει τις βάσεις για την απεμπόληση της διδασκαλίας από την ηγεμονία του εκπαιδευτικού- αυθεντία, χωρίς, ωστόσο, να βρει πρακτικό αντίκτυπο η εν λόγω θεσμική πρόταση. Η παραπάνω εκκρεμότητα διευθετείται τελικά με τον Νόμο-Πλαίσιο του 1982, καθώς οριοθετείται εκ νέου ο σκοπός και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, εναρμονισμένης πάντα με τα νέα δεδομένα της εποχής. Έτσι, επιχειρείται η ουσιαστική ενσωμάτωση του φοιτητή στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με την άμεση εμπλοκή του στη διαδικασία της έρευνας.

3. Συμπεράσματα

Αναμφισβήτητα, τόσο ο Ν.5343/1932 όσο και ο Ν.1268/1982 αποτελούν κορυφαίες εκφράσεις μεταρρυθμιστικής πολιτικής, καθώς επιχειρούν να μετασχηματίσουν συνολικά τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία των ελληνικών Α.Ε.Ι. Αμφότεροι εισάγουν μεταρρυθμιστικές προτάσεις που προκαλούν θύελλα αντιδράσεων στους κόλπους της πανεπιστημιακής κοινότητας. Βέβαια, η δυναμική της πολεμικής που δέχονται τα δύο νομοθετήματα έγκειται στην ουσία στην προστασία των παραδοσιακών εξουσιαστικών κεκτημένων των καθηγητών παρά στη διατήρηση της αυτοτέλειας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ο Νόμος- Πλαίσιο, παρά την προβληματική εφαρμογή του στο πέραςμα του χρόνου, κατάφερε να διαλύσει τις αναχρονιστικές δομές του παραδοσιακού πανεπιστημίου και άνοιξε έναν νέο δρόμο, που αν ακολουθούνταν με συνέπεια και υπευθυνότητα, θα μπορούσε να οδηγήσει σε ριζικές αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση, προσαρμόζοντας την επιστήμη, τη διδασκαλία και την έρευνα στις ανάγκες και στις δυνατότητες της ελληνικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές Αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βρυχέα, Α. & Γαβρόγλου, Κ. (1982). *Απόπειρες μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911-1981*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Κλάδης, Δ. (2014). Μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στα ελληνικά πανεπιστήμια (1974-2014). Συνδέοντας την πολιτική με τις κοινωνικές δυνάμεις. *Academia: A publication of the Higher Education Policy Network*. 4(1), 154-199.
- Μαντζούφας, Π. (1997). *Η ακαδημαϊκή ελευθερία. Η οργανωτική και διαδικαστική θεώρηση. Το συνταγματικό πλαίσιο της εξέλιξης των πανεπιστημιακών*. Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκουλα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. τόμος Β': 1926-2005*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2004). *Η παλίμψηστη εξουσία. Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης Ν. & Σπαθαράκη Α. (2005), «Ο Κανόνας της Απόλυτης Βεβαιότητας των Αποτελεσμάτων: Εξουσία και Έλεγχος στην Εκπαιδευτική και Πανεπιστημιακή Πολιτική της

Απριλιανής Δικτατορίας». Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία Εκπαίδευσης (Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 1 -3 Οκτωβρίου 2004)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2005, σσ. 1-12.

Παπαδάκης, Ν. (2024). *Η μεταρρύθμιση που άλλαξε τα ΑΕΙ. Ο νόμος-πλαίσιο 1268/82 επεδίωκε να μετασχηματίσει συνολικά την ανώτατη εκπαίδευση*. Η Καθημερινή- Ιστορία, σ. 28.

Σιμενή, Π., Δούκας, Τ. & Μπουζάκης, Σ. (2011). Μεταρρυθμίσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1911-1982. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις, τόμος Β': Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-2010)* (σσ. 511-555). Αθήνα: Gutenberg.

Στεργιάδου, Κ. (1993). *Η εξέλιξη των συνταγματικών ρυθμίσεων για θέματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1821 έως σήμερα*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος- έξω από το κράτος- στο κράτος*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τσουκαλάς, Κ. (1975). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής. *Δευκαλίων*. 4(13), 18-33.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (2010)⁴. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Ξενόγλωσση

Bouzakis, S. & Koustourakis, G. (2009). Historicity as a legitimising argument in the case of the Greek educational reforms of 1985 and 1997–1998 in general and technical-vocational education. *History of Education*. 38(2), 283-302. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600701504972#.Vk2b3o4prYg>.

Freathy, R. & Parker, S. (2010, 27 Ιουλίου). The necessity of historical inquiry in educational research: the case of religious education. *British Journal of Religious Education*. 32(3), 229-243. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200.2010.498612>.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ OECD LEARNING COMPASS 2030

Μαρίνος Ανδρέας

Δ/ντης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής
Σφυράκη Αθηνά
Οικονομολόγος

Περίληψη

Το σχολείο του μέλλοντος στην Ελλάδα, και λαμβάνοντα υπόψη τις αρχές του OECD Learning Compass 2030, στοχεύει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που καλλιεργεί την αυτονομία, τις μετασχηματιστικές δεξιότητες και την ευελιξία στη μάθηση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, προτείνεται ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης με βασικούς πυλώνες. Πρώτος στόχος είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών, με δραστηριότητες που τους ενδυναμώνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να οργανώνουν τη μάθησή τους. Αλλάζει το πλαίσιο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που θα εκπαιδεύονται σε μεθόδους που προάγουν την αυτορρύθμιση και τη συνεργασία, ενώ οι οικογένειες εμπλέκονται μέσω εργαστηρίων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Δεύτερος πυλώνας είναι η ανάπτυξη μετασχηματιστικών ικανοτήτων. Μετασχηματιστικές ικανότητες είναι η δημιουργικότητα και η λήψη αποφάσεων σε διλήμματα, μέσω βιωματικών δράσεων, όπως περιβαλλοντικά πρότζεκτ και σενάρια προσομοίωσης. Παράλληλα, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε πρακτική διαδικασία που συνδέεται με πραγματικά προβλήματα. Σημαντικό παίζει η ευελιξία στην εκπαίδευση. Αυτή αποτελεί τον τρίτο άξονα, με προγράμματα σπουδών που προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή μέσω τεχνολογίας. Προβλέπονται επιλογές μαθημάτων και μη γραμμικές διαδρομές μάθησης, που επιτρέπουν στους μαθητές να προχωρούν με βάση τις δυνατότητές τους (σημαντικό ρόλο θα παίζει και η τεχνητή νοημοσύνη). Σημαντικό είναι το σχολείο να προάγει αξίες όπως η δικαιοσύνη και η περιβαλλοντική υπευθυνότητα, μέσω μαθημάτων που καλλιεργούν την κοινωνική συνείδηση και δραστηριοτήτων που ενισχύουν την αλληλεγγύη. Ο κύκλος αντίληψης-δράσης-αναστοχασμού εισάγεται ως εργαλείο για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ενώ θεσμικές αλλαγές και επενδύσεις σε υποδομές υποστηρίζουν τη βιωσιμότητα του εγχειρήματος. Το σχολείο του μέλλοντος στοχεύει να δημιουργήσει υπεύθυνους, δημιουργικούς και κοινωνικά ευαίσθητους πολίτες, έτοιμους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: OECD, Learning Compass 2030, Μετασχηματιστικές δεξιότητες, Ευελιξία στη μάθηση, Συνεργασία, Εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών αποτελεί βασικό ζήτημα για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η εξατομικευμένη μάθηση (personalized learning) έχει αναδειχθεί ως μια προσέγγιση που στοχεύει στη μεγιστοποίηση της αυτονομίας των μαθητών, επιτρέποντάς τους να έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πορείας (Netcoh, 2017). Η δυνατότητα επιλογής και η αυτονομία στη μάθηση έχουν συσχετιστεί με υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και εμπλοκής, ωστόσο, παραμένουν προκλήσεις που αφορούν την ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και ακαδημαϊκής αυστηρότητας (Netcoh, 2017). Ταυτόχρονα, η δημιουργικότητα και η ανάληψη ρίσκου θεωρούνται αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η προώθηση της δημιουργικής σκέψης και η δυνατότητα των μαθητών να πειραματίζονται και να αποδέχονται την πιθανότητα αποτυχίας

συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της καινοτομίας (Henriksen et al., 2021). Ωστόσο, τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα, που συχνά επικεντρώνονται στην τυποποιημένη αξιολόγηση, ενδέχεται να περιορίζουν τις ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και ανάληψη ρίσκων στη μάθηση (Henriksen et al., 2021). Παράλληλα, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων, είναι κρίσιμες για την προετοιμασία των μαθητών στον διαρκώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό κόσμο (Soffel, 2016). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning - SEL) θεωρείται καθοριστική για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, προσφέροντας μακροπρόθεσμα οφέλη που περιλαμβάνουν υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης και εκπαιδευτικής επιτυχίας (Soffel, 2016). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις επιπτώσεις της εξατομικευμένης μάθησης, της δημιουργικής σκέψης και της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από μια αναλυτική προσέγγιση, εξετάζονται οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες που προκύπτουν από τη δυνατότητα επιλογής των μαθητών στη μάθηση, τη σημασία της ανάληψης ρίσκου στη διδακτική πρακτική και τον ρόλο της τεχνολογίας στην καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων για τον 21ο αιώνα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ενσωμάτωση της αυτονομίας των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών

2.1.1. Δημιουργία μαθημάτων και δραστηριοτήτων που προάγουν τη λήψη αποφάσεων

. Σύμφωνα με τους Tomlinson (2014) και McCombs & Whisler (1997), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η εξατομίκευση της μάθησης διασφαλίζουν ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά και να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη μάθησή τους. Επιπλέον, η έννοια της εξατομικευμένης μάθησης διαφοροποιείται από την παραδοσιακή προσέγγιση, καθώς τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντάς του μεγαλύτερη ευθύνη και αυτονομία (Clarke, 2013). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει ότι η αυτονομία ενισχύεται όταν οι μαθητές έχουν λόγο στο τι και πώς μαθαίνουν, επιτρέποντάς τους να προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες στις προσωπικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα (Bray & McClaskey, 2015).

2.1.2. Προώθηση της αυτορρύθμισης στη μάθηση μέσω ψηφιακών εργαλείων

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην προώθηση της αυτορρύθμισης της μάθησης. Πλατφόρμες προσαρμοσμένης μάθησης (adaptive learning platforms) επιτρέπουν στους μαθητές να διαχειρίζονται το δικό τους ρυθμό μάθησης, να επιλέγουν περιεχόμενο και δραστηριότητες που ταιριάζουν στις ανάγκες τους, ενισχύοντας την αυτονομία τους (Zimmerman, 2002). Σύμφωνα με τους Bingham et al. (2016), η εξατομικευμένη μάθηση ενισχύεται μέσα από την τεχνολογική υποστήριξη, καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στις προσωπικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Η τεχνολογία προσφέρει επίσης τη δυνατότητα δημιουργίας ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων που προωθούν την αυτορρύθμιση. Για παράδειγμα, εργαλεία όπως το Universal Design for Learning (UDL) επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν πολλαπλές επιλογές πρόσβασης στη γνώση, έκφρασης και εμπλοκής (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

2.2. Εκπαίδευση Δασκάλων

2.2.1. Επαγγελματική ανάπτυξη για την ενδυνάμωση της αυτονομίας των μαθητών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος που ενισχύει την αυτονομία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν σε στρατηγικές όπως η καθοδήγηση και η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις, καθώς αυτό έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Reeve & Cheon, 2021). Η εφαρμογή της διδασκαλίας που υποστηρίζει την αυτονομία μπορεί να

επιφέρει θετικές αλλαγές στο κλίμα της τάξης, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μειώνοντας την αντικοινωνική συμπεριφορά (Kaplan & Assor, 2012). Οι Assor et al. (2018) επισημαίνουν ότι η υποστηρικτική διδασκαλία που βασίζεται στην ενίσχυση της αυτονομίας έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών, δημιουργώντας ένα πιο θετικό σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων που υποστηρίζουν τη μαθητική συμμετοχή και την αυτορρύθμιση της μάθησης (Patall et al., 2018).

2.2.2. Κατάρτιση στη συνεργασία και την επικοινωνία

Η συνεργασία και η επικοινωνία αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις τεχνικές διευκόλυνσης της συνεργατικής μάθησης μπορεί να ενισχύσει τη μαθητική εμπλοκή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Deci & Ryan, 2000). Η θεωρία της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης (Self-Determination Theory - SDT) υποστηρίζει ότι η αυτονομία των μαθητών ενισχύεται μέσα από ένα περιβάλλον που προωθεί την αυτορρύθμιση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αίσθηση της επάρκειας (Ryan & Deci, 2017). Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν στρατηγικές ενίσχυσης της συνεργασίας, όπως η ενεργή ακρόαση και η διαμεσολάβηση, δημιουργούν συνθήκες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Hodge & Gucciardi, 2015). Γενικά η ενσωμάτωση της αυτονομίας των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών αποτελεί μια βασική παιδαγωγική αρχή που ενισχύει τη μαθητική εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και την υπευθυνότητα. Η παροχή επιλογών στους μαθητές, η χρήση ψηφιακών εργαλείων για την αυτορρύθμιση της μάθησης, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές που προάγουν τη μαθητική αυτονομία, συνθέτουν ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

2.3. Μετασχηματιστικές ικανότητες

Οι μετασχηματιστικές ικανότητες αποτελούν έναν από τους κύριους πυλώνες της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την ικανότητα των μαθητών να διαχειρίζονται περίπλοκα προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και να δρουν υπεύθυνα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο (OECD, 2018). Η εφαρμογή τους απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει τον επανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, τη βιωματική μάθηση και την αξιολόγηση μέσω πρακτικών έργων.

2.3.1. Επανασχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών

a. Εισαγωγή μαθημάτων όπως "Δημιουργικότητα και Καινοτομία", "Λήψη Αποφάσεων σε Διλήμματα" και "Βιωσιμότητα". Η ένταξη μαθημάτων που προάγουν τη δημιουργικότητα, τη βιωσιμότητα και τη λήψη αποφάσεων σε διλήμματα είναι κρίσιμη για την προετοιμασία των μαθητών να αντιμετωπίσουν σύγχρονες προκλήσεις (UNESCO, 2017). Η δημιουργικότητα καλλιεργείται μέσω δραστηριοτήτων που εστιάζουν στην καινοτομία και την επίλυση προβλημάτων (Henriksen et al., 2021). Σύμφωνα με την UNESCO (2017), η ανάπτυξη δεξιοτήτων βιωσιμότητας ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές προκλήσεις. Παράλληλα, η διδασκαλία ηθικής λήψης αποφάσεων διδάσκει στους μαθητές να αξιολογούν τις συνέπειες των επιλογών τους, προάγοντας την υπευθυνότητα (Gao, Liu, & Yin, 2021).

b. Εφαρμογή θεματικής διδασκαλίας

Η θεματική προσέγγιση συνδέει διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως οι φυσικές επιστήμες, η κοινωνιολογία και τα οικονομικά, προσφέροντας μια ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας

(Beane, 1997). Για παράδειγμα, η διδασκαλία της βιωσιμότητας μπορεί να συνδυαστεί με τη φυσική, τα μαθηματικά και την οικονομία, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν συστημικά προβλήματα και να προτείνουν λύσεις (Sterling, 2014). Επιπλέον, οι σύγχρονες θεωρίες εξατομικευμένης μάθησης (Gunawardena, Bishop, & Avirupola, 2024) υποστηρίζουν ότι η διαθεματική μάθηση προάγει την αυτονομία και την προσαρμοστικότητα των μαθητών.

2.3.2. Καλλιέργεια Υπευθυνότητας μέσω Βιωματικής Μάθησης

a. Υλοποίηση κοινωνικών πρότζεκτ

Η βιωματική μάθηση προωθεί τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και ενισχύει την υπευθυνότητα των μαθητών (Kolb, 1984). Δραστηριότητες όπως η ανακύκλωση, η υποστήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και η περιβαλλοντική δράση παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και ηγετικές ικανότητες (Barron & Darling-Hammond, 2008). Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με το μοντέλο μάθησης του Kolb, το οποίο προτείνει ότι η γνώση αποκτάται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας (Kolb & Kolb, 2005).

b. Εισαγωγή παιχνιδιών ρόλων και σεναρίων

Η χρήση παιχνιδιών ρόλων και προσομοιώσεων επιτρέπει στους μαθητές να βιώσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Brookfield, 2012). Οι Brata Winardy και Septiana (2023) αναδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση των παιχνιδιών ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την κριτική σκέψη και τη διαχείριση πολυπλοκότητας. Μέσω αυτών των μεθόδων, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε καταστάσεις που απαιτούν δυναμική σκέψη και προσαρμοστικότητα.

2.4. Ο ρόλος της αξιολόγησης

2.4.1. Συνεχής Αξιολόγηση και Προσαρμογή των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Η συνεχής αξιολόγηση επιτρέπει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσαρμόζοντας τη μάθηση στις ανάγκες των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007). Μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν δεδομένα που διευκολύνουν την εξατομικευμένη διδασκαλία (Black & Wiliam, 1998). Η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ενισχύει τη συνεργασία και την αυτονομία τους (Putnam, 2000). Μια κουλτούρα ανατροφοδότησης, με τη συμμετοχή μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, οδηγεί σε στοχευμένες παρεμβάσεις και αποτελεσματικότερη μάθηση.

2.4.2. Καθιέρωση Μηχανισμών Ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας στη διαρκή προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Zimmerman, 2002). Με εργαλεία όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και ψηφιακές πλατφόρμες, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις μαθησιακές προκλήσεις και προτιμήσεις (Black & Wiliam, 1998). Σύμφωνα με τον Hattie & Timperley (2007), η στοχευμένη ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτορρύθμιση των μαθητών, ενώ η συνεχής συλλογή δεδομένων επιτρέπει τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες (Pane et al., 2017).

2.4.3. Σύνδεση της Αξιολόγησης με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαμορφωτική αξιολόγηση υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιτρέποντας εξατομικευμένη μάθηση (Tomlinson, 2017). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα δεδομένα ανατροφοδότησης για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ικανότητες και τις μαθησιακές

προτιμήσεις των μαθητών (Vygotsky, 1978). Τεχνολογικά εργαλεία, όπως οι προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, διευκολύνουν την ανάλυση των ατομικών μαθησιακών διαδρομών, προάγοντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Pane et al., 2017).

2.5. Στρατηγικές για τη Βελτίωση της Διδασκαλίας Μέσω Ανατροφοδότησης

Για πιο αποτελεσματική διδασκαλία, μπορούν να εφαρμοστούν οι εξής στρατηγικές:

-Αξιολόγηση από ομοτίμους: Οι μαθητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση, αναπτύσσοντας την αυτοκριτική και τη συνεργασία (Brookfield, 2012).

-Αναστοχαστικές πρακτικές εκπαιδευτικών: Η αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση (Schön, 1983).

-Συμμετοχή γονέων: Οι γονείς συνεισφέρουν στην κατανόηση των μαθησιακών αναγκών (Banks, 2004).

Η προώθηση εύελικτων και εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών, σε συνδυασμό με την τεχνολογία και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία και ενισχύει την αυτονομία των μαθητών.

3. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι αρχές του OECD Learning Compass 2030 μπορούν να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εδώ ως “θεωρητική ερευνητική πρόταση”, με στόχο μελλοντική εφαρμογή. Σε μια μελλοντική έρευνα θα έχουμε μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης (qualitative case study) με χαρακτηριστικά ερευνητικής δράσης (action research).

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίστηκε στα εξής:

- Ανάλυση επίκαιρης βιβλιογραφίας και θεωρητικών πλαισίων, όπως το Learning Compass 2030 του ΟΟΣΑ.
- Προσδιορισμός βασικών πυλώνων και πρακτικών από διεθνείς και εγχώριες πολιτικές εκπαίδευσης.
- Συγκριτική προσέγγιση με σύγχρονα μοντέλα εξατομικευμένης και βιωματικής μάθησης.

4. Συμπεράσματα

Το σχολείο του μέλλοντος δεν είναι ένας στατικός θεσμός, αλλά ένας δυναμικός χώρος μάθησης που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της εποχής. Στόχος του είναι να ενισχύσει την αυτονομία των μαθητών, να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και να προάγει την κοινωνική υπευθυνότητα. Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι, κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες. Ένα βασικό χαρακτηριστικό του είναι η εξατομικευμένη μάθηση, που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πορείας. Μέσω της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης, κάθε μαθητής μπορεί να ακολουθήσει μια μοναδική μαθησιακή διαδρομή, βασισμένη στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του. Τα προγράμματα σπουδών γίνονται πιο εύελικτα, επιτρέποντας μη γραμμικές διαδρομές μάθησης, όπου ο καθένας προχωρά με τον δικό του ρυθμό. Ψηφιακές πλατφόρμες και διαδικτυακές κοινότητες μάθησης προσφέρουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και δημιουργούν νέες ευκαιρίες συνεργασίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει επίσης. Δεν είναι πλέον απλοί μεταδότες γνώσης, αλλά καθοδηγητές που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης. Εκπαιδεύονται σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν τη συνεργασία και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση γίνεται βιωματική, με τους μαθητές να συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά πρότζεκτ, παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις, αποκτώντας έτσι πρακτικές δεξιότητες και

αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα. Πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, το σχολείο του μέλλοντος καλλιεργεί κοινωνικές αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη και η περιβαλλοντική υπευθυνότητα. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δράσεις που τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν κοινωνική συνείδηση και να συνεισφέρουν ενεργά στην κοινότητά τους. Παράλληλα, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε εξετάσεις και βαθμολογίες, αλλά γίνεται ένα δυναμικό εργαλείο ανατροφοδότησης, βοηθώντας τόσο τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους όσο και τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Το σχολείο του μέλλοντος δεν είναι απλά ένας χώρος μάθησης, αλλά ένα περιβάλλον που προετοιμάζει τους μαθητές για τον κόσμο που αλλάζει. Είναι ένας χώρος που ενισχύει τη μάθηση, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική υπευθυνότητα, διαμορφώνοντας υπεύθυνους, ευέλικτους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, έτοιμους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Η επιτυχία αυτού του μετασχηματισμού εξαρτάται από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων – μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και της πολιτείας – ώστε η εκπαίδευση να γίνει ένας ισχυρός πυλώνας προόδου και καινοτομίας.

5. Επίλογος

Η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι, όπου οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας απαιτούν ένα νέο μοντέλο μάθησης, ευέλικτο, εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Το σχολείο του μέλλοντος, όπως περιγράφεται στην παρούσα εργασία, αποτελεί μια αναγκαία εξέλιξη, που βασίζεται στις αρχές του OECD Learning Compass 2030 και στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, τη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Η ένταξη της εξατομικευμένης μάθησης, η προώθηση της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης, καθώς και η αξιοποίηση της τεχνολογίας ως εργαλείο υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνθέτουν ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές δεν είναι απλοί δέκτες γνώσης, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πορείας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν νέο ρόλο ως καθοδηγητές και διευκολυντές της μάθησης, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η επιτυχία αυτού του μετασχηματισμού εξαρτάται από τη συλλογική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων: εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και της πολιτείας. Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την καινοτομία και την προσαρμοστικότητα δεν αποτελεί απλώς έναν εκπαιδευτικό στόχο, αλλά μια κοινωνική αναγκαιότητα, προκειμένου να προετοιμαστούν οι νέες γενιές για τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Καθώς η εκπαίδευση συνεχίζει να εξελίσσεται, η ευελιξία, η βιωματική μάθηση και η ανάπτυξη ουσιαστικών δεξιοτήτων καθίστανται θεμελιώδεις αρχές για το σχολείο του αύριο. Η εφαρμογή αυτών των αρχών θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που δεν θα περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά θα διαμορφώνει υπεύθυνους, κριτικά σκεπτόμενους και καινοτόμους πολίτες, ικανούς να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνία του 21ου αιώνα.

6. Μελλοντική Έρευνα και Προοπτικές

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προς το σχολείο του μέλλοντος αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί συνεχή αξιολόγηση και αναπροσαρμογή. Παρά το γεγονός ότι η παρούσα εργασία βασίζεται σε σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και τις αρχές του OECD Learning Compass 2030, υπάρχουν ακόμη πολλά ερωτήματα που πρέπει να διερευνηθούν, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η αποτελεσματικότητα της εξατομικευμένης μάθησης είναι ένα από τα βασικά ζητήματα που αξίζει να εξεταστούν περαιτέρω. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ατομικές ανάγκες των μαθητών επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους απόδοση και την αυτορρύθμιση της μάθησης αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο μελέτης. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να εντοπιστούν οι παράγοντες που ενισχύουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή της εξατομικευμένης μάθησης στα ελληνικά σχολεία, με έμφαση στην προσαρμογή του

αναλυτικού προγράμματος, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Ένας ακόμη τομέας που απαιτεί βαθύτερη έρευνα είναι ο ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης και των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα ψηφιακά εργαλεία και οι αλγόριθμοι τεχνητής νοημοσύνης μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση, να ενισχύσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία εξατομικευμένου περιεχομένου είναι κρίσιμη. Παράλληλα, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι επιπτώσεις της αυξημένης χρήσης της τεχνολογίας στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και οι προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν από την υπερβολική εξάρτηση από τις ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και η ενίσχυση της προθυμίας ανάληψης ρίσκου στη μάθηση είναι ακόμη ένα κομβικό ζήτημα που πρέπει να διερευνηθεί. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές καλούνται να μελετήσουν ποια διδακτικά μοντέλα είναι πιο αποτελεσματικά για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, καθώς και πώς μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να πειραματίζονται και να μην φοβούνται την αποτυχία. Επιπλέον, η σύγκριση διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και η ανάλυση των στρατηγικών που ακολουθούν για την ενίσχυση της δημιουργικότητας μπορεί να προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα για τη διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών πρακτικών. Αναμφισβήτητα, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την υποστήριξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και θεσμικών μεταρρυθμίσεων. Είναι αναγκαίο να μελετηθούν ποιες πολιτικές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις μπορούν να υποστηρίξουν τη μετάβαση σε ένα πιο ευέλικτο και μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Επιπλέον, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, αποτελεί μία ακόμη πρόκληση που απαιτεί στοχευμένη έρευνα και κατάλληλες παρεμβάσεις. Τέλος, ένας από τους σημαντικότερους τομείς μελλοντικής έρευνας αφορά τη σύνδεση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να ευθυγραμμιστούν με τις εξελίξεις της παγκόσμιας οικονομίας και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επαγγελματική επιτυχία των μαθητών. Είναι σημαντικό να εξεταστεί η αντιστοιχία μεταξύ των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο και των αναγκών των εργοδοτών, ώστε να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει τους νέους για έναν ανταγωνιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Συμπερασματικά, η μετάβαση προς ένα σύγχρονο, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί συνεχή έρευνα και αξιολόγηση. Οι παραπάνω άξονες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικές μελέτες που θα εστιάσουν στην πρακτική εφαρμογή των καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις επιπτώσεις αυτών των αλλαγών στη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Μόνο μέσα από διαχρονική έρευνα, πιλοτικά προγράμματα και ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να διαμορφωθεί ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του 21ου αιώνα, προσφέροντας στους μαθητές τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που θα τους καταστήσουν ικανούς να εξελιχθούν και να επιτύχουν σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Characteristics and goals. Wiley.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. George Lucas Educational Foundation.
- Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Personalized learning: A guide for engaging students with technology*. International Society for Technology in Education.
- Brata Winardy, G. C. B., & Septiana, E. (2023). Role, play, and games: Comparison between role-playing games and role-play in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8, 100527.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass.
- Clarke, J. (2013). *Personalized learning: Student-designed pathways to high school graduation*. Rowman & Littlefield.
- Conley, D. T. (2014). The International Baccalaureate: A model for high school transformation? *Educational Policy*, 28(6), 855-886.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Gao, R., Liu, J., & Yin, B. (2021). An Expanded Ethical Decision-making Model to Resolve Ethical Dilemmas in Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100978.
- Gunawardena, M., Bishop, P., & Aviruppola, K. (2024). Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104429.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Carvalho, A. A., Cernochova, M., Dash, D., & Mishra, P. (2021). Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100024.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing students' autonomy by fostering relatedness and competence. *Motivation and Emotion*, 36(4), 371-381.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Masourou, V. (2012). Κοινωνικό κεφάλαιο και σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2017). *Informing progress: Insights on personalized learning implementation and effects*. RAND Corporation.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sterling, S. (2014). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΔΗΜΟΣΙΟ ΑΓΑΘΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ

Πλιόγκου Βασιλική

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τρομάρα Σοφία

Δρ. Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Νικολιδάκης Συμεών

Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Το παρόν θεωρητικό κείμενο έχει στόχο να αναδείξει την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πρακτική και να προτείνει την ανάγκη για μία πιο ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, που θα προωθεί και την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της δημιουργίας μίας συμπεριληπτικής και δίκαιης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες με αντικείμενο την επίδραση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαιδευτική πολιτική, δεν υπάρχουν αντιστοίχως επαρκείς που να διερευνούν την επίδρασή τους στις παιδαγωγικές πρακτικές. Εμπειρικά δεδομένα επισημαίνουν την καταλυτική επίδρασή τους στα αναλυτικά προγράμματα, στη διδασκαλία/μάθηση και ιδιαίτερα στην αυτονομία και δυνατότητα ευελιξίας των εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών. Παράλληλα, ασκείται έντονη κριτική στις αναποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης, στην αποσπασματική μάθηση και στα δασκαλοκεντρικά μοντέλα, στην απουσία κριτικής σκέψης, αναδεικνύοντας και ζητήματα διαμόρφωσης περιοριστικών και καταπιεστικών ιδεολογιών. Τέλος, η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί μοχλό ατομικής και συλλογικής προόδου, εκδημοκρατισμού της κοινωνίας και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Λέξεις κλειδιά: Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική δικαιοσύνη, συμπερίληψη, συνολική προσέγγιση του σχολείου, παιδαγωγικές πρακτικές

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελούσε έναν από τους βασικούς πυλώνες της κοινωνικής οργάνωσης και ταυτόχρονα έναν καθοριστικό παράγοντα για την καλλιέργεια των αξιών, της γνώσης και της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική, ως σύνολο αποφάσεων και ρυθμίσεων που καθορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών, δεν λειτουργεί σε κοινωνικό κενό, αλλά συνδέεται άρρηκτα με το κυρίαρχο πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Brent Edwards, 2025), γεγονός που την καθιστά κρίσιμη για την κατανόηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των επιπτώσεών τους στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Τα τελευταία χρόνια, η κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση έχει αναδείξει πολλές ανησυχίες σχετικά με τον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ιδιαίτερα με έμφαση στα

ζητήματα της ποιότητας και της ισότητας, έτσι όπως οριοθετούνται από τη σύγχρονη εκπαιδευτική ατζέντα και παγκόσμιους οργανισμούς (π.χ. Ουνέσκο, Συμβούλιο της Ευρώπης) (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Κύρια χαρακτηριστικά της παραπάνω πολιτικής είναι η έμφαση στην αξιολόγηση, στην αποδοτικότητα και στην ανταγωνιστικότητα, στην ιδιωτικοποίηση της γνώσης, που συχνά υπονομεύει τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, ενώ εγείρει ταυτόχρονα ζητήματα κατανομής εξουσίας και ελέγχου (Φωτεινός, 2023), με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να παύει να είναι δημόσιο αγαθό και να μετατρέπεται σε μηχανισμό αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού ελέγχου (Parker et al., 2017).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής πράξης, αναδεικνύοντας την ανάγκη για μια παιδαγωγική που θα ενσωματώνει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμπερίληψης και της ισότητας (UNESCO, 2021). Μέσα από τη μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνών, εξετάζεται πώς οι κυρίαρχες πολιτικές επηρεάζουν την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και κατά πόσο αφήνουν περιθώρια για την εφαρμογή ολιστικών, δημιουργικών και δημοκρατικών μεθόδων διδασκαλίας (Collins et al., 2019). Η εκπαίδευση σε μια εποχή πολλαπλών κρίσεων καλείται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της και να μην περιορίζεται στην παροχή τυποποιημένων γνώσεων, αλλά, αντιθέτως, οφείλει να συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση ενός κόσμου πιο δίκαιου και βιώσιμου. Η μελέτη αυτή εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συζητήσεων που αφορούν την ποιοτική εκπαίδευση και τη δικαιοσύνη, όπως αυτά διαμορφώνονται μέσω παγκόσμιων πρωτοβουλιών, όπως η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2017). Ο 4^{ος} Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης αναγνωρίζει την ποιοτική εκπαίδευση ως αναγκαίο στοιχείο για την επίτευξη μιας δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας. Ωστόσο, η υλοποίηση αυτού του ιδεώδους συναντά πολυάριθμες προκλήσεις, από οικονομικές ανισότητες έως δομικές αδικίες, που απαιτούν κριτική ανάλυση και δράση.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Νεοφιλελευθερισμός και εκπαιδευτική πολιτική: επιπτώσεις στις παιδαγωγικές πρακτικές

Ο νεοφιλελευθερισμός, ως κυρίαρχη πολιτικοοικονομική ιδεολογία από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και εξής, έχει επιφέρει βαθιές τομές στο σύνολο των δημόσιων πολιτικών, με την εκπαίδευση να βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των μετασχηματισμών (Biesta, 2022). Η εφαρμογή νεοφιλελεύθερων αρχών στον τομέα της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε μια αναδιάρθρωση των θεσμικών, διοικητικών και παιδαγωγικών πλαισίων, μετατοπίζοντας το βάρος από τον δημόσιο και κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε μια λογική αποτελεσματικότητας μέσω της εκτίμησης των μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανταγωνισμού και ατομικής ευθύνης (OECD, 2018; Γιαβρίμης κ.ά., 2009). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική αναπροσανατολίζεται προς την υιοθέτηση εργαλείων διαχείρισης και ελέγχου, που προέρχονται από τον χώρο της αγοράς, υποβαθμίζοντας τον παιδαγωγικό της ρόλο και εντείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες (De Lissoyoy & Cedillo, 2017).

Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και η προώθηση της λεγόμενης «αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, συχνά προβάλλονται ως μέτρα που ενισχύουν την ευελιξία και την τοπική λογοδοσία. Ωστόσο, στην πράξη αυτή η μορφή διοικητικής μεταρρύθμισης ενέχει κινδύνους, ιδιαίτερα, όταν εφαρμόζεται χωρίς επαρκή στήριξη και χρηματοδότηση από την κεντρική πολιτεία (UNESCO, 2021). Τα σχολεία καλούνται να λειτουργήσουν ως «αυτόνομες» εκπαιδευτικές επιχειρήσεις, ανταγωνιζόμενες μεταξύ τους για πόρους, εγγραφές μαθητών/μαθητριών και κατατάξεις, μέσα σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που επικεντρώνεται κυρίως σε μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Balan, 2023). Αυτή η λογική οδηγεί σε μια αποπαιδαγωγοποίηση του σχολείου, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται σε στενά οριοθετημένους αριθμητικούς στόχους, παραγνωρίζοντας τη σύνθετη, κοινωνικά καθορισμένη φύση της μάθησης και ιδιαίτερα τις

πολλαπλές και αλληλένδετες ανισότητες εντός αυτής (Biesta, 2022). Η εμπορευματοποίηση της γνώσης είναι ένα ακόμη κομβικό στοιχείο των νεοφιλελεύθερων παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, όπου η γνώση μετατρέπεται σε καταναλωτικό προϊόν, ενώ η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ιδιωτική επένδυση και όχι ως συλλογικό δικαίωμα και κοινωνικό αγαθό (Leung et al., 2024). Η κυριαρχία των λογικών της αγοράς οδηγεί στην προώθηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών φορέων, στη δημιουργία «εκπαιδευτικών πακέτων» και στη σύνδεση της μάθησης με δεξιότητες που είναι άμεσα εφαρμόσιμες στην αγορά εργασίας, εις βάρος των ανθρωπιστικών, κοινωνικών και κριτικών πεδίων της γνώσης (Nieto & Bode, 2018). Παράλληλα, η έμφαση στην «επιλογή σχολείου» συχνά ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, καθώς οι οικογένειες με μεγαλύτερη οικονομική δυνατότητα έχουν καλύτερη πρόσβαση σε σχολεία υψηλότερης ποιότητας, αφήνοντας τις πιο ευάλωτες ομάδες σε υποχρηματοδοτημένες και περιθωριοποιημένες σχολικές δομές (Gillborn, 2015).

Μία από τις πιο προβληματικές συνέπειες των νεοφιλελεύθερων πολιτικών είναι η επιβολή αυστηρών συστημάτων αξιολόγησης που στηρίζονται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα (Valizadeh, 2025). Οι μαθητές/μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συνεχή έλεγχο απόδοσης μέσα από τυποποιημένα τεστ και δείκτες επίδοσης, γεγονός που οδηγεί στην καλλιέργεια ενός ανταγωνιστικού κλίματος, στρεβλώνει τη φυσική διαδικασία της μάθησης και μειώνει τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια και την ενσυναίσθηση. Η αξιολόγηση, αντί να χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της μάθησης και της παιδαγωγικής πράξης, μετατρέπεται σε εργαλείο πειθάρχησης και κατηγοριοποίησης, αναπαράγοντας κοινωνικά στερεότυπα και εκπαιδευτικούς διαχωρισμούς (Valizadeh, 2025). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών συρρικνώνεται δραματικά και αντί να θεωρούνται επαγγελματίες με επιστημονική επάρκεια και παιδαγωγική κρίση, αντιμετωπίζονται ως απλοί/απλές εκτελεστές/εκτελέστριες προγραμμάτων που σχεδιάζονται από «ειδικούς» εκτός τάξης, σε πολλές περιπτώσεις μακριά από το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου (Bausell & Glazier, 2018). Η διδακτική πράξη προσαρμόζεται στα πρότυπα που επιβάλλουν οι αξιολογικές απαιτήσεις και περιορίζεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και να λειτουργήσουν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής (Biesta, 2022). Οι συνέπειες για τους/τις ίδιους/ίδιες τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι εξίσου σοβαρές, καθώς η μαθησιακή διαδικασία χάνει την πρωτοτυπία, τη μετασχηματιστική και βιωματική της διάσταση και μετατρέπεται σε διαδικασία απομνημόνευσης και αναπαραγωγής «ορθών» απαντήσεων (Banks, 2016). Εργαλεία, όπως η τυποποιημένη αξιολόγηση, οι εθνικές κατατάξεις και τα προγράμματα «υπευθυνότητας» διαμορφώνουν ένα σχολικό περιβάλλον υψηλού άγχους, το οποίο συχνά αδυνατεί να στηρίξει μαθητές/μαθήτριες που αποκλίνουν από τα πρότυπα της ακαδημαϊκής επιτυχίας, οδηγώντας τους/τις σε περιθωριοποίηση ή εγκατάλειψη του σχολείου (Balan, 2023).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών δεν είναι ομοιογενής σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο κάθε χώρας. Στην Ελλάδα οι νεοφιλελεύθερες παρεμβάσεις υιοθετήθηκαν κυρίως κατά τη διάρκεια των μνημονιακών χρόνων, μέσα από πολιτικές λιτότητας, συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, αύξηση του γραφειοκρατικού ελέγχου και περιορισμό των προσλήψεων μόνιμων εκπαιδευτικών (Φωτεινός, 2023). Παρότι οι αντιστάσεις από το εκπαιδευτικό κίνημα ήταν έντονες, πολλά από τα χαρακτηριστικά του νεοφιλελευθερισμού έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινότητα του ελληνικού σχολείου, με συνέπειες που δεν είναι πάντα ορατές, αλλά επηρεάζουν σε βάθος τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις σχέσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η λογική της «ατομικής ευθύνης» από τους/τις μαθητές/μαθήτριες οδηγεί σε φαινόμενα εσωτερίκευσης της αποτυχίας ως προσωπικής ανεπάρκειας, αγνοώντας τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση (Valizadeh, 2025). Επιπλέον, η έμμεση πίεση για «παραγωγικότητα» και μετρήσιμη απόδοση ωθεί πολλούς/πολλές εκπαιδευτικούς να υιοθετούν διεκπεραιωτικά μοντέλα διδασκαλίας, παραμερίζοντας τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική σύνδεση με τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Gormley, 2018). Σε επίπεδο σχολικού κλίματος, παρατηρείται αυξανόμενη γραφειοκρατικοποίηση

της καθημερινότητας, με έμφαση σε αναφορές και απολογισμούς, που περιορίζουν τον χρόνο και τον χώρο για ουσιαστικό παιδαγωγικό διάλογο και συλλογικό προβληματισμό μεταξύ εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαβρώνονται οι συνεργατικές σχέσεις εντός του σχολείου (Apple, 2018). Η αποδόμηση αυτών των πολιτικών απαιτεί την ανάδειξη εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που προτάσσουν τη συνεργασία, την κοινωνική ευθύνη, τη δημοκρατική συμμετοχή και την αναγνώριση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θέτουν στο επίκεντρό τους το παιδί, τη σχολική κοινότητα και τη δυνατότητα κοινωνικού μετασχηματισμού μέσω της εκπαίδευσης (Biesta, 2022).

2.2. Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ισότητα, συμπεριλήψη και ποιότητα

Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πλέον κρίσιμα ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη και πολιτική. Δεν πρόκειται απλώς για μια ηθική ή ιδεολογική επιλογή, αλλά για μια συστημική ανάγκη που σχετίζεται με τη δυνατότητα όλων των μαθητών και μαθητριών να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ανέλιξης (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη δημιουργία ίσων ευκαιριών, αλλά επεκτείνεται στην έμπρακτη άρση των εμποδίων που αναπαράγουν τις ανισότητες, αποκτώντας έναν μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Gillborn, 2015), στις παρεμβάσεις που προωθούν τη συμπερίληψη και στην αναγνώριση των διαφορετικών μορφών καταπίεσης και αποκλεισμού που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές/μαθήτριες, λόγω φυλής, φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου, γλώσσας, σεξουαλικού προσανατολισμού ή σωματικής/νοητικής κατάστασης (Nieto & Bode, 2018).

Η ισότητα ευκαιριών αποτελεί θεμελιώδη αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και απαιτεί ότι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επιτυχίας δεν θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά σε τυπικά κριτήρια (OECD, 2018). Αντίθετα, είναι σημαντικό να εξετάζονται η αφετηρία κάθε παιδιού, οι ειδικές του ανάγκες και τα κοινωνικά πλαίσια που επηρεάζουν τη ζωή του. Παιδιά που προέρχονται από εύάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οικογένειες με περιορισμένα οικονομικά μέσα, μετανάστες/μετανάστριες ή μέλη μειονοτικών κοινοτήτων, συχνά στερούνται την πρόσβαση στα πολιτισμικά και γνωστικά κεφάλαια που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Banks, 2016). Η διδασκαλία, υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, οφείλει να ξεπεράσει την ομοιομορφία και να επανανοηματοδοτηθεί με τρόπο που να αναγνωρίζει και να απαντά στις άνισες αφετηρίες των μαθητών/μαθητριών (Francis, et al., 2017). Μαθητές/μαθήτριες από κοινωνικά εύάλωτα περιβάλλοντα ή πολιτισμικά περιθωριοποιημένες κοινότητες δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται μέσα από ένα «ουδέτερο» ή ομογενοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντιθέτως, απαιτείται προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης, ενίσχυση της πολιτισμικής συνειδησης των εκπαιδευτικών και διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που επιδιώκει την ενδυνάμωση, όχι την ενσωμάτωση υπό όρους (Arnot, 2020). Αντίστοιχα, η αξιολόγηση δεν μπορεί να παραμένει ένας μηχανισμός ελέγχου και ιεράρχησης, αλλά πρέπει να ανασχεδιαστεί, ώστε να είναι διαμορφωτική, περιγραφική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας με κύριο στόχο την υποστήριξη της προσωπικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης, με σεβασμό στον διαφορετικό ρυθμό μάθησης και στις ιδιαίτερες δυσκολίες (Biesta, 2022).

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τρόπους έμπρακτης υλοποίησης της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στα σχολεία, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη φυσική παρουσία όλων των μαθητών/μαθητριών στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, αλλά στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που επιτρέπουν την ουσιαστική συμμετοχή, την αναγνώριση και την ενδυνάμωσή τους (UNESCO, 2021). Η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης στις ανάγκες μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Nikolidakis & Gogou, 2023) ή με κοινωνικοοικονομικά εμπόδια είναι αναγκαία, ώστε να αποφευχθεί η απομόνωση ή η παθητική

συμμετοχή. Μια εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει να είναι συμπεριληπτική οφείλει να εξασφαλίζει διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσβάσιμο υλικό, επαρκή υποστηρικτικό προσωπικό, και –πάνω από όλα– μια κουλτούρα σχολικής κοινότητας που δεν στιγματίζει την ετερότητα, αλλά την εντάσσει ως μέρος της συλλογικής εμπειρίας μάθησης (Ainscow, 2020).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πλήρης και αποτελεσματική χωρίς την ενσωμάτωση αντιρατσιστικών και φεμινιστικών προσεγγίσεων. Ο ρατσισμός και ο σεξισμός, είτε εκδηλώνονται ανοιχτά είτε διαποτίζουν τις σχολικές προσδοκίες και τις πρακτικές με πιο έμμεσους τρόπους, παράγουν ένα τοξικό περιβάλλον που περιορίζει τις δυνατότητες μάθησης και ψυχικής ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών (Nieto & Bode, 2018). Η φεμινιστική παιδαγωγική, μέσα από τη θεωρητική της συμβολή και τις πρακτικές της, προσφέρει εργαλεία, για να επανεξετάσουμε τους έμφυλους ρόλους, τη γλωσσική αναπαράσταση, την κατανομή της συμμετοχής και της φωνής μέσα στην τάξη (Πλιόγκου & Τρομάρα, 2024). Οι έμφυλοι ρόλοι αναφέρονται στην κατασκευασμένη εικόνα της κοινωνίας για το τι «πρέπει» ή «αναμένεται» να είναι και να πράττει ένα άτομο με βάση το φύλο και τους έμφυλους ρόλους που του έχουν ανατεθεί εντό και εκτός του εκπαιδευτικού χώρου. Η γλωσσική αναπαράσταση αφορά στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια, στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και στον καθημερινό λόγο μέσα στην τάξη, είτε άορατα είτε ορατά, λειτουργεί ως όχημα μεταφοράς έμφυλων στερεότυπων αντιλήψεων, οι οποίες καταλήγουν σε άνισες έμφυλες ιεραρχήσεις με ορατές επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα και στη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών/μαθητριών (Πλιόγκου κ.ά., 2024). Αντίστοιχα, η αντιρατσιστική εκπαίδευση καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις προκαταλήψεις και να υιοθετήσουν προσεγγίσεις που ενισχύουν την πολιτισμική ανταπόκριση και τον σεβασμό στην ετερότητα και την ενδυνάμωση μαθητών/μαθητριών (Gillborn, 2015).

Η επιδίωξη μίας ποιοτικής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, ωστόσο, απαιτεί πολιτική βούληση, θεσμική στήριξη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν φορείς αλλαγής. Παράλληλα, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης εμπλέκει όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (εκπαιδευτικούς, μαθητές/μαθήτριες, οικογένειες, κοινότητα) σε μια διαρκή διαδικασία επαναπροσδιορισμού της γνώσης, της μεταξύ τους σχέσης και του σκοπού του σχολείου. Είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορεί να οικοδομηθεί μια εκπαίδευση, που να είναι όχι μόνο αποτελεσματική, αλλά και δίκαιη, ανθρώπινη και μετασχηματιστική.

Θετικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή της Ελλάδας στο πρόγραμμα «Σύμπραξη σχολείων για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση», το οποίο είναι εγκεκριμένο και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (EUDEC Greece, 2024). Κύριες κατευθυντικές αρχές του προγράμματος και του δικτύου αποτελούν η μαθητοκεντρική και συνεργατική μάθηση, η προώθηση της ισότητας, του δημοκρατικού πολιτισμού και της φωνής, αυτονομίας, και της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών, με ολιστικό τρόπο που ενισχύει την ενεργό πολιτειότητα, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα δημοκρατικής συμμετοχικότητας και βιώσιμης ανάπτυξης.

2.3. Η εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και κοινωνικό εγχείρημα: προκλήσεις και προοπτικές

Η εκπαίδευση, ως δημόσιο αγαθό και κοινωνικό εγχείρημα, δεν περιορίζεται σε μια τεχνική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, αλλά αποτελεί θεμελιώδη μηχανισμό κοινωνικής οργάνωσης, δημοκρατικής ενδυνάμωσης και αναδιανομής ευκαιριών (Biesta, 2022). Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού την τοποθετεί πέρα από λογικές ιδιωτικού συμφέροντος και εμπορευματοποίησης, τονίζοντας τη συλλογική της διάσταση και τη σημασία της για την κοινωνική συνοχή και τη δημοκρατική εξέλιξη (Apple, 2018). Η εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για τη μείωση των ανισοτήτων, την έμφυλη ισότητα, την κοινωνική ενσωμάτωση, την ειρήνη και τη βιώσιμη ανάπτυξη (Arnot, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια ολιστική

προσέγγιση, που λαμβάνει υπόψη το παιδί και ως πολίτη του κόσμου, με πολλαπλές ταυτότητες, ανάγκες και δυνατότητες.

Απέναντι στις νεοφιλελεύθερες τάσεις, η υπεράσπιση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού αποτελεί πολιτική και ηθική επιταγή για το κράτος, του οποίου ο ρόλος είναι να διασφαλίζει μία ποιοτική εκπαίδευση για όλους/όλες (UNESCO, 2021). Η δημόσια εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς έναν θεσμό παροχής υπηρεσιών, αλλά ένα δημοκρατικό εργαλείο κοινωνικής συνοχής, που προάγει την ισότητα και ενισχύει τη δυνατότητα όλων των πολιτών να συμμετάσχουν ενεργά στον κοινωνικό και πολιτικό βίο. Η επένδυση στην εκπαίδευση, επομένως, δεν είναι μόνο οικονομική ή θεσμική, αλλά βαθιά πολιτισμική και κοινωνική, καθώς συμβάλλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό, καλλιεργώντας τις συνθήκες για μία πιο δίκαιη και συμμετοχική κοινωνία (Nieto & Bode, 2018). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τους/τις μαθητές/μαθήτριες ως δρώντα υποκείμενα οφείλει να τους/τις εξοπλίζει με τα εφόδια εκείνα που θα τους/τις επιτρέψουν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να παρέμβουν στον κόσμο που τους/τις περιβάλλει. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη μετάδοση προκαθορισμένων γνώσεων, αλλά ενθαρρύνει την αναστοχαστική μάθηση, την αμφισβήτηση της εξουσίας και την ανάπτυξη κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης (Sensoy & DiAngelo, 2017).

Η υλοποίηση αυτών των αρχών αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις, όπως η χρόνια υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, η γραφειοκρατία, οι ανισότητες ανάμεσα σε περιοχές και κοινωνικές ομάδες, καθώς και η έλλειψη πολιτικής βούλησης, παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μετάβαση σε ένα πιο δίκαιο και συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Φωτεινός, 2023). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι/αντιμέτωπες με αντιφατικές απαιτήσεις, περιορισμένους πόρους και εξαντλητικές αξιολογήσεις, γεγονός που υπονομεύει τον παιδαγωγικό τους ρόλο και την επαγγελματική τους αυτονομία (Gillborn, 2015). Απέναντι σε αυτές τις δυσκολίες, προτείνονται στρατηγικές που ενδυναμώνουν τη θέση του δημόσιου σχολείου και ενισχύουν τον κοινωνικό του ρόλο. Η ενίσχυση της δημόσιας χρηματοδότησης, η επιμόρφωση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου και η διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας αποτελούν βασικά σημεία παρέμβασης (Biesta, 2022). Η ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, που λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, συναισθηματικές και πολιτισμικές διαστάσεις της μάθησης, προτείνεται ως εναλλακτικό μοντέλο απέναντι στον τεχνοκρατικό και ανταγωνιστικό προσανατολισμό των κυρίαρχων πολιτικών (Apple, 2018). Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και κοινωνικό εγχείρημα συνιστά, όχι μόνο ζήτημα πολιτικής επιλογής, αλλά και αξιακή δέσμευση για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας βασισμένης στην ισότητα, τη δημοκρατία και τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Απαιτείται διαρκή επαγρύπνηση και συλλογική δράση, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και να παραμείνει χώρος ελευθερίας, δημιουργίας και ελπίδας (Sensoy & DiAngelo, 2017).

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη διερεύννησε τη σύνθετη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής, παιδαγωγικών πρακτικών και κοινωνικής δικαιοσύνης, με κεντρικό άξονα την επιρροή των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple, 2018). Ξεκινώντας από την αναγνώριση της εκπαίδευσης ως βασικού θεσμού κοινωνικοποίησης και παραγωγής γνώσης, αναλύθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές, που προωθούν την ανταγωνιστικότητα, την ιδιωτικοποίηση και την ατομική ευθύνη, έχουν επηρεάσει τόσο τη δομή της εκπαίδευσης όσο και τις καθημερινές πρακτικές μέσα στο σχολείο. Η αναδιάρθρωση του δημόσιου σχολείου σύμφωνα με αρχές της αγοράς έχει οδηγήσει σε μια σειρά φαινομένων που απειλούν την

ισότητα, τη συμπερίληψη και τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας (OECD, 2018).

Επιπλέον, τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές δεν είναι αμερόληπτες, αλλά περιλαμβάνουν ιδεολογικές κατευθύνσεις και κοινωνικούς στόχους (Biesta, 2022). Εξετάστηκε, επομένως, πώς η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει απάντηση στις δομικές ανισότητες, μέσα από την ισότητα των ευκαιριών, τη συμπεριληπτική διδασκαλία, την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και τη διαμόρφωση θεσμικών πλαισίων που προωθούν τον σεβασμό, την ισοτιμία και την κριτική σκέψη (Nieto & Bode, 2018).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην έννοια της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, τονίζοντας την ανάγκη διατήρησης και ενίσχυσης του δημόσιου χαρακτήρα της, ώστε να παραμένει χώρος συλλογικής απελευθέρωσης, κοινωνικής ένταξης και πολιτισμικής έκφρασης με σκοπό την ανάπτυξη του πολίτη και την ενδυνάμωση του ατόμου ως κοινωνικού υποκειμένου (UNESCO, 2021). Σε μια εποχή που οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται, οι φωνές των ευάλωτων περιθωριοποιούνται, το σχολείο καλείται να αποτελέσει πεδίο ελπίδας, ισότητας και συλλογικής δράσης (Gillborn, 2015). Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν πολιτικές που να στηρίζονται σε αξιόπιστη ερευνητική γνώση, σε κριτική αλληλεπίδραση με τις κοινότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, καθώς και στην επίσημη αναγνώριση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Nieto & Bode, 2018). Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εμπνευστούν από προσεγγίσεις, όπως η κριτική παιδαγωγία του Freire ή οι δημοκρατικές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε χώρες όπως η Φινλανδία.

Απαραίτητη είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, που θα πρέπει να θεωρούνται ως επαγγελματίες με πλήρη παιδαγωγική και επιστημονική εξουσία, ικανοί/ικανές να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και των τοπικών κοινοτήτων (Sensoy & DiAngelo, 2017). Απαιτείται επίσης μια πιο εκτενής ανάλυση του ρόλου της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μέσου επαγγελματικής ενδυνάμωσης και ταυτόχρονα ανάπτυξης μιας κριτικής παιδαγωγικής συνείδησης (King, 2019). Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η ενίσχυση των υποστηρικτικών δομών για μαθητές/μαθήτριες με πολλαπλές ανάγκες, η μείωση των μαθησιακών φραγμών που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και η θεσμοθέτηση συμμετοχικών μορφών σχολικής διακυβέρνησης είναι μερικές από τις κατευθύνσεις που αξίζουν περαιτέρω έρευνα (OECD, 2018). Συμπερασματικά, η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια κρίσιμη καμπή, όπου οι επιλογές που θα γίνουν σήμερα θα καθορίσουν το αν θα συνεχίσει να λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων ή ως εργαλείο μετασχηματισμού και εδραίωσης μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γιαβρίμης, Π., Μπαγάκης, Γ., & Παπαναούμ, Ζ. (2009). *Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- EUDEC Greece. (2024). *Σύμπραξη σχολείων για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 17-06-2025 από: <https://sympraxisxoleiwn.home.blog/>
- Πλιόγκου, Β., & Τρομάρα, Σ. (2024). Φεμινιστική παιδαγωγική: Η συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής και η υπόσχεση για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο Α. Καραφύλλης & Ι. Ταταρίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα (παρελθόν-παρόν-μέλλον)* (σσ. 248-259), Συνεδριακό Κέντρο Ramada, 31/3-2/4/2023. Αλεξανδρούπολη: ΠΜΣ «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής», Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ- ΔΠΘ.
- Πλιόγκου, Β., Τρομάρα, Σ., & Οικονόμου, Μ. (2024). Έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών Γυμνασίου στο γλωσσικό μάθημα. *Επιθεώρηση Κοινωνικής Πολιτικής και Δια Βίου Εκπαίδευσης*, 2, 38-54.
- Φωτεινός, Α. (2023). *Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτική πολιτική: Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παιδεία.

Ξενογλωσση

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Apple, M. W. (2018). *The struggle for democracy in education*. New York: Routledge.
- Arnot, M. (2020). *Educating the gendered citizen: Sociological engagements with national and global agendas*. (Original work published 2009). New York: Routledge.
- Balan, A. (2023). Neoliberalism, privatisation and marketisation: The implications for legal education in England and Wales. *Cogent Education*, 10(2).
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York: Routledge.
- Bausell, S. B., & Glazier, J. A. (2018). New teacher socialization and the testing apparatus. *Harvard Educational Review*, 88(3), 308-333.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Brent Edwards, D. Jr. (2025). The global education policy field: Theorization and problematization. *Comparative Education*, 61(1), 1–23.
- Collins, J., Hess, M. E., & Lowery, C. L. (2019). Democratic spaces how teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. *Democracy & Education*, 27(1), 1-12.
- De Lissovoy, N., & Cedillo, S. (2017). Neoliberalism and power in education. In M. A. Peters (Eds.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1538–1543). Singapore: Springer.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431.
- Gandolfi, H., & Mills, M. (2023). Teachers for social justice: Exploring the lives and work of teachers committed to social justice in education. *Oxford Review of Education*, 49(5), 569–587.
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277–287.
- Gormley, K. (2018). Neoliberalism and the discursive construction of ‘creativity’. *Critical Studies in Education*, 61(3), 313–328.
- King, F. (2019). Professional learning: Empowering teachers? *Professional Development in Education*, 45(2), 169–172.
- Leung, S. K. Y., & Wan, S. W. Y. (2024). Educational commons: Resisting neoliberalism through teachers’ voices in Hong Kong. *Cultural Studies*, 39(3), 358–382.

- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). New York: Pearson.
- Nikolidakis, S., & Gogou, L. (2023). Comparative educational considerations in special secondary education in Greece (2015 – 2019). *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 36(1), 53-60.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. OECD Education Policy Perspectives*, No. 98. Paris: OECD Publishing.
- Parker, S., Gulson, K.N., & Gale, T. (2017). Introduction to policy and inequality in education. In S. Parker, K. Gulson, & T. Gale (Eds.), *Policy and inequality in education. Education Policy & Social Inequality* (Vol 1, pp. 1-5). Singapore: Springer.
- Sensoy, Ö., & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- UNESCO & Right to Education Initiative. (2019). *Right to education handbook*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Valizadeh, M. (2025). Undergraduates' assessment enculturation in the neoliberal university: An anthropological study. *Studies in Higher Education*, 1–13.

ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Λογιώτη Μαίρη

Αρχαιολόγος - Μουσειολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Νικολιδάκης Συμεών

Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εισήγηση, επιδιώκεται η μελέτη και η χαρτογράφηση των πολιτικών και στρατηγικών προσβασιμότητας και συμπερίληψης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο χώρο του μουσείου. Οι διαφορετικές, μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες, τα ΑΜεΑ, συχνά, όχι μόνο αντιμετωπίζουν το ζήτημα της φυσικής πρόσβασης στο χώρο του μουσείου, αλλά ακόμη και όταν δύνανται να επισκεφθούν έναν πολιτιστικό οργανισμό έρχονται αντιμέτωποι με μια πλειάδα θεμάτων που αφορούν τη συμπερίληψή τους σε όσα συμβαίνουν εντός του μουσείου, είτε αφορούν μια απλή επίσκεψη, είτε αφορούν την παρακολούθηση και συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η έρευνα ξεκινά με τη χαρτογράφηση των μεθόδων μουσειακής προσέγγισης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων μέσα από την εκπαιδευτική και επικοινωνιακή πολιτική των μουσείων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις καλές πρακτικές των ελληνικών μουσείων που ξεχωρίζουν για τις μεθόδους συμπερίληψης που ακολουθούν. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με ορισμένες προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της μουσειακής εμπειρίας, την εφικτή προσβασιμότητα και την ουσιαστική συμπερίληψη του κάθε επισκέπτη. Όπως αναφέρεται, άλλωστε, στον ίδιο τον ορισμό που δίνει το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, τα μουσεία είναι – και πρέπει να είναι, ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, διότι, μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν να επιτελέσουν το έργο τους.

Λέξεις κλειδιά: προσβασιμότητα, συμπερίληψη, μουσείο

1. Εισαγωγή

Στόχος κάθε αναπτυσσόμενης πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής προόδου. Οι πολιτιστικοί οργανισμοί κατέχουν σημαντικότατο ρόλο προς την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Ο νέος ορισμός του μουσείου, που επικρατεί έως σήμερα, ψηφίστηκε στις 24 Αυγούστου 2022 στην Πράγα από την Έκτακτη Γενική Συνέλευση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων και, μάλιστα, επικράτησε με ποσοστό 92,41%, καταδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο τον ρόλο αυτό. Από την επίσημη μετάφραση του ορισμού στα ελληνικά (14/02/2023) προκύπτει ο εξής ορισμός: «το μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και τη διάδοση της γνώσης».

Είναι σημαντικό να κρατήσει κανείς από τον παραπάνω ορισμό τη σταθερή αναφορά στη μάθηση, ως βασικό στόχο του θεσμού. Ακόμη, είναι εξίσου παρούσα η συνεχής αναφορά στη δυνατότητα πρόσβασης του κοινού στο μουσείο και στο ότι το τελευταίο θα πρέπει να είναι ανοιχτό, συμμετοχικό, προσβάσιμο και να προάγει την ισότητα. Με βάση τα παραπάνω, και έχοντας υπογραμμίσει τη σημασία της μάθησης για το χώρο του μουσείου, αλλά και την ανάγκη συμμετοχής του συνόλου του κοινού στη μουσειακή εμπειρία, ακολουθεί η χαρτογράφηση των μεθόδων προσέγγισης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων από το μουσείο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μουσειακό κοινό

Σύμφωνα με τη Μουσούρη (1999), ο όρος «κοινό» είναι παραπλανητικός, καθώς καλείται να καλύψει όλο το εύρος των κοινωνικών ομάδων που το συγκροτούν. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές ομάδες κοινού, όπως αυτές κατηγοριοποιούνται από τους μελετητές, βάσει διαφόρων κριτηρίων.

Το πρώτο κριτήριο για την κατηγοριοποίηση του μουσειακού κοινού είναι ο βαθμός επισκεψιμότητας, όπου το κοινό χωρίζεται σε επισκέπτες και μη επισκέπτες. Οι επισκέπτες μπορούν να ταξινομηθούν σε μόνιμους, τακτικούς και περιστασιακούς, ανάλογα με το ειδικό ενδιαφέρον που διαθέτουν για τη συλλογή και τα αντικείμενα του μουσείου. Οι μόνιμοι επισκέπτες είναι εκείνοι που διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και ειδικό ενδιαφέρον για τα εκτιθέμενα αντικείμενα. Συχνά ανήκουν στον επιστημονικό κλάδο, είναι φοιτητές ή ερευνητές. Οι τακτικοί επισκέπτες είναι εκείνοι που ενημερώνονται σταθερά για τις προσφερόμενες δραστηριότητες ενός μουσείου, επισκέπτονται συχνά τις μουσειακές εκθέσεις και ασχολούνται ενεργά με τα μουσειακά προγράμματα. Οι περιστασιακοί επισκέπτες δε διαθέτουν ειδικό ενδιαφέρον για τις μουσειακές συλλογές ούτε αναζητούν ενεργά τις διαθέσιμες μουσειακές δραστηριότητες. Τέλος, οι μη επισκέπτες δεν ενδιαφέρονται για καμία μουσειακή δραστηριότητα ούτε επισκέπτονται εν γένει τους πολιτιστικούς οργανισμούς. Στην κατηγορία των μη επισκεπτών κατατάσσονται συμβολικά και όσοι επισκέπτονται χωρίς τη θέλησή τους κάποιο μουσειακό οργανισμό, λόγω κάποιας οργανωμένης επίσκεψης στην οποία αναγκαστικά συμμετέχουν (όπως συμβαίνει με τις επισκέψεις στελεχών εταιρειών ή στο πλαίσιο σχολικών επισκέψεων), είτε λόγω ειδικών συνθηκών και περιστάσεων και με πολύ συγκεκριμένο λόγο (όπως για παράδειγμα μέσα από παρακίνηση τρίτων από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για κάποια εκδήλωση που λαμβάνει χώρα σε κάποιο μουσείο) (Cheney, 1992).

Έχοντας ορίσει τον μουσειακό επισκέπτη, σειρά έχει η κατάταξή του σε διάφορες κατηγορίες. Η κατηγοριοποίηση των επισκεπτών μπορεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, να προέρχεται από πολλά και διαφορετικά κριτήρια. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί το γεγονός ότι ένας επισκέπτης που ανήκει σε μια κατηγορία, μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει και σε άλλες, ανάλογα πάντοτε με το πρίσμα υπό το οποίο τον αντιμετωπίζει ο ερευνητής. Τα πιο συνήθη κριτήρια με τα οποία κατηγοριοποιούνται οι επισκέπτες είναι τα δημογραφικά, δηλαδή το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η οικογενειακή κατάσταση, το είδος απασχόλησης, ο τόπος διαμονής, κ.α. Μια ακόμη κατηγορία επισκεπτών χωρίζεται με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και σε αυτή κατατάσσονται εκείνοι που ανήκουν σε μειονότητες, τοπικές κοινότητες, κ.α. Ο σκοπός της επίσκεψης και τα ειδικά ενδιαφέροντα, όπως αναλύθηκαν παραπάνω για να χαρτογραφηθούν οι επισκέπτες και οι μη επισκέπτες, είναι ακόμη ένα κριτήριο.

Ταυτόχρονα, βάσει των παραπάνω χαρακτηριστικών, δημιουργούνται οι λεγόμενες ειδικές ομάδες κοινού. Σε αυτές ανήκουν οι σχολικές ομάδες, τα άτομα με αναπηρίες, οι οικογένειες, οι επαγγελματικές ή ερευνητικές ομάδες και άλλες ευρύτερες ομάδες, για παράδειγμα οι εθνότητες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι ομάδες αυτές διαθέτουν ειδικές μαθησιακές δυνατότητες και κατ' επέκταση διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες.

Με βάση όλα τα παραπάνω, μπορούν να καταγραφούν ομάδες κοινού οι οποίες συνδυάζουν δύο ή περισσότερες από τις κατηγορίες επισκεπτών. Οι σχολικές ομάδες, για παράδειγμα, χωρίζονται ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκουν σε ομάδες νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου, γυμνασίου και λυκείου (Ambrose & Paine, 1993). Ακόμη, ένας επισκέπτης μπορεί ταυτόχρονα να είναι ερευνητής, γονέας, δάσκαλος. Ανάλογα με το ρόλο που έχει κατά την επίσκεψή του σε μια μουσειακή έκθεση διαθέτει διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες.

Με βάση τον τρόπο οργάνωσης των εκθέσεων και την επικοινωνιακή πολιτική του μουσείου, υπάρχει ακόμη ένας διαχωρισμός. Το μουσείο μπορεί να κατατάξει τους επισκέπτες του σε μία από τις τρεις ακόλουθες κατηγορίες: επισκέπτης – ξένος, επισκέπτης – καλεσμένος και επισκέπτης – πελάτης. Ειδικότερα, η Doering (1999) χωρίζει το μουσειακό κοινό σε πελάτες, καλεσμένους και

ξένους, βάσει της επικοινωνιακής πολιτικής που ακολουθεί το εκάστοτε μουσείο. Οι πελάτες – επισκέπτες βρίσκονται στο κέντρο της επικοινωνιακής πολιτικής του μουσειακού οργανισμού, ο οποίος μάλιστα επιδιώκει σε μεγάλο βαθμό να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους και να δώσει κίνητρο στον επισκέπτη για να αφιερώσει χρόνο στους εκθεσιακούς χώρους και στις δραστηριότητες που προσφέρει, καλύπτοντας όλες τις απαιτήσεις που μπορεί να έχει. Για τους καλεσμένους – επισκέπτες το μουσείο θέτει στο επίκεντρο την επιμόρφωση και προχωρά στην οργάνωση των εκθεσιακών ενοτήτων με μαθησιακό χαρακτήρα, ώστε το κοινό αυτό να αποκομίσει όσα περισσότερα μπορεί από αυτές. Η προσέγγιση αυτή είναι επισκεπτοκεντρική. Τέλος, σε ένα μουσείο στο οποίο εντοπίζεται το βάρος της επικοινωνιακής πολιτικής στα αντικείμενα και τις συλλογές, το κοινό που το επισκέπτεται αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως ξένοι-επισκέπτες, καθώς η προσέγγιση αυτή είναι καθαρά αντικειμενοκεντρική.

Τα ειδικά χαρακτηριστικά των επισκεπτών ενός μουσείου επηρεάζουν μια πλειάδα παραγόντων που το μουσείο οφείλει να λάβει υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των προγραμμάτων και των εμπειριών που καλείται να προσφέρει, παρόλο που η μελέτη αυτή είναι συχνά δύσκολη και περίπλοκη (Οικονόμου, 2004). Ο χρόνος επίσκεψης που καταναλώνει ένας επισκέπτης, ο βαθμός ενδιαφέροντος που έχει σε σχέση με το αντικείμενο μιας έκθεσης, και ο βαθμός εμπλοκής που επιθυμεί να έχει στη διάρκεια μιας επίσκεψης επηρεάζουν το αποτέλεσμα και τη συνολική εμπειρία της επίσκεψης. Το μουσείο επιθυμεί να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στις επιθυμίες και τις προσδοκίες των επισκεπτών έχοντας ως απώτερο σκοπό να τους ικανοποιήσουν και να τους προτρέψουν να επισκεφθούν εκ νέου τον χώρο.

Τα κίνητρα των επισκεπτών, πέρα από τα ερευνητικά και εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα που μπορεί να έχουν, ποικίλουν. Η Hooper-Greenhill (1994) καταγράφει ως κίνητρα των επισκεπτών των μουσείων την απόκτηση νέων εμπειριών, τη διεύρυνση των γνώσεων, την ικανοποίηση της περιέργειας, την ανάγκη διαπροσωπικής επαφής, τη συναναστροφή με τρίτους, την αίσθηση συμμετοχής. Η Simon (2010) εισήγαγε τον όρο του συμμετοχικού μουσείου. Στο συμμετοχικό μουσείο το κοινό έχει κεντρικό ρόλο στη μουσειακή εμπειρία, είναι παρόν, συνδημιουργεί, βελτιώνει το μουσείο με ποικίλους τρόπους και συμβάλλει στην συμπερίληψη, την αποδοχή και την ποικιλομορφία. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο κοινωνικός ρόλος που το μουσείο είχε από τις απαρχές του μέχρι σήμερα καθώς και η παραδοχή πως οι επισκέψεις με ψυχαγωγικό χαρακτήρα πραγματοποιούνται από το μουσειακό κοινό στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου του.

2.2. Ευάλωτες κοινωνικά ομάδες

Με τον όρο ευπαθείς κοινωνικά ομάδες ή ευάλωτες ομάδες ή ομάδες υψηλού κινδύνου αναφέρεται κανείς στις πληθυσμιακές ομάδες εκείνες που διαθέτουν περιορισμένη ή συχνότατα καθόλου πρόσβαση στα λεγόμενα κοινωνικά και δημόσια αγαθά και οι οποίες δυσκολεύονται να έχουν βασικά στοιχεία που ορίζουν την ποιότητα ζωής, όπως, για παράδειγμα στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση, κ.α. Στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες κατατάσσονται, βάσει των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι άστεγοι, οι άνεργοι, τα άτομα με αναπηρία, οι πάσχοντες από σοβαρές ψυχικές και σωματικές ασθένειες και αναπηρίες, οι αποφυλακισμένοι, οι χρήστες και πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, οι οροθετικοί, οι θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι ανήλικοι παραβάτες, οι κακοποιημένες γυναίκες, τα θύματα trafficking, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες, οι παλιννοστούντες, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι πληγέντες από θεομηνίες και ακραία φυσικά φαινόμενα (Μπαλούρδος και άλ., 2014).

Οι παραπάνω κοινωνικές ομάδες, που συχνά βρίσκονται στο περιθώριο, παραγκωνίζονται, και δε λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό όχι μόνο των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και των μόνιμων και περιοδικών εκθέσεων που προσφέρονται από τα μουσεία. Ωστόσο, τα μέλη των ομάδων αυτών είναι εξίσου μέλη του κοινωνικού συνόλου. Η μη πρόσβαση και συμπερίληψή τους, λοιπόν, σε αυτό που ονομάζεται μουσειακή εμπειρία, σημαίνει αποκλεισμό τους από ένα χώρο μάθησης, κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης, συμμετοχής και ελευθερίας. Η

προσβασιμότητα και η συμπερίληψη των ευάλωτων ομάδων σημαίνει αυτόματα αναγνώρισή τους ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, που δύνανται να συμμετάσχουν στις δράσεις, στις εκδηλώσεις και στα προγράμματα που προσφέρονται από το μουσείο.

Οι Γκόβαρης και Κολτσίδα (2008:613) αναφέρουν πως «τα μουσεία [...] συνιστούν τα κατεξοχήν περιβάλλοντα στα πλαίσια των οποίων μπορούν να ικανοποιηθούν μαθησιακά ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ώσμωσης διαφορετικών πολιτισμών, μέσω των μοναδικών -λόγω των υλικών πειστηρίων του πολιτισμού που διαθέτουν- δυνατοτήτων».

2.3. Μέθοδοι μουσειακής προσέγγισης

Το μουσείο από τη φύση του οφείλει να είναι ανοιχτό προς το κοινό και να το προσκαλεί να συμμετάσχει σε όσα συμβαίνουν στους χώρους του, είτε πρόκειται για κάποια επίσκεψη σε μια μόνιμη έκθεση, είτε πρόκειται για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις. Η εκπαιδευτική και επικοινωνιακή πολιτική των μουσείων είναι εκείνες που είναι υπεύθυνες για τη διαδικασία αυτή.

Η εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων αποτελείται από τις αρχές και τις πολιτικές αποφάσεις που επηρεάζουν τα σχετιζόμενα με τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου, δηλαδή τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις ημερίδες και τα συνέδρια που μπορεί να προσφέρει ένα μουσείο. Για να γίνει κατανοητή η μουσειακή εκπαιδευτική πολιτική, θα πρέπει να οριστεί η μουσειακή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Desvallées και Mairesse (2014), ο όρος μουσειακή εκπαίδευση αναφέρεται σε «ένα σύνολο αξιών, εννοιών, γνώσεων και πρακτικών που έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν την ανάπτυξη του επισκέπτη. Είναι μια διαδικασία πολιτιστικής καλλιέργειας (acculturation) που βασίζεται σε παιδαγωγικές μεθόδους ανάπτυξης, πραγμάτωσης και απόκτησης νέων γνώσεων. Στο πλαίσιο των μουσείων, εκπαίδευση είναι η κινητοποίηση της γνώσης που πηγάζει από το μουσείο με στόχο την ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση των ατόμων μέσω της αφομοίωσης αυτής της γνώσης, της ανάπτυξης νέων αισθητηρίων και της απόκτησης νέων εμπειριών» (Taylor and Neill, 2008). Συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ο όρος μουσειοπαιδαγωγική, ο οποίος αναφέρεται στο πεδίο έρευνας που αφορά την εκπαίδευση που συντελείται στο χώρο του μουσείου, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αξιοποιούν τα τεκμήρια (υλικά και άυλα) που φιλοξενεί ένα μουσείο (Νάκου, 2001).

Η αλλαγή στη μεθοδολογία της έρευνας για τη μουσειακή μάθηση αντικατοπτρίζει την εν γένει αλλαγή για την αντίληψη της μουσειακής μάθησης στον 21^ο αιώνα. Οι Falk, Dierking & Adams (2006) επισημαίνουν πως η σύγχρονη έρευνα για τη μουσειακή μάθηση, και κατ' επέκταση η ίδια η μουσειακή μάθηση, θα πρέπει:

- να επιτρέπει την ανάδειξη της ιδιαίτερης μαθησιακής “ατζέντας” κάθε ατόμου,
- να εξετάζει την επίδραση του χρόνου στη μάθηση,
- να σέβεται ότι η μάθηση έχει καταστασιακό και πλαισιακό χαρακτήρα,
- να είναι ανοιχτή σε ευρύ φάσμα μαθησιακών αποτελεσμάτων,
- να δίνει έμφαση στην εγκυρότητα έναντι της αξιοπιστίας

Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις του εικοστού αιώνα, όπου η συλλογή έργων είχε τη μεγαλύτερη βαρύτητα για τους μουσειακούς οργανισμούς (Black, 2014), στη σημερινή εποχή, ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων είναι κάτι παραπάνω από δεδομένος (Hein, 1998). Ωστόσο, σε αντίθεση με τους χώρους τυπικής εκπαίδευσης (σχολείο, πανεπιστήμιο), τα μουσεία προσφέρουν μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση. Αυτό ευνοεί τον επισκέπτη-μανθάνοντα καθώς του προσφέρεται ένα εξατομικευμένο περιβάλλον οικειοθελούς μάθησης, απαλλαγμένο από τα χαρακτηριστικά της στεγνής, υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ρούσσου, 2008).

Η μάθηση, αν ληφθεί υπόψη ως επικοινωνιακό προϊόν, ως μήνυμα που εκπέμπεται από το μουσείο, δεν έχει καμία αξία αν δεν υπάρχει ο δέκτης, με άλλα λόγια το μουσειακό κοινό. Σε σχέση με τη συμμετοχή των επισκεπτών στη διαδικασία της μάθησης, η Οικονόμου (2004) επισημαίνει πως αυτή είναι οικειοθελής και ανεξάρτητη. Η Νικονάνου (2015) συμπληρώνει πως η διαδικασία της

μουσειακής μάθησης δεν υπόκειται σε χρονικούς περιορισμούς. Η μουσειακή μάθηση συχνά λειτουργεί κάτω από το πέπλο της ψυχαγωγίας, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των επισκεπτών μέσα από τις ευκαιρίες που τους παρέχει. Στα σύγχρονα μουσεία οι επισκέπτες βιώνουν γνωστικές, προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες μέσα από τα αντικείμενα (Γιαννούτσου et al, 2011) με αποτέλεσμα να αυξάνεται η συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους για αυτά.

Η επικοινωνιακή πολιτική των μουσείων αφορά την κάθε μορφή και προώθηση ενός πολιτιστικού αγαθού από τον δημιουργό του καθώς και την πρόσληψή του από το εκάστοτε κοινό του. Η επικοινωνία των πολιτιστικών οργανισμών με το κοινό τους αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία το μουσείο επιδιώκει τη σύνδεση με το κοινό και την προσέλκυσή του χτίζοντας μια γέφυρα επικοινωνίας, συνεργασίας και διαλόγου. Ειδικότερα, η επικοινωνιακή πολιτική αφορά στον συνολικό σχεδιασμό, στο μάρκετινγκ, στη διοργάνωση εκθέσεων, στις δραστηριότητες «πέρα από τους τοίχους» του μουσείου (outreach), στην πρόβλεψη για σχολικές ομάδες, κ.ο.κ. Κάθε μουσειακός οργανισμός οφείλει, μεταξύ άλλων (πολιτικών) να ετοιμάζει και μία πολιτική επικοινωνίας, η οποία να συνδέεται με τον ρόλο του ίδιου του πολιτιστικού οργανισμού και την πολιτική του σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητές του, δηλαδή με την πολιτική διαχείρισης συλλογών, την εκπαιδευτική πολιτική και τη διοικητική πολιτική του μουσείου.

Η πολιτική επικοινωνίας και η μετάπλάσή της σε «στρατηγική επικοινωνίας» έχει μεγάλη σημασία για έναν μουσειακό οργανισμό. Μπορεί να βασιστεί σε διαφορετικά μοντέλα, προσεγγίσεις και αντιλήψεις, και συνήθως αποτελεί έναν συνδυασμό δράσεων, δημοσίων σχέσεων, μάρκετινγκ και επικοινωνίας. Η στοχοθεσία της στρατηγικής επικοινωνίας των πολιτιστικών οργανισμών αφορά τη βοήθεια στην κατάκτηση των γενικών στόχων του οργανισμού, την ανάπτυξη σχέσεων με ομάδες ενδιαφέροντος, την εκπλήρωση του οράματος του μουσείου, την ανάδειξη του περιεχομένου του και την ανάγνωση του περιεχομένου του μουσείου από πολλές και διαφορετικές ομάδες κοινού, την ανάδειξη της επιτυχίας του έργου του πολιτιστικού οργανισμού, την αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων και τον προσδιορισμό των αρχών της επικοινωνίας που διέπουν κάθε δράση και κάθε μήνυμα.

Η στρατηγική επικοινωνίας των μουσείων εμπεριέχει μέσα την το επιθυμητό μήνυμα που πρέπει να φθάσει στο κοινό ή μη κοινό τους, αλλά και τα κανάλια επικοινωνίας που θα επιλέξει για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ένα μουσείο επιλέγει κάθε φορά σε ποιο κοινό αναφέρεται και ποια ακριβώς πληροοφορία θέλει να του μεταφέρει. Ως κανάλια επικοινωνίας λογίζονται τα παρακάτω:

- Μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας
- Έντυπο υλικό
- Online δραστηριότητα
- Δημόσιοι χώροι
- Υπαίθριοι χώροι, κ.ο.κ.

Οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες κοινού συχνά δε λαμβάνονται υπόψη ούτε στο σχεδιασμό των μουσειακών δράσεων, πολλώ δε μάλλον στην επικοινωνιακή πολιτική που ακολουθεί το μουσείο για την προώθησή τους. Έτσι, βρίσκονται για ακόμη μια φορά στο περιθώριο. Η επικοινωνιακή πολιτική που ακολουθεί ένα μουσείο ορίζει πως οι «ομάδες ενδιαφέροντος» και οι ομάδες κοινού θα πρέπει να προσδιορίζονται και να ιεραρχείται η προσέγγισή τους, ανάλογα με την επιρροή τους και το ενδιαφέρον τους για τον οργανισμό. Με άλλα λόγια, όσο λιγότερα άτομα εκείνων των ομάδων επισκέπτονται τα μουσεία, τόσο λιγότερο τα μουσεία ενδιαφέρονται να τα προσκαλέσουν στους κόλπους τους και να τους προσφέρουν μια ιδιαίτερη εμπειρία επίσκεψης.

2.4. Χαρτογράφηση εμποδίων στο χώρο του μουσείου

Όταν γίνεται λόγος για προσβασιμότητα, οφείλει κανείς να γνωρίζει το εύρος των εμποδίων που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί πως, αν και η προσβασιμότητα εστιάζει συχνά σε όσα αφορούν τη φυσική πρόσβαση, η έννοια της

προσβασιμότητας δε περιορίζεται σε αυτήν. Τα εμπόδια που δύνανται να εντοπιστούν στο χώρο του μουσείου είναι (Μαζαράκη, 2024) :

- Γλωσσικά
- Τεχνολογικά
- Αισθητηριακά
- Φυσικά
- Πολιτιστικά
- Οικονομικά
- Διανοητικά
- Συναισθηματικά
- Συμμετοχικά
- Ψηφιακά

Ειδικότερα, βασικός στόχος είναι η αναγνώριση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι επισκέπτες και η εφαρμογή μεθόδων αντιμετώπισής τους. Ενδεικτικά αναφέρονται ο εντοπισμός του μουσείου, η είσοδος σε αυτό, η ρύθμιση του χώρου και η σηματοδότηση, η πρόσβαση στα εκθέματα, η διαρρύθμιση των χώρων ξεκούρασης και υγιεινής, κ.α. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν τη συνολική εμπειρία μιας μουσειακής επίσκεψης· μια εμπειρία που δε ξεκινά στην είσοδο του εκάστοτε μουσείου, αλλά πολύ νωρίτερα, κατά την επιλογή του για μια επίσκεψη.

Η ανάλυση των εμποδίων προσβασιμότητας και συμπερίληψης στο μουσείο θα ωφελούσε να πραγματοποιηθεί παράλληλα με την αναφορά σε καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Με τον τρόπο αυτό, η θεωρία παρουσιάζεται εμπράκτως και μάλιστα με τα καλύτερα δυνατά παραδείγματα.

2.5. Καλές πρακτικές μουσειακών οργανισμών στην Ελλάδα

Οι καλές πρακτικές που ακολουθούνται από τα μουσεία σήμερα, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν βάσει του εμποδίου που κάθε φορά αναγνωρίζουν και ξεπερνούν μέσα από τις δράσεις τους.

Σε ό,τι αφορά την προσβασιμότητα, το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα της παρουσίασης των χαρακτηριστικών προσβασιμότητας στον χώρο του. Στον ιστοχώρο του παρουσιάζει με μια πλειάδα μέσων (οπτικά, λεκτικά, κ.α.) τους τρόπους πρόσβασης, αλλά και τις δυνατότητες και τα εμπόδια που ενυπάρχουν στις εκθεσιακές του αίθουσες. Ακόμη, ο ίδιος ο ιστοχώρος του μουσείου είναι ειδικά διαμορφωμένος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κοινού, με προϋπόθεση το κοινό να έχει, βέβαια, πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Η ψυχολογική πρόσβαση, η οποία αφορά την ισότητα, την ανεξαρτησία και τη φιλοξενία που νιώθει ο επισκέπτης όταν βρίσκεται στο χώρο του μουσείου. Η συμπεριφορά του προσωπικού που έρχεται σε επαφή με τους επισκέπτες, η κατάρτισή του, η γνωριμία του με τις διαφορετικές ομάδες κοινού που επισκέπτονται το μουσείο, ακόμη και ο χώρος υποδοχής των επισκεπτών κατέχουν το δικό τους ρόλο στην δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, ασφάλειας και φιλοξενίας. Αξιόλογο παράδειγμα όπου εφαρμόζονται όλα τα παραπάνω αποτελεί το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Μετεώρων και Μουσείο Μανιταριών στην Καλαμπάκα.

Η φυσική πρόσβαση αποτελεί ίσως το πρώτο ζητούμενο όταν κάνει κανείς λόγο για προσβασιμότητα στο μουσείο. Η ύπαρξη ανελκυστήρα, ανυψωτικών μηχανισμών και ραμπών, η εύκολη πρόσβαση και κίνηση στις εκθεσιακές αίθουσες, αλλά και στους δευτερεύοντες χώρους, όπως το καφέ, το πωλητήριο και οι χώροι υγιεινής, οι θέσεις σταύθμευσης, η ύπαρξη καθισμάτων – φορητών ή μη – στους χώρους ανάπαυσης, ακόμη και ο τρόπος που ανοίγει η κύρια είσοδος του μουσείου είναι σημαντικά όταν γίνεται λόγος στη φυσική πρόσβαση. Τέλος, ειδικά για τους εκθεσιακούς χώρους, ο τρόπος έκθεσης των αντικειμένων, το είδος της προθήκης, το ύψος της και η απόσταση μεταξύ των προθηκών είναι ζητήματα που επηρεάζουν τη φυσική πρόσβαση. Το

Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο της Αθήνας αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα επίτευξης της φυσικής πρόσβασης στο μουσείο.

Σε ό,τι αφορά την αισθητηριακή πρόσβαση, που αφορά κυρίως αισθητηριακές ευαισθησίες, δυσκολίες κατανόησης και κοινωνικής συμπεριφοράς, το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών στην Αθήνα φιλοξενεί στην έκθεσή του εκθέματα διαθέσιμα προς αφή και συνοδευόμενα από κείμενα στη γραφή βλεπόντων, σε μεγεθυμένα γράμματα για τους μερικώς βλέποντες, και στην ανάγλυφη γραφή Braille, ώστε όλοι να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη σχετική πληροφορία. Ακόμη διαθέτει αυτόματες ξεναφήσεις στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Ένα ακόμη παράδειγμα αποτελεί το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης με την ξενάγηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα που προσφέρει για την έκθεση «Κυκλαδίτισσες: Άγνωστες ιστορίες γυναικών των Κυκλάδων».

Η κειμενική πρόσβαση και η πρόσβαση στην ερμηνεία αφορούν τα μουσειακά κείμενα και τον τρόπο που αυτά πλαισιώνουν τα εκθέματα. Από το χρώμα και το μέγεθος της γραμματοσειράς έως την επιλογή χρωμάτων, φωτισμού και φόντου, τα κείμενα των μουσειακών εκθέσεων είναι εκείνα που κρύβουν μέσα τους όλες τις πληροφορίες για τα εκθέματα και την έκθεση. Χωρίς αυτά ο επισκέπτης είναι τουλάχιστον δύσκολο να κατανοήσει την έκθεση, να αποκτήσει πληροφορίες και γνώσεις για τα εκθέματα, να πλοηγηθεί και να απολαύσει την εκάστοτε μουσειακή έκθεση. Το Μουσείο Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού στην Αθήνα προσφέρει άνετη κειμενική πρόσβαση και εξαιρετική πρόσβαση στην ερμηνεία των εκτιθέμενων αντικειμένων χάρη στα καλογραμμένα και ισορροπημένα κείμενά του που δε κουράζουν τον επισκέπτη και τον προ(σ)καλούν να γνωρίσει τα προβαλλόμενα εκθέματα.

Η πολιτιστική και κοινωνικο-οικονομική πρόσβαση στα μουσεία έχουν γίνει δικαιολογημένα αντικείμενο συζήτησης και έρευνας τα τελευταία χρόνια. Πολλές κοινωνικές ομάδες κατατάσσονται στους μη-επισκέπτες των μουσείων λόγω του αισθήματος που έχουν πως δεν έχουν θέση στο μουσείο. Η καλλιέργεια μιας ουσιαστικής και ειλικρινούς σχέσης επισκέπτη-μουσείου μπορεί να εξαλείψει αυτή την αντίληψη και να φέρει κοντά στους πολιτιστικούς οργανισμούς ομάδες κοινού που δεν ανήκουν στο λεγόμενο παραδοσιακό κοινό των μουσείων. Για το λόγο αυτό, το Υπουργείο Πολιτισμού (ΥΠ.ΠΟ.) προσφέρει ελεύθερη είσοδο στους αρχαιολογικούς χώρους, τους ιστορικούς τόπους, τα μνημεία και τα μουσεία τα οποία ανήκουν στο Δημόσιο και διαχειρίζεται το ΥΠ.ΠΟ. την πρώτη και την τρίτη Κυριακή κάθε μήνα από 1η Νοεμβρίου έως 31η Μαρτίου. Ακόμη, ημέρες ελεύθερης εισόδου για τους παραπάνω χώρους και για όλους τους επισκέπτες είναι οι εξής: η 28η Οκτωβρίου (Εθνική Εορτή), η 18η Απριλίου (Διεθνής Ημέρα Μνημείων), η 18η Μαΐου (Διεθνής Ημέρα Μουσείων), το τελευταίο σαββατοκύριακο του Σεπτεμβρίου (Διήμερο Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς) και η 6η Μαρτίου (Ημέρα Μνήμης Μελίνας Μερκούρη). Ένα ακόμη παράδειγμα είναι το «Multaka-Διαπολιτισμικές Περιηγήσεις στην Αθήνα», το οποίο σχεδιάστηκε ώστε να στηρίξει τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ προσφύγων/μεταναστών και κατοίκων της πόλης.

Η ψηφιακή πρόσβαση και η τεχνολογική πρόσβαση αφορούν την ύπαρξη και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στις μουσειακές αίθουσες, όχι ως στοιχείο μόδας και νεωτερικότητας, αλλά ως κομμάτι της αφήγησης, της ερμηνείας και της έκθεσης. Από τις βιντεοπροβολές μέχρι την ψηφιοποίηση των εκθεμάτων, η τεχνολογία είναι σήμερα στην υπηρεσία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να εντάσσεται στις μουσειακές πρακτικές χωρίς να επισκιάζει τα υλικά πολιτιστικά αγαθά και να προσφέρει στους επισκέπτες να έρθουν σε επαφή με τα άυλα πολιτιστικά αγαθά. Το Μουσείο της πόλης του Βόλου, πέρα από την τρισδιάστατη εικονική περιήγηση που προσφέρει στον ιστοχώρο του, στην μόνιμη έκθεσή του προσφέρει στους επισκέπτες βιντεοπροβολές και μαρτυρίες των κατοίκων της πόλης διαθέσιμες σε συσκευές tablet, μέσα από τις οποίες ο επισκέπτης γνωρίζει τις ιδιαίτερες ιστορίες των κατοίκων της πόλης του Βόλου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Black, G. (2014). *Το Ελκυστικό Μουσείο: μουσεία και επισκέπτες*, (Σ. Κωτίδου, Μετ.). ΠΙΟΠ.
- Desvallées, A. & Mairesse, F. (Επιμ.) (2014). *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας*, (Σ. Λάμπας, Μετ.) Εκδόσεις I.C.O.M. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων – Ελληνικό Τμήμα
- Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ., και Αβούρης, Ν. (2011) «Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού», *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), σελ. 131-149.
- Γκόβαρης, Χ. και Κολτσίδα, Λ.Μ. (2008). «Το μουσείο ως χώρος διαπολιτισμικής μάθησης». Στο Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., Οικονόμου, Μ. (επιμ.), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς*. Καλειδοσκόπιο, (σ. 613).
- Μουσούρη, Θ. (1999) *Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία*, Αρχαιολογία και Τέχνες, τ. 72.
- Μπαλούρδος, Δ., Σαρρή, Ν., Tramountanis, Α., Χρυσάκης, Μ. (2014). *Ενάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Παπαζήσης.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (Επιμ.). (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Κάλλιπος.
- Οικονόμου, Μ. (2004). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Κριτική
- Ρούσσου, Μ. (2008). «Ο ρόλος της διαδραστικότητας στη διαμόρφωση της άτυπης εκπαιδευτικής εμπειρίας», στο Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., Οικονόμου, Μ. (Επιμ.) (2008). *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς*, Καλειδοσκόπιο. σελ. 251-262.

Ξενόγλωσση

- Ambrose, T. & Paine, C. (1993). *Museum basics*. Routledge.
- Cheney, T. (1992). The visitor rainbow, *Visitor Studies*, 4 (1), 32-25.
- Doering, Z. (1999). Strangers, guests or clients? Visitor experiences in museums, *Curator: The Museum Journal*, 42, 74-87.
- Falk, J.H., Fierking, L.D., Adams, M. (2006). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. Στο: Macdonald, Sh. (Επιμ.). (2008). *A Companion to Museum Studies*. Blackwell Publishing Ltd
- Hein, G. (1998) *Learning in the museum*, London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. Routledge.
- In Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU-2014), pp.179-186
- Simon, N., (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Taylor, E. W., & Neill, A. C. (2008). Museum Education: A Nonformal Education Perspective. *The Journal of Museum Education*, 33(1), 23–32. <http://www.jstor.org/stable/40479602>

Η ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γάκη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.02 & ΠΕ86

Περίληψη

Η ψηφιοποίηση στην εκπαίδευση συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και της διοίκησης μέσω εργαλείων όπως οι ψηφιακές πλατφόρμες, τα e-books και οι εικονικές τάξεις. Παρέχει πρόσβαση σε μαθησιακούς πόρους και προάγει τη συνεργατική και εξατομικευμένη μάθηση, ενώ επιτρέπει την εκπαίδευση σε απομακρυσμένες περιοχές. Η υιοθέτηση ποικίλλει ανά χώρα, με τις αναπτυσσόμενες να αντιμετωπίζουν περιορισμούς. Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε τη χρήση ψηφιακών μέσων, αναδεικνύοντας την ανάγκη γεφύρωσης του ψηφιακού χάσματος. Η χρήση Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης, όπως το MySchool στην Ελλάδα, βελτιώνει τη διαχείριση, αν και υπάρχουν προκλήσεις. Η επιτυχής ενσωμάτωση τεχνολογίας απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό και κατάλληλα μοντέλα, όπως το TAM και η θεωρία του Rogers, για την κατανόηση της αποδοχής της και τη βελτίωση των EMIS.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιοποίηση, εκπαίδευση, διοίκηση εκπαίδευσης, myschool

Εισαγωγή

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια παγκόσμια τάση που επιδιώκει να αναβαθμίσει και να εκσυγχρονίσει τα εκπαιδευτικά συστήματα, εκμεταλλευόμενη τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις. Η διαδικασία αυτή αφορά την ενσωμάτωση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, με σκοπό να μεταμορφώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προετοιμάσει τους μαθητές για έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Η ψηφιοποίηση επιτρέπει τη δημιουργία πιο δυναμικών και εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών, προσφέροντας νέες δυνατότητες για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, αλλά και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθιστώντας τη μάθηση πιο προσβάσιμη και ευέλικτη (Selwyn, 2011).

Ωστόσο, η μετάβαση προς ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό μοντέλο δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Η επιτυχημένη ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων απαιτεί την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικά εργαλεία, ενώ παράλληλα πρέπει να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε αυτές τις τεχνολογίες. Ειδικότερα, η ψηφιοποίηση φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα των ανισοτήτων στην πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές από κοινωνικά ή οικονομικά μειονεκτικές ομάδες.

Επιπλέον, η πανδημία COVID-19, που ξεκίνησε το 2020, προκάλεσε μια παγκόσμια αναστάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιταχύνοντας τη διαδικασία ψηφιοποίησης σε ακραίο βαθμό. Τα σχολεία και τα πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο αναγκάστηκαν να στραφούν στην εκπαίδευση μέσω διαδικτύου, χρησιμοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες και εργαλεία για να συνεχιστεί η διδασκαλία και να παραμείνει ενεργή η εκπαιδευτική διαδικασία. Η πανδημία ανέδειξε τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες του ψηφιακού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρειάστηκε να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα με ταχύτητα και περιορισμένους πόρους (Hodges et al., 2020).

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης συνιστά μια σημαντική ευκαιρία για την αναδιάρθρωση του τρόπου μάθησης, ωστόσο, απαιτεί προσεκτική προσέγγιση και στρατηγική για να αξιοποιηθούν στο έπακρο τα οφέλη της, ενώ ταυτόχρονα να ξεπεραστούν οι προκλήσεις που σχετίζονται με τις τεχνολογικές ανισότητες και την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού.

Στη συγκεκριμένη εργασία, θα αναλυθούν οι βασικές πτυχές της ψηφιοποίησης στην εκπαίδευση, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διάφοροι εμπλεκόμενοι φορείς, καθώς και οι ευκαιρίες που προκύπτουν από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι χρήστες αντιλαμβάνονται και υιοθετούν την τεχνολογία στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης (MIS), είναι απαραίτητα θεωρητικά πλαίσια όπως το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model, TAM), η Ενοποιημένη Θεωρία Αποδοχής και Χρήσης της Τεχνολογίας (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, UTAUT) και η Θεωρία Διάχυσης Καινοτομιών του Rogers. Το TAM τονίζει την αντιληπτή ευκολία χρήσης και την αντιληπτή χρησιμότητα ως καθοριστικούς παράγοντες για την αποδοχή της τεχνολογίας (Davis, 1989). Το UTAUT επεκτείνει το TAM ενσωματώνοντας την κοινωνική επιρροή, τις συνθήκες διευκόλυνσης και τα δημογραφικά στοιχεία των χρηστών για μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση (Venkatesh et al., 2003). Η Θεωρία Διάχυσης Καινοτομιών του Rogers (Rogers, 2003) προσφέρει μια ευρύτερη κοινωνιολογική προοπτική για το πώς διαδίδονται οι νέες τεχνολογίες, κατηγοριοποιώντας τους υιοθετούντες σε διαφορετικές ομάδες ανάλογα με το ρυθμό υιοθέτησης. Αυτά τα πλαίσια υπογραμμίζουν τη σημασία τόσο των ατομικών όσο και των συμφραζόμενων παραγόντων για την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

1. Ψηφιοποίηση στην Εκπαίδευση: Βασικές Πτυχές και Αντίκτυπος

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης προσφέρει μια σειρά από θετικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω ψηφιακών εργαλείων δημιουργεί νέες εμπειρίες μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διαδραστικά μαθήματα, να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να μαθαίνουν σε εικονικά περιβάλλοντα που ενισχύουν την κατανόηση της ύλης. Τα ψηφιακά εργαλεία, όπως οι εφαρμογές και οι πλατφόρμες μάθησης, διευκολύνουν τη διαχείριση και αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τα σημεία αδυναμίας κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν το υλικό διδασκαλίας ανάλογα (Means et al., 2010).

Επιπλέον, η ψηφιοποίηση επιτρέπει στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά εργαλεία από οποιοδήποτε σημείο και ανά πάσα στιγμή. Οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε πολυμέσα, να παρακολουθήσουν βίντεο, να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές συζητήσεις ή να συμμετάσχουν σε συνεργατικά έργα (Anderson & Simpson, 2012). Η χρήση αυτών των εργαλείων βελτιώνει τις δεξιότητες που είναι κρίσιμες για τον σύγχρονο κόσμο, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων.

Η δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης είναι μια ακόμα καινοτομία που φέρνει η ψηφιοποίηση. Οι μαθητές που έχουν διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης ή διαφορετικά μαθησιακά προφίλ μπορούν να προσαρμόσουν τη μαθησιακή τους εμπειρία. Ορισμένα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν στους μαθητές να προχωρήσουν με τον δικό τους ρυθμό και να επαναλάβουν την ύλη όταν το χρειάζονται, πράγμα που ενισχύει τη μαθησιακή τους εμπλοκή και απόδοση.

Η μεταρρύθμιση της διδασκαλίας με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων δεν έρχεται χωρίς προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν την ανάγκη να αλλάξουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους για να ενσωματώσουν τις ψηφιακές δυνατότητες, κάτι που απαιτεί όχι μόνο τη γνώση της τεχνολογίας αλλά και τη δημιουργικότητα στην εφαρμογή της στην τάξη. Η υπερβολική έμφαση στην ψηφιοποίηση ενδέχεται να αποσπάσει την προσοχή από τις παραδοσιακές μεθόδους που έχουν δοκιμαστεί και θεωρηθεί επιτυχημένες στον χρόνο, όπως οι δια ζώσης αλληλεπιδράσεις και οι ομάδες συζήτησης.

2. Προκλήσεις στην Ψηφιοποίηση: Ανάπτυξη Υποδομών και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη υποδομών είναι θεμελιώδης για την επιτυχία της ψηφιοποίησης στην εκπαίδευση. Πολλές χώρες, και κυρίως οι αναπτυσσόμενες, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, όπως η σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο ή η παροχή

υπολογιστών στους μαθητές. Στις απομακρυσμένες περιοχές, η τεχνολογική απομόνωση και η έλλειψη ηλεκτρονικών συσκευών μπορούν να περιορίσουν τις δυνατότητες πρόσβασης στην ψηφιακή εκπαίδευση, δημιουργώντας μία νέα γενιά ανισοτήτων (Selwyn, 2014).

Η κατανομή της τεχνολογίας με ίσους όρους μεταξύ όλων των μαθητών είναι ένα κρίσιμο ζήτημα για την εξασφάλιση μιας ισότιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχολικές μονάδες που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα τεχνολογικά εργαλεία και η έλλειψη εκπαιδευτικών πόρων καθιστούν την εφαρμογή ψηφιακής εκπαίδευσης περιορισμένη και, σε πολλές περιπτώσεις, μη βιώσιμη.

Η επένδυση σε υλικοτεχνική υποδομή συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν τη βασική τεχνογνωσία ή τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία δεν μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματική μάθηση στους μαθητές τους. Η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες είναι εξαιρετικά σημαντική για τη βελτίωση των διδασκαλικών πρακτικών. Αυτή η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση του λογισμικού, αλλά αφορά τη στρατηγική ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα, ώστε να ενισχυθεί η εκπαιδευτική εμπειρία και να προαχθούν νέες μορφές μάθησης.

3. Επιπτώσεις της Πανδημίας COVID-19 στην Ψηφιοποίηση της Εκπαίδευσης

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα στην επιτάχυνση της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης. Οι περιορισμοί που επιβλήθηκαν στην κοινωνία και η ανάγκη για περιορισμό της φυσικής παρουσίας στις σχολικές αίθουσες ανάγκασαν εκπαιδευτικούς και μαθητές να προσαρμοστούν γρήγορα σε νέα δεδομένα, επικεντρωμένα στην τηλεεκπαίδευση. Οι ψηφιακές πλατφόρμες έγιναν εργαλεία ζωτικής σημασίας για την επιβίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, αυτή η ξαφνική μετάβαση ανέδειξε τις τεχνολογικές ανισότητες, καθώς πολλοί μαθητές σε απομακρυσμένες περιοχές ή σε οικογένειες με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες βρέθηκαν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω έλλειψης πρόσβασης σε υπολογιστές ή σύνδεση στο διαδίκτυο. Ειδικά σε περιοχές που δεν έχουν καθολική κάλυψη διαδικτύου, η ασύγχρονη εκπαίδευση κατέστη αδύνατη για ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών.

Η έλλειψη των απαραίτητων υποδομών αλλά και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στην ψηφιακή διδασκαλία αποτέλεσαν επίσης εμπόδια στην ομαλή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αν και υπήρξε μεγάλη πρόοδος στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων από πλευράς εκπαιδευτικών, η πανδημία ανέδειξε την ανάγκη για μόνιμη υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν με αποτελεσματικότητα τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία (Qayyum, 2023).

4. Ψηφιοποίηση στην Εκπαιδευτική Διαχείριση και Υποστήριξη: Παράδειγμα MySchool

Η πλατφόρμα MySchool στην Ελλάδα είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της ψηφιοποίησης στην εκπαιδευτική διαχείριση. Μέσω της πλατφόρμας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταχωρούν και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών, την παρουσία τους στην τάξη και την απόδοσή τους σε διάφορες δραστηριότητες. Η σύνδεση αυτή με τους γονείς καθιστά τη διαδικασία της εκπαίδευσης πιο διαφανή και συμμετοχική, καθώς οι γονείς μπορούν να ενημερώνονται σε πραγματικό χρόνο για την πρόοδο του παιδιού τους (<https://myschool.sch.gr/>).

Η χρήση τέτοιων ψηφιακών εργαλείων επιτρέπει επίσης στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να οργανώσουν καλύτερα τις σχολικές διαδικασίες, να παρακολουθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναλάβουν δράση όταν παρατηρούν οποιεσδήποτε αποκλίσεις στην απόδοση των μαθητών. Η διοικητική διαδικασία γίνεται πιο αποτελεσματική και λιγότερο χρονοβόρα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στην ουσία της διδασκαλίας (<https://myschool.sch.gr/>).

5. Η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές δεξιότητες

Η συνεχής και συστηματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές δεξιότητες είναι απολύτως απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρουν οι Shakhina et al. (2022), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες δεν περιορίζεται απλώς στη γνώση των εργαλείων ή στη χρήση των ψηφιακών συστημάτων. Είναι εξίσου σημαντικό να επενδύσουμε στην ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας που συνδυάζουν την τεχνολογία με παιδαγωγικούς στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος, ώστε η τεχνολογία να ενισχύει τη μάθηση και να βελτιώνει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (Shakhina et al., 2022).

Η κατάρτιση δεν αφορά μόνο την εξοικείωση με το λογισμικό και τις ψηφιακές πλατφόρμες, αλλά και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν την τεχνολογία με δημιουργικό και εποικοδομητικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να ενσωματώνουν την τεχνολογία στην καθημερινή τους πρακτική με τρόπο που να υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία στην τάξη, να διαφοροποιεί τις μαθησιακές εμπειρίες και να ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Επίσης, η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοί να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική τους προσέγγιση σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ανάγκες (Straub, 2009).

Η ψηφιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι διαρκής και να επικεντρώνεται σε δύο βασικούς τομείς: πρώτον, την εξοικείωση με τα τεχνολογικά εργαλεία, και δεύτερον, την ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών που να αξιοποιούν τα εργαλεία αυτά για τη δημιουργία ενός πιο διαδραστικού, εξατομικευμένου και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το να εξοπλιστούν οι δάσκαλοι με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την τεχνολογία σημαίνει ότι οι μαθητές θα είναι σε θέση να βιώσουν μια εκπαιδευτική διαδικασία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου (Cuban, 2001).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες, αλλά περιλαμβάνει επίσης τη συνεχιζόμενη στήριξη και καθοδήγηση από ειδικούς, τη δημιουργία κοινοτήτων εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία που υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα, επιτρέποντας την εξατομικευμένη μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Hew & Brush, 2007).

6. Κοινωνικές Προκλήσεις και Ψηφιοποίηση: Αποξένωση και Ανισότητες

Η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία στην εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει σοβαρές κοινωνικές προκλήσεις, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την αποξένωση των μαθητών και τις ανισότητες στην πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες. Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να απομακρύνει τους μαθητές από τις παραδοσιακές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που είναι θεμελιώδεις για την ανάπτυξή τους ως κοινωνικά όντα.

Η αποξένωση είναι μία από τις πιο σοβαρές κοινωνικές συνέπειες της υπερβολικής ψηφιοποίησης. Όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία σε απομονωμένα περιβάλλοντα και η μάθηση περιορίζεται στην αλληλεπίδραση μέσω οθονών, μειώνεται η δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων. Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, και η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Αν και η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη συνεργασία, η υπερβολική χρήση της μπορεί να απομονώσει τους μαθητές και να περιορίσει τις προσωπικές σχέσεις που είναι σημαντικές για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Οι μαθητές που περνούν πολλές ώρες σε ψηφιακές πλατφόρμες και δεν έχουν αρκετό χρόνο για προσωπικές αλληλεπιδράσεις ή συμμετοχή σε ομαδικές

δραστηριότητες μπορεί να βιώσουν αυξημένη κοινωνική απομόνωση και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Παρά τις προκλήσεις που θέτει η ψηφιοποίηση, η σωστή και ισχυρή χρήση της τεχνολογίας μπορεί να προάγει τη συνεργασία και την κοινωνική μάθηση. Οι ψηφιακές πλατφόρμες μπορούν να προσφέρουν εργαλεία για τη συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές συνεργάζονται, επικοινωνούν και ανταλλάσσουν ιδέες, ενισχύοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, μέσω διαδικτυακών συζητήσεων, ομαδικών έργων και συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να εργάζονται μαζί και να δημιουργούν κοινές λύσεις σε προβλήματα.

Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με τέτοιο τρόπο που να ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις, αντί να τις αντικαθιστά. Ο σωστός σχεδιασμός των ψηφιακών μαθημάτων μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και να προωθήσει τις κοινωνικές δεξιότητες, χρησιμοποιώντας τεχνολογία ως εργαλείο για τη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης, ισχυρής και συνεργατικής μαθησιακής κοινότητας.

Εν τέλει, η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία δεν πρέπει να υπερκεράσει την ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σωστός συνδυασμός ψηφιακής και παραδοσιακής μάθησης είναι το κλειδί για την εξισορρόπηση αυτών των προκλήσεων και την επίτευξη ενός ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης αποτελεί αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα και αναμφισβήτητα επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που διδάσκουμε και μαθαίνουμε. Αν και η ψηφιοποίηση προσφέρει αμέτρητες ευκαιρίες για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις ενέχει και σημαντικές προκλήσεις που απαιτούν διαρκή προσπάθεια και προσαρμογή από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Αρχικά, είναι ξεκάθαρο ότι η ψηφιοποίηση ενισχύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, προσφέροντας νέες ευκαιρίες για εξατομικευμένη μάθηση, βελτιωμένη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και νέες μορφές εκπαιδευτικής διαχείρισης. Οι τεχνολογίες επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν με πιο ευέλικτο και αυτορυθμιζόμενο τρόπο, αναπτύσσοντας δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών συνεργασίας μπορεί να δημιουργήσει δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα που διευκολύνουν τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Παρά τα αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα, η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης συνεπάγεται την ύπαρξη διαφόρων προκλήσεων και εμποδίων. Η ανάγκη για επαρκείς υποδομές, η ανισότητα στην πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες, καθώς και η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι μερικές από τις πιο σοβαρές προκλήσεις που καθυστερούν την πλήρη εφαρμογή της ψηφιοποίησης σε πολλές χώρες. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της κατάρτισης και της υποστήριξης τους. Η διαρκής εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξή τους στην ψηφιακή εποχή και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία.

Η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως επιταχυντής αυτών των διαδικασιών, αναδεικνύοντας τόσο τις ευκαιρίες όσο και τις ανισότητες που συνδέονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ενώ η πανδημία έδειξε τη δυνατότητα των ψηφιακών τεχνολογιών να κρατήσουν τη διδασκαλία εν λειτουργία σε δύσκολες συνθήκες, ανέδειξε επίσης την ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη, επένδυση σε υποδομές και στρατηγικές εξισορρόπησης των ανισοτήτων στην πρόσβαση στην τεχνολογία. Οι χώρες και τα εκπαιδευτικά συστήματα που ήδη είχαν ξεκινήσει να επενδύουν στην ψηφιοποίηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν σε θέση να προσαρμοστούν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα, αναδεικνύοντας τη σημασία της στρατηγικής προετοιμασίας για το μέλλον.

Επιπλέον, η ψηφιοποίηση επηρεάζει όχι μόνο τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και τη διοίκηση και διαχείριση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πλατφορμών, όπως το **MySchool**, ενισχύει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία στα σχολεία, επιτρέποντας τη συλλογή και παρακολούθηση δεδομένων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, τις απουσίες και τις επιδόσεις τους. Αυτές οι ψηφιακές πλατφόρμες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και δημιουργούν πιο οργανωμένα και αποτελεσματικά σχολικά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, η κοινωνική διάσταση της ψηφιοποίησης είναι εξίσου σημαντική. Η αυξανόμενη εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να προκαλέσει κοινωνική αποξένωση, ειδικά αν δεν ληφθούν υπόψη οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες της απομάκρυνσης από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Παράλληλα, οι ανισότητες στην πρόσβαση στην τεχνολογία συνεχίζουν να είναι ένας σημαντικός παράγοντας, καθώς μαθητές σε απομακρυσμένες ή υποβαθμισμένες περιοχές ενδέχεται να μην έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με εκείνους που έχουν καλύτερη πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία.

Συνολικά, η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια αναγκαία και σημαντική μετάβαση για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της μάθησης. Ωστόσο, απαιτεί στοχευμένες στρατηγικές, συνεργασία μεταξύ κυβερνήσεων, εκπαιδευτικών φορέων και κοινωνίας, καθώς και συνεχείς προσπάθειες για την εξάλειψη των ανισοτήτων και την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης για όλους τους μαθητές. Μόνο με μια ισχυρή και διαρκή επένδυση σε υποδομές, κατάρτιση εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη πολιτικών που να στηρίζουν τη βιώσιμη και δίκαιη ψηφιοποίηση, η εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες της τεχνολογίας και να προετοιμάσει τους μαθητές για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T., & Simpson, M. (2012). *Online learning: Implications for policy and practice*. Routledge.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education.
- Qayyum, A. (2023). Assessing the Digital Transformation of Education Systems: An International Comparison. In *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 249-266).
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Free Press.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology: Critical questions for changing times*. Routledge.
- Shakhina, I., Podzygun, O., Petrova, A., & Gordiichuk, G. (2022). Digitalization as a Prospective Direction of the Contemporary Education System. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 63, 65-77.
- Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.

Η ΧΡΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ντέντες Ηλίας
Εκπαιδευτικός ΠΕ80 & ΠΕ84

Περίληψη

Η εισήγηση εξετάζει τη χρήση των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης (Management Information System, MIS) στην εκπαίδευση και την επίδρασή τους στη διαχείριση των δεδομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα MIS υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων και τη βελτίωση της αποδοτικότητας, μέσω της συλλογής, αποθήκευσης, ανάλυσης και αναφοράς δεδομένων. Παράλληλα, εξετάζεται το παράδειγμα της πλατφόρμας Myschool στην Ελλάδα, η οποία ενσωματώνει και εξορθολογίζει τη διαχείριση των δεδομένων στα δημόσια σχολεία, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την αποδοτικότητα. Η εφαρμογή αυτών των συστημάτων έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αναδεικνύονται προκλήσεις όπως η ανάγκη για εκπαίδευση του προσωπικού και η αντίσταση στην αλλαγή. Η εισήγηση τονίζει την ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης των συστημάτων MIS για να υποστηρίζουν αποτελεσματικά την εκπαίδευση και να βελτιώσουν τη διοικητική και μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης, εκπαίδευση, ψηφιοποίηση

Εισαγωγή

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί σε βασικό παράγοντα εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προσφέροντας νέες δυνατότητες για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την ενίσχυση της διοικητικής λειτουργίας. Η ενσωμάτωση των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης (Management Information System, MIS) στην εκπαίδευση συμβάλλει στην αναβάθμιση της λειτουργίας των σχολείων και των πανεπιστημίων, ενισχύοντας την αποδοτικότητα, τη διαφάνεια και τη σωστή λήψη αποφάσεων (O'Brien & Marakas, 2011). Τα MIS αφορούν τη διαχείριση, αποθήκευση και ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με μαθητές/τριών, εκπαιδευτικούς, προγράμματα σπουδών και διοικητικές διαδικασίες. Αυτά τα συστήματα αποτελούν εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, παρέχοντας στους υπεύθυνους της εκπαίδευσης τις απαραίτητες αναφορές για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση των ιδρυμάτων. Παράλληλα, ενισχύουν την επικοινωνία, την αποδοτικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών τμημάτων των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η εφαρμογή των MIS δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση δεδομένων, αλλά ενισχύει και την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εκπαιδευτική πρακτική, τα συστήματα αυτά βοηθούν στην αποτελεσματική κατανομή πόρων, στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών, στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην ανάπτυξη εξατομικευμένων μαθησιακών προγραμμάτων. Επιπλέον, τα MIS ενισχύουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντλούν δεδομένα από διάφορες πηγές και να τα συνδυάζουν για τη λήψη ακριβών αποφάσεων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και τη διαχείριση της τάξης (Jallow & Sanner, 2023). Η επιτυχής εφαρμογή των MIS απαιτεί συνεργασία και συνεχιζόμενη εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων και των μαθητών/τριών. Η τεχνολογία πρέπει να ενσωματώνεται με τρόπο που να είναι κατανοητή και αποδεκτή από όλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη και εκπαίδευση για να αντιμετωπιστούν τα πιθανά εμπόδια.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των MIS συνεπάγεται προκλήσεις, όπως η αντίσταση στην αλλαγή, η ανάγκη για κατάλληλες τεχνικές υποδομές και η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης του προσωπικού (Verma, 2022). Επίσης, η αποτελεσματική διαχείριση των δεδομένων και η διασφάλιση της

ασφάλειας τους είναι κρίσιμα ζητήματα, καθώς οι πληροφορίες που αφορούν τους μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι ευαίσθητες και πρέπει να προστατεύονται από κακόβουλες επιθέσεις ή διαρροές (Aldarbesti & Saxena, 2014). Παρά τις προκλήσεις, τα MIS έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν ουσιαστικά τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την ποιότητα της μάθησης, προσφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα στην αποτελεσματική διοίκηση και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κύριο Μέρος

1. Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης στην Εκπαίδευση

Τα Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης (Management Information System, MIS) έχουν καταστεί θεμελιώδη εργαλεία στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς υποστηρίζουν τη διαχείριση και επεξεργασία δεδομένων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ενσωματώνοντας προηγμένες τεχνολογίες και διαδικασίες, τα MIS επιτρέπουν την οργάνωση, παρακολούθηση και ανάλυση των διαρθρωτικών και μαθησιακών παραμέτρων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η χρήση τους οδηγεί σε σημαντική βελτίωση της αποδοτικότητας και της διαφάνειας, επιτρέποντας στους υπεύθυνους της εκπαίδευσης να βελτιστοποιήσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να εξασφαλίσουν αποτελεσματική κατανομή πόρων (O'Brien & Marakas, 2011).

1.1 Ο ρόλος των MIS στην εκπαίδευση

Τα MIS στην εκπαίδευση ενσωματώνουν πολλές κρίσιμες λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι βασικές εφαρμογές τους περιλαμβάνουν συστήματα όπως το Σύστημα Πληροφοριών Μαθητών (SIS), το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) και τα Συστήματα Υποστήριξης Αποφάσεων (DSS). Αυτά τα συστήματα διαχειρίζονται πληροφορίες που σχετίζονται με τη μαθησιακή πρόοδο, τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ παράλληλα βοηθούν στην κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων και την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

- **Σύστημα Πληροφοριών Μαθητών (Student Information System, SIS):** Το SIS παρακολουθεί τις πληροφορίες των μαθητών/τριών, όπως οι εγγραφές, οι βαθμοί, οι απουσίες και η πρόοδος τους. Αυτές οι πληροφορίες είναι κρίσιμες για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για τη λήψη εξατομικευμένων αποφάσεων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Rainer et al., 2017).
- **Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System, LMS):** Το LMS ενσωματώνει εργαλεία για τη δημιουργία, την παροχή και την παρακολούθηση μαθημάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι καθηγητές μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και να προσφέρουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, ενώ οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο και να συμμετέχουν σε διαδικτυακές δραστηριότητες (Watson & Watson, 2007).
- **Συστήματα Υποστήριξης Αποφάσεων (Decision Support Systems, DSS):** Αυτά τα συστήματα παρέχουν αναλυτικά εργαλεία για τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων, χρησιμοποιώντας δεδομένα από το SIS και το LMS για να βοηθήσουν τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, να εντοπίσουν τάσεις και να προβλέψουν μελλοντικές ανάγκες. Τα DSS καθιστούν δυνατή τη λήψη καλύτερων και πιο ακριβών αποφάσεων σε σχέση με την κατανομή πόρων, τη διαχείριση των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών (Turban et al., 2015).

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των συστημάτων στην καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Εξασφαλίζεται έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι

σε θέση να παρακολουθούν τη διαχείριση των πόρων τους και να προσαρμόζουν τη στρατηγική τους στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής κοινότητας.

1.2 Ο ρόλος των MIS στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων

Τα Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης (MIS) διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η εφαρμογή τους επιτρέπει την κεντρική παρακολούθηση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών και την ενίσχυση της διοικητικής διαδικασίας μέσω της αυτοματοποίησης πολλών καθημερινών λειτουργιών. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται σε ακριβή και επικαιροποιημένα δεδομένα για να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας.

Η παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών σε πραγματικό χρόνο μέσω των MIS επιτρέπει στους υπεύθυνους να εντοπίσουν γρήγορα τους μαθητές/τριες που ενδέχεται να χρειάζονται επιπλέον βοήθεια, όπως υποστήριξη στην κατανόηση της ύλης ή επιπλέον διδασκαλία. Επιπλέον, η συγκέντρωση όλων των δεδομένων σε μία κεντρική βάση μειώνει την ανάγκη για χειροκίνητη καταγραφή, εξοικονομώντας χρόνο και πόρους (Laudon & Laudon, 2018).

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω των MIS επιτρέπει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εντοπίσουν τάσεις και να προβλέψουν μελλοντικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί φορείς μπορούν να προσαρμόζουν τη στρατηγική τους και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης και ενισχύοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Επιπλέον, τα MIS συμβάλλουν στη διαφάνεια και την υπευθυνότητα, καθώς επιτρέπουν στους υπεύθυνους της εκπαίδευσης να παρακολουθούν την απόδοση του προσωπικού και να εξασφαλίζουν την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων. Αυτός ο έλεγχος δημιουργεί ένα πιο οργανωμένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο οι αποφάσεις βασίζονται σε πραγματικά δεδομένα και όχι σε υποθέσεις ή εκτιμήσεις.

Συνολικά, ο ρόλος των MIS στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη διοίκηση και διαχείριση των μαθητών, αλλά επεκτείνεται στη στρατηγική λήψη αποφάσεων για τη συνεχιζόμενη βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανισμών.

2. Σύγχρονα Εργαλεία και Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης και η ενσωμάτωση σύγχρονων εργαλείων και τεχνολογιών έχουν μεταμορφώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθιστώντας τη διαδικασία πιο αποτελεσματική, διαδραστική και προσβάσιμη. Με την ανάπτυξη και εφαρμογή των MIS, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι σε θέση να αξιοποιούν εργαλεία που βελτιώνουν τη διαχείριση των μαθητών/τριών, τη διδακτική διαδικασία και τη διοίκηση των σχολείων. Δύο από τα πιο δημοφιλή και ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία είναι το Σύστημα Πληροφοριών Μαθητών (SIS) και το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS), τα οποία προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα για τη σύγχρονη εκπαίδευση.

2.1 Σύστημα Πληροφοριών Μαθητών (SIS)

Το Σύστημα Πληροφοριών Μαθητών (SIS) είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα και ουσιαστικά εργαλεία των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης στην εκπαίδευση, καθώς παρέχει μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα για τη διαχείριση των δεδομένων των μαθητών. Η λειτουργία του SIS επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου να καταγράφουν και να παρακολουθούν διάφορα κρίσιμα δεδομένα, όπως τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών, τις απουσίες, τις βαθμολογίες και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Επίσης, μέσω του SIS, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αντλούν στατιστικά στοιχεία που τους βοηθούν να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες ή προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να παρέμβουν εγκαίρως για την υποστήρισή τους.

Το SIS επιτρέπει επίσης την καλύτερη κατανομή και αξιοποίηση των πόρων του σχολείου, καθώς οι διοικητικοί φορείς μπορούν να παρακολουθούν την πορεία των μαθητών/τριών και να αναγνωρίζουν τις ανάγκες για επιπλέον υποστήριξη ή εκπαιδευτικά προγράμματα. Με τη χρήση του SIS, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων γίνεται πιο αποτελεσματική, καθώς οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις επιδόσεις των παιδιών τους σε πραγματικό χρόνο, μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας ή μιας εφαρμογής κινητού τηλεφώνου.

Η αποθήκευση και διαχείριση των δεδομένων σε ψηφιακή μορφή συμβάλλει στη μείωση των ανθρώπινων λαθών και του χρόνου που απαιτείται για την καταγραφή και την επεξεργασία πληροφοριών. Παράλληλα, το SIS ενισχύει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία, καθώς παρέχει σε κάθε εμπλεκόμενο φορέα (εκπαιδευτικούς, διοικητικούς, γονείς) πλήρη και ακριβή εικόνα της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών.

2.2 Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS)

Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) αποτελεί ένα άλλο θεμελιώδες εργαλείο για τη σύγχρονη εκπαίδευση, διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης τόσο για τους μαθητές/τριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Το LMS προσφέρει μια πλατφόρμα για την οργάνωση, την παράδοση και την παρακολούθηση εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν το LMS για να ανεβάζουν εκπαιδευτικά υλικά, να δημιουργούν εργασίες, να διοργανώνουν εξετάσεις και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών σε πραγματικό χρόνο.

Το LMS υποστηρίζει τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη μάθηση. Στη σύγχρονη μάθηση, οι μαθητές/τριών συμμετέχουν σε διαδικτυακές διαλέξεις και δραστηριότητες σε πραγματικό χρόνο, ενώ στην ασύγχρονη μάθηση, μπορούν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικό υλικό και να ολοκληρώσουν εργασίες και εξετάσεις με την άνεσή τους. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές/τριες να έχουν περισσότερη ευχέρεια και ευκολία στη διαχείριση του χρόνου τους, ενώ παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας.

Ένα από τα σημαντικά πλεονεκτήματα του LMS είναι η ικανότητά του να παρέχει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, τόσο στους μαθητές/τριες όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές/τριες μπορούν να βλέπουν τις επιδόσεις τους και να αναλαμβάνουν δράση για τη βελτίωση των αδύναμων σημείων τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών/τριών και να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη. Επιπλέον, το LMS διευκολύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, μέσω συζητήσεων, διαδικτυακών φόρουμ και άλλων εργαλείων αλληλεπίδρασης.

Η εφαρμογή του LMS στην εκπαίδευση βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης και ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της εκπαίδευσης, καθώς τους επιτρέπει να έχουν πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση τους. Ταυτόχρονα, το LMS παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις πληροφορίες και τα εργαλεία που χρειάζονται για να παρακολουθούν και να ενισχύουν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών, αυξάνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Προκλήσεις στην Εφαρμογή των MIS στην Εκπαίδευση

Η εφαρμογή των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης (MIS) στην εκπαίδευση, παρά τα αναμφισβήτητα οφέλη τους, συνοδεύεται από αρκετές προκλήσεις που εμποδίζουν την πλήρη αξιοποίησή τους. Αυτές οι προκλήσεις ενδέχεται να σχετίζονται με την αντίσταση στην αλλαγή, τις τεχνικές υποδομές και τη διαχείριση δεδομένων και ασφάλειας. Η κατανόηση αυτών των προβλημάτων είναι καθοριστική για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των MIS στα εκπαιδευτικά συστήματα.

3.1 Αντίσταση στην Αλλαγή

Η αντίσταση στην αλλαγή είναι ένα από τα πιο κοινά και σημαντικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί κατά την εφαρμογή νέων τεχνολογιών, όπως τα MIS. Οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι συχνά αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες με επιφυλακτικότητα, κυρίως λόγω της έλλειψης γνώσης ή εξοικείωσης με τα ψηφιακά εργαλεία. Η παραδοσιακή νοοτροπία και οι καθιερωμένες διαδικασίες ενδέχεται να δημιουργούν αντίσταση στην εισαγωγή και εφαρμογή νέων συστημάτων, καθώς οι επαγγελματίες του χώρου θεωρούν τα νέα εργαλεία ως κάτι ξένο και δύσχρηστο.

Η αντίσταση αυτή μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους: από την αμφισβήτηση της ανάγκης για την εφαρμογή των MIS, μέχρι την άρνηση εκπαίδευσης ή την αποφυγή χρήσης τους. Για να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο, είναι απαραίτητο να υπάρξει οργανωμένη εκπαίδευση και υποστήριξη για το προσωπικό, καθώς και τη δυνατότητα διαρκούς καθοδήγησης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η μετάβαση στη νέα ψηφιακή εποχή.

Επιπλέον, η διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρέπει να δημιουργήσει μια στρατηγική που θα διασφαλίσει την αποδοχή της αλλαγής από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, προβάλλοντας τα πλεονεκτήματα των νέων συστημάτων, όπως η εξοικονόμηση χρόνου, η βελτίωση της ποιότητας των δεδομένων και η ενίσχυση της διαφάνειας στις διοικητικές διαδικασίες.

3.2 Τεχνικές Υποδομές

Η έλλειψη επαρκών τεχνικών υποδομών αποτελεί άλλη μια σημαντική πρόκληση στην εφαρμογή των MIS στην εκπαίδευση, ιδίως σε περιοχές με περιορισμένους πόρους. Η υλοποίηση των MIS απαιτεί σταθερές και γρήγορες συνδέσεις στο Διαδίκτυο, εξειδικευμένο λογισμικό και κατάλληλο υλικό υπολογιστών (όπως υπολογιστές ή διαδραστικούς πίνακες). Σε πολλές περιοχές, ειδικά σε αναπτυσσόμενες χώρες ή σε αγροτικές περιοχές, η υποδομή αυτή δεν είναι επαρκής ή δεν υπάρχει καθόλου.

Ακόμη και αν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν τη δυνατότητα να προμηθευτούν τις αναγκαίες τεχνολογικές υποδομές, η έλλειψη της απαραίτητης τεχνογνωσίας για την εγκατάσταση και συντήρηση αυτών των συστημάτων μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην κανονική λειτουργία τους. Η συνεχής εκπαίδευση του προσωπικού σχετικά με την τεχνική υποστήριξη και η διασφάλιση της συντήρησης του εξοπλισμού και του λογισμικού είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των MIS.

Για να διασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή των MIS, απαιτούνται επενδύσεις σε τεχνικές υποδομές και συνεργασίες με εξειδικευμένους φορείς που μπορούν να παρέχουν τις απαραίτητες λύσεις υποστήριξης. Παράλληλα, η πολιτική ηγεσία και οι φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να εξασφαλίσουν πόρους για τη συνεχιζόμενη αναβάθμιση των υποδομών, προκειμένου τα σχολεία και τα πανεπιστήμια να παραμείνουν τεχνολογικά ανταγωνιστικά και αποδοτικά.

3.3 Διαχείριση Δεδομένων και Ασφάλεια

Η διαχείριση και προστασία των δεδομένων αποτελεί ένα ακόμα κρίσιμο ζήτημα στην εφαρμογή των MIS στην εκπαίδευση. Τα συστήματα MIS διαχειρίζονται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων, και η ασφάλεια αυτών των δεδομένων είναι θεμελιώδης για την καλή λειτουργία του συστήματος. Οποιαδήποτε παραβίαση της ιδιωτικότητας ή απώλεια δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές συνέπειες, τόσο για τα άτομα όσο και για τους οργανισμούς που διαχειρίζονται τα δεδομένα.

Η προστασία των δεδομένων απαιτεί αυστηρά μέτρα ασφαλείας, όπως κρυπτογράφηση, ελέγχους πρόσβασης, τακτικούς ελέγχους ασφαλείας και εκπαιδευτικά προγράμματα για το προσωπικό σε θέματα κυβερνοασφάλειας (Stair & Reynolds, 2020). Αξιοσημείωτο είναι ότι η νομοθεσία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, όπως ο κανονισμός GDPR στην Ε.Ε., έχει επιβάλει αυστηρούς κανόνες για τη συλλογή, αποθήκευση και επεξεργασία των προσωπικών

δεδομένων, κάτι που απαιτεί από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να τηρούν αυστηρές διαδικασίες συμμόρφωσης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να εξασφαλίσουν ότι τα δεδομένα των μαθητών είναι διαθέσιμα μόνο σε εξουσιοδοτημένα άτομα και να ενσωματώσουν διαδικασίες για την αποτροπή κακόβουλων επιθέσεων, όπως είναι οι επιθέσεις hacking ή ransomware. Η ανάπτυξη και εφαρμογή μιας στρατηγικής διαχείρισης δεδομένων και ασφάλειας που καλύπτει τόσο τις τεχνικές όσο και τις οργανωτικές πτυχές της ασφάλειας είναι απαραίτητη για την επιτυχία των MIS στην εκπαίδευση (Pettersson, 2021).

4. Μελέτες Περίπτωσης και Εφαρμογές MIS στην Ελλάδα

Η εφαρμογή των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης (MIS) στην εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει καταστεί σημαντική για τη βελτίωση της διαχείρισης των δεδομένων και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα από τα πιο επιτυχημένα παραδείγματα αυτής της εφαρμογής είναι το Πληροφοριακό Σύστημα MySchool, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διαχείριση των δεδομένων των δημόσιων σχολείων της χώρας. Το σύστημα αυτό έχει αποδείξει την αξία του στην αναβάθμιση της διοικητικής και ακαδημαϊκής διαδικασίας, αν και η εφαρμογή του ενδέχεται να μην είναι χωρίς προκλήσεις.

4.1 Το Σύστημα MySchool

Το MySchool είναι μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας. Σκοπός του συστήματος είναι η ενσωμάτωση και κεντρική διαχείριση όλων των δεδομένων που αφορούν τα δημόσια σχολεία. Μέσω του MySchool, το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να παρακολουθεί και να αναλύει πλήθος δεδομένων που σχετίζονται με τις εγγραφές των μαθητών/τριών, τις επιδόσεις τους, τις απουσίες, τη διαχείριση των εκπαιδευτικών και το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον (<https://myschool.sch.gr/>).

Το MySchool είναι ένα σύστημα που ενσωματώνει την πληροφορία από όλα τα επίπεδα της σχολικής διοίκησης και δίνει τη δυνατότητα στους υπεύθυνους να παρακολουθούν σε πραγματικό χρόνο τις εξελίξεις στις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, παρέχει εργαλεία για τη διαχείριση της προόδου των μαθητών/τριών, τη συγκέντρωση δεδομένων για τις επιδόσεις τους σε εξετάσεις και διαγωνίσματα, καθώς και την παρακολούθηση της συμπεριφοράς τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αξιοσημείωτο είναι ότι το σύστημα αυτό συνεισφέρει στην ενοποίηση των δεδομένων από διαφορετικές πλατφόρμες που υπήρχαν στο παρελθόν, δημιουργώντας μια ενιαία βάση δεδομένων. Αυτή η κεντρική διαχείριση των δεδομένων επιτρέπει στο Υπουργείο να έχει πλήρη και άμεση εικόνα για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παρέχει χρήσιμα εργαλεία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (<https://myschool.sch.gr/>).

Επιπλέον, το MySchool έχει ενσωματώσει σύγχρονα εργαλεία που επιτρέπουν τη διαχείριση των εγγραφών και την επικοινωνία μεταξύ σχολείων και Υπουργείου, ενώ ενισχύει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πλατφόρμα επίσης διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης, εξασφαλίζοντας την άμεση ανταλλαγή και επεξεργασία δεδομένων για τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων (<https://myschool.sch.gr/>).

4.2 Ανάλυση της Εφαρμογής του MySchool

Η εφαρμογή του MySchool στην Ελλάδα έχει αποδειχθεί επιτυχής σε αρκετούς τομείς, κυρίως στη βελτίωση της διοικητικής διαχείρισης των δημόσιων σχολείων και της παρακολούθησης της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών/τριών. Η κεντρική βάση δεδομένων που παρέχει το σύστημα επιτρέπει στο Υπουργείο Παιδείας να έχει σαφή και άμεση εικόνα για τις σχολικές μονάδες σε εθνικό επίπεδο, κάτι που διευκολύνει την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων και τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών (<https://myschool.sch.gr/>).

Συγκεκριμένα, το MySchool έχει επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στους τομείς της διαχείρισης της σχολικής ζωής, της επικοινωνίας με τους γονείς, και της παρακολούθησης των μαθητών/τριών, κάτι που ενισχύει την ανατροφοδότηση στους γονείς και εκπαιδευτικούς. Επίσης, η αναλυτική καταγραφή και παρακολούθηση της απόδοσης των μαθητών/τριών ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις διδακτικές μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας, προσφέροντας στοχευμένη υποστήριξη σε εκείνους που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια.

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά οφέλη του, το σύστημα παρουσιάζει και κάποιες περιορισμούς που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν για την περαιτέρω βελτίωσή του. Ένα από τα βασικά ζητήματα είναι η ανάγκη για συνεχιζόμενη αξιολόγηση και αναβάθμιση του συστήματος, έτσι ώστε να παραμείνει σύγχρονο και να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, απαιτείται η τακτική προσαρμογή του συστήματος στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις και στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του και να καλύπτονται οι ανάγκες των χρηστών.

Επιπλέον, η εφαρμογή του MySchool έχει καταδείξει την ανάγκη για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού και της διοίκησης, προκειμένου να αξιοποιούνται πλήρως τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του συστήματος. Παρά την επιτυχία του, πολλές σχολικές μονάδες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με τη χρήση του MySchool, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι χρήστες δεν έχουν επαρκή εκπαίδευση στη χρήση της πλατφόρμας.

Τέλος, το MySchool θα μπορούσε να επωφεληθεί από την ένταξη επιπλέον εργαλείων για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα εφαρμογές για την παρακολούθηση της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών ή εργαλεία που θα διευκολύνουν τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους μέσω της πλατφόρμας.

Συνολικά, το MySchool αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελλάδα και την ενίσχυση της διαφάνειας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τα περιορισμένα προβλήματα που παρατηρούνται στην εφαρμογή του, αποτελεί παράδειγμα για την ενσωμάτωση των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης στην εκπαίδευση και τη χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σταδιακή βελτίωση και αναβάθμιση του συστήματος, καθώς και η ενσωμάτωσή του σε ένα ευρύτερο τεχνολογικό και διοικητικό πλαίσιο, θα διασφαλίσουν τη βιωσιμότητά του και τη θετική του επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα στο μέλλον.

5. Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης στην εκπαίδευση έχει αναδείξει τον κρίσιμο ρόλο τους στην ενίσχυση της διοικητικής αποτελεσματικότητας και στην ενδυνάμωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα συστήματα αυτά, αν και αρχικά αντιμετώπισαν αμφιβολίες και προκλήσεις, αποδεικνύονται πλέον ως θεμελιώδη εργαλεία για τη διαχείριση των δεδομένων του εκπαιδευτικού τομέα. Ο συνδυασμός της συλλογής, αποθήκευσης, ανάλυσης και παρουσίας δεδομένων έχει επιφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών, στην κατανομή πόρων, καθώς και στη στρατηγική λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

5.1 Ενίσχυση της Διοικητικής Αποτελεσματικότητας

Η χρήση των MIS έχει βελτιώσει σημαντικά τη διοικητική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Με την ενσωμάτωση των συστημάτων αυτών, οι διευθυντές/τριες και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών οργανισμών αποκτούν άμεση και ακριβή εικόνα για την κατάσταση των σχολείων και των μαθητών. Το Σύστημα Πληροφοριών Μαθητών (SIS), για παράδειγμα, επιτρέπει την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής πορείας, τις απουσίες και τις αξιολογήσεις των μαθητών, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των εκπαιδευτικών πόρων και της λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, συστήματα όπως το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) διευκολύνουν την παροχή ψηφιακής εκπαιδευτικής υποστήριξης, μειώνοντας τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και επιτρέποντας στους δασκάλους να επικεντρωθούν στην προσωπική ανατροφοδότηση και στην ανάπτυξη των μαθητών. Η αυτοματοποίηση διαδικασιών, όπως η καταγραφή παρουσιών και η αξιολόγηση μαθητών/τριών, έχει μειώσει την ανάγκη για χειροκίνητη επεξεργασία δεδομένων και έχει επιταχύνει τη διοικητική διαδικασία.

5.2 Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Αποτελεσμάτων

Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της εφαρμογής των MIS στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συνεχής παρακολούθηση και ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους και να επικεντρώνονται στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, τα MIS επιτρέπουν την ανάλυση των τάσεων και των προβλημάτων σε επίπεδο τάξης, σχολείου και περιοχής, ενισχύοντας την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ανάγκες των μαθητών.

Η δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από πολλαπλές πηγές και η ανάλυσή τους ενισχύουν τη στρατηγική λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τα δεδομένα από τα Συστήματα Υποστήριξης Αποφάσεων (DSS) μπορούν να ενισχύσουν τη διαμόρφωση πολιτικών που σχετίζονται με την κατανομή πόρων, την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή τη δημιουργία στρατηγικών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες.

5.3 Προκλήσεις και Εμπόδια

Αν και τα MIS έχουν προσφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση, η πλήρης εφαρμογή τους δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Ένα από τα κυριότερα εμπόδια είναι η αντίσταση στην αλλαγή από μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού και των διοικητικών αρχών. Η μετάβαση από παραδοσιακές μεθόδους διαχείρισης σε τεχνολογικά προηγμένα συστήματα απαιτεί χρόνο και εκπαίδευση, και συχνά συναντά αντιστάσεις λόγω έλλειψης κατάλληλης υποστήριξης ή λόγω φόβου για την απώλεια ελέγχου.

Επιπλέον, η έλλειψη επαρκών τεχνικών υποδομών (όπως γρήγορες συνδέσεις στο διαδίκτυο και σύγχρονος εξοπλισμός) παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα, ειδικά σε περιοχές με περιορισμένους πόρους. Αυτή η έλλειψη υποδομών καθιστά τη χρήση των MIS δύσκολη, εάν όχι αδύνατη, σε ορισμένα σχολεία, περιορίζοντας τα οφέλη που αυτά μπορούν να προσφέρουν.

Ακόμη, η διαχείριση και ασφάλεια των δεδομένων είναι ένα ζήτημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Τα δεδομένα των μαθητών είναι εξαιρετικά ευαίσθητα και η προστασία τους από κακόβουλες επιθέσεις, καθώς και η διασφάλιση της ιδιωτικότητας των μαθητών/τριών, είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή των MIS.

5.4 Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Υποστήριξη

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υποστήριξη των χρηστών των MIS είναι επίσης ένα κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία τους. Τα MIS είναι δυναμικά συστήματα που εξελίσσονται συνεχώς και απαιτούν τακτική εκπαίδευση του προσωπικού για να διασφαλιστεί ότι η πλήρης δυναμική τους χρησιμοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υποστήριξης μετά την αρχική εφαρμογή του συστήματος μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και αναποτελεσματικότητα.

5.5 Συμπεράσματα

Συνολικά, η εφαρμογή των MIS στην εκπαίδευση έχει καταστεί βασικό εργαλείο για τη βελτίωση της διοικητικής διαχείρισης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρότι η υιοθέτηση αυτών των συστημάτων προϋποθέτει την υπέρβαση σημαντικών προκλήσεων, όπως η αντίσταση

στην αλλαγή και η έλλειψη υποδομών, τα οφέλη που απορρέουν από τη σωστή εφαρμογή τους είναι αδιαμφισβήτητα. Τα MIS επιτρέπουν στις εκπαιδευτικές αρχές να παρακολουθούν τη συνεχιζόμενη πρόοδο των μαθητών, να διαχειρίζονται τους πόρους αποτελεσματικότερα και να διαμορφώνουν πολιτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η συνεχής αξιολόγηση και αναγνώριση των αναγκών των χρηστών, καθώς και η υποστήριξη της τεχνικής και εκπαιδευτικής υποδομής, είναι απαραίτητες για την πλήρη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των MIS. Εάν τα συστήματα αυτά συνεχίσουν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των διοικητικών διαδικασιών στον τομέα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aldarbesti, H., & Saxena, J. P. (2014). Management Information System for Education. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(1), 36-44.
- Fullan, M. (2013). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Jallow, S. A., & Sanner, T. A. (2023). The Role of EMIS in Improving Equitable Service Delivery in Education: A Case Study from the Gambia. In *After Latour: Globalisation, Inequity and Climate Change* (pp. 140-155).
- Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2018). *Management Information Systems: Managing the Digital Firm* (15th ed.). Pearson.
- O'Brien, J. A., & Marakas, G. M. (2011). *Management Information Systems* (10th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26(3), 187–204.
- Rainer, R. K., Prince, B., & Watson, H. J. (2017). *Management Information Systems: Moving Business Forward* (3rd ed.). Wiley.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Stair, R., & Reynolds, G. (2020). *Principles of Information Systems* (14th ed.). Cengage Learning.
- Turban, E., Sharda, R., & Delen, D. (2015). *Decision Support and Business Intelligence Systems* (10th ed.). Pearson.
- Verma, S. (2022). Role of Management Information Systems in Education Sector. *Amity Journal of Professional Practices*, 2(01).
- Watson, W. R., & Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends*, 51(2), 28-34.

ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΕ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ MOTIVATE
TEACHERS FOR EUROPE

Ασδεράκη Φωτεινή
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιώς
Μαστροκούκου Σοφία
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Salerno
Τζαγκαράκης Στυλιανός Ιωάννης
Διδάσκων Πανεπιστημίου Κρήτης
Κρήτας Δημήτριος
Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα είναι εξαιρετικά σημαντική για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, διότι συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της λειτουργίας των ευρωπαϊκών θεσμών, καθώς και των επιπτώσεων της ΕΕ στην καθημερινότητα. Με βάση τη συγκεκριμένη διαπίστωση και στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Motivate teachers for Europe, πραγματοποιήθηκε χαρτογράφηση (mapping) των μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, τα οποία σχετίζονται – έστω και μερικώς – με την ΕΕ και παρατηρείται έλλειψη στοχευμένων μαθημάτων που αφορούν την ΕΕ, τις αρχές και τις αξίες της. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, η οποία ανέδειξε – inter alia - ότι η πλειοψηφία δεν διαθέτει επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξει στους μελλοντικούς μαθητές τους σχετικά με την ΕΕ, καθώς και την ανεπάρκεια γνώσης διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, συμπεριλαμβανομένων βιωματικών μεθόδων μάθησης για θέματα που σχετίζονται με την ΕΕ.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, εκπαίδευση, ευρωπαϊκοί θεσμοί, δεξιότητες

1. Εισαγωγή

Η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να μεταδίδουν στους μαθητές τους γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν την κατάλληλη κατανόηση και προετοιμασία ως μελλοντικοί πολίτες.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Motivate teachers for Europe, πραγματοποιήθηκε χαρτογράφηση (mapping) των μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων, τα οποία σχετίζονται – έστω και μερικώς – με την ΕΕ και παρατηρείται έλλειψη στοχευμένων μαθημάτων που αφορούν την ΕΕ, τις αρχές και τις αξίες της. Τα περισσότερα από τα – ελάχιστα - προσφερόμενα μαθήματα είναι επιλογής, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα πολλοί φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μην αποκτούν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, η οποία ανέδειξε – inter alia - ότι η πλειοψηφία δεν διαθέτει επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξει στους μελλοντικούς μαθητές τους

σχετικά με την ΕΕ, καθώς και την ανεπάρκεια γνώσης διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, συμπεριλαμβανομένων βιωματικών μεθόδων μάθησης για θέματα που σχετίζονται με την ΕΕ.

Με βάση τα ευρήματα τόσο της χαρτογράφησης όσο και της ποσοτικής έρευνας σε φοιτητές των εν λόγω τμημάτων, υπογραμμίζεται η ανάγκη ενίσχυσης της διδασκαλίας ευρωπαϊκών θεμάτων στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να καλλιεργήσουν την ευρωπαϊκή συνείδηση και τη δημοκρατική συμμετοχή στις νέες γενιές.

2. Θεωρητικές επισημάνσεις

2.1. Διδάσκοντας για την Ευρωπαϊκή Ένωση: Η σημασία των μαθημάτων για την ΕΕ στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα

Η ανάπτυξη των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών τμημάτων στην Ελλάδα έχει εξελιχθεί μέσα από μια μακρά και δυναμική διαδικασία, αντανακλώντας τις μεταβαλλόμενες ανάγκες και τις εκάστοτε προτεραιότητες του συστήματος εκπαίδευσης στη χώρα. Η σημασία και η αξία των συγκεκριμένων τμημάτων για την ενίσχυση των αξιών της ενεργούς πολιτεότητας και της πολιτικής συμμετοχής τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο, είναι εκ των ων ουκ άνευ, καθώς δύνανται να αποτελέσουν έναν καθοριστικό παράγοντα προώθησης και διαμεσολάβησης των αξιών και των δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κάθε κράτους μέλους της Ένωσης.

Ένα σημαντικό ζήτημα ως προς τη διαμόρφωση της ενεργούς πολιτεότητας και των γνώσεων στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την ΕΕ, είναι η παροχή μαθημάτων για την ΕΕ στα συγκεκριμένα τμήματα. Υπό αυτό το πρίσμα, ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα των μαθημάτων για την ΕΕ στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά πανεπιστημιακά τμήματα στην Ελλάδα είναι η παροχή της δυνατότητας και της ευκαιρίας να για τους φοιτητές να φοιτήσουν σε ένα πολιτιστικά πολυποίκιλο περιβάλλον. Τα μαθήματα για την ΕΕ δύνανται να προσφέρουν στους φοιτητές την ευκαιρία να μάθουν για διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους στη διδασκαλία και στο μέλλον να ενισχύσουν τις δυνατότητες απασχολησιμότητάς τους.

Προκειμένου να ενισχυθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Ένωση παρέχει, επίσης, ευκαιρίες χρηματοδότησης για φοιτητές που ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν μαθήματα σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά πανεπιστημιακά τμήματα της Ελλάδας. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα Erasmus+ παρέχει χρηματοδότηση για τους φοιτητές να σπουδάσουν στο εξωτερικό για μια περίοδο έως ένα έτος σε κάποια άλλη χώρα της ΕΕ (European Commission, 2021). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέχει στους φοιτητές την ευκαιρία να αποκτήσουν διεθνή εμπειρία και να μάθουν από έμπειρους εκπαιδευτικούς και ειδικούς από διαφορετικές χώρες, πράγμα που μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω την κατανόησή τους για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική.

Εντούτοις, θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρά τα πολλά οφέλη των μαθημάτων για την ΕΕ στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα στην Ελλάδα, υπάρχουν επίσης ορισμένες προκλήσεις τις οποίες οι φοιτητές μπορεί να αντιμετωπίσουν. Στο πλαίσιο αυτό, τα μαθήματα για την ΕΕ μπορούν να αποτελούν πρόκληση για φοιτητές που δεν είναι συνηθισμένοι στις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές θεωρίες που χρησιμοποιούνται σε τέτοιου είδους μαθήματα, καθώς ενδέχεται να μην είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις προσεγγίσεις. Συνεπώς, η ύπαρξη μαθημάτων της ΕΕ στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα στην Ελλάδα είναι πολύ σημαντική, καθώς αυτά τα μαθήματα μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο και να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα, αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες και ικανότητες, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο εντοπισμός και η κατανόηση καλών πρακτικών, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής κουλτούρας, αλλά και να μάθουν για διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, εκπαιδευτικές θεωρίες και παιδαγωγικές πρακτικές.

2.2. Βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας σχετικά με τα θεσμικά όργανα και τις αξίες της ΕΕ στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα

Μία από τις καλές πρακτικές για τη διδασκαλία των θεσμικών οργάνων και των αξιών της ΕΕ στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα των κρατών-μελών της ΕΕ είναι η ενσωμάτωση θεμάτων που σχετίζονται με την ΕΕ σε υπάρχοντα μαθήματα. Τέτοια παραδείγματα μπορεί να αποτελούν η ιστορία της ΕΕ, οι θεσμοί και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της, καθώς και οι πολιτικές και οι πρωτοβουλίες της, θέματα τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν σε μαθήματα που αφορούν τις ευρωπαϊκές σπουδές, την πολιτική επιστήμη και την ιστορία. Επιπλέον, ζητήματα που σχετίζονται με την ΕΕ μπορούν επίσης να ενσωματωθούν σε μαθήματα που αφορούν την εκπαίδευση και τη διδασκαλία, όπου οι φοιτητές μπορούν να μάθουν για τις πολιτικές και τις πρωτοβουλίες της ΕΕ για την εκπαίδευση και πώς αυτές επηρεάζουν την εκπαίδευση στα κράτη μέλη.

Άλλη καλή πρακτική είναι η χρήση διαδραστικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία για τους θεσμούς και τις αξίες της ΕΕ, είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας που είναι διαδραστικές, βιωματικές και καινοτόμες, όπως προσομοιώσεις, συζητήσεις και περιπτώσεις μελέτης. Για παράδειγμα, οι φοιτητές μπορούν να συμμετέχουν σε προσομοιώσεις ενός οργάνου, ή ενός θεσμού, καθώς και να οργανώνονται συζητήσεις για τις πολιτικές και τις πρωτοβουλίες της ΕΕ. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να υποδυθούν πολιτικούς και αξιωματούχους της ΕΕ και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στην κριτική σκέψη, στην ανταλλαγή επιχειρημάτων και στη διαπραγμάτευση (Guasti et al., 2015). Επιπλέον, μέσα από την αξιοποίηση των περιπτώσεων μελέτης πολιτικών και πρωτοβουλιών της ΕΕ μπορούν να μελετήσουν και να αναπτύξουν τις γνώσεις τους για την πρακτική εφαρμογή των θεσμών και των αξιών της ΕΕ σε πραγματικές καταστάσεις.

Μια τρίτη καλή πρακτική είναι να συμπεριληφθούν ειδικοί και επαγγελματίες στη διαδικασία διδασκαλίας. Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα στα κράτη-μέλη της ΕΕ μπορούν να προσκαλέσουν ειδικούς και επαγγελματίες από θεσμούς της ΕΕ, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, για να παραδίδουν ομιλίες, εργαστήρια και σεμινάρια (Zavala-Pérez et al., 2020). Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να παρέχει στους φοιτητές μια μοναδική ευκαιρία να μάθουν απευθείας από ανθρώπους που εργάζονται στους θεσμούς της ΕΕ και έχουν προσωπική εμπειρία από τη λειτουργία και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός της ΕΕ.

Μια ακόμα καλή πρακτική για τη διδασκαλία των θεσμών και αξιών της ΕΕ στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα των κρατών-μελών της ΕΕ είναι η παροχή στους φοιτητές ευκαιριών για βιωματική εμπειρία. Για παράδειγμα, οι φοιτητές μπορούν να συμμετάσχουν σε επισκέψεις μελέτης στους θεσμούς της ΕΕ, όπου μπορούν να παρατηρήσουν τη λειτουργία αυτών των θεσμών και να μάθουν για τις πολιτικές με βιωματικό τρόπο (Lavalle & Berlin, 2013). Επιπλέον, οι φοιτητές μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα σχετικά με την ΕΕ, όπου μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους σε πραγματικές καταστάσεις και να αναπτύξουν την κατανόησή τους για τους θεσμούς και τις αξίες της ΕΕ.

Καθώς τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα στα κράτη-μέλη της ΕΕ διαδραματίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στη μετάδοση γνώσεων σχετικά με τους θεσμούς και τις αξίες της ΕΕ στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, η αξιοποίηση καλών πρακτικών για τη διδασκαλία των θεσμών και των αξιών της ΕΕ είναι πολύ σημαντική. Είναι γεγονός ότι με τη χρήση τέτοιων μεθόδων τα συγκεκριμένα τμήματα μπορούν να παράσχουν ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση για θέματα σχετικά με την ΕΕ και έτσι να προάγουν την έννοια της πολιτεότητας και του ευρωπαίου πολίτη.

3. Χαρτογράφηση των προγραμμάτων σπουδών και μαθήματα που σχετίζονται με γνώσεις για την ΕΕ στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων

Με βάση και τις προαναφερθείσες επισημάνσεις και με σκοπό την ανάδειξη των προκλήσεων και των εμποδίων που υπάρχουν στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα των ελληνικών

πανεπιστημίων ως προς τη διδασκαλία για την ΕΕ, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των εικοσιτριών (23) τμημάτων παιδαγωγικής επιστήμης και επιστημών της εκπαίδευσης από εννέα (9) ελληνικά πανεπιστήμια. Οι φοιτητές αυτών των τμημάτων αποτέλεσαν την ομάδα-στόχο της ποσοτικής έρευνας. Τα δύο κύρια κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων τμημάτων ήταν: i) το παιδαγωγικό τους υπόβαθρο και ii) ότι παρέχουν παιδαγωγικές δεξιότητες και επάρκεια.

Ο κύριος σκοπός της χαρτογράφησης των εν λόγω πανεπιστημιακών τμημάτων είναι να αναδειχθούν κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με αυτές τις σχολές, καθώς και να εντοπιστούν οποιαδήποτε μαθήματα σχετικά με θέματα της ΕΕ μετά από μελέτη των syllabi που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα τους, παρέχοντας ταυτόχρονα βασικές πληροφορίες σχετικά με αυτά. Συνεπώς, για να πραγματοποιηθεί η καταγραφή των συγκεκριμένων τμημάτων, ταξινομήθηκαν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, όπως το όνομα του πανεπιστημίου, το όνομα του τμήματος, η τοποθεσία, τα μαθήματα που σχετίζονται με θέματα της ΕΕ (άμεσα ή έμμεσα), παρέχοντας επίσης πληροφορίες σχετικά με τον πρόεδρο του τμήματος, καθώς και τον υπερσύνδεσμο τους, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Χαρτογράφηση των προγραμμάτων σπουδών

Πανεπιστήμιο	Τμήμα	Βάση	Μαθήματα που σχετίζονται με την ΕΕ (άμεσα ή έμμεσα)	Υπερσύνδεσμος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Θεσσαλονίκη	-	https://www.nured.auth.gr/dp7nured/?q=el
	Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής		-	https://www.edlit.auth.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης		1. Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η διαμόρφωση του πεδίου στην Ελλάδα, την Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνώς (επιλογής)	https://www.eled.auth.gr/
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία	Αλεξανδρούπολη	1. Πρόσφατη και σύγχρονη ιστορία της Ευρωπαϊκής Κοινωνίας (επιλογής)	http://www.psed.duth.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Αλεξανδρούπολη	-	https://eled.duth.gr/
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Αθήνα	1. Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (επιλογής)	https://www.eds.uoa.gr/
	Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Αθήνα	-	https://www.enl.uoa.gr/
	Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας	Αθήνα	-	https://www.frl.uoa.gr/
	Τμήμα Φιλοσοφίας	Αθήνα	1. Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Φιλοσοφία: I (υποχρεωτικό),	http://www.philosophy.uoa.gr/

			2. Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Φιλοσοφία: ΙΙ (υποχρεωτικό), 3. Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Φιλοσοφία: ΙΙΙ (υποχρεωτικό), 4. Πρόσφατη Ευρωπαϊκή Ιστορία: Γερμανικός Ιδεαλισμός (επιλογής)	
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Αθήνα	-	http://www.primedu.uoa.gr/
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	Ρόδος	1. Εκπαιδευτική Πολιτική (υποχρεωτικό)	http://www.pse.aegean.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ρόδος	1. Ευρωπαϊκή Ιστορία 20ου αιώνα (επιλογής), 2. Διεθνής και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (επιλογής)	https://www.pre.aegean.gr/?lang=el
Πανεπιστήμιο Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Ρέθυμνο	-	https://ptpe.edc.uoc.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ρέθυμνο	1. Σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία (υποχρεωτικό), 2. Σύγχρονη Ιστορία: Ελληνική και Ευρωπαϊκή (επιλογής), 3. Σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία (υποχρεωτικό)	http://ptde.edc.uoc.gr/
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	Ιωάννινα	-	https://ecedu.uoi.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ιωάννινα	-	https://ptde.uoi.gr/
Πανεπιστήμιο Πατρών	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας	Πάτρα	1. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (υποχρεωτικό), 2. Ευρωπαϊκή και Ελληνική Κοινωνική Πολιτική (επιλογής)	https://www.edusw.upatras.gr/
	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	Πάτρα	1. Θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη (επιλογής), 2. Θέματα Ευρωπαϊκής Ιστορίας (επιλογής)	http://www.ecedu.upatras.gr/

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	Βόλος	-	https://www.sed.uth.gr/index.php/gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Βόλος	-	https://pre.uth.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Βόλος	-	http://www.ece.uth.gr/main/el
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	Φλώρινα	-	https://nured.uowm.gr/
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Φλώρινα	1. Παιδαγωγική (υποχρεωτικό) 2. Ολοήμερο σχολείο: Θεωρία και πράξη (επιλογής)	https://eled.uowm.gr/

Παρόλο που στα αναλυτικά προγράμματα και στους διαθέσιμους οδηγούς μελέτης των επιλεγμένων πανεπιστημιακών τμημάτων υπάρχουν αναφορές στο πρόγραμμα Erasmus+ και σε άλλα σχετικά ευρωπαϊκά προγράμματα, στα μαθήματα που προσφέρονται δεν υφίσταται συγκεκριμένη έμφαση στα θεσμικά όργανα ή τις πολιτικές της ΕΕ ως βασικά μαθήματα. Γενικά, υπάρχουν λίγα μαθήματα ή αναφορές στην Ευρωπαϊκή Ένωση στα σχετιζόμενα μαθήματα που εντοπίστηκαν κατά την χαρτογράφηση. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα από τα άμεσα ή έμμεσα σχετικά μαθήματα είναι επιλεγόμενα και όχι υποχρεωτικά, κάτι που σημαίνει ότι δεν παρακολουθούνται από το σύνολο των φοιτητών των τμημάτων αυτών.

Η συντριπτική πλειονότητα των όποιων προσφερόμενων μαθημάτων αγγίζει έμμεσα κάποια θέματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ δεν φαίνεται να εμβαθύνουν στη σημασία των πολιτικών που διαμορφώνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο και επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των πολιτών και κυρίως την εκπαιδευτική πρακτική. Για παράδειγμα, σε αρκετά τμήματα υπάρχουν μαθήματα που επικεντρώνονται σε θέματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά δεν αναφέρονται στη διαμόρφωση των βασικών στρατηγικών για την δια βίου μάθηση, που λαμβάνει χώρα σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι είναι σημαντικό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν στο μέλλον να διδάσκουν στους μαθητές τους τα βασικά για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Άλλωστε, ανάμεσα στα κράτη μέλη της ΕΕ, περισσότερο από το 50% των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία των μαθητών τους θέματα που σχετίζονται με την ΕΕ (European Commission, 2020). Προκειμένου να ενισχυθεί μια τέτοια στρατηγική στην Ελλάδα και να μπορούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους μελλοντικούς μαθητές τους, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από τη φοίτηση στα συγκεκριμένα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τμήματα. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη δυνατότητα να επηρεαστούν αρνητικά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο μέλλον από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα διαθέτουν αδύναμο γνωσιακό υπόβαθρο σε ζητήματα που σχετίζονται με την ΕΕ.

4. Ποσοτική έρευνα σε 1.000 φοιτητές παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών τμημάτων ελληνικών πανεπιστημίων

4.1. Μεθοδολογία

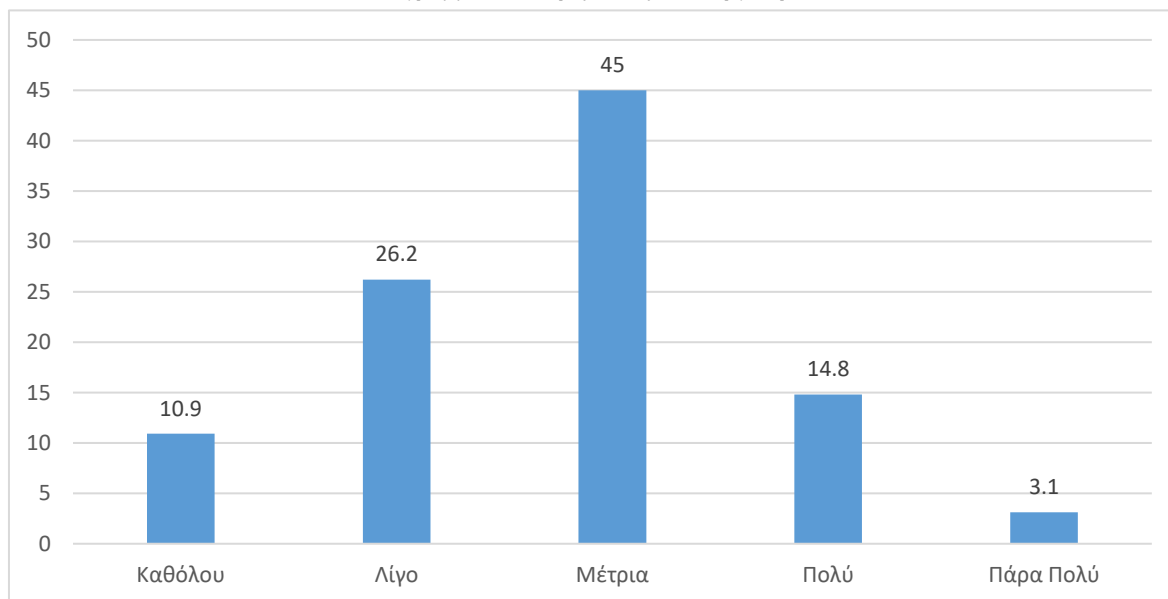
Στο πλαίσιο της προσπάθειας μελέτης του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων αναφορικά με την ΕΕ, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 1000 φοιτούντες σε αυτά. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν συνολικά 43 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 12 αφορούσαν επιμέρους δημογραφικά χαρακτηριστικά (Α' μέρος), οι 16 ερωτήσεις αφορούσαν την αντίληψη που έχουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές για τις γνώσεις τους για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Β' μέρος), οι 11 ερωτήσεις αφορούσαν την αντίληψη που έχουν για τις γνώσεις τους αναφορικά με διάφορες μεθόδους διδασκαλίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γ' μέρος), ενώ, τέλος, 4 ερωτήσεις αφορούσαν στο κατά πόσο διαθέτουν γνώσεις για τον Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Χώρο, το πρόγραμμα Erasmus+, αν επιθυμούν να διδαχθούν περισσότερα για την ΕΕ από το Τμήμα στο οποίο φοιτούν και κατά πόσο θεωρούν ότι πρέπει οι ίδιοι ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να διδάξουν για την ΕΕ (Δ' μέρος). Εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων και των απαντήσεων που επιδέχονται απάντησης με «Ναι» ή «Όχι», στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert με σκοπό τον καλύτερο προσδιορισμό της σχετικής έντασης επί των απαντήσεων που ελήφθησαν για τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν τον ακόλουθο ενδεικτικό τύπο: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ.

Ως προς το δείγμα, αυτό ανήλθε συνολικά σε 1.000 απαντήσεις οι οποίες προέρχονται από 23 Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Τμήματα από 9 ελληνικά Πανεπιστήμια. Η συλλογική έγινε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε μέσω διδασκόντων των Τμημάτων σε φοιτητές τους. Τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα και τα Τμήματα στα οποία εστίασε το ποσοτικό σκέλος της παρούσας μελέτης, ταυτίζονται με τα Τμήματα στα οποία προηγήθηκε το mapping από την ομάδα εργασίας. Η περιγραφική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το πακέτο στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics V.26.

4.2. Επιλεγμένα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

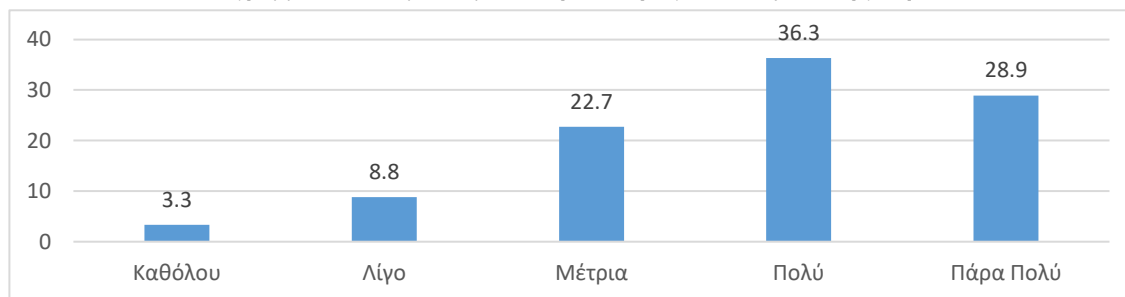
Η κύρια στόχευση της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας ήταν ο εντοπισμός των γνώσεων των ερωτώμενων αναφορικά με τις αρχές, τη λειτουργία και τους θεσμικούς ρόλους των Ευρωπαϊκών θεσμών. Ξεκινώντας από μια γενική ερώτηση, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών αναφέρει ότι διαθέτει μέτριο επίπεδο γνώσεων ως προς τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ένα σημαντικό ποσοστό 37,1% αναφέρει ότι δεν έχει καθόλου ή έχει ελάχιστες γνώσεις ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Αντιθέτως, μόνο το 17,9% του δείγματος αναφέρει ότι γνωρίζει πολύ ή πάρα πολύ τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Γνωρίζω πώς λειτουργεί η ΕΕ



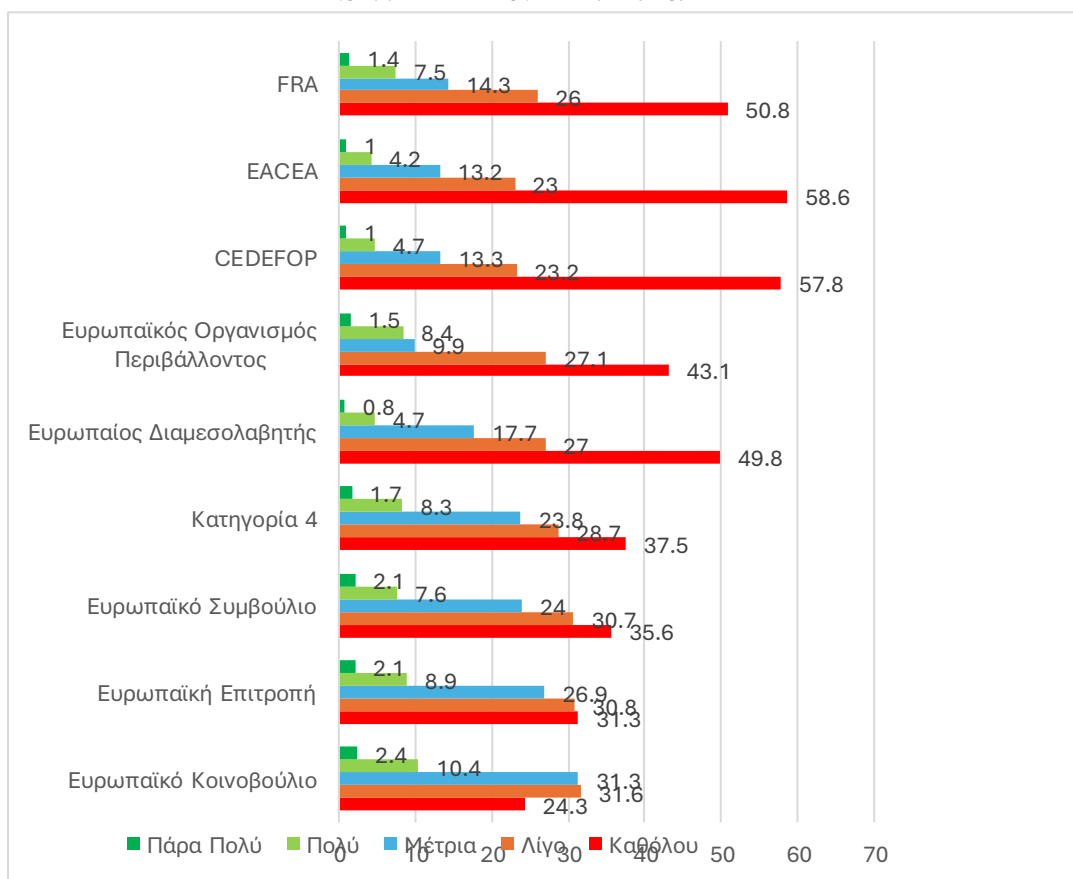
Ως απάντηση στις μειωμένες γνώσεις περί της λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων φοιτητών/τριών δηλώνει ξεκάθαρα τη θέλησή της για περαιτέρω εμπλουτισμό των γνώσεων ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα (πολύ και πάρα πολύ δηλώνει το 65,2% του δείγματος εν αντιθέσει με μόνο 12,1% που δηλώνει ανίσχυρη ή καθόλου θέληση). Αυτό το εύρημα αναδεικνύει την προθυμία των φοιτητών/τριών των υπό μελέτη Τμημάτων για ενίσχυση των γνώσεων τους για τη λειτουργία Ευρωπαϊκή Ένωση, ώστε να καλυφθεί το έλλειμμα που οι ίδιοι/ες διαπιστώνουν ότι υπάρχει, γεγονός που το θεωρούν σημαντικό (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Επιθυμώ να μάθω περισσότερα για το πώς λειτουργεί η ΕΕ



Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο γνώσεων αναφορικά με τη λειτουργία των βασικών ευρωπαϊκών θεσμών. Συγκεκριμένα, το 55,9% δηλώνει ότι γνωρίζει λίγο ή καθόλου για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ενώ για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 62,1%. Ακόμα μεγαλύτερη είναι η άγνοια για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (66,3%) και το Συμβούλιο της Ε.Ε. (66,2%). Αντίστοιχα χαμηλή είναι η εξοικείωση με πιο εξειδικευμένους ευρωπαϊκούς θεσμούς, όπως ο Ευρωπαίος Διαμεσολαβητής, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Περιβάλλοντος, το CEDEFOP, ο EACEA και ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε., με τη συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων να δηλώνει άγνοια ή ελάχιστη γνώση για τον ρόλο και τη λειτουργία τους (Διάγραμμα 3). Αυτή η έλλειψη ενημέρωσης αποδίδεται στο γεγονός ότι το 94,3% των φοιτητών δεν έχει παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο των σπουδών του, ούτε έχει συμμετάσχει σε προγράμματα ανταλλαγής νέων, υποδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

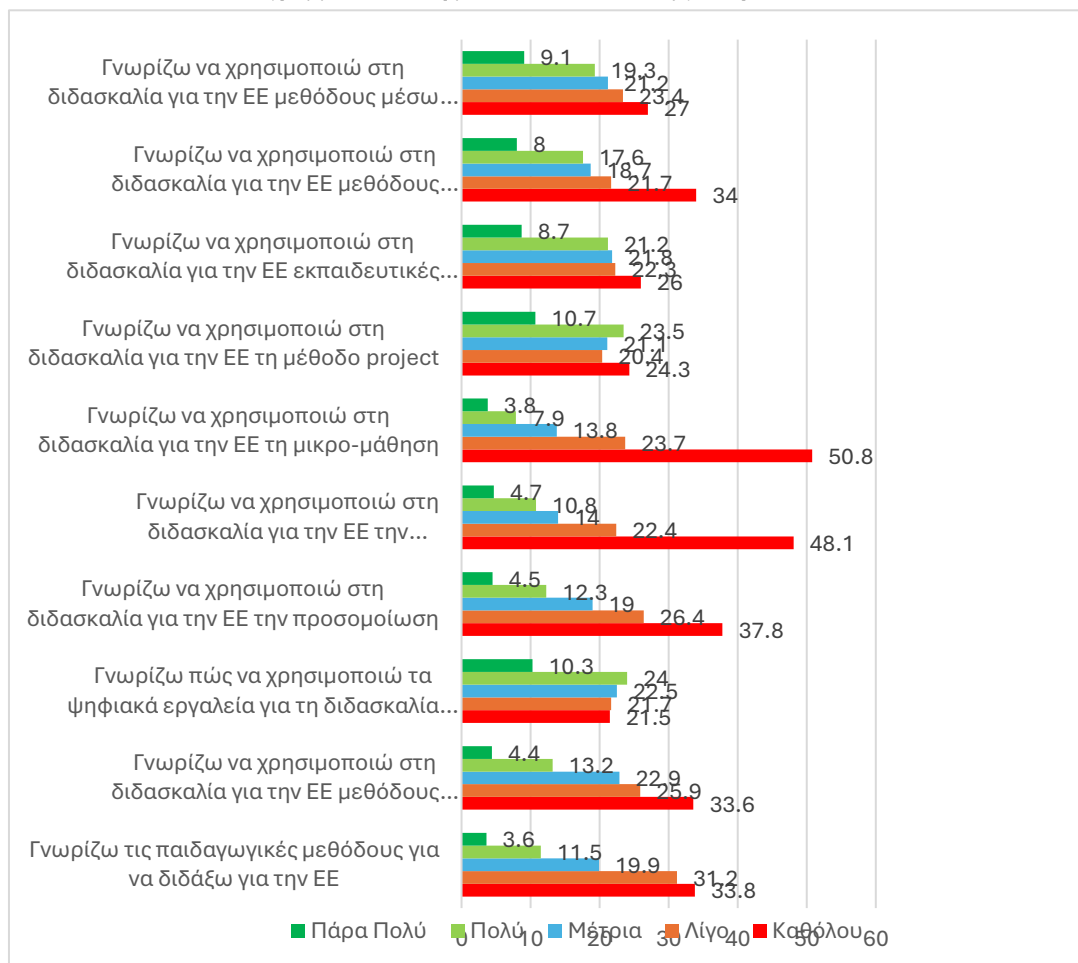
Διάγραμμα 3: Γνώση για θεσμούς της ΕΕ



Επιβεβαιωτικό όλων των προαναφερθέντων είναι το γεγονός ότι μόνο 6,1% των ερωτώμενων δηλώνει ότι έχει αρκετές γνώσεις για να διδάξει δυνητικά για την Ευρωπαϊκή Ένωση τους μαθητές του. Απεναντίας, 78,2% των ερωτώμενων δηλώνει ότι δε διαθέτει καθόλου ή διαθέτει ελάχιστες γνώσεις για την Ευρωπαϊκή Ένωση που του επιτρέπουν να διδάξει γι' αυτή και 15,7% θεωρεί ότι αυτές βρίσκονται σε μέτριο επίπεδο.

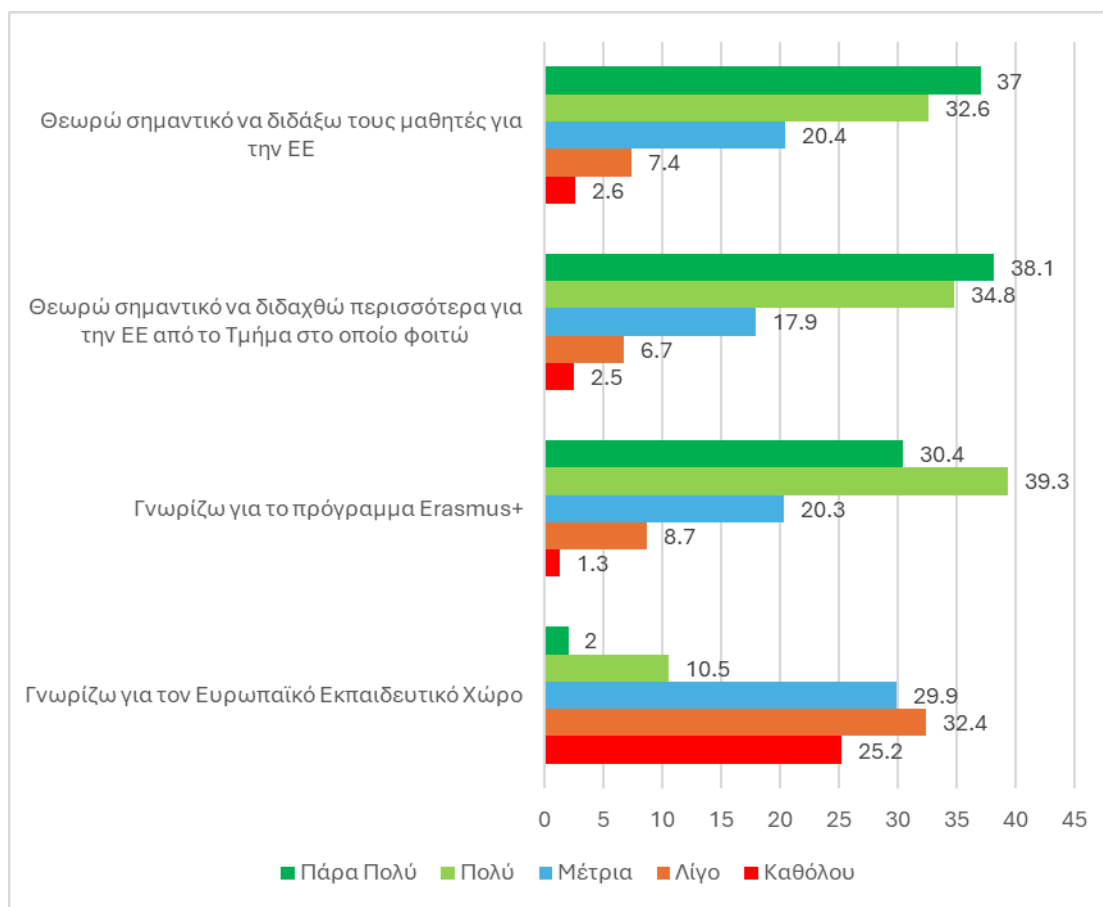
Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών/τριών δηλώνει ανεπαρκής ως προς τις γνώσεις τους για τις παιδαγωγικές μεθόδους που απαιτούνται για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Διάγραμμα 4). Μόνο το 15,1% θεωρεί ότι γνωρίζει αρκετά καλά τις σχετικές μεθόδους, ενώ 65% παραδέχεται άγνοια ή ελάχιστες γνώσεις. Οι εναλλακτικές και βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η βιωματική μάθηση, η προσομοίωση, η ανεστραμμένη τάξη, η μικρομάθηση και η χρήση της τέχνης, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό άγνωστες στους περισσότερους φοιτητές, με τα ποσοστά άγνοιας να ξεπερνούν σε πολλές περιπτώσεις το 50%. Εξαιρέσεις αποτελούν η χρήση ψηφιακών εργαλείων (όπως quiz και παιχνίδια) και η μέθοδος project, όπου καταγράφεται σχετικά υψηλότερο επίπεδο εξοικείωσης. Παρόμοια εικόνα εντοπίζεται και στις εκπαιδευτικές επισκέψεις και τη μέθοδο Jigsaw, με τις περισσότερες απαντήσεις να εμφανίζουν χαμηλά ή μέτρια επίπεδα γνώσης. Συνολικά, η ανάλυση αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της κατάρτισης των φοιτητών πάνω σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Διάγραμμα 4: Γνώση μεθόδων διδασκαλίας για την ΕΕ



Παρότι ο Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός Χώρος αποτελεί σημαντική πρωτοβουλία της ΕΕ για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της ψηφιακής μάθησης, η γνώση των φοιτητών/τριών γύρω από αυτόν είναι περιορισμένη, με την πλειοψηφία να δηλώνει άγνοια ή ελάχιστη εξοικείωση. Αντίθετα, το πρόγραμμα Erasmus+ είναι ευρέως γνωστό, γεγονός που αποδίδεται στις δράσεις κινητικότητας και ανταλλαγών που το χαρακτηρίζουν (Διάγραμμα 5).

Παρά τις γνωσιακές ελλείψεις που καταγράφονται σε προηγούμενες ερωτήσεις, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών (πάνω από 70%) εκφράζει ισχυρή επιθυμία να διδαχθεί περισσότερα για την ΕΕ στο πλαίσιο του πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι θεωρεί πολύ σημαντικό ή πάρα πολύ σημαντικό να διδάξει μελλοντικά την ΕΕ στους μαθητές του, δείχνοντας θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Διάγραμμα 5). Συνολικά, το ενδιαφέρον των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ΕΕ είναι έντονο, αν και απαιτείται ενίσχυση της γνώσης και της παιδαγωγικής κατάρτισης.

Διάγραμμα 5: Γνώση ευρωπαϊκού πλαισίου εκπαίδευσης και στάση απέναντι στη διδασκαλία για την ΕΕ

5. Συμπεράσματα

Η χαρτογράφηση των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών τμημάτων στην Ελλάδα και των προγραμμάτων σπουδών ανέδειξε ότι αν και υπάρχουν κάποια μαθήματα, σε κάποια ακαδημαϊκά τμήματα, που σχετίζονται κυρίως έμμεσα με την ΕΕ, αυτά είναι κυρίως επιλεγόμενα και δεν αφορούν στον πυρήνα της συγκεκριμένης προβληματικής. Αντίστοιχα, στην ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.000 φοιτητών των συγκεκριμένων τμημάτων επιβεβαιώνεται το εύρημα της έλλειψης τέτοιων μαθημάτων, καθώς σε ποσοστό 94,3% οι φοιτητές/τριες απάντησαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ το 94,6% των ερωτηθέντων απάντησε ότι δεν έχει συμμετάσχει ούτε σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών. Τα δύο αυτά ποσοτικά ευρήματα αναδεικνύουν πως οι φοιτητές/τριες που αποκτούν το απαραίτητο γνωσιακό υπόβαθρο και τις αναγκαίες δεξιότητες αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό του συνολικού πληθυσμού και εναπόκειται κυρίως σε εκείνους αν επιθυμούν και θέλουν να αναπτύξουν σχετικές γνώσεις και δεξιότητες.

Στις ερωτήσεις της ποσοτικής έρευνας που αφορούν τόσο τις γενικές γνώσεις που θεωρούν οι φοιτητές/τριες των συγκεκριμένων τμημάτων ότι διαθέτουν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, για θεσμούς της, αλλά και για τις αξίες της διαφαίνεται ένα αδύναμο υπόβαθρο. Παράλληλα, ακόμη και στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τους τρόπους διδασκαλίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση στους μελλοντικούς μαθητές τους απαντούν ότι δεν τους γνωρίζουν επαρκώς.

Εν κατακλείδι, το σύνολο των ευρημάτων καταδεικνύει την ανάγκη τα συγκεκριμένα τμήματα να συμπεριλάβουν μαθήματα που αφορούν ζητήματα για την ΕΕ, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των φοιτητών τους, καθώς ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα κληθούν και θα πρέπει να διδάξουν τους μαθητές τους γι αυτά, με σκοπό οι τελευταίοι να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες. Τέλος, μπορεί να υποθεθεί ότι για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μάλλον θα χρειαστούν ειδικά

προγράμματα ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και με τις μεθόδους διδασκαλίας γι' αυτήν.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

- European Commission (2020). Learning about the EU: European topics and school curricula across EU Member States. Framework Service Contract to Provide Expertise and Support for European Cooperation in Education, Training, Youth and Sport (EAC/072015). Erasmus+. Brussels: European Union.
- European Commission (2021). Erasmus+. Erasmus+. Available at: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus> (Accessed: 31/01/2023).
- Guasti, P., Munro, W., & Niemann, A. (2015). Introduction—EU simulations as a multi-dimensional resource: From teaching and learning tool to research instrument. *European Political Science*, 14, 205-217.
- Lavalle, E. M., & Berlin, A. (2013). Thinking Europe: A Canadian Academic Immersion Inside the European Institutions—EU Study Tour and Internship Programme. In: *Teaching and Learning the European Union: Traditional and Innovative Methods* (pp. 73-86). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Zavala-Pérez, J. M., Jiménez-Rivero, A., & García-Navarro, J. (2020). Internships for enhancing social and civic key competences for lifelong learning in technical universities: The erasmus+ in4soc project. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 7921-7930). IATED.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Δρ Παναγίδης Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να προβεί σε ιστορική αναδρομή του θεσμού της επιθεώρησης των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, καθώς και να παρουσιάσει δεδομένα για τον ρόλο των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΕΔΕ) τα τελευταία χρόνια, όπως αυτά διαφαίνονται μέσα από τις ετήσιες εκθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ) της Κύπρου, τις Εκθέσεις της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ), τους Προϋπολογισμούς του ΥΠΑΝ, καθώς και τα σχέδια υπηρεσίας των ΕΔΕ.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας είναι η δευτερογενής ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, μέσω της οποίας αντλήθηκαν επίσημα δεδομένα από κυβερνητικούς φορείς και έτυχαν τόσο ποιοτικής όσο και στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει ανάγκη αλλαγής και εκσυγχρονισμού του ρόλου, του αριθμού και των καθηκόντων των ΕΔΕ στην Κύπρο, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που επικρατούν.

Λέξεις κλειδιά: Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση, Επιμόρφωση

1. Εισαγωγή

Ο θεσμός των ΕΔΕ στην Κύπρο κατέχει έναν κρίσιμο ρόλο στην επίβλεψη και υποστήριξη των δημοτικών σχολείων, διασφαλίζοντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κύρια αποστολή του είναι η επιθεώρηση των σχολείων και η καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, συνεργαζόμενος στενά με τους διευθυντές και άλλους επιθεωρητές για την επίλυση διοικητικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων. Επιπλέον, συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων και επιμορφωτικών μαθημάτων για την επαγγελματική

Η Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) (2009) έχει αναδείξει ζητήματα σχετικά με τον επιθεωρητισμό, τονίζοντας την ανάγκη για ισορροπία μεταξύ επιθεώρησης και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η Οργάνωση έχει προβεί σε ενέργειες προς το ΥΠΑΝ για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την επιθεώρηση.

Συνολικά, ο ρόλος των ΕΔΕ δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι πολυδιάστατος, συνδυάζοντας την εποπτεία, την καθοδήγηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την συνεχιζόμενη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Λόγω και της αυξανόμενης τάσης τόσο των αναγκών της εκπαίδευσης στο σύνολο, όσο και του αριθμού των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαφαίνεται ανάγκη αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού των ΕΔΕ δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ιστορική Εξέλιξη του Θεσμού στην Κύπρο

Ο θεσμός της επιθεώρησης στην Κύπρο αρχίζει κατά την εποχή της βρετανικής αποικιοκρατίας, όταν η Κύπρος παραχωρείται από την Τουρκία στη Μεγάλη Βρετανία (1878). Το 1880, αναλαμβάνει ο πρώτος Διευθυντή Παιδείας στο νησί (Πολυδώρου, 1995). Τα πρώτα χρόνια της Αγγλοκρατίας, η επιθεώρηση των σχολείων στην Κύπρο είχε ως σκοπό τον έλεγχο της τήρησης

των εκπαιδευτικών προτύπων που είχαν επιβάλει οι βρετανοί στο νησί, καθώς και τον διοικητικό και άλλο έλεγχο των σχολείων (Αθανασίου, Τρεμετουσιώτη Λοϊζου, Ελευθερίου, 2012).

Δεκαετίες αργότερα, στο τέλος της δεκαετίας του 1940, εμφανίζονται οι πρώτοι Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι επιθεωρητές και βοηθοί επιθεωρητές, οι οποίοι αποκτούν διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα (Πολυδώρου, 1995). Τη δεκαετία του 1950, τελευταία δεκαετία της παρουσίας των βρετανών στο νησί, ιδρύονται τα επαρχιακά γραφεία παιδείας, η ίδρυση των οποίων είχε ως στόχο την αποκέντρωση των επιθεωρήσεων και του διοικητικού προσωπικού. Παράλληλα, αποφασίζεται όπως τα καθήκοντα των επιθεωρητών αναλάβουν διοικητικοί λειτουργοί.

Το 1960, με τη λήξη της αποικιοκρατίας και την εγκαθίδρυση ανεξάρτητου κράτους, κατέστη επιτακτική η ανάγκη συγκρότησης θεσμών που θα αναλάμβαναν την ευθύνη βασικών τομέων του δημόσιου βίου, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση. Αρχικά, σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1960, η εποπτεία της εκπαίδευσης είχε παραχωρηθεί στην Ελληνοκυπριακή και Τουρκοκυπριακή Κοινοτική Συνέλευση, διατηρώντας έναν διαχωρισμένο χαρακτήρα διοίκησης. Ωστόσο, οι διακοινοτικές συγκρούσεις του 1963 και η αποχώρηση των Τουρκοκυπρίων από τη δημόσια διοίκηση, οδήγησαν σε διοικητικό κενό στον τομέα της εκπαίδευσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, η Κυπριακή Δημοκρατία προχώρησε στην ίδρυση του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ο συντονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων, η εποπτεία του διδακτικού προσωπικού και η χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τη δεκαετία του 1960, ο θεσμός άρχισε να διαφοροποιείται και να αποκτά έναν πιο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Επίσης, εκείνη την περίοδο εμφανίζονται για πρώτη φορά οι επιθεωρητές ειδικών μαθημάτων και οι επιθεωρητές γενικών μαθημάτων, ρόλοι οι οποίοι αποτελούσαν μετεξέλιξη των επιθεωρητών και βοηθών επιθεωρητών επί βρετανικής παρουσίας στο νησί (Πολυδώρου, 1995).

Στα πρώτα χρόνια εμφάνισης του θεσμού του επιθεωρητή, ο διορισμός τους γινόταν κατόπιν προσωπικής συνέντευξης από την επιτροπή διορισμών. Το 1966, αποφασίστηκε όπως γίνεται προκήρυξη των θέσεων επιθεωρητών, και εκτός της προσωπικής συνέντευξης υπήρξε απαίτηση για διενέργεια εξετάσεων για πλήρωση της θέσης. Κατόπιν σφοδρών αντιδράσεων από την ΠΟΕΔ, η διενέργεια εξετάσεων για προαγωγή στη θέση αφαιρέθηκε (Πολυδώρου, 1995).

Τη δεκαετία του 1980, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε την έννοια της επιθεώρησης ως υποστήριξη για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, επισημαίνοντας τη σημασία της συνεχούς αξιολόγησης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Θεοφιλίδης, 2002).

Καθώς το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα εξελισσόταν, οι επιθεωρητές απέκτησαν μεγαλύτερη ευθύνη και εξουσία στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ στην πορεία αναλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Η επιθεώρηση μετατράπηκε από διαδικασία ελέγχου και εποπτείας σε διαδικασία στήριξης της βελτίωσης της ποιότητας των σχολείων και της επαγγελματικής κατάρτισης των δασκάλων.

2.2. Ο ρόλος των ΕΔΕ στην Κύπρο

Ο ρόλος των ΕΔΕ στην Κύπρο έχει εξελιχθεί σε μια πιο σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι η επιθεώρηση είχε αρχικά έναν αυστηρό έλεγχο και ρύθμιση της διδασκαλίας, σήμερα οι επιθεωρητές είναι κυρίως υπεύθυνοι για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Η ανάγκη για έναν πιο συμβουλευτικό ρόλο προκύπτει από τις σύγχρονες απαιτήσεις της παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς οι δάσκαλοι/ες αναζητούν υποστήριξη στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ΕΔΕ στην Κύπρο πρέπει να διαθέτουν όχι μόνο εξειδικευμένες γνώσεις στην παιδαγωγική, αλλά και δεξιότητες ηγεσίας και διοίκησης για να μπορέσουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα σχολεία και τους/τις δασκάλους/ες στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και στην προσαρμογή των σχολείων στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των ΕΔΕ είναι επίσης θεμελιώδης για την ενίσχυση της ποιότητας των υπηρεσιών τους. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), οι επιθεωρητές πρέπει να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για τις τελευταίες εξελίξεις στην παιδαγωγική, την εκπαιδευτική πολιτική και τις τεχνολογικές καινοτομίες. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους/τις δασκάλους/ες και να διασφαλίσουν τη συνεχιζόμενη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3. Μέθοδος της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε δευτερογενής ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Η μέθοδος θεωρείται μια εμπειρική άσκηση σε δεδομένα τα οποία έχουν ήδη συλλεχθεί (Dale et al., 1988), ενώ αποτελεί επίσης ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, αλλά και ειδικότερα για τους κοινωνικούς επιστήμονες, καθώς επιφέρει πολλαπλά πρακτικά, κοινωνικά και επιστημονικά οφέλη (Hyman, 1972 • Dale et al., 1988).

Κυριότερο πρακτικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί το γεγονός ότι βασίζεται στις δυνατότητες ανάλυσης υψηλής ποιότητας δεδομένων με το ελάχιστο οικονομικό κόστος, χρόνο και προσωπικό που απαιτείται για την οργάνωση και διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας (Burton, 2000), ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης δεδομένων μεταξύ διάφορων χρονικών περιόδων.

Επιπλέον, η χρήση της δευτερογενούς ανάλυσης παρέχει πολλές δυνατότητες εφαρμογής για διαφορετικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς ποσοτικών δεδομένων, οι οποίοι επιτρέπουν τη διερεύνηση διαχρονικών και διαχωρικών φαινομένων (Hyman, 1972).

Τα ποσοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας λήφθηκαν από τις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΙΑΝ την για την περίοδο 2005 έως 2023, τις Ετήσιες Εκθέσεις της ΕΕΥ για την περίοδο 2005 έως 2023, καθώς και από τους Κρατικούς Προϋπολογισμούς της Κυπριακής Δημοκρατίας που δημοσιεύονται από το Υπουργείο Οικονομικών της Κύπρου για την υπό αναφορά περίοδο 2005 έως 2023.

Όλα τα πιο πάνω ποσοτικά δεδομένα λήφθηκαν από τις επίσημες ιστοσελίδες των πιο πάνω φορέων/υπουργείων και αποτελούν επίσημα δεδομένα της Κυπριακής Δημοκρατίας. Συνεπώς, τα πρωτογενή δεδομένα δεν μπορούν να τύχουν οποιασδήποτε αμφισβήτησης και δεν αποκλίνουν από την πραγματικότητα.

Μετά τη λήψη των πιο πάνω δεδομένων, ο ερευνητής προέβη σε πινακοποίηση των δεδομένων (Πίνακες 1, 2 και 3), καθώς και σε επόμενο στάδιο σε στατιστική ανάλυσή τους με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Excel για την εξαγωγή μέσων όρων και ποσοστών.

Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, αυτά επίσης αντλήθηκαν από τις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΙΑΝ και τις Ετήσιες Εκθέσεις της ΕΕΥ, καθώς και από συγκεκριμένα ιστορικά άρθρα και μελέτες για τον θεσμό της επιθεώρησης της δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

2.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα πρώτα σύγχρονα και δημοσιευμένα δεδομένα που υπάρχουν για τις θέσεις των ΕΔΕ, καθώς και για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων, παρουσιάζονται στις εκθέσεις της ΕΕΥ από το 2005 και έπειτα. Επίσης, επίσημα δημοσιευμένα δεδομένα για τον αριθμό των σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, τον αριθμό των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων, καθώς και για τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών που φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Κύπρο, παρουσιάζονται στις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΙΑΝ από το 2005 και έπειτα.

Τα πιο πάνω δεδομένα για τις σχολικές χρονιές 2005-2006 έως 2012-2013, συνοψίζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Σχολική Χρονιά	Δημοτικά Σχολεία	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές/Μαθήτριες	Διευθυντές/Διευθύντριες	Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες

2005-2006	341	3.882	55.868	298	39
2006-2007	345	3.986	53.949	310	39
2007-2008	349	4.048	52.558	317	39
2008-2009	347	4.171	51.297	315	37
2009-2010	345	4.243	50.386	301	41
2010-2011	344	4.167	49.889	310	38
2011-2012	342	4.154	49.795	277	39
2012-2013	340	4.144	49.612	273	36

(Πίνακας 1)

Τα πιο πάνω δεδομένα λήφθηκαν από τις Ετήσιες Εκθέσεις της ΕΕΥ (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012), καθώς και από τις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΑΝ (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

Δεδομένα για τον αριθμό των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών/ριών, των διευθυντών/ριών, καθώς και των ΕΔΕ κατά την περίοδο 2013-2023, παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Σχολική Χρονιά	Δημοτικά Σχολεία	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές/Μαθήτριες	Διευθυντές/Διευθύντριες	Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες
2013-2014	338	4.084	48.645	299	37
2014-2015	334	4.078	48.796	305	35
2015-2016	334	4.086	49.567	307	39
2016-2017	332	4.153	50.423	308	39
2017-2018	332	4.257	51.082	309	39
2018-2019	331	4.283	52.042	305	33
2019-2020	331	4.339	52.768	300	34
2020-2021	331	4.367	51.541	308	32
2021-2022	329	4.409	49.951	301	34
2022-2023	329	4.453	50.492	304	34

(Πίνακας 2)

Η διαμόρφωση του πιο πάνω πίνακα έγινε βάσει των δεδομένων που υπάρχουν στις Ετήσιες Εκθέσεις του ΥΠΑΝ (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), καθώς και μέσα από τις ετήσιες εκθέσεις της ΕΕΥ (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022). Σημειώνεται ότι η τελευταία Ετήσια Έκθεση του ΥΠΑΝ που έχει αναρτηθεί αφορά το έτος 2023 και παραθέτει δεδομένα για τη σχολική χρονιά 2022-2023. Επίσης, η Ετήσια Έκθεση της ΕΕΥ για το έτος 2022, παραθέτει δεδομένα για τη σχολική χρονιά 2022-2023, τα οποία αξιοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Από στοιχεία που προκύπτουν από τους επίσημους προϋπολογισμούς του Υπουργείου Οικονομικών της Κύπρου, κατά την υπό εξέταση δεκαετία (2013-2023), υπάρχουν 40 εγκεκριμένες θέσεις επιθεωρητή/επιθεωρήτριας δημοτικής εκπαίδευσης (για τη δημοτική, προδημοτική και ειδική εκπαίδευση).

Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει την κατανομή, καθώς και τον συνολικό αριθμό θέσεων επιθεωρητών/επιθεωρητριών δημοτικής εκπαίδευσης για την υπό εξέταση δεκαετία:

Σχολική Χρονιά	Σύνολο Επιθεωρητών/Επιθεωρητριών	Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες Δημοτικής	Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες Προδημοτικής	Επιθεωρητές/Επιθεωρήτριες Ειδικής Εκπαίδευσης
2013-2014	37	-	-	-
2014-2015	35	-	-	-
2015-2016	39	-	-	-
2016-2017	39	-	-	-
2017-2018	39	-	-	-
2018-2019	38	33	3	2
2019-2020	39	34	3	2
2020-2021	37	32	2	3
2021-2022	40	34	3	3
2022-2023	39	34	3	2

(Πίνακας 3)

Όσον αφορά την εγκεκριμένη μισθολογική κλίμακα όλων των κατηγοριών ΕΔΕ είναι η συνδυασμένη κλίμακα μισθοδοσίας των δημοσίων υπαλλήλων Α12 – Α13(ii). Η συνδυασμένη αυτή κλίμακα παραμένει η ίδια τα τελευταία 20 χρόνια. Οι μόνες αλλαγές που γίνονται αφορούν το ακριβές ποσό της μισθοδοσίας των ΕΔΕ, καθώς αυτό διαμορφώνονται βάσει των γενικών αυξήσεων που δίνονται από την κεντρική κυβέρνηση στους/στις δημόσιους/ες υπαλλήλους, τη συνεισφορά τους στα διάφορα ταμεία του κράτους (π.χ. σχέδιο συντάξεων, κοινωνικές ασφαλίσεις, ιατροφαρμακευτική κάλυψη), καθώς και λόγω της ενσωμάτωσης της αυτόματης τιμαριθμικής αναπροσαρμογής (ΑΤΑ) που λαμβάνουν οι δημόσιοι/ες υπάλληλοι.

Σημειώνεται ότι κανένας/καμία ΕΔΕ κατά την υπό εξέταση δεκαετία δεν λαμβάνει το ελάχιστο της κλίμακας μισθοδοσίας του/της, καθώς το σχέδιο υπηρεσίας απαιτεί την υπηρεσία για τουλάχιστον τρία έτη στη θέση διευθυντή/διευθύντριας, ο/η οποίος/α βρίσκεται στην κλίμακα Α12(II), γεγονός το οποίο τους/τις τοποθετεί πάντα στη μισθολογική κλίμακα Α13, λόγω των απαιτήσεων του Σχεδίου Υπηρεσίας των ΕΔΕ.

Μέσα από τα Σχέδια Υπηρεσίας των ΕΔΕ, τα οποία παραμένουν αναλλοίωτα κατά την υπό διερεύνηση περίοδο, παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με (α) την εγκεκριμένη μισθολογική τους κλίμακα, (β) τα καθήκοντα και τις ευθύνες τους, (γ) καθώς και για τα απαιτούμενα προσόντα που χρειάζεται να διαθέτει ένας/μία εκπαιδευτικός για να προαχθεί στη θέση ΕΔΕ. Σήμερα υπάρχουν ΕΔΕ γενικών μαθημάτων και ειδικών μαθημάτων. Τα Σχέδια Υπηρεσίας των ΕΔΕ γενικών και ειδικών μαθημάτων παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα της ΕΕΥ. Τα καθήκοντα και οι ευθύνες των ΕΔΕ γενικών μαθημάτων συνοψίζονται ως ακολούθως:

(α) Επιθεωρούν τα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης, επιθεωρούν και καθοδηγούν το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, συνεργάζονται με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων με σκοπό την αντιμετώπιση διοικητικών και εκπαιδευτικών θεμάτων. Παράλληλα, συνεργάζονται με τους/τις επιθεωρητές/επιθεωρήτριες των ειδικών μαθημάτων.

(β) Οργανώνουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά συνέδρια και επιμορφωτικά μαθημάτων για το διδακτικό προσωπικό των σχολείων.

(γ) Αναλαμβάνουν διοικητικά ή/και άλλα ειδικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα εκτελούν και οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα του/της ανατεθούν.

Τα ίδια καθήκοντα και ευθύνες έχουν και οι ΕΔΕ ειδικών μαθημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, εκτός από το καθήκον στο σημείο (α) πιο πάνω, όπου ο/η επιθεωρητής αναλαμβάνει την επιθεώρηση και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στο θέμα της ειδικότητάς του/της και συνεργάζεται με τον/την διευθυντή/διευθύντρια και τον/την οικείο/α επιθεωρητή/επιθεωρήτρια για ειδικότερα θέματα που αφορούν το σχολείο.

2.5 Ανάλυση - Συζήτηση

Παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι κατά την περίοδο μεταξύ των σχολικών ετών 2005-2006 και 2012-2013, υπήρχαν κατά μέσο όρο 344,125 δημοτικά σχολεία (344 δημοτικά σχολεία κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τα 349 και ελάχιστο αριθμό τα 340.

Επιπλέον, εκείνη την περίοδο υπηρετούσαν κατά μέσο όρο 4.099,375 εκπαιδευτικοί (4.099 εκπαιδευτικοί κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τους/τις 4.243 και ελάχιστο αριθμό τους/τις 3.882 εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών αυξομειώνεται κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, χωρίς να διαφαίνεται κάποια συγκεκριμένη τάση, αν και στο τέλος του πίνακα φαίνεται ο αριθμός τους να αυξάνεται σε σχέση με την αρχή της περιόδου.

Όσον αφορά τον αριθμό των διευθυντών/διευθυντριών που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία, φαίνεται ότι κατά μέσο όρο υπήρχαν 300,125 διευθυντές/διευθύντριες (300 κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τους/τις 317 και ελάχιστο αριθμό τους/τις 273. Και στην περίπτωση των διευθυντών/διευθυντριών παρατηρείται αυξομείωση στον αριθμό των θέσεων και δεν διαφαίνεται να επικρατεί οποιαδήποτε τάση, αν και στο τέλος της περιόδου του πίνακα φαίνεται ο αριθμός τους να μειώνεται σε σχέση με την αρχή της περιόδου.

Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών/ριών κατά την υπό εξέταση περίοδο, φαίνεται ότι κατά μέσο όρο υπήρχαν 51.669,25 (51.669 κατά προσέγγιση ακεραίου) μαθητές/μαθήτριες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, υπάρχει τάση μείωσης του αριθμού των μαθητών/μαθητριών που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία στην Κύπρο. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών/ριών κατά τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν 55.868 και ο ελάχιστος ήταν 49.612.

Ωστόσο, ο αριθμός των ΕΔΕ που υπηρετούσαν την περίοδο αυτή φαίνεται να παρουσιάζει αυξομειώσεις, χωρίς να διαφαίνεται κάποια συγκεκριμένη τάση. Ο μέγιστος αριθμός ΕΔΕ εμφανίζεται να είναι οι 41, ενώ ο ελάχιστος αριθμός ήταν οι 36. Κατά μέσο όρο, υπηρετούσαν την περίοδο εκείνη 38,5 ΕΔΕ (39 κατά προσέγγιση ακεραίου αριθμού).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, ο αριθμός των δημοτικών σχολείων που λειτουργούσαν την περίοδο 2013-2023, αν και καταγράφει μικρή μείωση, φαίνεται να σταθεροποιείται. Σύμφωνα με την Ετήσια Έθεση του ΥΠΙΑΝ (2023), η μείωση του αριθμού των δημοτικών σχολείων σχετίζεται κυρίως με τη συμπλεγματοποίησης των δημοτικών σχολείων της υπαίθρου. Την υπό αναφορά περίοδο λειτουργούσαν κατά μέσο όρο 332,1 δημοτικά σχολεία (332 κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τα 338 και ελάχιστο τα 329.

Επίσης, βάσει των δεδομένων του Πίνακα 2, αποτελεί γεγονός ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αυξητική τάση. Η αύξηση των δασκάλων την τελευταία δεκαετία αγγίζει το 9%, ενώ αυτό δεν φαίνεται να σχετίζεται με τον αριθμό των σχολικών μονάδων (αφού αυτές μειώνονται), ούτε τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών (αφού αυτός αυξομειώνεται στην υπό εξέταση δεκαετία). Συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο υπηρετούσαν την υπό αναφορά περίοδο 4.250,9 εκπαιδευτικοί (4.251 κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τους/τις 4.453 και ελάχιστο αριθμό τους/τις 4.078.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών παρουσιάζει τάσεις σταθεροποίησης, αφού κατά μέσο όρο ο μαθητικός πληθυσμός των τελευταίων 10 σχολικών χρόνων είναι 50.530,7 παιδιά (50.531 κατά προσέγγιση ακεραίου), με ελάχιστο αριθμό τις 48.645 παιδιά και μέγιστο αριθμό τις 52.768 παιδιά.

Επιπρόσθετα, ο αριθμός των διευθυντών/διευθυντριών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου είναι μικρότερος από τον αριθμό των σχολικών μονάδων που λειτουργούν στο νησί. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της ύπαρξης μικρών σχολείων, τα οποία δεν δικαιολογούν την παρουσία διευθυντή/διευθύντριας. Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του Πίνακα 2, ο μέσος όρος των διευθυντών/διευθυντριών κατά την υπό εξέταση δεκαετία είναι 304,6 άτομα (305 άτομα κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τα 309 και ελάχιστο αριθμό τα 299 άτομα.

Τέλος, τα δεδομένα σχετικά με τις θέσεις των ΕΔΕ φανερώνουν ότι κατά μέσο όρο την τελευταία δεκαετία υπηρετούσαν στη θέση 35,6 άτομα (36 κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τα 39 και ελάχιστο αριθμό τα 32 άτομα. Και στην περίπτωση αυτή υπάρχει τάση μείωσης του

αριθμού των ΕΔΕ δημοτικών σχολείων, ωστόσο αυτό το δεδομένο σχετίζεται με τον διαχωρισμό των ΕΔΕ σε ΕΔΕ δημοτικής, προδημοτικής και ειδικής εκπαίδευσης, μέσα από τα δεδομένα που παρουσιάζονται πλέον στις Ετήσιες Εκθέσεις της ΕΕΥ από το 2018 και έπειτα. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια τάση σταθεροποίησης του αριθμού των ΕΔΕ δημοτικής εκπαίδευσης προς το τέλος της υπό εξέταση περιόδου.

Λόγω των νέων δεδομένων που προκύπτουν μέσα από τις Ετήσιες Εκθέσεις της ΕΕΥ από το 2018 και έπειτα, δημιουργήθηκε ο Πίνακας 3. Εκεί παρουσιάζονται πλέον ξεχωριστές θέσεις ΕΔΕ για τη δημοτική (33 θέσεις), την προδημοτική (3 θέσεις) και την ειδική εκπαίδευση (2 θέσεις). Στις προηγούμενες Ετήσιες Εκθέσεις της ΕΕΥ παρουσιάζεται μόνο ο αριθμός ΕΔΕ δημοτικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω δεδομένα, κατά την τελευταία πενταετία (2018-2023), βρίσκονται στη θέση ΕΔΕ δημοτικών σχολείων κατά μέσο όρο 33,4 άτομα (33 άτομα κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό ατόμων τα 34 και ελάχιστο τα 32 άτομα. Βάσει του Πίνακα 3, κατά μέσο όρο, στην υπό μελέτη δεκαετία, υπηρετούσαν στη θέση ΕΔΕ όλων των βαθμίδων δημοτικής εκπαίδευσης 38,2 άτομα (38 άτομα κατά προσέγγιση ακεραίου), με μέγιστο αριθμό τα 40 άτομα και ελάχιστο αριθμό τα 35 άτομα.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης του ΥΠΙΑΝ (2023), οι εγκεκριμένες θέσεις των ΕΔΕ για το σύνολο της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι 40, ενώ αναλογούν 34 για τη δημοτική εκπαίδευση, 3 για την προδημοτική εκπαίδευση και 3 για την ειδική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι θέσεις αυτές φαίνεται να μην καλύπτονται πάντα και αυτό σχετίζεται κυρίως με τη μη εξεύρεση κατάλληλων υποψηφίων που να πληρούν τα απαραίτητα προσόντα για τη θέση (κυρίως σε προδημοτική και ειδική εκπαίδευση, αλλά και για τις θέσεις ΕΔΕ ειδικών μαθημάτων στη δημοτική εκπαίδευση), καθώς και λόγω πρόωρων παραιτήσεων/αφυπηρετήσεων, όπου δεν γίνεται έγκαιρη πλήρωση των θέσεων.

3. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ο αριθμός των ΕΔΕ δημοτικής εκπαίδευσης μειώθηκε με την πάροδο των τελευταίων ετών και σταθεροποιήθηκε σε έναν χαμηλό αριθμό. Ακόμα και μέσω των 40 εγκεκριμένων οργανικών θέσεων που υπάρχουν, μόνο οι 34 θέσεις σχετίζονται με τις ανάγκες της δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιπες 3 σχετίζονται με την προδημοτική και οι άλλες 3 με την ειδική εκπαίδευση.

Επίσης, τόσο ο αριθμός των δημοτικών σχολείων όσο και ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία παρουσιάζεται να μειώνεται τα τελευταία χρόνια, με τάσεις όμως σταθεροποίησης. Στο ίδιο παρόνομαστή φαίνεται να κινείται και ο αριθμός των διευθυντών/διευθυντριών δημοτικών σχολείων, ο οποίος φαίνεται να σταθεροποιείται και ο οποίος σχετίζεται με τον μέγιστο αριθμό οργανικών θέσεων που δίνει το ΥΠΙΑΝ.

Ωστόσο, διαχρονικά φαίνεται να υπάρχει σημαντική αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημοτική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο δεν συνάδει με τη σταθεροποίηση του αριθμού των ΕΔΕ δημοτικής εκπαίδευσης. Η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών δηλώνει αυξημένα καθήκοντα εκ μέρους των ΕΔΕ, καθώς οφείλουν να επιθεωρούν και καθοδηγούν το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, να συνεργάζονται με τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων με σκοπό την αντιμετώπιση διοικητικών και εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς και συνεργάζονται με τους/τις επιθεωρητές/επιθεωρήτριες των ειδικών μαθημάτων. Επιπλέον, ο συνεχώς αυξητικός αριθμός εκπαιδευτικών επιβάλλει την αυξημένη οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών συνεδρίων και επιμορφωτικών μαθημάτων για το διδακτικό προσωπικό των σχολείων. Παράλληλα, η παιδαγωγική και εκπαιδευτική επιστήμη συνεχώς βελτιώνεται και αναπτύσσεται, γεγονός το οποίο αυξάνει τις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις των ΕΔΕ προς τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους/τις διευθυντές/διευθύντριες και προς την εκπαίδευση γενικότερα.

Υπό το πρίσμα των πιο πάνω συμπερασμάτων, καθώς και λόγω της απουσίας ερευνών ως προς τις απαιτήσεις και τον ρόλο των ΕΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη υλοποίησης ερευνών μεγαλύτερης κλίμακας, τόσο με τη χρήση ποσοτικών

όσο και ποιοτικών μεθοδολογιών, για εις βάθος ανάλυση τόσο των αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και των ΕΔΕ της Κύπρου. Τέτοιου είδους έρευνες θα φέρουν στην επιφάνεια ανάγκες και ιδιαίτερα γνωρίσματα της εκπαίδευσης στην Κύπρο, τα οποία θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από το ΥΠΑΝ για καλύτερο σχεδιασμό και μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και από την ΕΕΥ για αναθεώρηση των σχεδίων υπηρεσίας των ΕΔΕ.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ., Τρεμετουσιώτη Λοΐζου, Ε. και Ελευθερίου, Χ. (2012). «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου στη Μέση Γενική Εκπαίδευση της Κύπρου: προβλήματα, προσδοκίες, προοπτικές» στα Πρακτικά συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Οι σχολές των Επιστημών αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Λεμεσός 29-30/4/2011). Κύπρος.

- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2006). Ετήσια Έκθεση 2005. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2006.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2007). Ετήσια Έκθεση 2006. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2007.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2008). Ετήσια Έκθεση 2007. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2008.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2009). Ετήσια Έκθεση 2008. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2009.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2010). Ετήσια Έκθεση 2009. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2010.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2011). Ετήσια Έκθεση 2010. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2011.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2012). Ετήσια Έκθεση 2011. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2012.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2013). Ετήσια Έκθεση 2012. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2013.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2014). Ετήσια Έκθεση 2013. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2014.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2015). Ετήσια Έκθεση 2014. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2015.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2016). Ετήσια Έκθεση 2015. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2016.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2017). Ετήσια Έκθεση 2016. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2017.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2018). Ετήσια Έκθεση 2017. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2018.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2019). Ετήσια Έκθεση 2018. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2019.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2020). Ετήσια Έκθεση 2019. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2020.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2021). Ετήσια Έκθεση 2020. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2021.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2022). Ετήσια Έκθεση 2021. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2022.pdf
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. (2023). Ετήσια Έκθεση 2022. Ανακτήθηκε από https://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2023.pdf

- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). Η Επιθεώρηση στη Δημοτική Εκπαίδευση. Λευκωσία.
- ΠΟΕΔ. (2009). Ανακοίνωση με θέμα «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από <https://poed.com.cy/Αρχείο/ID/19>
- Πολυδώρου, Α. (1995). Η ανάπτυξη της δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (1830-1994). Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπουργείο Οικονομικών. (2018). Κρατικός προϋπολογισμός 2018. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.cy/media/sites/11/2024/06/ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ-2018-ΚΑΙ-ΜΔΠ-2018-2020.pdf>
- Υπουργείο Οικονομικών. (2020). Κρατικός προϋπολογισμός 2020. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.cy/media/sites/11/2024/06/ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ-2020-ΚΑΙ-ΜΔΠ-2020-2022.pdf>
- Υπουργείο Οικονομικών. (2023). Κρατικός προϋπολογισμός 2023. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.cy/media/sites/11/2024/06/ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ-2023-ΚΑΙ-ΜΔΠ-2023-2025.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2006). Ετήσια Έκθεση 2005. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/Annual_report_2006_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2007). Ετήσια Έκθεση 2006. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2007_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2008). Ετήσια Έκθεση 2007. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2008_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2009). Ετήσια Έκθεση 2008. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2009_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2010). Ετήσια Έκθεση 2009. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2010_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2011). Ετήσια Έκθεση 2010. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2011_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2012). Ετήσια Έκθεση 2011. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2012_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2013). Ετήσια Έκθεση 2012. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2013_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2014). Ετήσια Έκθεση 2013. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2014_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2015). Ετήσια Έκθεση 2014. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2015_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2016). Ετήσια Έκθεση 2015. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2016_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2017). Ετήσια Έκθεση 2016. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2017_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2018). Ετήσια Έκθεση 2017. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2018_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2019). Ετήσια Έκθεση 2018. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2019_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2020). Ετήσια Έκθεση 2019. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2010_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2021). Ετήσια Έκθεση 2020. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2021_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2022). Ετήσια Έκθεση 2021. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2022_gr.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2023). Ετήσια Έκθεση 2022. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2023_gr.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2024). Ετήσια Έκθεση 2023. Ανακτήθηκε από https://sch.cy/mc/606/annual_report_2024_gr.pdf

Ξενόγλωσση

- Burton, D. (2000). Secondary data analysis. In D. Burton (Ed.), Research training for social scientists (pp. 347-360). London: Sage.
- Dale, A., Arber, S. and Procter, M. (1988). Doing Secondary Analysis. London: Unwin Hyman.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. Teachers College Press.
- Hyman, H. (1972). Secondary Analysis of Sample Surveys: Principles, Procedures and Potentialities. London: John Wiley & Sons.

ΤΑ ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

Ροφούζου Αιμιλία

Αναπλ. Καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών Δοκίμων

Περίληψη

Η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας παρουσιάζει σαφή άνοδο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και το γεγονός αυτό αποδίδεται σε διάφορους λόγους που κυρίως σχετίζονται με επαγγελματικές σκοπιμότητες και μελλοντική αποκατάσταση.

Ωστόσο, λιγότερο γνωστός είναι ο ρόλος του γερμανικού κράτους, ακόμη και την περίοδο ύπαρξης των δύο γερμανικών κρατών, και ιδιαιτέρως του Υπουργείου Εξωτερικών, στη διάδοση και καλλιέργεια της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό και στην Ελλάδα ειδικότερα. Ενδεικτικό αυτού του ρόλου είναι το γεγονός ότι το πρώτο παράρτημα του Ινστιτούτου Γκαίτε, του κυριότερου φορέα διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας και εξαγωγής της γερμανικής κουλτούρας στο εξωτερικό, ιδρύθηκε στην Ελλάδα το 1952, ένα μόλις έτος μετά την ίδρυση του κεντρικού Ινστιτούτου στο Μόναχο.

Σκοπός της ανακοίνωσης αυτής είναι να παρουσιάσει εν συντομία το ζήτημα της προώθησης της γερμανικής γλώσσας στην Ελλάδα στο ευρύτερο πλαίσιο διάδοσης της γλώσσας στο εξωτερικό και να εστιάσει την προσοχή στις κατευθυντήριες γραμμές της Γερμανίας επί του θέματος, εκκινώντας ωστόσο από την άσκηση σχετικής πολιτικής εκ μέρους της πρώην Ανατολικής Γερμανίας.

Λέξεις κλειδιά: γερμανικά ως ξένη γλώσσα, εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική, Ινστιτούτο Γκαίτε

1. Εισαγωγή

Η γερμανική μαζί με τη γαλλική αποτελούν τις πιο διαδεδομένες ξένες γλώσσες εκμάθησης στην προτίμηση των Ελλήνων. Σε αυτό συνεισφέρει βέβαια καθοριστικά το γεγονός ότι διδάσκονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως δεύτερη ξένη γλώσσα μετά την αγγλική ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι όμως αυτός αρκετός και ουσιαστικός λόγος προτίμησης του φιλομαθούς κοινού ή θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες και σε άλλους παράγοντες;

Στην παρούσα μελέτη η προσοχή θα εστιαστεί στη γερμανική γλώσσα και στη διάδοσή της στον ελληνικό χώρο, ωστόσο στο πλαίσιο που θέτει η πολιτική της Γερμανίας για το εξωτερικό εν γένει. Θα ερευνηθεί το ζήτημα από την άλλη πλευρά, τη λιγότερο γνωστή στο ευρύ κοινό, από το γερμανικό μέτωπο. Οι κατευθυντήριες γραμμές του γερμανικού Υπουργείου Εξωτερικών θα αποδειχθεί ότι έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό, κάτι που ισχύει και για την Ελλάδα, ενώ μείζονος σημασίας υπήρξε ο γερμανο-γερμανικός ανταγωνισμός καθώς καταδεικνύει τη διαχρονική σημασία της προώθησης της εικόνας ενός κράτους μέσω της ενίσχυσης της θέσης της γλώσσας του στο εξωτερικό και αποτελεί και σημείο εκκίνησης για εμάς στην προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε τη γλωσσική πολιτική στο παρελθόν και στο παρόν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα μελέτη θα παρουσιάσει αρχικά τον ανταγωνισμό των δύο γερμανικών κρατών την εποχή που η Γερμανία είχε διαιρεθεί σε Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και Γερμανική

Λαοκρατική Δημοκρατία. Στη συνέχεια, η προσοχή θα εστιαστεί στην προσπάθειά της πρώην Ανατολικής Γερμανίας να προωθήσει τη γερμανική γλώσσα στο εξωτερικό, προσπάθεια που αντανάκλυνε αυτόν τον ανταγωνισμό. Σχετική βιβλιογραφία για τα δύο «μέτωπα», καθώς και αρχειακό αδημοσίευτο υλικό που προέρχεται από έρευνα σε γερμανικά αρχεία θα αποτελέσουν πηγές άντλησης σημαντικών στοιχείων επί των προαναφερθέντων θεμάτων. Πιο συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθούν αδημοσίευτες πρωτογενείς πηγές από τις σχετικές αρχειακές ενότητες των δύο αντίπαλων γερμανικών κρατών: Bundesarchiv Berlin [BArch] και Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv Berlin [BArch/SAPMO] (έγγραφα του κυβερνώντος κόμματος και των περισσότερων υπηρεσιών και υπουργείων της ΓΛΔ), Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes [PA AA] (Αρχεία των Υπουργείων Εξωτερικών της ΟΔΓ και της ΓΛΔ). Πολύ σημαντική πηγή και το υλικό που κατόρθωσε να εντοπίσει και εν μέρει να φωτοτυπήσει κατά την περίοδο των τελευταίων εβδομάδων ύπαρξης της ΓΛΔ, τον Αύγουστο του '90, ο καθηγητής κ. Χάγκεν Φλάισερ [Αρχείο Χ. Φλάισερ, MfAA] και το σχετικό υλικό από το National Archives and Records Administration, Washington [NARA].

Να σημειωθεί, ότι η μελέτη αυτή θα αναλύει τη γενικότερη γερμανική γλωσσική πολιτική προς το εξωτερικό, εφόσον αυτή η πολιτική εφαρμόστηκε και στην Ελλάδα. Ωστόσο, όποτε υπάρχει λόγος, θα γίνεται ειδική μνεία της στρατηγικής και απέναντι στην Ελλάδα.

Εστιάζοντας στη σύγχρονη Γερμανία, θα μας απασχολήσει η πολιτική προώθησης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό υπό το πρίσμα των κατευθυντήριων γραμμών του γερμανικού Υπουργείου Εξωτερικών και για αυτόν τον λόγο κρίσιμες πληροφορίες θα αντληθούν από την επίσημη ιστοσελίδα του, σε αντιδιαστολή βεβαίως με τις αντίστοιχες του παρελθόντος όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία που στηρίχθηκε σε παλαιότερες δημοσιευμένες πηγές του Υπουργείου. Δε μας ενδιαφέρει, στο σημείο αυτό η ανάλυση της γλωσσικής πολιτικής της ΟΔΓ εκείνη την περίοδο, καθώς επιθυμούμε να εστιάσουμε στον 21^ο αιώνα.

Η σχετική βιβλιογραφία, καθώς και στοιχεία του γερμανικού Υπουργείου Εξωτερικών θα αποτελέσουν και τη βάση παρουσίασης του ρόλου του Ινστιτούτου στην προώθηση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό και ιδιαίτερος στην Ελλάδα, αφού αποτελεί και το πρώτο παράρτημα στο εξωτερικό.

Η εργασία θα ολοκληρωθεί με μια συνοπτική παρουσίαση των παραγόντων που θα έχουν αναλυθεί και τη σύναψη σχετικών συμπερασμάτων.

2.2. Ο ανταγωνισμός των δύο γερμανικών κρατών

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία σηματοδοτήθηκε από τον Ψυχρό Πόλεμο και τη διαμάχη Ανατολικού και Δυτικού μπλοκ. Σε μικρότερη κλίμακα, η διαμάχη αυτή εκφράστηκε μέσω του ανταγωνισμού των δύο γερμανικών κρατών, της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (ΟΔΓ) και της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας (ΓΛΔ).

Στις αρχές Μάη 1945 η ναζιστική Γερμανία προέβη σε άνευ όρων συνθηκολόγηση χάνοντας τις ανατολικές επαρχίες προς την Πολωνία και την ΕΣΣΔ και αποτελώντας πλέον «κτήμα», με την έννοια της διοίκησης, των σημαντικότερων μελών της αντιχιτλερικής συμμαχίας. Οι τρεις από τις τέσσερις ζώνες κατοχής που δημιουργήθηκαν τότε, οι δυτικές (των ΗΠΑ, της Μ. Βρετανίας και της Γαλλίας), αποτέλεσαν τον Σεπτέμβριο του 1949 την ΟΔΓ, ενώ τον Οκτώβριο του ίδιου έτους η σοβιετική ζώνη κατοχής οδήγησε στην ίδρυση της ΓΛΔ.

Σε ελάχιστα σημεία του πλανήτη ο Ψυχρός Πόλεμος είχε συσσωρεύσει τόσους πάγους, όσους στα ενδογερμανικά σύνορα. Η Δυτική και η Ανατολική Γερμανία στη βάση του ασυμβίβαστου των κοινωνικών τους συστημάτων και των στρατιωτικών συμμαχιών στις οποίες ανήκαν επιδόθηκαν σε έναν σκληρό *εμφύλιο* ανταγωνισμό, ο οποίος διήρκεσε σαράντα χρόνια (1949-1989). Σε τρίτες χώρες ο γερμανο-γερμανικός αυτός ανταγωνισμός εκδηλωνόταν μέσω της προσπάθειάς τους να κερδίσουν μεγαλύτερη επιρροή και αναγνώριση.

Το ένα εκ των δύο μερών του ηττημένου και διαμελισμένου Γερμανικού Ράιχ, η ΓΛΔ, βρισκόταν εξ' αρχής σε κατάσταση απομόνωσης, αφού δεν αναγνωριζόταν από τα κράτη του δυτικού

συνασπισμού. Αυτή η απομόνωση οδήγησε τη ΓΛΔ να αναπτύξει μια πολιτική αυτοπροβολής στο εξωτερικό ως «φιλειρηνικό γερμανικό κράτος» και μάλιστα ως αντίπαλο δέος της «ρεβανσιστικής» Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (Lindemann & Müller, 1974). Αλλεπάλληλες προπαγανδιστικές προσπάθειες υπονόμευσης της ΟΔΓ την παρουσίαζαν ως ένα μιλιταριστικό κράτος, το οποίο δεν είχε διαρρήξει τους δεσμούς του με το ναζιστικό παρελθόν ενώ, υποτίθεται, σχεδίαζε να ανατρέψει (με τη βοήθεια του ΝΑΤΟ) τα αποτελέσματα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στο ανατολικό μέτωπο... (ΡΑ ΑΑ, Β 97/544, Die Kulturpolitik der DDR im Ausland). Την προπαγάνδα αυτή ενίσχυε και η επιμελής αποφυγή της ΟΔΓ αναφορών σε ναζιστικά εγκλήματα στις άλλοτε γερμανοκρατούμενες χώρες. Να σημειωθεί εδώ εν παρενθέσει ότι η απομόνωση αυτή έπαψε να ισχύει με την αναγνώριση της ΓΛΔ από την πλειοψηφία των δυτικών κρατών τα πρώτα έτη της δεκαετίας του 1970, με την υπογραφή του Βασικού Συμφώνου μεταξύ των δύο γερμανικών κρατών και στο πλαίσιο της πολιτικής της ύφεσης με την υπογραφή της Τελικής Πράξης της Διάσκεψης για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (ΔΑΣΕ) την 1^η Αυγούστου 1975 στο Ελσίνκι από τους αρχηγούς 33 ευρωπαϊκών χωρών (Ροφούζου, 2010). Ειδικά με την Ελλάδα, η κατάσταση άλλαξε το 1973, οπότε και η χούντα προέβη στις 25 Μαΐου στην αναγνώριση ενός κομμουνιστικού κράτους, της ΓΛΔ, για στρατηγικούς λόγους, θέλοντας να μετριάσει την κομμουνιστική αντίδραση εντός Ελλάδας και κυρίως επιθυμώντας να προωθήσει στο εξωτερικό το μήνυμα ότι αποτελούσε την κυβέρνηση της χώρας (Ροφούζου, 2010).

Ωστόσο, ο ανταγωνισμός αυτός δεν παρουσίαζε μονόπλευρη εικόνα. Και το άλλο γερμανικό κράτος, η ΟΔΓ, από θέση ισχύος χρησιμοποιούσε την οικονομική του υπεροχή για να εξασφαλίζει αυτήν την απομόνωση της 'Σοβιετικής Ζώνης Κατοχής', όπως την αποκαλούσε, από το σύνολο σχεδόν των χωρών εκτός σοβιετικής επιρροής και να ενισχύει τη δική του εικόνα. Χαρακτηριστικό και ουσιαστικό στοιχείο αυτής της στάσης υποβιβασμού της ΓΛΔ αποτελεί το περίφημο δόγμα Χάλσταϊν, με το οποίο τον Δεκέμβριο του 1955 η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία απείλησε να διακόψει τις διπλωματικές της σχέσεις με τις χώρες που θα αποφάσιζαν να αναγνωρίσουν διπλωματικά τη ΓΛΔ (Kilian, 2001; Βαλντέν, 1991).

Ουσιαστικότερη, ωστόσο, έκφραση έβρισκε αυτή η ανταγωνιστική σχέση των δύο γερμανικών κρατών στην προσπάθειά τους να αυτοπροβληθούν στις άλλες χώρες μέσω της πολιτιστικής τους παρουσίας (Bruns, 1982). Από τη μία πλευρά, είχαμε την προβολή της εικόνας του «αληθινού προστάτη φύλακα της γερμανικής πολιτιστικής κληρονομιάς», εκ μέρους της ΓΛΔ (ΡΑ ΑΑ, Β 97/544, ό.π.). Από την άλλη πλευρά, η διατήρηση της εικόνας της ενιαίας παγγερμανικής κουλτούρας και η δράση του Ινστιτούτου Γκαίτε, ειδικά στο ελληνικό έδαφος που η ΓΛΔ δε διέθετε κάποιον αντίστοιχο φορέα, κλιμάκωναν την ανταγωνιστική αυτή σχέση (BArch/SAPMO, DY 30 IV A 2/20/458, Επιστολή Τμήματος Διεθνών Σχέσεων 1964; Ροφούζου 2010; Ροφουσού, 2002). Χαρακτηριστική η φράση η ΟΔΓ «διέθετε ένα ολόκληρο ινστιτούτο», σε ενδοϋπηρεσιακές επιστολές που απέδιδαν στο Ινστιτούτο Γκαίτε συχνά την αιτία για την αυξημένη πολιτιστική δραστηριότητα της ΟΔΓ, ακόμη και στο ζήτημα των εκδηλώσεων για τον Schliemann με τις περιορισμένες δυνατότητες της ΓΛΔ σε αντίθεση με το άλλο γερμανικό κράτος (MfAA, ZR 1472/85, Επιστολές πρεσβείας ΓΛΔ προς Υπουργείο Εξωτερικών της ΓΛΔ, 6.11.1979 και 17.2.1982).

2.3. Πολιτική προώθησης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό – ΓΛΔ

Η πρώην Ανατολική Γερμανία στην προσπάθειά της να προωθήσει τη γερμανική γλώσσα στηρίχθηκε στη δράση του ινστιτούτου που διέθετε στο Karl-Marx-Universität της Λειψίας, το Herder-Institut. Το ινστιτούτο ιδρύθηκε το 1956 και είχε αναλάβει την προετοιμασία των αλλοδαπών που θα σπούδαζαν στη ΓΛΔ (Lindemann & Müller, 1974; Praxenthaler, 2002). Αποτέλεσμα αυτής της δράσης ήταν μέχρι το 1973 να έχουν λάβει μαθήματα γερμανικών περισσότεροι από 10.000 αλλοδαποί σπουδαστές προερχόμενοι από 118 χώρες (NARA, Rg 306, 1978, σελ. 9-10). Ωστόσο, το ινστιτούτο είχε και έμμεση δράση στο εξωτερικό, αφού το βασικό βιβλίο εκμάθησης της γλώσσας που είχε εκδώσει ("Γερμανικά – Ένα διδακτικό βιβλίο για αλλοδαπούς") δεν αξιοποιήθηκε μόνο εντός ΓΛΔ, αλλά χρησιμοποιήθηκε και σε 30 χώρες ενισχύοντας τη θέση της γερμανικής γλώσσας

στο εξωτερικό, αλλά και της ίδιας της ΓΛΔ δεδομένου ότι κάθε έντυπη έκδοσή της ασκούσε και μια μορφή προπαγάνδας μέσω του περιεχομένου της (Lindemann & Müller, 1974; Praxenthaler, 2002).

Η δράση αυτή συνεχίστηκε με την παραγωγή εκπαιδευτικών ταινιών γλωσσικών μαθημάτων σε συνεργασία με την κινηματογραφική εταιρεία της ΓΛΔ 'DEFA' και με το τηλεοπτικό πρόγραμμα 'Ομιλείτε γερμανικά;' (Lindemann & Müller, 1974), το περιοδικό 'Γερμανικά ως ξένη γλώσσα', με το ένθετο 'Sprachpraxis' (PA AA, B 97/544, 1972, σελ. 14), καθώς και με εκπαιδευτικό υλικό προοριζόμενο για χρήση στο εξωτερικό (Ρέντλιχ, 1988).

Στη συνέχεια, δράση ανέλαβε η Γενική Γραμματεία για την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση και το Υπουργείο Λαϊκής Επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα την προσέγγιση καθηγητών γερμανικής με τη διοργάνωση διεθνών κύκλων θερινών πανεπιστημιακών σεμιναρίων στη Λειψία, τη Δρέσδη, την Ερφούρτη, τη Βαϊμάρη, το Ρόστοκ, το Ανατολικό Βερολίνο, ενώ μετά την επίτευξη του στόχου της διεθνούς αναγνώρισης έγινε πιο έντονος ο ανταγωνισμός με το άλλο γερμανικό κράτος στον τομέα της γλώσσας. Ενισχύθηκε η προσφορά θέσεων μετεκπαίδευσης καθηγητών γερμανικής γλώσσας του εξωτερικού αφού εκείνη την περίοδο οι προσπάθειες της ΓΛΔ εστιάζονταν στην προβολή της ως χώρας με πολιτιστικά και επιστημονικά επιτεύγματα. Ενδεικτικά, το 1977 παρακολουθούσαν μαθήματα στην Ανατολική Γερμανία επιστήμονες από το Βέλγιο, τη Δανία, τη Φινλανδία, τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, την Ιαπωνία, την Ολλανδία, την Αυστρία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία, την Ελβετία, τις ΗΠΑ και την Ελλάδα (BArch, DR 3 B 1573/1b, 1976).

Ακολούθησε η υπογραφή συμφωνιών για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία που περιλάμβαναν και το γλωσσικό ζήτημα, με την Ισπανία το 1978, την Ολλανδία το 1979, το Βέλγιο επίσης το 1979, την Ελλάδα το 1982 και την Ιταλία το 1984 (BArch, DR 3 3035 2. Schicht, 1982) και η γενικότερη εργασία στον τομέα αυτό εντατικοποιήθηκε, έμελλε ωστόσο να διακοπεί αιφνίδια με τη διάλυση της ΓΛΔ και την ενσωμάτωσή της στην ΟΔΓ.

2.4. Πολιτική προώθησης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό – ΟΔΓ

Κεντρικός άξονας της εξωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανίας είναι διαχρονικά η επίτευξη των στόχων της εξωτερικής της πολιτικής (Beyme, 2012) με κατεύθυνση τη στήριξη του πυλώνα των διεθνών σχέσεων. Ήδη από το 2013, το Υπουργείο Εξωτερικών τόνιζε τη σημασία προβολής της Γερμανίας ως χώρας με πολύπλευρες και παγκοσμίως γνωστές πολιτιστικές σκηνές, αξιοποιούσε προγράμματα παροχής υποτροφιών ώστε να αναδειχθεί η Γερμανία τόπος επιστήμης, έρευνας και εκπαίδευσης, προωθούσε την εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, την προώθηση της ευρωπαϊκής ενότητας μέσω κοινών εκπαιδευτικών δράσεων, εστίαζε στην πρόληψη των κρίσεων και τη διατήρηση της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και υποστήριζε τη δημιουργία ενός σταθερού υπόβαθρου για τις διεθνείς σχέσεις μέσω της προώθησης του διαλόγου (Ροφούζου, 2014).

Σήμερα, το Υπουργείο Εξωτερικών της Γερμανίας καθιστά σαφές ότι κεντρικός πυλώνας της Εξωτερικής Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της χώρας είναι η αποστολή να καταστεί δυνατή η πρόσβαση στον πολιτισμό και την εκπαίδευση πέρα από γεωγραφικά, πολιτικά και κοινωνικά σύνορα. Πρόκειται για μια πολιτική προώθησης της αμοιβαίας κατανόησης μέσω της διατήρησης του διαλόγου και της διασφάλισης μιας κοινής πλατφόρμας επικοινωνίας, μιας πολιτικής που αποτελεί και τη βάση για την ανάπτυξη και καλλιέργεια καλών διεθνών σχέσεων, ενώ ταυτόχρονα συνεισφέρει στην αποφόρτιση ή ακόμη και στην αποτροπή κρίσεων και συγκρούσεων παγκοσμίως. Για τον σκοπό αυτό, το Υπουργείο Εξωτερικών θέτει στο επίκεντρο τη βελτίωση και διεύρυνση των παλαιότερων στόχων της Εξωτερικής Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ακολουθώντας μια «εξωτερική πολιτική των κοινωνιών» που έρχονται σε επαφή και διάδραση. «Φέρνει κοντά δρώντες της κοινωνίας των πολιτών, προασπίζεται παγκοσμίως την ελευθερία της τέχνης και της επιστήμης, διαφυλάσσει χώρους για κριτική ανταλλαγή απόψεων και ελεύθερη έκφραση, και προστατεύει τα πολιτιστικά αγαθά ως δείκτες πολιτιστικής ταυτότητας». Η γερμανική κυβέρνηση καθορίζει το στρατηγικό πλαίσιο για την Εξωτερική Πολιτιστική και Εκπαιδευτική Πολιτική, ενώ τα επιμέρους έργα υλοποιούνται με τη βοήθεια οργανισμών-εταίρων, μεταξύ των

οποίων συγκαταλέγονται: το Ινστιτούτο Γκαίτε (Goethe-Institut), η Γερμανική Υπηρεσία Ακαδημαϊκών Ανταλλαγών (DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst), το Ίδρυμα Alexander von Humboldt (Alexander von Humboldt-Stiftung), το Ινστιτούτο για τις Διεθνείς Σχέσεις (Institut für Auslandsbeziehungen, ifa), η Κεντρική Υπηρεσία για τα Σχολεία του Εξωτερικού (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), η Παιδαγωγική Υπηρεσία Ανταλλαγών (Pädagogischer Austauschdienst), η Γερμανική Επιτροπή της UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission), το Γερμανικό Αρχαιολογικό Ινστιτούτο (Deutsches Archäologisches Institut), το Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Auswärtiges Amt, 2021).

Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα τη σημασία που αποδίδει η Γερμανία σήμερα στην εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική, μέρος της οποίας αποτελεί και η γλωσσική πολιτική, αρκεί να έχει υπόψη το γεγονός ότι η γερμανική κυβέρνηση αναπτύσσει σχέδια εργασίας και ενεργοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Για τον σκοπό αυτό και σε σχέση με το ζήτημα της γλωσσικής πολιτικής που εξετάζουμε εδώ, να επισημανθεί ότι το γερμανικό Υπουργείο Εξωτερικών έχει δημοσιεύσει online ένα σύγγραμμα 32 σελίδων, το οποίο παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την προώθηση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό. Το σημαντικό βήμα εδώ δεν είναι βέβαια το γεγονός της δημοσίευσης του συγγράμματος, αλλά πολύ περισσότερο το περιεχόμενό του, στο οποίο ξεδιπλώνεται μια καλά οργανωμένη στρατηγική και γίνεται σαφής η εμπλοκή και συνεργασία όλων των απαραίτητων φορέων. Χαρακτηριστικός και ο τίτλος του συγγράμματος, καθώς φανερώνει τη στενή σχέση της προώθησης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό με την εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική -Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Wer macht was im Rahmen der AKBP? Η προώθηση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό. Ποιος κάνει τι στο πλαίσιο της εξωτερικής πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής;- Το φυλλάδιο παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της προώθησης της γερμανικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας στο εξωτερικό, στο πλαίσιο της Εξωτερικής Πολιτιστικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γερμανίας. Αρχικά παρουσιάζονται οι βασικοί φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό και οι ρόλοι τους, ενώ ακολουθούν αναλυτικές πληροφορίες για τα ιδρύματα που ασχολούνται με την προώθηση της γερμανικής, καθώς και για τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, εκκινώντας από την προσχολική ηλικία και φτάνοντας έως την εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική κατάρτιση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία και παροχή διδακτικών προγραμμάτων, στην επιμόρφωση καθηγητών γερμανικής, στις διεθνώς αναγνωρισμένες εξετάσεις γλωσσομάθειας, καθώς και στη χρήση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες. Περαιτέρω, αναλύεται η Πρωτοβουλία Εταίρων Σχολείων (PASCH), καθώς επίσης και οι γερμανικές σχολές του εξωτερικού και αποτυπώνεται αριθμητικά η θέση και διάδοση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό (Auswärtiges Amt, n.d.).

Γιατί όμως η Γερμανία έχει αναπτύξει αυτή την καλά οργανωμένη πολιτική προώθησης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό και τι επιθυμεί να αποκομίσει από αυτήν; Η γερμανική κυβέρνηση αποσκοπεί στην ενίσχυση του κύρους και της θέσης της σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Όσο περισσότερο χρησιμοποιείται η γερμανική γλώσσα στο εξωτερικό, τόσο περισσότερο δημοφιλής καθίσταται η χώρα, τόσο ευκολότερα μπορεί να στηρίξει τη γενικότερη εξωτερική της πολιτική. Ας μην ξεχνάμε ότι η πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας αποτελεί την τρίτη κολώνα της εξωτερικής της πολιτικής!

Η προώθηση, επομένως, της γερμανικής γλώσσας πλαισιώνεται και από τους στόχους της χώρας σε επίπεδο μιας πολυγλωσσικής Ευρώπης. Η γερμανική γλώσσα επιδιώκεται, μαζί με την αγγλική και τη γαλλική, να χρησιμοποιείται ενεργά ως γλώσσα εργασίας και διαπραγματεύσεων των ευρωπαϊκών θεσμών για την επικοινωνία σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για τον σκοπό αυτό, δημιουργήθηκε το 1994 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Γερμανικών (Europanetzwerk Deutsch), το οποίο παρέχει υποτροφίες σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Goethe, απευθύνεται σε υπαλλήλους της ΕΕ και σε στελέχη υπουργείων των κρατών-μελών της ΕΕ και των υποψήφιων προς ένταξη χωρών που έχουν άμεσες επαγγελματικές επαφές με την ΕΕ και εκτείνεται σε μια κλίμακα εξειδικευμένων εντατικών

γλωσσικών μαθημάτων με θεματολογία από την τρέχουσα πολιτική και οικονομική επικαιρότητα στη Γερμανία και εν μέρει συμπληρωματικά στις Βρυξέλλες (Auswärtiges Amt, 2022).

2.5. Το Ινστιτούτο Γκαίτε και η ίδρυσή του σε ελληνικό έδαφος

Ο κύριος φορέας, ωστόσο, καλλιέργειας και εξάπλωσης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό είναι το Ινστιτούτο Γκαίτε με τα παραρτήματά του. Το Ινστιτούτο Γκαίτε δραστηριοποιείται διεθνώς μέσω της οργάνωσης μαθημάτων γερμανικών για όλα τα επίπεδα, ενώ προσφέρει πιστοποιημένες εξετάσεις γλωσσομάθειας και εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τη φιλολογία και τον γερμανικό πολιτισμό. Το Ινστιτούτο διαδραματίζει, επίσης, καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της διεθνούς πολιτιστικής ανταλλαγής, προβάλλοντας μια σύγχρονη και πολυδιάστατη εικόνα της Γερμανίας. Επιπλέον, στηρίζει το έργο των καθηγητών γερμανικών σε κάθε χώρα, παρέχοντάς τους εκπαιδευτικό υλικό και παιδαγωγική υποστήριξη (Ammon, 2005).

Το κεντρικό Ινστιτούτο ιδρύθηκε στο Μόναχο το 1951, ενώ το αμέσως επόμενο έτος, τον Οκτώβριο του 1952, ιδρύθηκε στην Αθήνα το πρώτο παράρτημά του στο εξωτερικό. Το γεγονός προκαλεί ακόμη και σήμερα εντύπωση, αν αναλογιστεί κανείς ότι Ελλάδα και Γερμανία βρίσκονταν τυπικά σε κατάσταση πολέμου μέχρι το καλοκαίρι του 1952 και μόλις τότε άνοιξε και πάλι ο διάλογος για αποκατάσταση των ελληνογερμανικών σχέσεων. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή φέρνει στο φως τη δράση του ελληνογερμανικού συλλόγου «Φιλαδέλφεια», δεδομένου ότι η ίδρυση του Ινστιτούτου έπρεπε να νομιμοποιηθεί από έναν άλλον φορέα αφού δεν υπήρχε πρεσβεία αλλά μόνο προξενείο και φυσικά δεν υπήρχε και επίσημη διακρατική συμφωνία για πολιτιστική συνεργασία και ανταλλαγή. Ουσιαστικότερη, ωστόσο, η συνδρομή της Γερμανικής Ακαδημίας, η οποία θεωρείται πρόδρομος του Ινστιτούτου. Καθόλου τυχαία τα αριθμητικά στοιχεία: ιδρύθηκε το 1925 στο Μόναχο, αριθμούσε το 1934 στο εξωτερικό 20 παραρτήματα, 12 βρίσκονταν στα Βαλκάνια και 7 από αυτά στην Ελλάδα. Καθοριστικός και ο ρόλος του ιδρυτή του Ινστιτούτου Γκαίτε στην Ελλάδα και διευθυντή του, Günther Werner, στις ενέργειες του οποίου οφείλεται η ύπαρξή του στο ελληνικό έδαφος (Ροφούζου & Πετρίτση, 2016).

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη παρουσίαση του Ινστιτούτου Γκαίτε, να επισημανθεί ότι οι εργασίες του εκτυλίσσονται σε τρία επίπεδα: την εργασία σχετικά με τη γερμανική γλώσσα, την εργασία σχετικά με πολιτιστικά ζητήματα και την εργασία σχετικά με την παροχή πληροφοριών για τη Γερμανία (Maier, 2008). Αυτή ακριβώς η σύνθετη πτυχή δραστηριοποίησης του Ινστιτούτου Γκαίτε είναι που το καθιστά τον πιο σημαντικό φορέα προβολής της Γερμανίας στο εξωτερικό και προώθησης της γερμανικής γλώσσας και η εργασία απέναντι στην Ελλάδα όχι μόνο δεν αποτελεί εξαίρεση αλλά η συνεισφορά του στην άσκηση της συγκεκριμένης πολιτικής σε ελληνικό έδαφος είναι αξιοσημείωτη.

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε μια προσέγγιση της στρατηγικής προώθησης της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό στο πλαίσιο μιας καλά οργανωμένης πολιτικής. Η προσέγγιση αυτή είχε ως σημείο εκκίνησης τον γερmano-γερμανικό ανταγωνισμό και τις προσπάθειες που κατέβαλλε η πρώην Ανατολική Γερμανία να προβάλλει τη γερμανική γλώσσα στο εξωτερικό και επομένως και στην Ελλάδα, από τη δική της οπτική γωνία.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η γλωσσική πολιτική της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, εκκινώντας από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα και φτάνοντας στη σημερινή σύγχρονη πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική. Παρουσιάστηκαν τα βασικά βήματα του γερμανικού Υπουργείου Εξωτερικών προς αυτήν την κατεύθυνση καθώς επίσης και οι βασικοί φορείς. Από τα στοιχεία που μελετήθηκαν, προέκυψε και η παρουσίαση των φορέων της γλωσσικής πολιτικής ως μέρους της γενικότερης πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, με κεντρικό άξονα το Ινστιτούτο Γκαίτε και τα παραρτήματά του στο εξωτερικό.

Η μελέτη ολοκληρώθηκε με τη συνοπτική παρουσίαση του Ινστιτούτου Γκαίτε αναφορικά με τη δράση του, η οποία είναι κοινή σε διεθνές επίπεδο, ενώ πραγματοποιήθηκε και μια σύντομη ιστορική αναδρομή της ίδρυσης του πρώτου παραρτήματος στο εξωτερικό, αυτού της Ελλάδας.

Από τα στοιχεία που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία προκύπτει το συμπέρασμα ότι για τη Γερμανία η γλωσσική πολιτική αποτελεί πολύ σοβαρή υπόθεση. Ήδη από την εποχή διαίρεσης της χώρας σε δύο γερμανικά κράτη παρατηρήθηκε μια στοχευμένη γλωσσική πολιτική προς το εξωτερικό, η οποία αποσκοπούσε την επίτευξη των γενικότερων στόχων της εξωτερικής πολιτικής. Τα δύο γερμανικά κράτη δεν εστίασαν μόνο στην προώθηση της γλώσσας με την έννοια που είναι συνήθως γνωστή, αλλά χρησιμοποίησαν τη γλωσσική πολιτική προς όφελος των γενικότερων επιδιώξεών τους. Η μεν πρώην Ανατολική Γερμανία στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της διπλωματικής αναγνώρισης από τις χώρες του δυτικού συνασπισμού και η δε Δυτική Γερμανία στην προσπάθεια υπονόμευσης και απομόνωσης της ΓΛΔ, όπως επίσης και στο πλαίσιο μιας γενικότερης πολιτικής ισχύος.

Η στρατηγική αυτή της σύνδεσης της γερμανικής γλώσσας με την εξωτερική πολιτική εξακολούθησε και στην ενωμένη πλέον Γερμανία, τόσο στις αρχές του αιώνα που διανύουμε, όσο και στη σύγχρονη εποχή. Μπορεί να αλλάζουν οι τρόποι, τα μέσα, οι φορείς, η χρηματοδότηση, ωστόσο παραμένει αμετάβλητος ο σκοπός συμβολής της γλωσσικής πολιτικής προς το εξωτερικό στην επίτευξη των γενικότερων στόχων της εξωτερικής πολιτικής της Γερμανίας, η οποία αναπτύσσει δραστηριότητα που εμπλέκει όλους τους απαραίτητους φορείς, ώστε μέσω της ενίσχυσης της θέσης της γλώσσας να ενισχυθεί και το κύρος και η γενικότερη θέση της σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Αδημοσίευτο Αρχειακό Υλικό

Bundesarchiv Berlin [BArch]

BArch, DR 3 3035 2. Schicht, Συμφωνία ανάμεσα στις κυβερνήσεις της ΓΛΔ και της Ελλάδας για συνεργασία στους τομείς του πολιτισμού και της επιστήμης, 1982.

BArch, DR 3 B 1573 1b, Επιστολή προς Σύνδεσμο για τη Φιλία των Λαών, 23.12.1976.

Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv Berlin [BArch/SAPMO]

BArch/SAPMO, DY 30 IV A 2/20/458, Επιστολή Τμήματος Διεθνών Σχέσεων προς Γραμματεία της ΚΕ, 19.7.1964

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes [PAAA]

PA AA, B 97/544, Die Kulturpolitik der DDR im Ausland. Eine Übersicht über das Instrumentarium und die neuen Aktivitäten vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Juli 1972

National Archives and Records Administration, Washington [NARA]

Rg 306, External cultural and information Activities of East Germany (GDR) in non-communist countries, February 7, 1978.

Συλλογή εγγράφων Χάγκεν Φλάισερ

MfAA, ZR 1472/85, Επιστολή πρεσβείας ΓΛΔ προς Υπουργείο Εξωτερικών της ΓΛΔ, 6.11.1979

MfAA, ZR 1472/85, Επιστολή πρεσβείας ΓΛΔ προς Υπουργείο Εξωτερικών της ΓΛΔ, 17.2.1982

Γερμανικό Υπουργείο Εξωτερικών (Auswärtiges Amt) – Δημοσιευμένο υλικό

Auswärtiges Amt. (2021). Ziele und Aufgaben - Auswärtiges Amt, Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik: Basis für starke internationale Beziehungen

Auswärtiges Amt. (n.d.). deutschfoerderung-data.pdf, Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland Wer macht was im Rahmen der AKB? Ανακτήθηκε 01 Ιουλίου 2025.

Auswärtiges Amt. (2022). Die deutsche Sprache in der EU - Europeanetzwirk Deutsch - Auswärtiges Amt, Die deutsche Sprache in der EU - Europeanetzwirk Deutsch

Ελληνόγλωσση

- Βαλντέν, Σ. (1991). *Ελλάδα και ανατολικές χώρες 1950-1967: Οικονομικές σχέσεις και πολιτική*, τόμ. Β'. Οδυσσεάς, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών.
- Ρέντλιχ, Σ. (1988). Ένα φιλικό κράτος, καλός εμπορικός εταίρος και χώρα σπουδών. *Επιθεώρηση της ΓΛΔ, Εικονογραφημένο Περιοδικό από την Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία*, 4. Verlag Zeit im Bild, 48.
- Ροφούζου, Α. (2014). Η πολιτική εξάπλωσης της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Γούσιας, Φώτιος (επιμ.), *Τα Πρακτικά του Συνεδρίου 'Νέος Παιδαγωγός'*. Ε.Ε.Ε.Π.- Δ.Τ.Π.Ε.
- Ροφούζου, Α. (2010). *Οι πολιτιστικές και επιστημονικές σχέσεις ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία στην περίοδο 1949-1989*. Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών, Σαριπόλειο Ίδρυμα.
- Ροφούζου, Α., Πετρίτση, Ε. (2016). Ο ρόλος των ξένων μορφωτικών ινστιτούτων στην Ελλάδα μέσα από το παράδειγμα δραστηριότητας του Βρετανικού Συμβουλίου και του Ινστιτούτου Γκαίτε. Γούσιας, Φ. (επιμ.). *Τα Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*. Ε.Ε.Ε.Π.- Δ.Τ.Π.Ε.

Ξενόγλωσση

- Ammon, U. (2005). *Umkämpftes Privileg - Die deutsche Sprache*. Kurt-Jürgen Maaß (Hg.). *Kultur und Außenpolitik Handbuch für Studium und Praxis*. Nomos.
- Beyme, K. von, (2012). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Kulturpolitik in Deutschland. Von der Staatsförderung zur Kreativwirtschaft*. Springer VS.
- Bruns, W. (1982). *Bundesrepublik Deutschland und DDR in der internationalen Politik*. Eckhard Jesse (επιμ.), *Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik*. Colloquium Verlag.
- Kilian, W. (2001). *Die Hallstein –Doktrin, Der diplomatische Krieg zwischen der BRD und der DDR 1955-1973, Aus den Akten der beiden deutschen Außenministerien* (Zeitgeschichtliche Forschungen αρ. 7). Duckner-Humblot.
- Lindemann, H., & Müller, K. (1974). *Auswärtige Kulturpolitik der DDR. Die kulturelle Abgrenzung der DDR von der Bundesrepublik Deutschland*. Neue Gesellschaft.
- Maier, F. (2008). *Der kulturpolitische Auftrag des Goethe-Instituts. Eine kritische Betrachtung anhand der Programmarbeit in Stockholm, Rabat und Casablanca*. Wolfgang Schneider (Hg.). *Auswärtige Kulturpolitik. Dialog als Auftrag - Partnerschaft als Prinzip*. Kulturpolitische Gesellschaft; Klartext Verlag.
- Praxenthaler, M. (2002). *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR: Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Rofousou, E. (2002). *Kulturpolitik der DDR in Griechenland und das 'Feindbild' Goethe-Institut Athen*. *Goethe-Institut 50 χρόνια στην Ελλάδα, 1952-2002*. Goethe-Institut Athen.

B04. Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά

ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΧΡΗΣΗ Η/Υ

Λιόνας Αθανάσιος
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής MSc
Δ/ντής 8^{ου} ΓΕΛ Πάτρας

Περίληψη

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) παρέχουν την ευκαιρία σε ενήλικες που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση να αναβαθμίσουν το μορφωτικό τους επίπεδο και να αποκτήσουν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο του γυμνασίου (Υπ. Απ. 5963/2014). Στην παρούσα εργασία θα σχεδιάσουμε μια διδακτική ενότητα διάρκειας 10 ωρών, του προβλεπόμενου προγράμματος σπουδών πληροφορικού γραμματισμού που θα υλοποιηθεί τον 1ο μήνα του σχολικού έτους σε ένα τμήμα Α' κύκλου σπουδών με 15 εκπαιδευόμενους. Θα περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά της ομάδας, θα αναφέρουμε τον τίτλο, τον σκοπό και τους στόχους της διδακτικής ενότητας καθώς και της κάθε υποενότητας που κάθε μία από αυτές καλύπτουν τον βασικό στόχο της διδακτικής ενότητας. Επίσης θα επιλέξουμε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα κρίνουμε ως κατάλληλες να εφαρμόσουμε για την διδασκαλία των αντικειμένων, τεκμηριώνοντας τις επιλογές αυτές.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, πληροφορικός γραμματισμός, διδακτική ενότητα.

1.Εισαγωγή

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο δημόσιο σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων για άτομα ηλικίας άνω των 17 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μετά την επιτυχή φοίτηση παρέχεται τίτλος ισότιμος με το απολυτήριο του Γυμνασίου, σύμφωνα με το (ν.2525/1997). Το πρόγραμμα σπουδών διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με το νόμο 2525/97. στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από το Ελληνικό Δημόσιο. Το πρόγραμμα των ΣΔΕ ξεκίνησε στην Ελλάδα το 2000 με τη λειτουργία του πρώτου ΣΔΕ στο Περιστέρι, και στηρίχτηκε σε τρεις βασικές αρχές: α) ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ικανότητες και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων εξασφαλίζοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους, β) υποστήριξη τους σε όλους τους τομείς όπου αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γ) εκπαιδευτικό προσωπικό και συμβουλευτικές υπηρεσίες που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων τα οποία αναλαμβάνουν.

Από το 2000 μέχρι σήμερα έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν 76 ΣΔΕ εκ των οποίων 12 σε Καταστήματα Κράτησης και 23 τμήματα εκτός έδρας, στις 13 Περιφέρειες της χώρας. Οκτώ Σχολεία λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα. Η διάρκεια φοίτησης στα Σ.Δ.Ε. είναι 18 μήνες (δύο σχολικά έτη, 9 μηνών το καθένα) και οι ώρες διδασκαλίας 25 την εβδομάδα. Τα μαθήματα

γίνονται απογευματινές ώρες από Δευτέρα έως Παρασκευή και δωρεάν. Το πρόγραμμα των Σ.Δ.Ε. συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο. Οι κύριοι στόχοι των Σ.Δ.Ε. όπως αναφέρει η «Εκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα» (σ. 28) είναι:

- Να ολοκληρώσουν οι ενήλικες την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Να συνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες.
- Να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους ανακτώντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να βελτιώσουν τη θέση τους σ' αυτή.

Το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. συγκροτείται από: 1) τον γλωσσικό γραμματισμό (ελληνική γλώσσα), 2) τον αριθμητικό γραμματισμό (μαθηματικά), 3) τον πληροφορικό γραμματισμό (πληροφορική), 4) τον γλωσσικό γραμματισμό (Αγγλικά), 5) τον κοινωνικό γραμματισμό, 6) τον επιστημονικό γραμματισμό, 7) τον περιβαλλοντολογικό γραμματισμό και 8) την πολιτισμική – αισθητική αγωγή (Υπουργ. Απ. 5963/2014, ΦΕΚ Β' 1861/8-7-2014).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας στα Σ.Δ.Ε. είναι καινοτόμες και στηρίζονται στον διαφορετικό τρόπο που δέχονται τη γνώση, οι ενήλικες όπως και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι επιτρέπουν την βιωματική προσέγγιση στη γνώση, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τις διαθεματικές προσεγγίσεις (Εκθεση 2012, Δ.Β.Μ. στην Ελλάδα). Μία από τις καινοτομίες που περιλαμβάνονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες από έναν Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και έναν Σύμβουλο Ψυχολόγο σε κάθε σχολείο. Μαζί με την απόκτηση βασικών προσόντων και την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών, την εκμάθηση ξένης γλώσσας και τη συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, που βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Το Πρόγραμμα Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ανοικτό και ευέλικτο και βασίζεται στην αρχή των πολυγραμματισμών και όχι σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο και κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο όρος γραμματισμός δεν περιορίζεται στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου, αλλά κυρίως αφορά την ικανότητα κριτικής αποτίμησης διαφόρων τύπων λόγου, καθώς και την ικανότητα λειτουργίας του ατόμου σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, χρησιμοποιώντας γλωσσικά και μη γλωσσικά κείμενα. Στο Πρόγραμμα λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευόμενοι σε συνδυασμό με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων από τον κοινωνικό τους περίγυρο αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο, το οποίο αξιοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευέλικτα γνωστικά αντικείμενα, «μαθήματα», των Σ.Δ.Ε. στοχεύουν στην κατάκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων συνδυάζοντας τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, αλλά και στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (μαθαίνω πώς να μαθαίνω, συνεργασία, επικοινωνία, κ.λπ.)

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (5963/2014, ΦΕΚ Β' 1861/8-7-2014) για την οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε. κάθε τμήμα πρέπει να έχει 15 έως 22 εκπαιδευόμενους. Συνήθως τα τμήματα διαμορφώνονται με 15 – 18 άτομα. Στο δικό μας τμήμα υπάρχουν 15 εκπαιδευόμενοι, 6 είναι γυναίκες και 9 άνδρες. Η ηλικία των γυναικών είναι από 35 – 45 χρόνων και των ανδρών από 28 – 50. Ένας (1) από τους άνδρες ανήκει στην φυλετική ομάδα των Ρομά, και 2 γυναίκες είναι αλλοδαπές. Όλοι έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο, έχουν πάει στο γυμνάσιο αλλά δεν τον τελείωσαν, σταμάτησαν κάποια στιγμή για διαφορετικούς λόγους ο καθένας που έχουν να κάνουν με οικογενειακούς ή επαγγελματικούς λόγους ο καθένας. Απ' αυτούς οι 5 είναι επαγγελματίες οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, 5 ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα για την προσωπική τους ανάπτυξη και οι άλλοι 5 θέλουν να αποκτήσουν το απολυτήριο γυμνασίου για τυχόν αξιολόγηση στο μέλλον στην δουλειά τους.

Στην κατανομή των εκπαιδευόμενων σε τμήματα έχει ληφθεί υπόψη η κατά το δυνατόν ισόρροπη κατανομή, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά φύλο, ηλικία, οι ανήκοντες

σε φυλετικές ομάδες (Ρομά), αλλοδαποί, πρώην χρήστες ουσιών. Επίσης έχει ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα στην παρουσία σε κάθε τμήμα ενός αριθμού εκπαιδευομένων που με την συγκροτημένη προσωπικότητά τους θα συμβάλλουν στην συνεκτικότητα της ομάδας. Αυτοί έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές και επαγγελματικές εμπειρίες και δεξιότητες (Οδηγός Εκπαιδευτικού Σ.Δ.Ε., 2013).

3.1 Διδακτική ενότητα

Τίτλος διδακτικής ενότητας: Εισαγωγή στην χρήση του Η/Υ

Διάρκεια διδακτικής ενότητας: 10 ώρες

Εκπαιδευτικός σκοπός: Εκμάθηση χρήσης βασικών λειτουργιών του Η/Υ

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων: τι θα μάθουν:

- Να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες για τον τρόπο λειτουργίας του Η/Υ, όπως τον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούνται οι πληροφορίες, τον τρόπο που αποθηκεύονται, τον τρόπο που μεταδίδονται.
- Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν όλα τα σπουδαιότερα στοιχεία απ' τα οποία αποτελείται ένας Η/Υ καθώς και τη λειτουργία του καθενός.
- Να γνωρίζουν στοιχειώδεις γνώσεις για τη χρήση του λειτουργικού συστήματος 0.S (windows 7).
- Να αναγνωρίζουν τη διαχείριση αρχείων, εικονιδίων και παραθύρων.
- Να γνωρίζουν τα απαραίτητα στοιχεία για την δημιουργία, επεξεργασία, αποθήκευση κειμένου (MicrosoftWord).

Σε επίπεδο δεξιοτήτων: τι θα μπορούν να κάνουν μετά το τέλος της διδακτικής ενότητας:

- Να χειρίζονται το καθένα στοιχείο του Η/Υ ξέροντας τη λειτουργία του.
- Να έχουν την ικανότητα, να δημιουργούν, μετακινούν, διαγράφουν και γενικά να διαχειρίζονται υποκαταλόγους και φακέλους.
- Να μπορούν να διαχειρίζονται εικονίδια και παράθυρα.
- Να είναι σε θέση να δημιουργούν νέα έγγραφα, να τα επεξεργάζονται, να τα αποθηκεύουν, να τα εκτυπώνουν.

Σε επίπεδο στάσεων: ποιες πεποιθήσεις θα αναπτυχθούν ή ποιες στάσεις θα αλλάξουν:

- Να χρησιμοποιούν τον Η/Υ ως εργαλείο στις εργασίες τους.
- Να μπορούν να εφαρμόσουν την κατάλληλη εφαρμογή για συγκεκριμένες ενέργειες που επιλέγουν ή τους ανατίθεται να διεκπεραιώσουν.
- Να χρησιμοποιούν το word για να δημιουργούν καινούρια έγγραφα, να τα μορφοποιούν, να τα αποθηκεύουν, που τους είναι απαραίτητα στην εργασία τους,
- Να είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας ή στο περιβάλλον της εργασίας τους ώστε με τα προσόντα αυτά να διεκδικούν με αξιώσεις μια καλύτερη θέση εργασίας.

3.2. Υποενότητες-Εκπαιδευτικές τεχνικές

Η δημιουργικότητα της μαθησιακής διεργασίας και η αποτελεσματικότητα της μάθησης σε ένα Σ.Δ.Ε. επιτυγχάνεται όταν προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, όταν αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι γνώσεις που διαθέτει ο καθένας και όταν λαμβάνεται υπόψη ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο στο κάθε άτομο μαθαίνει (Οδηγός Εκπαιδευτικού Σ.Δ.Ε., 2013).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999, σ. 252) και να μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία του, τις κατάλληλες τεχνικές για την κάθε ομάδα του. Θα πρέπει να μπει στη διαδικασία να σκεφθεί ποιες θα χρησιμοποιήσει, με ποια κριτήρια θα τις επιλέξει ώστε να είναι ποιοτική και αποτελεσματική η εκπαιδευτική διεργασία. Επίσης πρέπει να λάβει υπόψη του τα χαρακτηριστικά της ομάδας, το κλίμα που έχει διαμορφωθεί, καθώς τις χρονικές και οικονομικές δυνατότητες που διαθέτει. Κυρίαρχο ζήτημα είναι να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία

μάθησης καθώς και η ενεργητική συμμετοχή τους, δύο στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνικής (Κόκκος, 2008, σ. 76, 77).

Στην 1η υποενότητα θα χρησιμοποιήσουμε την εμπλουτισμένη εισήγηση, σε συνδυασμό με ερωτήσεις – απαντήσεις. Παρότι η εισήγηση ως τεχνική έχει αρνητικές κριτικές, όταν χρησιμοποιείται ως εμπλουτισμένη με στοιχεία συζήτησης, ερωτήσεις – απαντήσεις, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους ως ενεργητικούς ακροατές, τους καλεί να κρατήσουν σημειώσεις, τους μοιράζει έντυπα και στο τέλος τους δίνει τον χρόνο να γίνει συζήτηση. Θεωρείται αποτελεσματική όταν χρειάζεται να μεταδοθούν πληροφορίες, ανάλυση εννοιών, να αναπτυχθεί μια θεωρία σε μικρό χρονικό διάστημα κ.λπ. (Κόκκος, 2008, σ. 37). Το περιεχόμενο της 1ης υποενότητας είναι θεωρητικό και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατανοήσουν έννοιες, θεωρητικές γνώσεις για την χρησιμότητα της πληροφορικής, της λειτουργίας του Η/Υ.

Στην 2η υποενότητα θα χρησιμοποιήσουμε τις εκπαιδευτικές τεχνικές: της εμπλουτισμένης εισήγησης, ερωτήσεις απαντήσεις, της επίδειξης, της πρακτικής άσκησης και εργασία σε ομάδες. Στην 1η ώρα στο πρώτο μέρος η εμπλουτισμένη εισήγηση θα συνθέσει το προηγούμενο θεωρητικό μέρος με το νέο. Δεν θα υπερβεί τα 20' και σε συνδυασμό με ερωτήσεις – απαντήσεις θα ενεργοποιήσουμε τους εκπαιδευόμενους για την συνέχεια. Στο δεύτερο μέρος της 1ης ώρας θα χρησιμοποιήσουμε την επίδειξη, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως για την απόκτηση πρακτικών γνώσεων. Με την εφαρμογή της οι μαθητές μαθαίνουν, παρατηρώντας αρχικά τον εκπαιδευτικό να εκτελεί, ή να παρουσιάζει μια πράξη και στη συνέχεια επαναλαμβάνουν οι ίδιοι, με την καθοδήγηση του την πράξη αυτή (Διδακτικές τεχνικές, 2011).

Η επίδειξη γίνεται μέσω βιντεοπροβολέα σε μεγάλη οθόνη ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να βλέπουν τις πράξεις που εκτελεί ο εκπαιδευτής. Η επίδειξη έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν θα την συνδυάσουμε με ερωτήσεις – απαντήσεις και συζήτηση (Κόκκος, 2008, σ. 69), ή με άλλες συμμετοχικές τεχνικές. Στην διδασκαλία μας ως εκπαιδευτές δείχνουμε στην πράξη τις βασικές λειτουργίες των windows. Στην συνέχεια ο ρόλος μεταφέρεται προοδευτικά στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ερευνούν, διεξάγουν, την αντίστοιχη πράξη τους στους δικούς τους Η/Υ. Στη 2η ώρα θα χρησιμοποιήσουμε την Πρακτική Άσκηση η οποία θα γίνει σε ομάδες εργασίας. Πρόκειται για ατομική ή συλλογική εργασία που μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας ή υποενότητας και έχει στόχο τη μάθηση μέσα από την πράξη και την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Οδηγός Εκπαιδευτικού Σ.Δ.Ε., 2013).

Οι εκπαιδευόμενοι λοιπόν προστά στον Η/Υ χειρίζονται το λειτουργικό σύστημα, ανοίγουν παράθυρα, επιλέγουν εικονίδια, κ.λπ., σύμφωνα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Έτσι συνδέεται η θεωρία με την πράξη, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους για την επιτυχή αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων (Κόκκος, 1998). Επειδή το εργαστήριο της πληροφορικής του συγκεκριμένου Σ.Δ.Ε αριθμεί 8 Η/Υ η πρακτική άσκηση γίνεται σε ομάδες εργασίας 2 εκπαιδευόμενων. Μια ομάδα θα είναι 3 άτομα ή κάποιες φορές μπορεί να είναι και μόνος του. Η εκπαιδευτική τεχνική της εργασίας σε ομάδες θα εφαρμοστεί σε κάθε γνωστική αντικείμενο σε κάθε υποενότητα. Ο χωρισμός των ομάδων μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό ή τυχαία εκείνη τη στιγμή ή με προσωπική επιλογή των εκπαιδευόμενων. Η σύνθεσή της θα είναι σταθερή για τα υπόλοιπα αντικείμενα που θα χρειαστεί να δουλέψουν σε ομάδες σε πρακτική άσκηση (Οδηγός Εκπαιδευτικού Σ.Δ.Ε., 2013). Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες για τον τρόπο που ζητάει να εργαστούν οι ομάδες. Δίνει σαφές χρονικό όριο για την εργασία, παρακολουθεί από κοντά το έργο τους, δίνει διευκρινήσεις, πρόσθετες πληροφορίες, ενθαρρύνει και ζητάει κάποιες φορές να αυτοαξιολογήσουν τον τρόπο που δουλεύουν (Οδηγός Εκπαιδευτικού Σ.Δ.Ε., 2013).

Στην 3η υποενότητα και στην 4η και στην 5η θα ακολουθήσουμε την ίδια τακτική και τις ίδιες επιλογές όσον αφορά τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τον συνδυασμό αυτών επειδή τα αντικείμενα διδασκαλίας έχουν θεωρητικό και πρακτικό μέρος που πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να υιοθετήσουν.

Υποενότητα	Διάρκεια κάθε Υποενότητας (σε ώρες)	Εκπαιδευτικός/οι Στόχος/οι υποενότητας	Εκπαιδευτικές Τεχνικές για κάθε υποενότητα

1.Βασικές έννοιες πληροφορικής (θεωρία)	2 ώρες	Επίπεδο γνώσεων: α' στόχος	Εμπλουτισμένη-εισήγηση Ερωτήσεις-απαντήσεις Συζήτηση
2.Βασικά στοιχεία-υλικό Η/Υ (θεωρία-πράξη)	2 ώρες	Επίπεδο γνώσεων: β' στόχος Επίπεδο δεξιοτήτων: α' στόχος	1η ώρα: Εμπλουτισμένηεισήγηση Ερωτήσεις-απαντήσεις Επίδειξη 2η ώρα: Πρακτική άσκηση Ομάδες εργασίας
3.Εκμάθηση λειτουργικού συστήματος Ο.Σ (Windows 7) (θεωρία-πράξη)	2 ώρες	Επίπεδο γνώσεων: γ' στόχος Επίπεδο δεξιοτήτων: γ' στόχος Επίπεδο στάσεων: α' στόχος	1ηώρα: Εμπλουτισμένη-εισήγηση Ερωτήσεις-απαντήσεις Επίδειξη 2η ώρα: Πρακτική άσκηση Ομάδες εργασίας
4.Διαχείριση αρχείων, φακέλων, εικονιδίων (θεωρία-πράξη)	2 ώρες	Επίπεδο γνώσεων: δ' στόχος Επίπεδο δεξιοτήτων: δ' στόχος Επίπεδο στάσεων: β' στόχος	1ηώρα: Εμπλουτισμένη-εισήγηση Ερωτήσεις-απαντήσεις Επίδειξη 2η ώρα: Πρακτική άσκηση Ομάδες εργασίας
5.Επεξεργασία κειμένου (Microsoft Word,θεωρία-πράξη)	2 ώρες	Επίπεδο γνώσεων: ε' στόχος Επίπεδο δεξιοτήτων: δ' στόχος Επίπεδο στάσεων: δ' στόχος	1ηώρα: Εμπλουτισμένη-εισήγηση Ερωτήσεις-απαντήσεις Επίδειξη 2η ώρα: Πρακτική άσκηση Ομάδες εργασίας

Πίνακας 1: περιεχόμενα υποενοτήτων

4. Συμπεράσματα

Σχεδιάσαμε μια Διδακτική Ενότητα του προγράμματος σπουδών του πληροφορικού Γραμματισμού. Δώσαμε τίτλο στην διδακτική ενότητα και στις υποενότητες που την απαρτίζουν και αναφέραμε τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους εκπαιδευτικούς στόχους της διδακτικής ενότητας αλλά και των υποενοτήτων. Αρχικά παρουσιάσαμε τα χαρακτηριστικά της ομάδας εκπαιδευομένων σε ένα Σ.Δ.Ε. Κατόπιν αναφερθήκαμε και αναλύσαμε τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέξαμε για να διδαχθούν τα αντικείμενα της κάθε υποενότητας, τεκμηριώνοντας την επιλογή των συγκεκριμένων τεχνικών. Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν και τεκμηριώθηκαν παραπάνω, στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, πρώτη προτεραιότητα όλων είναι ο εκπαιδευόμενος, του οποίου τις ιδιαίτερες ανάγκες για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αντιμετωπίζει με ευαισθησία και κατανόηση. Στόχος του είναι η ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει την γνώση, την κάνει κτήμα του και συμμετέχει σε μια ποικιλία άλλων δραστηριοτήτων. Στόχος

όλων των εμπλεκομένων, είναι να δημιουργηθεί ένα Σ.Δ.Ε. ανοιχτό στην κοινωνία, που οι εκπαιδευόμενοι του αποκτούν πολυεπίπεδη εκπαίδευση και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους με πλήθος ενδιαφερόντων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Rogers, A., (1999). Η εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊκούση, Δ., (2008). Αρχές επικοινωνίας. Στο: : Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. (επιμ). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων. Τόμος Δ'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γενική Γραμματεία Δ.Β.Μ. (2013). Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα.
- Γενική Γραμματεία Δ.Β.Μ. (2013). Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Ι.Ν.Δ.Β.Μ.
- Γκιάστας, Ι., (2008). Ομάδα Εκπαιδευομένων. Στο: Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. (επιμ). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων. Τόμος Δ'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Εφημερίς της Κυβέρνησης, Αρ. φύλλου 1861 (8 – 7 – 2014). Στο Αποφάσεις: αριθ. 5963: Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Ο Υφυπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων: Κουκοδήμος Κων/νος, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Κόκκος, Α. (1998). Ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού σκοπού και των εκπαιδευτικών στόχων. Στο: Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α., (επιμ.) Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων. Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.

ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ευθυμίου Σπυριδούλα

PhD, Med, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μουσικής ΠΕ79

Περίληψη

Τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) αποτελούν τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζοντας τη φιλοσοφία και τους στόχους του, καθώς και το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών μουσικής απέναντι στα ΠΣ για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ερωτηματολογίου το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς μουσικής έξι νομών της χώρας μας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν προκλήσεις που αφορούν την επάρκεια των ΑΠΣ, όπως η ύπαρξη μη ρεαλιστικών διδακτικών στόχων, η έλλειψη ποιοτικών πόρων και υλικών, η απουσία σαφών κατευθύνσεων για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στη μουσική διδασκαλία κ.ά. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φιλοδοξούν να συμβάλλουν στο διάλογο για τη βελτίωση των ΑΠΣ για το μάθημα της μουσικής ενισχύοντας τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή σε μία υψηλής ποιότητας μουσική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικοί μουσικής, διδακτικές ανάγκες

1. Εισαγωγή

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών επηρεάζουν σημαντικά την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στη διασφάλιση της συνοχής και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία, προάγει την ισότητα και ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Darling-Hammond et al., 2017· Marsh, 2009). Στη σύγχρονη εκπαίδευση απαιτείται ένας πολύ προσεκτικός σχεδιασμός των Α.Π., προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις πολλαπλές απαιτήσεις ενός κόσμου που αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Brookhart, 2010· Fullan & Langworthy, 2014· Hammel, 2012) τα Α.Π. που καλύπτουν τις πραγματικές διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι εκείνα που τους παρέχουν τα «εργαλεία» για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό των μαθημάτων τους, ενώ παράλληλα τους δίνουν τα εφόδια και την ευελιξία που τους επιτρέπει να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, ώστε να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που είναι έτοιμες να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τα σύγχρονα Α.Π. η μουσική παιδεία θα πρέπει να στοχεύει στο να:

- ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να πειραματιστούν με τους ήχους, να συνθέσουν δικά τους έργα, να εκφραστούν μέσα από τη μουσική (Burnard, 2012),

- προάγει την κατανόηση και τον σεβασμό στις διαφορετικές μουσικές παραδόσεις και κουλτούρες, στις διαφορετικές μουσικές ταυτότητες (Campbell, 2010· Wiggins, 2008)
- αναδεικνύει τη σχέση της μουσικής με άλλες μορφές τέχνης και με άλλες επιστήμες
- συνδέει τη μουσική με την πραγματική ζωή των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν σε μουσικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες στην κοινότητα κατανοώντας σε βάθος τον κοινωνικό της ρόλο (Finney, 2014)
- ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών με την αξιοποίηση των τεράστιων δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία στη μουσική εκτέλεση και δημιουργία (Zhao, 2009)

Στην Ελλάδα, τα Α.Π. μουσικής έχουν υποστεί διαδοχικές αλλαγές με στόχο την προσαρμογή τους στις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Παρότι οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των αναλυτικών μας προγραμμάτων αποσκοπούν στην προώθηση της μαθητοκεντρικής μάθησης, της βιωματικής προσέγγισης και της καλλιέργειας δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, η εφαρμογή τους στην πράξη φαίνεται να αντιμετωπίζει προκλήσεις που συνδέονται με την έλλειψη πόρων, την ανεπαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την περιορισμένη τους ευελιξία. Οι προκλήσεις αυτές δεν αφορούν αποκλειστικά τη χώρα μας. Διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν από τη μία μεριά ότι η αποτελεσματικότητα των Α.Π. μουσικής εξαρτάται από παράγοντες όπως η σαφήνεια των στόχων, η επάρκεια των υλικών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η δυνατότητα προσαρμογής τους στο συγκεκριμένο της σχολικής τάξης (Hallam et al., 2022· Webster & Williams, 2020), και από την άλλη μεριά ότι η προώθηση της δημιουργικότητας, η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας αποτελούν κοινές προκλήσεις για τα Α.Π. μουσικής σε πολλές χώρες (Fullan & Langworthy, 2014).

2.2. Η Έρευνα

2.2.1. Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο λειτουργούν ως καθοδηγητικός άξονας για τους εκπαιδευτικούς, που καλούνται να τα εφαρμόσουν, καλύπτοντας τις πραγματικές διδακτικές τους ανάγκες.

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν ήταν:

- Σε τι βαθμό τα Α.Π. βοηθούν τους εκπαιδευτικούς μουσικής κατά το στάδιο σχεδιασμού των μαθημάτων τους
- Κατά πόσο οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών της σύγχρονης τάξης σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών που τα υλοποιούν

2.2.2. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός της Έρευνας

Η μελέτη αυτή είναι μια μορφή επισκόπησης μικρής κλίμακας που επιχειρεί να εντοπίσει και να περιγράψει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν στα ΠΣ για το μάθημα της μουσικής.

Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έξι νομών της χώρας μας, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Λευκάδας, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας δόθηκαν από τις αντίστοιχες διευθύνσεις εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί μουσικής που εργάζονται στα Δημοτικά και Γυμνάσια των συγκεκριμένων νομών είναι εκατόν έντεκα (111). Λόγω του μικρού μεγέθους του πληθυσμού-στόχου δεν προχωρήσαμε σε διαδικασίες δειγματοληψίας, αλλά απευθυνθήκαμε με ερωτηματολόγιο σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Τα δεδομένα που συλλέξαμε είχαν ποσοτικό και ποιοτικό χαρακτήρα. Για τη συλλογή τους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, που στάλθηκε ηλεκτρονικά και που απευθυνόταν ανώνυμα στους εκπαιδευτικούς μουσικής. Η τήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας ήταν ένα βασικό δεοντολογικό στοιχείο που εξασφάλισε το σεβασμό του προσωπικού τους χώρου, πέρα από το πόσο ευαίσθητης φύσης ήταν οι πληροφορίες που έδωσαν (Cohen και Manion, 1994, σ. 498 - 500). Η μέθοδος του ερωτηματολογίου επιλέχτηκε για να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν, μέσα από την ανωνυμία που τους εξασφάλιζε το ερωτηματολόγιο, ελεύθερα και αβίαστα τις σκέψεις τους, πράγμα που δεν εξασφάλιζαν άλλες μέθοδοι, όπως, για παράδειγμα, η μέθοδος της συνέντευξης.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν με βάση τους σκοπούς και τις υποθέσεις της έρευνας και ήταν ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις που δέχονταν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν προτεινόμενες και δεσμευτικές, στις οποίες όμως σε πολλές περιπτώσεις δινόταν η δυνατότητα να προστεθεί από τον ερωτώμενο και άλλη απάντηση πέρα από τις προτεινόμενες. Δόθηκε ακόμη στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να σχολιάσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για διάφορα ζητήματα σχετικά ΑΠΣ.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά απάντησαν εξήντα έξι (66) εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας (54,5%) και δευτεροβάθμιας (45,5%) εκπαίδευσης. Το δείγμα χαρακτηρίζεται από υψηλότερη εκπροσώπηση γυναικών (60,6%) σε σύγκριση με τους άνδρες συμμετέχοντες (39,4%). Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων εκτείνεται από 20 έως 51+ έτη, με μεγαλύτερη συγκέντρωση στις ηλικιακές ομάδες 41-50 (43,9%) και 50+ (39,4%) ετών. Αναφορικά με την επαγγελματική τους εμπειρία, η πλειοψηφία διαθέτει διδακτική προϋπηρεσία άνω της δεκαετίας. Συγκεκριμένα το 50% των ερωτηθέντων έχει πάνω από 21 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (18,2%) έχει λιγότερα από πέντε έτη διδακτικής εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που ακολουθούν παρουσιάζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και συνδέονται με ευρήματα σχετικών επιστημονικών ερευνών.

Η συμβολή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στον Σχεδιασμό Μαθημάτων Μουσικής

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα σχετικά ερωτήματα προκύπτει ότι τα Α.Π. για το μάθημα της μουσικής παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μία βασική δομή για τον σχεδιασμό μαθημάτων, αλλά παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στη συχνότητα χρήσης των Α.Π. από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αυτή φαίνεται να παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Το 41% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι ανατρέχει στα Α.Π. "συχνά", ενώ το 39% δήλωσε ότι τα χρησιμοποιεί "μερικές φορές". Ωστόσο, ένα 15% παραδέχθηκε ότι τα χρησιμοποιεί "σπάνια". Δεδομένου ότι η συχνότητα χρήσης των Α.Π. εξαρτάται από τη σαφήνεια και την πρακτικότητα των οδηγιών τους, καθώς και από την ευελιξία που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το περιεχόμενο τους στο συγκεκριμένο της τάξης τους (Schiro, 2013), αυτή η διαφοροποίηση πιθανώς υποδηλώνει ότι, ενώ τα Α.Π. θεωρούνται χρήσιμα εργαλεία, δεν είναι πάντα προσαρμοσμένα στις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 1: Συχνότητα αξιοποίησης του Α.Π.

Σχετικά με τη σαφήνεια των οδηγιών που δίνονται το 74,2% των εκπαιδευτικών τις χαρακτήρισε "αρκετά σαφείς", ενώ ένα 18,2% τις βρήκε "λίγο σαφείς". Παράλληλα, οι μαθησιακοί στόχοι κρίθηκαν "πολύ ρεαλιστικοί" μόνο από το 2% των ερωτηθέντων. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πλήρη κατανόηση ή εφαρμογή κάποιων πτυχών των Α.Π. Παράλληλα θέτουν υπό αμφισβήτηση τη σαφήνεια και τη ρεαλιστικότητα των διδακτικών στόχων που είναι κρίσιμοι παράμετροι, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα σταθερό πλαίσιο για τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους (Darling-Hammond, 2017).

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων (56,1%) θεωρεί τις δραστηριότητες που προτείνει το Α.Π. «αρκετά βοηθητικές», όμως παράλληλα ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι η υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων είναι από λίγο (63,6%) έως καθόλου (16,7%) εφικτή λόγω των συνθηκών του σχολείου τους που σχετίζονται κυρίως με την υλικοτεχνική υποδομή. Αυτό έχει ως συνέπεια μόνο το 22,2% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να ενσωματώνει τις προτεινόμενες δραστηριότητες στις διδασκαλίες του.

Η έλλειψη πόρων, η παροχή μη επαρκούς μουσικού εξοπλισμού (μουσικά όργανα, ηχητικά συστήματα, λογισμικά σύνθεσης, εφαρμογές ακουστικής ανάλυσης, κ.ά.), που αποτελεί ένα κοινό πρόβλημα στη μουσική εκπαίδευση παγκοσμίως (Hallam et al., 2022), τονίστηκε από την συντριπτική πλειοψηφία (66,7%) των ερωτώμενων. Ειδικότερα σε ότι αφορά στα τεχνολογικά μέσα στο σύνολό τους σχεδόν οι συμμετέχοντες (92,5 %) δήλωσαν ότι θεωρούν σημαντική την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ψηφιακής τεχνολογίας στη μουσική εκπαίδευση. Ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς (75,8%) εξέφρασε την πρόθεσή του να ενσωματώνει την ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία του καθημερινά. Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα η τεχνολογία αποδεδειγμένα ενισχύει τη μάθηση και τη μουσική αντίληψη των μαθητών, ωστόσο η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης ή εξοπλισμού φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο στην αξιοποίησή της (Webster & Williams, 2020). Το 22,7% των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι θα ήταν πολύ χρήσιμη η ένταξη στα Α.Π. περισσότερων προτάσεων για την ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων στη μουσική διδασκαλία.

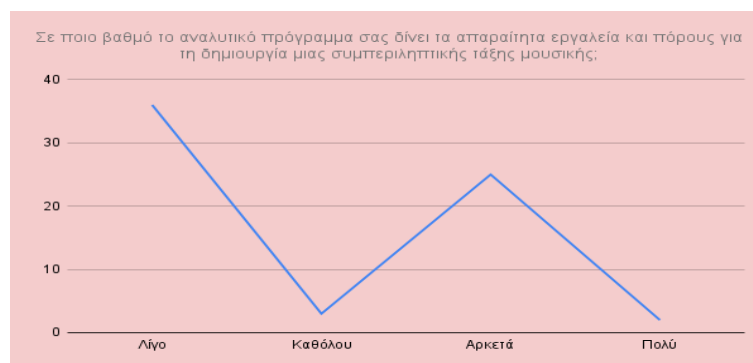
Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδείχθηκε επίσης η έλλειψη ευελιξίας των Α.Π. μουσικής, όπως παρατηρείται και σε άλλες χώρες (Fullan & Langworthy, 2014), η οποία μπορεί να περιορίσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ειδικά σε τάξεις με ποικιλόμορφα μαθησιακά προφίλ. Αν και παράλληλα με τις κατευθυντήριες γραμμές, για το μεγαλύτερος των ερωτηθέντων (72,7%) δίνονται και αρκετά περιθώρια αυτενέργειας, το 40,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το Α.Π. δεν τους βοηθά επαρκώς ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσει μία ποικιλία δημιουργικών μουσικών διδασκαλιών, ενώ για ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (43,9%) είναι δύσκολο να προσαρμόσει τις προτάσεις του Α.Π. στις ανάγκες των μαθητών του. Οι συμμετέχοντες (53%) τόνισαν ακόμη ότι η το Α.Π. δεν είναι υποστηρικτικό-βοηθητικό στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών τους.

Τα αναλυτικά προγράμματα μουσικής και οι ανάγκες της σύγχρονης τάξης

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αποκαλύπτουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τα τρέχοντα Α.Π. δεν παρέχουν επαρκή υποστήριξη για την αντιμετώπιση των

ποικίλων αναγκών των μαθητών της σύγχρονης τάξης, είτε πρόκειται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.

Ειδικότερα από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι σε μεγάλο ποσοστό (41,4%) πιστεύουν ότι τα Α.Π. δεν ενθαρρύνουν επαρκώς τη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των ικανοτήτων και των αναγκών τους. Επιπλέον εκφράζουν έντονες αμφιβολίες (το 59% των συμμετεχόντων) σχετικά με το αν τα Α.Π. τους παρέχουν τα απαραίτητα εργαλεία και πόρους για τη δημιουργία μιας πραγματικά συμπεριληπτικής τάξης μουσικής. Η έλλειψη κατευθύνσεων για την ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικές ικανότητες, καθώς και η απουσία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αποτελούν σημαντικά σημεία κριτικής



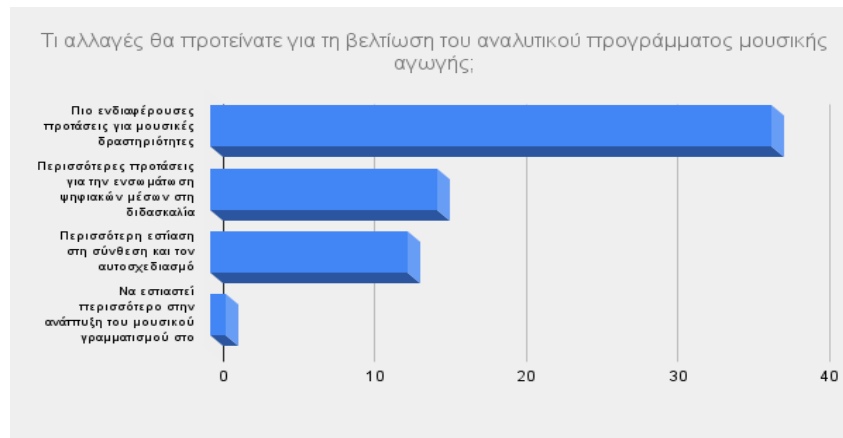
Γράφημα 2: Προώθηση συμπεριληπτικής τάξης μουσικής

Παράλληλα οι ερωτώμενοι (40,9%) φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι με την αποτελεσματικότητα των παραδειγμάτων και των οδηγιών που παρέχονται για την προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη μουσική διδασκαλία. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχόντων η έλλειψη προτάσεων για διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (το 71,2% των εκπαιδευτικών) και αναπαράστασης της μουσικής γνώσης (το 48,5% των εκπαιδευτικών) ενισχύουν την εικόνα ενός αναλυτικού προγράμματος που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης, ποικιλόμορφης τάξης. Οι εκπαιδευτικοί (63,6%) που εντοπίζουν την έλλειψη παραδειγμάτων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών τους υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση στη μουσική εκπαίδευση.

Στην ανοιχτή ερώτηση «Τι αλλαγές θα προτεινάτε για τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος μουσικής αγωγής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο;» οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την ανάγκη για ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής πιο δημιουργικό, σύγχρονο, ελκυστικό και ολοκληρωμένο. Με τις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες ανέδειξαν τρεις βασικούς τομείς στους οποίους απαιτούνται βελτιώσεις:

- Εστίαση στη σύνθεση και στον αυτοσχεδιασμό: Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (19,7%) εξέφρασε την ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση στις δραστηριότητες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού, γεγονός που πιθανώς υποδηλώνει ότι θεωρούν σημαντική την ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης των μαθητών μέσω της μουσικής και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.
- Ενσωμάτωση ψηφιακών μέσων: Περισσότεροι από το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων (22,7%) πρότειναν την ενσωμάτωση περισσότερων ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, αντανakλώντας την ανάγκη για εκσυγχρονισμό του αναλυτικού προγράμματος με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ψηφιακά εργαλεία στη μουσική δημιουργία και μάθηση.

- Ενδιαφέρουσες μουσικές δραστηριότητες: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56,1%) τόνισε την ανάγκη για πιο ενδιαφέρουσες προτάσεις για μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες να είναι πιο ελκυστικές για τους μαθητές τους, προκειμένου να αυξήσουν το κίνητρο και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία



Γράφημα 3: Προτεινόμενες αλλαγές στο Α.Π. Μουσικής Αγωγής

Τέλος, σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά που σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων θα πρέπει να έχει το Α.Π., προκειμένου να καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες του επαγγέλματός τους, οι απαντήσεις που δόθηκαν αναδεικνύουν την ανάγκη για την ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος μουσικής αγωγής που να είναι πρακτικό, σύγχρονο, συμπεριληπτικό, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και τις προκλήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ενταχθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- Πρακτικότητα και εφαρμοσιμότητα

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής τονίζουν την ανάγκη τους για ένα πιο πρακτικό και εφαρμόσιμο Α.Π., το οποίο να περιλαμβάνει:

- ο ρεαλιστικούς στόχους λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες στα σχολεία (μονόωρο μάθημα, μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη, έλλειψη εξοπλισμού, κ.ά.)
- ο αναλυτικά σχέδια εργασίας και σαφώς διατυπωμένες προτεινόμενες δραστηριότητες
- ο προτάσεις για διδασκαλία που μπορούν εύελκτα να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών

- Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συμμετοχής των μαθητών

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων επισημαίνουν την ανάγκη για ένα αναλυτικό πρόγραμμα που προάγει τη χαρά της μάθησης μέσω της μουσικής και ενισχύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη τόσο των μουσικών τους δεξιοτήτων όσο και της προσωπικής τους έκφρασης. Αναλυτικότερα προτείνουν την ένταξη:

- ο Ευφάνταστων μουσικών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στα ενδιαφέροντα των μαθητών
- ο Δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζονται δημιουργικά μέσα από τη σύνθεση, τον αυτοσχεδιασμό και τη μουσική παραγωγή
- ο Βιωματικών και συνεργατικών μουσικών δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
- ο Πιο σύγχρονου μουσικού ρεπερτορίου κοντά στα ακούσματα των παιδιών του σήμερα

- Εκσυγχρονισμός της παρεχόμενης μουσικής εκπαίδευσης

Για τους ερωτώμενους η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και η προσφορά πολυαισθητηριακών εμπειριών αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για μία αποτελεσματική

μουσική εκπαίδευση που προετοιμάζει τους μαθητές για τον ψηφιακό κόσμο του 21ου αιώνα. Οι προτάσεις τους ανέδειξαν την ανάγκη πρωτίστως για την αξιοποίηση των πάρα πολλών δυνατοτήτων που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία για τη δημιουργία, την παραγωγή και την ακρόαση μουσικής και δευτερευόντως για την προσέγγιση των χαρακτηριστικών της μουσικής μέσω διαφορετικών αισθήσεων (ακοή, όραση, αφή, κίνηση) που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη μουσική σε βαθύτερο επίπεδο.

- Συμπεριληπτικές πρακτικές και πολιτισμική ευαισθησία

Οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη ύπαρξης ενός Α.Π. στο οποίο η συμπερίληψη και η πολιτισμική ευαισθησία αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της μουσικής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, το πολιτισμικό του υπόβαθρο ή τις ανάγκες του, έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει ισότιμα και να μάθει μέσα από τη μουσική. Εξέφρασαν τη σημαντικότητα της ενσωμάτωσης:

- ο ευέλικτων διδακτικών πρακτικών που να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών
- ο μουσικών παραδόσεων και ρεπερτορίων από διαφορετικούς πολιτισμούς με αυθεντικό τρόπο, που θα προάγει την κατανόηση και την εκτίμηση της πολιτισμικής πολυφωνίας

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας τα τρέχοντα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π.) μουσικής δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις σύγχρονες διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μουσικής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέδειξαν συγκεκριμένες αδυναμίες τους και διατύπωσαν προτάσεις βελτίωσης, οι οποίες επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα σχετικών ερευνών που τονίζουν την ανάγκη για:

- πρακτικά και εφαρμόσιμα αναλυτικά προγράμματα τα οποία να παρέχουν σαφείς οδηγίες αλλά και περιθώρια προσαρμογής στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου (Darling-Hammond et al., 2017)
- αναλυτικά προγράμματα που προωθούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, η κριτική σκέψη και η συνεργασία (Burnard & Murphy, 2013)
- τεχνολογικά ενημερωμένα αναλυτικά προγράμματα που ενισχύουν την ενεργό μουσική μάθηση, κατανόηση και δημιουργία (Webster & Williams, 2020)
- αναλυτικά προγράμματα που ενσωματώνουν στρατηγικές διαφοροποίησης και συμπερίληψης, ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη μάθηση (Fullan & Langworthy, 2014)

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν τις αλλαγές αυτές απαραίτητες όχι μόνο για την κάλυψη των διδακτικών τους αναγκών αλλά και για την προώθηση μίας ποιοτικής μουσικής εκπαίδευσης που θα εμπνέει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων τους ή του γνωστικού, κοινωνικού πολιτισμικού υποβάθρου τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, L. & Manion, L.(1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess student learning* (2nd ed.). ASCD.

- Burnard, P., & Murphy, R. (2013). *Teaching music creatively*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 21(3), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1263748>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Washington: Learning Policy Institute
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, H., Rinta, T., & Varvargou, E. (2022). *Global perspectives on music education*. University College London Press.
- Hammel, A. M. (2012). *Including students with disabilities in music education*. Oxford University Press.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Pinar, W. F. (2012). *What is Curriculum Theory?* New York: Routledge.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). SAGE Publications
- Webster, P., & Williams, D. (2020). *Experiencing music technology: Software, data, and hardware*. Oxford University Press.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τριχάς Νικόλαος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Βλας Φελίσια

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των κινήτρων που οδήγησαν φοιτητές/τριες να ακολουθήσουν σπουδές στον τουρισμό. Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 171 φοιτητών/τριών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ποικίλους λόγους για την επιλογή τουριστικών σπουδών. Οι κυριότεροι εξ αυτών είναι η σημασία του τουριστικού κλάδου για την οικονομία της Ελλάδας και η προσδοκώμενη άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, η προσδοκία για καλές οικονομικές απολαβές, η ελκυστικότητα των τουριστικών επαγγελμάτων, καθώς και οι δυνατότητες που ανοίγονται για μία καριέρα στο εξωτερικό. Άλλοι λόγοι σχετίζονται με την ελκυστικότητα των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, αν και εκφράζεται η επιθυμία για περισσότερα πρακτικά μαθήματα, μαθήματα ξένων γλωσσών και μαθήματα ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν μια πολύτιμη βάση για τον σχεδιασμό και την προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μελλοντικών επαγγελματιών στον τουρισμό.

Λέξεις κλειδιά: τουριστικές σπουδές, κίνητρα, τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ελλάδα

1. Εισαγωγή

Ο κλάδος του τουρισμού και της φιλοξενίας αναπτύσσεται δυναμικά και συμβάλλει σημαντικά στην παγκόσμια οικονομία. Η ταχεία ανάπτυξη του κλάδου προσφέρει επίσης πολλές ευκαιρίες απασχόλησης, ενώ συμβάλλει σημαντικά στο ΑΕΠ πολλών χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Η αυξανόμενη σημασία του τουριστικού τομέα και η ανάγκη για εξειδικευμένα στελέχη έχουν αυξήσει τα τελευταία χρόνια τον αριθμό των πανεπιστημιακών τμημάτων τουρισμού και έχουν εντατικοποιήσει τον ανταγωνισμό τους για την προσέλκυση ικανού αριθμού υποψηφίων. Η μελέτη και κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι φοιτητές επιλέγουν να ακολουθήσουν σπουδές σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα είναι σημαντική γιατί βοηθά στον αποτελεσματικότερο προγραμματισμό και προσέλκυση υποψηφίων φοιτητών. Τα κίνητρα αυτά καλύπτουν προσωπικές αναζητήσεις και επαγγελματικούς στόχους, ενώ συχνά σχετίζονται με πολιτιστικές και κοινωνικές επιρροές, συμπεριλαμβανομένων της επιρροής από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον των μαθητών αλλά και από τα ΜΜΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της εργασίας είναι – με μελέτη περίπτωσης το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου – να διερευνηθούν τα κίνητρα που ωθούν τους φοιτητές και φοιτήτριες στην Ελλάδα να ακολουθήσουν τουριστικές σπουδές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα τελευταία χρόνια, η σημασία των κινήτρων για την επιλογή τουριστικών σπουδών έχει συγκεντρώσει το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι Anthony et al. (2021) εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή σταδιοδρομίας των προπτυχιακών φοιτητών στη βιομηχανία τουρισμού και φιλοξενίας στη Γκάνα. Διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 1.341 προπτυχιακών φοιτητών από πανεπιστημιακά τμήματα τουρισμού σε όλη τη χώρα. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η πρόθεση των μαθητών να ιδρύσουν τη δική τους επιχείρηση φιλοξενίας, το ενδιαφέρον τους για μια σταδιοδρομία στον κλάδο του τουρισμού, η προσωπικότητα τους που ταιριάζει στη βιομηχανία και η επιρροή από τους συμμαθητές τους ήταν οι καλύτεροι προγνωστικοί παράγοντες για την επιλογή μιας σταδιοδρομίας στον τουρισμό και τη φιλοξενία από τους μαθητές. Παρομοίως, οι Mohammad και Alsaleh (2013) διερεύνησαν τους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές στην Ιορδανία επέλεξαν να σπουδάσουν τουριστικά επαγγέλματα και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κυριότεροι λόγοι είναι η κοινωνική θέση που συνδέεται με τα τουριστικά επαγγέλματα και οι ευκαιρίες απασχόλησης που προσφέρουν οι σπουδές στον τουρισμό και τη φιλοξενία. Στην ίδια χώρα, οι Alrawadieh και Alrawadieh (2015) πραγματοποίησαν τη δική τους έρευνα και τα ευρήματά τους υποδεικνύουν ότι οι ευκαιρίες εργασίας, η ακαδημαϊκή επιτυχία, η αντιληπτή ευκολία σπουδών, η ελκυστικότητα του γνωστικού αντικειμένου και τα χαρακτηριστικά του κλάδου είναι τα κίνητρα που εξηγούν την απόφαση των Ιορδανών φοιτητών να σπουδάσουν διοίκηση τουρισμού και φιλοξενίας. Μία αντίστοιχη έρευνα από τους Shyju και Tanwar (2020) σε δείγμα 758 φοιτητών τουρισμού και φιλοξενίας στην Ινδία, ανέδειξε κάποια βασικά κίνητρα για την επιλογή τουριστικών σπουδών. Αυτά είναι η οικονομική προσιτότητα των προγραμμάτων σπουδών, οι ευκαιρίες εργασίας, η αύξηση των γνώσεων και οι συστάσεις. Οι Ινδοί φοιτητές πιστεύουν ότι η τουριστική βιομηχανία προσφέρει ευκαιρίες εργασίας. Εάν ακολουθήσουν ένα πρόγραμμα σπουδών στον τουρισμό και τη φιλοξενία, θα έχουν την ευκαιρία μίας διεθνούς καριέρας, με περισσότερες ευκαιρίες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Η οικονομική προσιτότητα των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο γι' αυτούς, ενώ οι γονείς, οι φίλοι και οι καθηγητές τους επηρεάζουν την απόφασή τους να υποβάλουν αίτηση σε ένα πρόγραμμα σπουδών τουρισμού.

Οι Jamnia και Pan (2017) εξέτασαν τα κίνητρα 899 φοιτητών στην Ταϊβάν για την επιλογή τουριστικών σπουδών και συμπέραναν ότι οι δυνατότητες επικοινωνίας με άτομα από άλλες χώρες και η δυνατότητα για σταδιοδρομία στον κλάδο αποτελούν ισχυρά κίνητρα. Στη δική τους έρευνα σε δείγμα 384 φοιτητών στο Χονγκ Κονγκ, οι Lee et al. (2008), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πέντε παρακινητικοί παράγοντες μεταξύ των φοιτητών που σπουδάζουν τουρισμό και φιλοξενία: αυτοπραγμάτωση, ευκαιρίες εργασίας, ελκυστικότητα του αντικειμένου σπουδών, ευκολία μελέτης και σχολικές επιδόσεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Kim et al. (2008) σε δείγμα 540 φοιτητών στην Κορέα. Η αυτοπραγμάτωση, οι ευκαιρίες εργασίας και η εμπειρία στο εξωτερικό ήταν τα κύρια κίνητρα για τους προπτυχιακούς φοιτητές προκειμένου να ακολουθήσουν τουριστικές σπουδές. Οι Lee et al. (2019) θεωρούν ότι παρόλο που οι φοιτητές μπορούν να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις σταδιοδρομίας, τέτοιες αποφάσεις μπορούν επίσης να καθοριστούν από ποικίλες επιρροές, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες. Ο σκοπός της δικής τους έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό στον οποίο οι διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (δηλαδή σύμβουλοι, γονείς, καθηγητές και μέσα κοινωνικής δικτύωσης) επηρεάζουν τους φοιτητές στην επιλογή σπουδών στον τουρισμό και τη φιλοξενία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε δείγμα 558 φοιτητών έδειξαν ότι οι παραδοσιακοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο τις αποφάσεις σταδιοδρομίας των φοιτητών σε σχέση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Μία άλλη διάσταση στα κίνητρα επιλογής τουριστικών σπουδών δίνουν στην έρευνά τους οι Dodds και Muchnick (2008), οι οποίοι αναφέρουν ότι η φήμη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στο Τορόντο του Καναδά, η ποιότητα διδασκαλίας και οι προοπτικές σταδιοδρομίας είναι οι παράγοντες

που προσελκύουν φοιτητές. Η έρευνα των Kim et al. (2007), εστίασε στα κίνητρα των Κινέζων, Ταϊβανέζων και Κορεατών φοιτητών να σπουδάσουν διοίκηση τουρισμού και φιλοξενίας, και κατέληξαν σε έξι κίνητρα: ευκαιρίες εργασίας, ενδιαφέρον για πρακτικές πτυχές, σχολικά επιτεύγματα, φαινομενική έλξη, ενδιαφέρον για ξένες χώρες και ευκολία για σπουδές. Τέλος, οι Strickland και Ratten (2024) προσπάθησαν να κατανοήσουν τα κίνητρα των μαθητών του Μπουτάν να ακολουθήσουν σπουδές στον τουρισμό και τη φιλοξενία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα κύρια κίνητρά τους είναι η ελκυστικότητα του επαγγέλματος, οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας και άλλα ευρύτερα οφέλη.

2.2 Μέθοδος της έρευνας

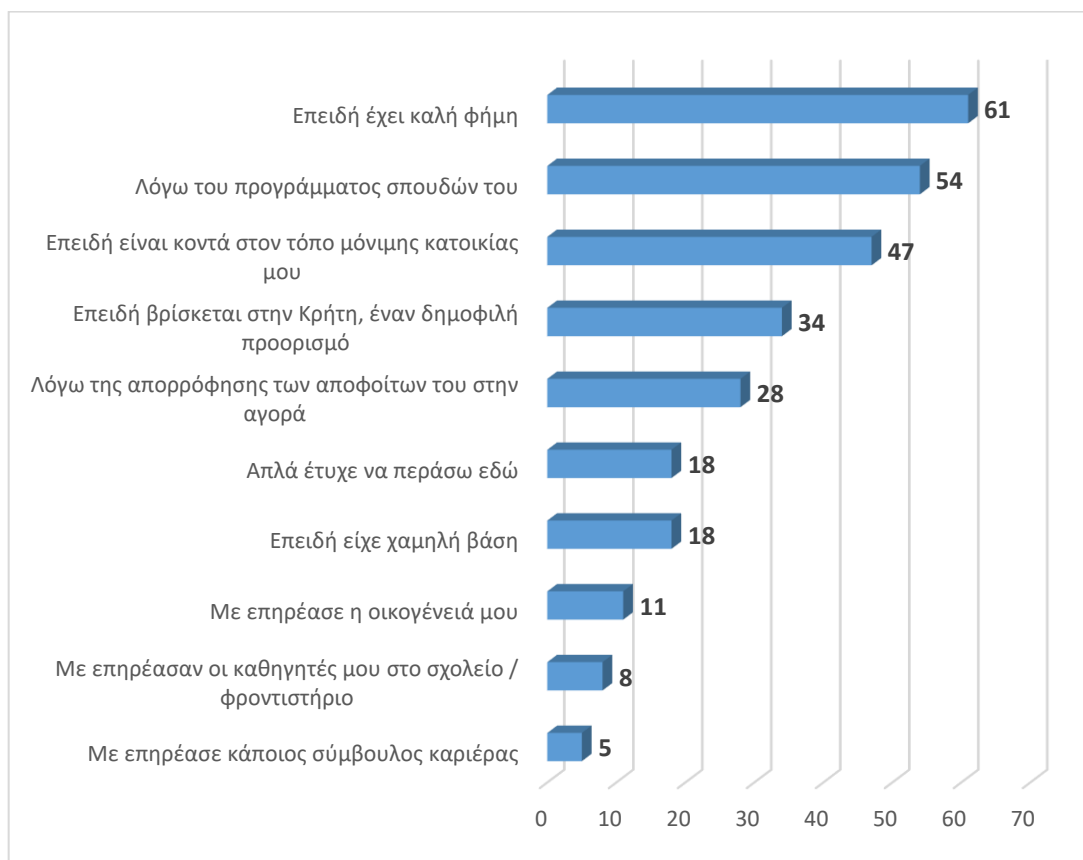
Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση των κινήτρων των φοιτητών/τριών για την επιλογή σπουδών στον τουρισμό και τη φιλοξενία. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές επέλεξαν να σπουδάσουν στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, οι λόγοι επιλογής από το πρόγραμμα σπουδών της τουριστικής κατεύθυνσης, ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στις προσδοκίες τους, η πρόθεσή τους για συνέχιση σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, οι επιλογές επαγγελματικής καριέρας μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Για τους σκοπούς της έρευνας, σχεδιάστηκε βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δεκατέσσερις ερωτήσεις. Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή του σε 10 φοιτητές/τριες του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και έγιναν μικρές τροποποιήσεις με βάση τις συστάσεις τους. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους φοιτητές/τριες του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού (Κατεύθυνση Σπουδών «Διοίκηση Τουρισμού») του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου κατά την εξεταστική περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου 2024. Συλλέχθηκαν συνολικά 171 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο SPSS έκδοση 26.0.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 171 φοιτητές και φοιτήτριες. Από αυτούς, οι 91 ήταν γυναίκες (53,2%) και οι 80 άνδρες (46,8%). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φοιτητών προέρχεται από την Κρήτη (56,1%), ενώ στο δείγμα εκπροσωπούνται και άλλες Περιφέρειες, όπως η Αττική (12,9%), η Κεντρική Μακεδονία (5,8%), το Νότιο Αιγαίο (5,3%), η Πελοπόννησος (4,7%), η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (4,1%), η Στερεά Ελλάδα (2,9%), η Δυτική Ελλάδα (2,3%), η Θεσσαλία (2,3%), η Ήπειρος (1,8%) και οι Ιόνιοι Νήσοι (1,8%).

Για 139 από τους συμμετέχοντες (81,3%) αυτό είναι το πρώτο τους πτυχίο. Ωστόσο, 16 φοιτητές (9,4%) διαθέτουν ήδη ένα πτυχίο τουριστικής κατεύθυνσης και άλλοι 16 φοιτητές (9,4%) έχουν επίσης πτυχίο μη τουριστικής κατεύθυνσης. Ακολούθως εξετάστηκαν οι λόγοι επιλογής του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού (Σχήμα 1). Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι φοιτητές/τριες επέλεξαν να σπουδάσουν στο συγκεκριμένο Τμήμα για μια πληθώρα λόγων και συγκεκριμένα λόγω της καλής φήμης του (35,7%), του προγράμματος σπουδών του (31,6%), της εγγύτητάς του με τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους (27,5%), της γεωγραφικής του τοποθεσίας στην Κρήτη (19,9%), έναν δημοφιλή τουριστικό προορισμό, της υψηλής απορρόφησης των αποφοίτων του στην αγορά (16,4%). Οι παραπάνω λόγοι δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν στοχευμένα το Τμήμα, τόσο λόγω της φήμης και του προγράμματος σπουδών του, όσο και λόγω της εγγύτητάς του με τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, κάτι που στη σημερινή εποχή θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας αφού μειώνει την οικονομική επιβάρυνση των νοικοκυριών. Ωστόσο, 18 φοιτητές (10,5%) ανέφεραν ότι απλά έτυχε να περάσουν στο συγκεκριμένο Τμήμα, ενώ άλλοι 18 φοιτητές (10,5%) υποστήριξαν ότι πέρασαν στο Τμήμα αυτό επειδή είχε χαμηλή βάση. Δεν λείπουν και οι επιρροές από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, αφού 11 φοιτητές (6,4%) επέλεξαν το Τμήμα επειδή τους επηρέασε η οικογένειά τους, 8 φοιτητές (4,7%) επειδή τους επηρέασαν οι

καθηγητές τους στο σχολείο/φροντιστήριο, και 5 φοιτητές (2,9%) επειδή τους επηρέασε κάποιος σύμβουλος καριέρας.



Σχήμα 1: Λόγοι επιλογής του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού

Για το 43,9% των φοιτητών, το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού αποτέλεσε την πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό τους δελτίο, επιβεβαιώνοντας την υψηλή προτίμηση που καταγράφει το Τμήμα στους φοιτητές του. Για 59 φοιτητές (34,5%), το Τμήμα ήταν η δεύτερη επιλογή, για 19 φοιτητές (11,1%) ήταν η τρίτη επιλογή, ενώ 18 φοιτητές (10,5%) το είχαν δηλώσει χαμηλότερα στις προτιμήσεις τους.

Στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, οι φοιτητές καλούνται από το 5^ο εξάμηνο σπουδών (3^ο έτος), να επιλέξουν μεταξύ δύο κατευθύνσεων σπουδών: α) Διοίκηση Επιχειρήσεων, και β) Διοίκηση Τουρισμού. Προκύπτει το ερώτημα εδώ σε ποια χρονική στιγμή οι συμμετέχοντες αποφάσισαν να επιλέξουν την τουριστική κατεύθυνση για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (56,7%) είχε ήδη αποφασίσει να ακολουθήσει την κατεύθυνση «Διοίκηση Τουρισμού» πριν καν εγγραφεί στο Τμήμα. Αυτό υποδεικνύει ότι οι περισσότεροι φοιτητές είχαν σαφή στόχο και προσανατολισμό από την αρχή, γνωρίζοντας τι ακριβώς επιθυμούσαν να σπουδάσουν και έχοντας συγκεκριμένη επαγγελματική πορεία στο μυαλό τους. Το 17% των φοιτητών πήρε την απόφαση κατά το πρώτο έτος σπουδών τους, γεγονός που δείχνει ότι η πρώτη ακαδημαϊκή τους εμπειρία στο Τμήμα επηρέασε την επιλογή της κατεύθυνσης. Αυτή η περίοδος προσαρμογής και η επαφή με τα μαθήματα και τις δυνατότητες της κατεύθυνσης φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο γι' αυτούς τους φοιτητές. Ένα ποσοστό 25,1% των συμμετεχόντων έκανε την επιλογή κατά το δεύτερο έτος σπουδών και ένα ποσοστό 1,2% των φοιτητών το αποφάσισε κατά το τρίτο έτος σπουδών. Τα ποσοστά αυτά φανερώνουν ότι η εμπειρία από τα πρώτα έτη των σπουδών τους και η επαφή με συγκεκριμένα μαθήματα του Τμήματος συνέβαλαν καθοριστικά στη λήψη της απόφασης για την επιλογή της τουριστικής κατεύθυνσης σπουδών. Το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές είχαν ήδη αποφασίσει να ακολουθήσουν την τουριστική κατεύθυνση πριν την εγγραφή τους, υποδηλώνει ισχυρή στόχευση και προετοιμασία για σπουδές

στον τουριστικό τομέα. Επιπλέον, για τους 142 συμμετέχοντες (83%) η κατεύθυνση «Διοίκηση Τουρισμού» ήταν η πρώτη τους επιλογή, ενώ 29 φοιτητές (17%) είχαν επιλέξει αρχικά την κατεύθυνση «Διοίκηση Τουρισμού» αλλά στη συνέχεια άλλαξαν γνώμη, καθώς από το Τμήμα τους παρέχεται η δυνατότητα αλλαγής κατεύθυνσης σπουδών.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν τα κίνητρα των φοιτητών για την επιλογή της τουριστικής κατεύθυνσης σπουδών (Πίνακας 1). Η ανάλυση αυτή προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση των λόγων που ωθούν τους φοιτητές να επιλέξουν τουριστικές σπουδές, επισημαίνοντας τη σημασία της επαγγελματικής ασφάλειας και των οικονομικών προοπτικών στον κλάδο. Το βασικότερο κίνητρο συνδέεται με τη σημασία του τουρισμού για την ελληνική οικονομία και την εξέλιξή του (Mean=4,00), καθώς οι φοιτητές θεωρούν ότι θα έχουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (Mean=3,97) και καλές οικονομικές απολαβές (Mean=3,84). Μία επόμενη ομάδα κινήτρων σχετίζεται με τη φύση των τουριστικών επαγγελμάτων. Πολλοί συμμετέχοντες θεωρούν τα τουριστικά επαγγέλματα ελκυστικά, καθώς τους επιτρέπουν να έρχονται σε επαφή με ξένο κόσμο και διαφορετικές κουλτούρες (Mean=3,68), ταιριάζουν με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους (Mean=3,55), τους ανοίγουν προοπτικές να εργαστούν στο εξωτερικό (Mean=3,63) και τους προσφέρουν κοινωνική καταξίωση (Mean=3,25). Η τρίτη ομάδα κινήτρων αφορά τα μαθήματα της τουριστικής κατεύθυνσης του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, τα οποία τους φάνηκαν είτε πιο ενδιαφέροντα (Mean=3,66), είτε πιο εύκολα (Mean=3,38) σε σχέση με τα μαθήματα της άλλης κατεύθυνσης σπουδών. Μία τέταρτη και λιγότερο σημαντική ομάδα κινήτρων αφορά κυρίως τους φοιτητές που είτε σκέφτονται να ιδρύσουν τη δική τους τουριστική επιχείρηση (Mean=3,09), είτε εργάζονται ήδη σε κάποια τουριστική επιχείρηση στην οποία επιθυμούν να πάρουν αύξηση μισθού ή/και προαγωγή (Mean=2,74), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η ίδια η επιχείρηση στην οποία εργάζονται τους ενθάρρυνε να πάρουν το πτυχίο στο πλαίσιο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους (Mean=2,16). Δεν λείπουν και οι περιπτώσεις στις οποίες η οικογένεια των φοιτητών διαθέτει μία τουριστική επιχείρηση στην οποία σκοπεύουν κι εκείνοι να απασχοληθούν μετά τη λήψη του πτυχίου τους (Mean=2,35) ή κάποιο πρόσωπο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος εργάζεται εδώ και χρόνια στον τουριστικό κλάδο (Mean=2,43). Η επιρροή από τους γονείς (Mean=1,53), τους καθηγητές (Mean=1,99) και τους συμφοιτητές τους (Mean=1,75) δεν φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνητρο επιλογής της τουριστικής κατεύθυνσης.

Πίνακας 1: Σημαντικότητα κινήτρων για την επιλογή της τουριστικής κατεύθυνσης σπουδών

	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Η εξέλιξη του τουρισμού στην Ελλάδα	4,00	0,901
Άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (πιστεύω ότι θα βρω εύκολα δουλειά)	3,97	0,936
Για να έχω καλές οικονομικές απολαβές	3,84	1,002
Τα τουριστικά επαγγέλματα είναι ελκυστικά καθώς θα έρχομαι σε επαφή με ξένο κόσμο	3,68	1,060
Τα μαθήματα της τουριστικής κατεύθυνσης μου φάνηκαν πιο ενδιαφέροντα	3,66	1,053
Μου ανοίγει προοπτικές να εργαστώ στο εξωτερικό	3,63	1,227
Τα τουριστικά επαγγέλματα ταιριάζουν με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά μου	3,55	1,149
Τα μαθήματα της τουριστικής κατεύθυνσης μου φάνηκαν πιο εύκολα	3,38	1,123

Για να έχω κοινωνική καταξίωση	3,25	1,080
Για να ιδρύσω αργότερα τη δική μου τουριστική επιχείρηση	3,09	1,289
Για να πάρω αύξηση μισθού ή/και προαγωγή στην επιχείρηση που εργάζομαι	2,74	1,433
Πρόσωπο/α του οικογενειακού μου περιβάλλοντος εργάζεται εδώ και χρόνια στον τουρισμό	2,43	1,439
Η οικογένειά μου έχει τουριστική επιχείρηση	2,35	1,505
Μου το ζήτησαν από την τουριστική επιχείρηση στην οποία ήδη εργάζομαι	2,16	1,336
Με επηρέασαν οι καθηγητές μου	1,99	1,217
Με επηρέασαν οι συμφοιτητές μου	1,75	1,096
Με πίεσαν οι γονείς μου	1,53	1,014

Σημείωση: 1=Καθόλου σημαντικό, 5=Εξαιρετικά σημαντικό

Ανταποκρίθηκε όμως το πρόγραμμα μαθημάτων της τουριστικής κατεύθυνσης στις προσδοκίες των φοιτητών; Για την πλειονότητα των φοιτητών φαίνεται πως ναι, καθώς το 12,9% των συμμετεχόντων απάντησε πάρα πολύ, το 29,8% πολύ και το 49,1% αρκετά. Μόλις 13 συμμετέχοντες (7,6%) απάντησαν λίγο και ένας/μία συμμετέχων/ουσα (0,6%) ελάχιστα. Οι απαντήσεις αυτές υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς αναπροσαρμογής και βελτίωσης του προγράμματος σπουδών προκειμένου να διασφαλιστεί ότι παραμένει επίκαιρο, ελκυστικό και σε ευθυγράμμιση με τις εξελίξεις στον κλάδο του τουρισμού. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες φοιτητές/τριες διατύπωσαν κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και επιθυμίες τους. Συγκεκριμένα, το 75,4% των φοιτητών εξέφρασε την επιθυμία να ενταχθούν τουριστικά μαθήματα και στα δύο πρώτα έτη σπουδών στο Τμήμα, επιθυμώντας να αρχίσουν νωρίτερα την επαφή τους με το γνωστικό αντικείμενο του τουρισμού.

Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους σε προπτυχιακό επίπεδο, αρκετοί φοιτητές εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, 70 φοιτητές (40,9%) θα ήθελαν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών που να σχετίζεται άμεσα με τον τουρισμό, επιθυμώντας προφανώς να εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στο αντικείμενο το οποίο αποφάσισαν να σπουδάσουν. Ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών (28,7%) σχεδιάζει να ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενα που δεν συνδέονται άμεσα με τον τουρισμό. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάθεση για διεύρυνση των γνώσεων τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, απόκτηση δεξιοτήτων σε άλλους κλάδους ή την αναζήτηση μεγαλύτερων επαγγελματικών προοπτικών. Ένα ποσοστό 22,2% των φοιτητών δεν σκοπεύει να συνεχίσει με μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτοί οι φοιτητές ίσως αισθάνονται ικανοποιημένοι με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους ή επιθυμούν να εισέλθουν άμεσα στην αγορά εργασίας χωρίς περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη. Ένα μικρό ποσοστό (8,2%) των φοιτητών δεν έχει αποφασίσει ακόμη αν θα συνεχίσει τις σπουδές του. Αυτοί οι φοιτητές μπορεί να αναζητούν περισσότερες πληροφορίες για τις επαγγελματικές απαιτήσεις, να εξετάζουν οικονομικούς ή άλλους προσωπικούς παράγοντες πριν πάρουν μία τελική απόφαση.

Αναφορικά με το είδος της επιχείρησης στην οποία οι συμμετέχοντες θα επιδιώξουν να εργαστούν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, η πλειονότητα (55%) επιθυμεί να απασχοληθεί σε κάποιο ξενοδοχείο, αποδεικνύοντας την ελκυστικότητα του συγκεκριμένου κλάδου. Οι επόμενες επιλογές περιλαμβάνουν με σειρά προτίμησης τα τουριστικά γραφεία (7,6%), δημόσιους φορείς και οργανισμούς (6,4%), την οικογενειακή επιχείρηση (6,4%), τον κλάδο της εστίασης (4,1%), τον κλάδο

των μεταφορών (αεροπορικές, ακτοπλοϊκές εταιρείες και κρουαζιέρα) με 3,5%, και τον κλάδο διοργάνωσης συνεδρίων και εκδηλώσεων (2,9%). Αντιθέτως, 4 φοιτητές (2,3%) θα επέλεγαν να εργαστούν σε επιχειρήσεις που δεν εντάσσονται στον τουριστικό κλάδο, ενώ 20 φοιτητές (11,7%) υποστήριξαν ότι δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση αλλά θα εργαστούν όπου βρουν δουλειά.

Με την τελευταία ερώτηση, διερευνήθηκαν οι απόψεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων φοιτητών σε μία σειρά από προτάσεις σχετικά με τη χρησιμότητα του προγράμματος σπουδών, τη σύνδεση των γνώσεων με την αγορά εργασίας και την ανάγκη για βελτιώσεις. Οι φοιτητές συμφωνούν ότι η επιλογή σπουδών τους θα τους βοηθήσει αρχικά να βρουν εύκολα εργασία στον τουριστικό κλάδο (Mean=3,81), ενώ οι γνώσεις που αποκόμισαν από το πρόγραμμα σπουδών θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν στη συνέχεια να διεκδικήσουν μία καριέρα στον τουρισμό (Mean=3,67), κάτι το οποίο τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα (Mean=3,66). Εξάλλου θεωρούν ότι το πτυχίο αποτελεί πλέον ένα απαραίτητο προσόν για να ανέβει κάποιος ιεραρχικά στον τουρισμό (Mean=3,56). Αν και οι φοιτητές προβληματίζονται σχετικά την αύξηση της εισροής ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού από τρίτες χώρες τα τελευταία χρόνια (Mean=3,65) και της υποκατάστασης θέσεων εργασίας από την τεχνολογία (Mean=3,51), δεν θεωρούν ότι δεν υπάρχει ζήτηση στον τουριστικό κλάδο για εξειδικευμένους εργαζόμενους με πτυχίο (Mean=2,90). Εκφράζονται κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με τη σύνδεση του προγράμματος σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, καθώς κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι γνώσεις που παρέχονται από το πρόγραμμα σπουδών δεν σχετίζονται με αυτά που ζητούνται στην πραγματική αγορά εργασίας (Mean=3,02). Όπως υποστηρίζουν, οι απαιτήσεις σε γνώσεις και δεξιότητες που ζητούνται από τις τουριστικές επιχειρήσεις συνεχώς αλλάζουν οπότε και το πρόγραμμα σπουδών θα έπρεπε να τις παρακολουθεί και να προσαρμόζεται ανάλογα (Mean=3,68). Στο πλαίσιο αυτό, οι φοιτητές προτείνουν συγκεκριμένες αλλαγές και βελτιώσεις στο πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν, με περισσότερες ξένες γλώσσες (Mean=4,00), περισσότερα μαθήματα ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) (Mean=3,94) και περισσότερα πρακτικά μαθήματα (Mean=3,87). Συμφωνούν επίσης ότι οι διαλέξεις από προσκελημένους ομιλητές που προέρχονται από την αγορά οι οποίες διοργανώνονται στο Τμήμα είναι πολύ σημαντικές για την αποκόμιση επιπλέον γνώσεων και θα ήθελαν να συνεχιστούν και να ενισχυθούν (Mean=4,15). Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι φοιτητές εκτιμούν τις σπουδές τους, αλλά εντοπίζουν και περιθώρια βελτίωσης, ιδίως όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες της αγοράς.

Πίνακας 2: Βαθμός συμφωνίας με μια σειρά από προτάσεις για τις τουριστικές σπουδές

	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Η κατεύθυνση σπουδών που επέλεξα θα με βοηθήσει να βρω εύκολα εργασία στον τουριστικό κλάδο	3,81	0,988
Οι γνώσεις που αποκόμισα από το πρόγραμμα σπουδών θα με βοηθήσουν σημαντικά στην καριέρα μου στον τουριστικό κλάδο	3,67	1,012
Οι γνώσεις που παρέχονται από το πρόγραμμα σπουδών δεν σχετίζονται με αυτά που ζητούνται από την αγορά εργασίας	3,02	1,234
Οι απαιτήσεις σε γνώσεις και δεξιότητες που ζητούνται από τις τουριστικές επιχειρήσεις συνεχώς αλλάζουν οπότε και το πρόγραμμα σπουδών θα έπρεπε να προσαρμόζεται ανάλογα	3,68	0,949
Με ενδιαφέρει μια καριέρα στον τουριστικό κλάδο	3,66	1,069
Για να ανέβει κάποιος ιεραρχικά στον τουρισμό το πτυχίο είναι απαραίτητο	3,56	1,198

Δεν υπάρχει ζήτηση στον τουριστικό κλάδο για εξειδικευμένους εργαζόμενους με πτυχία	2,90	1,191
Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η εισροή ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού από τρίτες χώρες	3,65	1,043
Η τεχνολογία συμβάλλει στην απώλεια θέσεων εργασίας	3,51	1,124
Θα ήθελα περισσότερα πρακτικά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών	3,87	1,062
Θα ήθελα περισσότερες ξένες γλώσσες στο πρόγραμμα σπουδών	4,00	1,074
Θα ήθελα μαθήματα ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) στο πρόγραμμα σπουδών	3,94	1,091
Οι διαλέξεις από προσκεκλημένους ομιλητές που γίνονται στο Τμήμα είναι πολύ σημαντικές για την αποκόμιση επιπλέον γνώσεων	4,15	1,012

Σημείωση: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα

5. Συμπεράσματα

Η μεγάλη σημασία του τουρισμού ως οικονομική δραστηριότητα στη χώρα μας επηρεάζει σημαντικά τόσο την τουριστική εκπαίδευση όσο και τα κίνητρα των φοιτητών για επιλογή τουριστικών σπουδών. Η συνεχής προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της αγοράς δεν αφορά μόνο την παροχή σύγχρονων γνώσεων, αλλά και τη δημιουργία κινήτρων που ενισχύουν την αφοσίωση των φοιτητών στις σπουδές τους και την προετοιμασία τους για τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Καθώς οι φοιτητές εμπλέκονται σε έναν ταχέως εξελισσόμενο τουριστικό κλάδο, η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την κινητοποίησή τους. Καθώς η τουριστική βιομηχανία συνεχίζει να αναπτύσσεται και να ωριμάζει, οι φοιτητές αντιλαμβάνονται ότι η κατοχή σύγχρονων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την επαγγελματική τους επιτυχία. Οι φοιτητές που κατανοούν αυτή τη δυναμική βλέπουν τις σπουδές τους ως ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους δώσουν συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας. Επομένως, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και στη σύνδεση με την πραγματική αγορά μπορούν να δημιουργήσουν ισχυρά κίνητρα στους φοιτητές να συμμετέχουν ενεργά και να αναζητούν συνεχή βελτίωση. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη των κινήτρων των φοιτητών για την επιλογή τουριστικών σπουδών αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρέχουν μια πολύτιμη βάση για τον σχεδιασμό και την προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μελλοντικών επαγγελματιών στον τουρισμό.

Βιβλιογραφία

- Alrawadieh, Z., Alrawadieh, Z. (2015). The study motivations and study preferences of students majoring in hospitality and tourism management-related programs: The case of students in Jordan. *Journal of Tourismology*, 1(1), 16-30.
- Anthony, G., Mensah, I., Amissah, E.F. (2021). Factors Influencing Undergraduate Hospitality Students' Intentions to Choose Careers in the Hospitality Industry. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 35(4), 317-332.

- Dodds, R., Muchnick, H. (2008). Why Do They Come: Ryerson University Student Expectations for Choosing a Hospitality and Tourism Degree. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 20(3), 17-19.
- Jamnia, M., Pan, W. (2017). Motivations to Study Among Tourism and Hospitality Students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 29(1), 35-43.
- Kim, S.S., Lee, M.J., Chon, K. (2008). Study Motivations and Study Preferences in the Korean Hospitality and Tourism Field. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(2), 216-239.
- Kim, S.S., Guo, Y., Wang, K.-C., Agrusa, J. (2007). The study motivations and study preferences of student groups from Asian nations majoring in hospitality and tourism management programs. *Tourism Management*, 28(1), 140-151.
- Lee, P.C., Lee, M.J., Dopson, L.R. (2019). Who Influences College Students' Career Choices? An Empirical Study of Hospitality Management Students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 31(2), 74-86.
- Mohammad, B.A.A., Alsaleh, H.T. (2013). Motivations of students to study tourism hospitality programs. *International Journal of Asian Social Science*, 3(7), 1637-1647.
- Shyju, P.J., Tanwar, N. (2020). Motivation of students to study a tourism programme in India. *Anatolia*, 31(2), 288-303.
- Strickland, P.C., Ratten, V. (2024). Study motivations of Bhutanese students in hospitality and tourism courses. *Journal of Trade Science*, 12(1), 22-36.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «ΑΤΟΜΙΚΟ ΟΡΓΑΝΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ» ΓΙΑ ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΟΡΑΜΑ.

Dr. Λιόντου-Μωχάμεντ Μαρίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 79.01

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αποτυπώσει την τρέχουσα κατάσταση σχετικά με τα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα «Ατομικό Όργανο Επιλογής» και συγκεκριμένα για τα όργανα λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής στο πλαίσιο των Μουσικών σχολείων (Γυμνάσιο/Λύκειο). Στην συνέχεια, αναδεικνύει προκλήσεις σχετικές με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και προτείνει πλαίσια εργασίας σχετικά με την δημιουργία και αναβάθμισή τους.

Λέξεις κλειδιά: προγράμματα σπουδών, παραδοσιακά όργανα, μουσικά σχολεία.

1. Εισαγωγή

Τα Μουσικά Σχολεία ιδρύθηκαν το 1988. Όπως φαίνεται και στην ιδρυτική Υπουργική απόφαση)

Σκοπός των μουσικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίων και λυκείων) είναι η προετοιμασία και η κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, αν τελικά επιλέξουν άλλο τομέα επιστημονικής ή επαγγελματικής έκφρασης (Υπ. Απόφαση 3345/1988, Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων).

Στην Ελλάδα υπάρχουν 52 Μουσικά σχολεία, στα οποία φοιτούν χιλιάδες μαθητές. Τα τελευταία 37 χρόνια, τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν τον πυλώνα της δωρεάν και δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πολλοί απόφοιτοι των Μουσικών Σχολείων είναι πλέον καταξιωμένοι επαγγελματίες μουσικοί, ακαδημαϊκοί, δάσκαλοι και καθηγητές μουσικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό αποδεικνύοντας την αναγκαιότητα της ύπαρξης των Μουσικών Σχολείων.

Στα Μουσικά Σχολεία, εκτός από τα υποχρεωτικά μουσικά όργανα (πιάνο, υποχρεωτικό όργανο αναφοράς παραδοσιακής μουσικής (ταμπουράς ή άλλο)) δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν ένα μουσικό όργανο το οποίο θα διδάσκονται καθόλη την διάρκεια της εξαετούς τους φοίτησης στο Μουσικό Γυμνάσιο (2 ώρες εβδομαδιαίο ατομικό μάθημα) και Λύκειο (1 ώρα εβδομαδιαίο ατομικό μάθημα). Επίσης στους μαθητές της Γ' Λυκείου δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν το ατομικό όργανό τους και ως μάθημα επιλογής, κάτι το οποίο τους δίνει επιπρόσθετα δύο ώρες την εβδομάδα την δυνατότητα να διδάσκονται το ατομικό όργανο επιλογής τους. Το όργανο επιλογής μπορεί να είναι σχεδόν οποιοδήποτε από τα όργανα της ευρωπαϊκής ή παραδοσιακής/δημοτικής μουσικής, αν υπάρχει στο σχολείο ο καθηγητής της συγκεκριμένης μουσικής ειδίκευσης. Ειδιάλλως, κατά την εγγραφή τους, δηλώνουν τα επόμενα δύο όργανα της αρεσκείας τους και το σχολείο αποφασίζει με βάση τις δυνατότητές του καθώς και τις ανάγκες του σχολείου το προς τα που θα κατευθυνθούν οι επιλογές των μαθητών. Παράλληλα, οι μαθητές συμμετέχουν σε σύνολα οργανοχρησίας και μουσικής έκφρασης πάντα με βάση το ατομικό όργανο επιλογής τους. Τέλος, το μάθημα του ατομικού όργανου επιλογής ανήκει στα πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα, δίνοντας στους μαθητές των μουσικών σχολείων την δυνατότητα να

εισαχθούν σε τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεκδικώντας ανώτατες σπουδές στο συγκεκριμένο μουσικό όργανο οι οποίες με την σειρά τους θα καταλήξουν σε απόκτηση πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση στο συγκεκριμένο όργανο.

Καθίσταται ως εκ τούτου κατανοητό ότι το μάθημα του ατομικού οργάνου επιλογής στα Μουσικά Γυμνάσια/Λύκεια χρήζει ιδιαίτερου σχεδιασμού σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, δεδομένης της πολυεπίπεδης παρουσίας του σε όλη την διάρκεια των σπουδών των μαθητών. Η παρούσα εργασία, θα αναδείξει τις σοβαρότατες ελλείψεις στον σχεδιασμό προγράμματος σπουδών για τα όργανα της παραδοσιακής μουσικής και ακολούθως θα προτείνει στρατηγικές σχεδιασμού για το αντικείμενο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σύμφωνα με την Kokkidou (2009, σ.3), «η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών είναι σε γενικές γραμμές, ένα πολύπλοκο και πολυσχιδές έργο, το οποίο περιλαμβάνει τη συλλογή, την οργάνωση, την ανάλυση και την αναφορά δεδομένων σχετικών με όλες τις πτυχές του προγράμματος όπως επίσης και την έρευνα σχετικά με την επίδραση των προγραμμάτων σπουδών αυτών που εμπλέκονται σε αυτά. Με βάση τα παραπάνω θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε τα προγράμματα σπουδών για τα όργανα παραδοσιακής μουσικής στα Μουσικά Σχολεία.

2.1.α Συλλογή, οργάνωση, ανάλυση και αναφορά δεδομένων

Για την συλλογή δεδομένων σχετικά με τα προγράμματα σπουδών για τα όργανα παραδοσιακής μουσικής, το πρώτο βήμα ήταν η ανεύρεση του σχετικού ΦΕΚ που καθορίζει κεντρικά τον τρόπο και το περιεχόμενο διδασκαλίας των οργάνων. Με βάση την απόφαση Αριθμ. 203617/Δ2, (ΦΕΚ 2858, 28/12/2015) καθορίζονται τα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μαθημάτων Μουσικής Παιδείας για τα Μουσικά Σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια). Εκεί, υπάρχουν οδηγίες για τα υποχρεωτικά θεωρητικά μαθήματα (θεωρία, αρμονία, dictée κ.α), για τα υποχρεωτικά όργανα (πιάνο, ταμπουράς), για τα μουσικά σύνολα (οργανοχρησίας, μουσικής έκφρασης, εγχόρδων, παραδοσιακών κρουστών κ.α.) και για τα όργανα επιλογής πιάνο, βιολοντσέλλο, κιθάρα κλασική και φλάουτο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι συγκεκριμένα για το υποχρεωτικό Πιάνο και για το ατομικό όργανο επιλογής Πιάνο αφιερώνονται συνολικά 250 σελίδες (ΦΕΚ 2858, σσ.33881-33997, 34393-34527). Αντίστοιχα, για το υποχρεωτικό όργανο επιλογής Ταμπουράς αφιερώνονται 6 (!) σελίδες. Μετά από ενδελεχή αναζήτηση, δεν βρέθηκαν προγράμματα σπουδών για κανένα όργανο παραδοσιακής μουσικής, κάτι που καθιστά την ανάλυση των συγκεκριμένων προγραμμάτων αδύνατη. Παρόλαυτα, απαντήθηκαν στο ΦΕΚ οδηγίες για την διδασκαλία των μουσικών συνόλων στα οποία εμπλέκονται τα παραδοσιακά όργανα, χωρίς να υπάρχει δυστυχώς ακολουθία μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση του προτεινόμενου από το ΦΕΚ 2858 Μουσικού συνόλου των παραδοσιακών κρουστών στο οποίο υπάρχει υποτυπώδες προγραμμα σπουδών που αναφέρεται στην λειτουργία του συνόλου το οποίο εισάγει τους μαθητές μέχρι και στην Αφροκουβανέζικη μουσική, ενώ δεν υπάρχει καν το αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών που θα προετοιμάζει τους μαθητές για την συγκεκριμένη ενότητα.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, γίνεται εμφανής η ανισομερής κατανομή στο ΦΕΚ της εκπαιδευτικής πληροφορίας μεταξύ Δυτικοευρωπαϊκής και Παραδοσιακής μουσικής, γεγονός που από μόνο του καταδεικνύει την 'εθνική' προτίμηση στην Δυτική Ευρωπαϊκή παιδεία ή αντίστοιχα την συστημική και θεσμική υποτίμηση της λαϊκής, παραδοσιακής/δημοτικής μουσικής. Άλλωστε, σύμφωνα με τους (Apple, 1979/2004; Pinar et al., 1995) όπως αναφέρονται στο Saltari&Kokkidou (2024, σ.8) «Τα επίσημα σχολικά προγράμματα σπουδών αντανakλούν τις συγκεκριμένες πολιτικές, ιδεολογικές και εκπαιδευτικές επιλογές των σχεδιαστών πολιτικής. Επίσης, έχει εξακριβωθεί ότι τα προγράμματα σπουδών, αντανakλούν και το επικρατούν αξιακό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει πολιτισμικές νόρμες και στοιχεία κοινωνικού ελέγχου.» (μετάφραση της γράφουσας). Είναι σχεδόν

αδύνατο να αγνοήσουμε την πολιτική επιλογή που διαφαίνεται η οποία έρχεται σε σοβαρή αντίθεση με την υπεράσπιση της -παρωχυμένης κατά τη γνώμη μου- εννοιοδότησης της παραδοσης που εμφανίζεται παρακάτω στο ΦΕΚ 2858 (σ. 34178). Συγκεκριμένα, εμφανίζεται εισαγωγικό κείμενο υπό τον τίτλο *Προσέγγιση στην διδασκαλία της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής*. Για λόγους συντομίας, θα αποφύγουμε να σχολιάσουμε την σχεδόν δοκιμακή μορφή του συγκεκριμένου κειμένου. Παρόλαυτα, θεωρούμε απαραίτητο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας να σταθούμε στο γεγονός ότι το μοναδικό κείμενο στο ΦΕΚ 2858 που αναφέρεται στην διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής, περιέχει ανακρίβειες σε μουσικό επίπεδο οι οποίες σημειώνονται παρακάτω. Αρχικά, υπάρχει η παραδοχή, η οποία δεν υποστηρίζεται βιβλιογραφικά και φυσικά δεν είναι αυταπόδεικτη, «ότι οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν τον οπτικο-ακουστικό τρόπο (μάθησης)» (ο.π., σ. 34178). Προς αιτιολόγηση των παραπάνω, εμφανίζονται στο κείμενο διάφορες γενικότητες και συμπεράσματα τα οποία χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς στην προσπάθεια τους να στηρίξουν την πρόκριση της προφορικότητας ως μουσικό εκπαιδευτικό εργαλείο έναντι της χρήσης παρτιτούρας. Η παραπάνω εννοιοδότηση επιτρέπει στους συγγραφείς να συνάγουν το συμπέρασμα ότι «τα παιδιά αναζητούν την αυθεντικότητα» και έτσι «οι λαϊκοί οργανοπαικτες αν μη τι άλλο είναι ζωντανά παραδείγματα αυθεντικότητας στη μουσική» (ο.π., σ. 34178). Η προβληματική σχετικά με τον όρο *αυθεντικότητα* όπως φαίνεται στο έργο Walter Benjamin, *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction* (1936) μπορεί να μας εμπνεύσει σχετικά με την προσεκτικότερη χρήση ορολογίας και φιλοσοφικών όρων που μόνο η αναφορά τους μπορεί να δημιουργήσει συγχυση: τι θεωρείται αυθεντικότητα στην μουσική και εν γένει στην τέχνη; γιατί ο λαϊκός/ παραδοσιακός/ δημοτικός καλλιτέχνης εξ ορισμού χρίζεται αυθεντικός; Είναι η προφορικότητα σαν τρόπος διδασκαλίας *de facto* αυθεντική; Νομιμοποιεί η χρήση του όρου την παντελή έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού προγράμματος σπουδών για τα παραδοσιακά όργανα; Δεδομένου του πλαισίου στο οποίο αναφερόμαστε, ο όρος αυθεντικότητα ο οποίος δεν μεταφράζεται σε μετρήσιμες οδηγίες για την μουσική εκπαίδευση θεωρείται ακατάλληλος και αποπροσανατολιστικός.

Στη συνέχεια, εισάγεται ο όρος *φόρμουλα* και *χνάρι* όροι που δεν αντιστοιχούν μουσικολογικά στη θεωρία της ανατολικής ή της βυζαντινής μουσικής και δυστυχώς δημιουργούν σύγχυση. Επεξηγηματικά εισάγεται ο όρος *μελωδικό μοτίβο* ο οποίος ταυτίζεται σε παρενθεση με τον όρο *χαρακτηριστικό* και πάλι όρο που δεν χρησιμοποιείται στα εν λόγω μουσικά θεωρητικά συστήματα. Στη συνέχεια εισάγεται ο όρος *αυτοσχεδιασμός* μάλιστα με έμφαση στα *χνάρια* και τις *φόρμουλες* της παράδοσης. Σχετικά με την χρήση του όρου *αυτοσχεδιασμός* και τη όποια συνάφεια του με τους όρους *taksim*, *gazel*, *kaside*, *μανε*, *αμανές* υπάρχει πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών στις οποίες η συγγραφική ομάδα θα μπορούσε να έχει ανατρέξει ώστε να αποφύγει ανακρίβειες και να μπορέσει να χρησιμοποιήσει διεθνώς αποδεκτή ορολογία σχετικά (ενδεικτικά αναφέρονται η Liontou Mochament, M. (2023) για την έννοια του μετρικού αυτοσχεδιασμού και την σχέση του με την σύνθεση στην σύγχρονη τροπική μουσική, ο McNeil, A. (2017) για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να σκεφτούμε πέρα από το δίπολο αυτοσχεδιασμός σύνθεση με αναφορά στην κλασσική ινδική μουσική και η Nooshin, L. (2003) για την έννοια του αυτοσχεδιασμού στην κλασσική ιρανική μουσική και τις σχέσεις εξουσίας που τον περιβάλλουν και τον Aϊντεμίρ, M. (2012) για τον όρο *taksim*). Οι παραπάνω συγγραφείς διαχωρίζουν σημαντικά την έννοια του όρου *αυτοσχεδιασμός* από τις διάφορες ιδιοματικές αυτοσχεδιαστικές φόρμες της λαϊκής και παραδοσιακής μουσικής. Τελος, το συγκεκριμένο απόσπασμα καταλήγει με διάφορες γενικές παραδοχές και γενικευτικές θεωρήσεις για το πως θα πρέπει να είναι η δημιουργικότητα, ο σεβασμός η γνήσια έκφραση πολιτισμού. Οι συγγραφείς συνεχίζουν παραδεχόμενοι το γεγονός ότι τα γραπτά τους είναι κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Ανακριβώς θεωρούν ότι τα βυζαντινά κείμενα ακολουθούν τις ίδιες πρακτικές, δεδομένου ότι υπάρχει αναλυτική βυζαντινή σημειογραφία η οποία και διευκολύνει σημαντικά και ανα τους αιώνες το έργο της επιτέλεσης της βυζαντινής και εκκλησιαστικής μουσικής. Οι συγγραφείς τελειώνουν με την παραδοχή ότι δεν προτείνουν ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας διότι κατά την γνώμη τους εφόσον το παλιό μοντέλο λειτουργεί δεν χρειάζεται να προταθεί κάτι νέο, εφόσον όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «δεν προσπαθήσαμε να προτείνουμε

ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας γιατί αυτό θα σήμαινε ότι το παλιό είναι ανεπαρκές. Στην παρούσα περίπτωση, το καινού έρχεται από την ίδια την παράδοση, όπως άλλωστε συμβαίνει συχνά. Η σύγχρονη ελληνική μουσική εκπαίδευση έχει πολλά να κερδίσει αν χρησιμοποιήσει πιο δημιουργικά την παράδοση της ελληνικής κοινωνίας.» (ο.π., σ. 34178)

Η παραπάνω σύντομη ανάλυση, αποσκοπεί στο να φωτίσει τις ελλείψεις σχεδιασμού στα προγράμματα σπουδών για τα όργανα παραδοσιακής μουσικής. Παραδόξως, κι ενώ υπάρχει διάχυτη η εντύπωση ότι η παραδοσιακή μουσική είναι σημαντικό και σημαίνει κοινότητα της ελληνικής μουσικής παιδείας, η ανάδειξη της έλλειψης έστω και οποιασδήποτε αναφοράς στο πρόγραμμα σπουδών για τα συγκεκριμένα όργανα, αποτελεί σοβαρή ένδειξη ανακολουθίας λεγομένων και πρακτών εκ του κεντρικού σχήματος σχεδιασμού εκπαίδευσης διαχρονικά. Τέλος, να σημειώσουμε ότι η προφορικότητα ως μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανατολική μουσική και συμβάλλει σημαντικά στην όξυνση της ακουστικής αντίληψης και στην εμβάθυνση στην προφορική και συλλογική μνήμη. Παρόλαυτα η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα πρέπει να συγχέεται με την παντελή απουσία σχεδιασμού της διαδικασίας.

2.1.β Επίδραση των προγραμμάτων σπουδών στους άμεσα εμπλεκόμενους

Αναμενόμενη είναι η σύγχυση και τα αλυσιδωτά προβλήματα που μπορούν να προκληθούν τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς από την κατάσταση ανυπαρξίας κεντρικού σχεδιασμού για την διδασκαλία των παραδοσιακών οργάνων. Ως εκπαιδευτικός ΠΕ79.01 με ειδικευση στο Ούτι, εργαζόμενη την τελευταία πενταετία στα Μουσικά σχολεία, είχα την ευκαιρία να ασχοληθώ επισταμένα με αυτές τις επιδράσεις σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Για τους μαθητές, η απουσία προγράμματος σπουδών μπορεί να καταστεί μοιραία για την περαιτέρω μουσική και πνευματική πρόοδο τους. Η μεθοδική και συστηματική εκπαίδευση που είναι απαραίτητη ειδικά για τα πρώτα στάδια εκμάθησης του οποιουδήποτε οργάνου, αν δεν εφαρμόζεται κανονιστικά -κάτι που οφείλει να ορίζεται κεντρικά για οποιονδήποτε φορέα μουσικής εκπαίδευσης- μπορεί να επιτρέψει την κακοδιαχείριση του σώματος του μαθητή όντας επιζήμια προς αυτό (π.χ. λάθος τεχνική που μπορεί να οδηγήσει σε τραυματισμούς ακόμη και εφ'όρου ζωής). Επιπλέον, οι μαθητές βρίσκονται εκτεθειμένοι στην ύπαρξη ή μη ουσιαστικής γνώσης και προσωπικής διάθεσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και στις προσωπικές αισθητικές τους επιλογές, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν μουσικά συγγράμματα που να διατίθενται δωρεάν όπως στα μαθήματα γενικής παιδείας. Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν γνωρίζουν ποια είναι η διδακτέα ύλη τους, ποια είναι η εξεταστέα ύλη τους, ποια είναι ο ετήσιος φόρτος εργασίας τους, πως χωρίζονται τα έτη σπουδών τους σχετικά με την δυσκολία της πρακτικής τους κ.α. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει μια κεντρική οδηγία, είναι στην διακριτική ευχέρεια του/της καθηγήτη/τριας να δομήσει το πρόγραμμα σπουδών που κρίνει ταιριαστό με οποιεσδήποτε προεκτάσεις μπορεί να έχει μια τόσο ανοιχτή επιλογή, προεκτάσεις που βασίζονται στην μουσική εκπαίδευση του διδάσκοντα, στις ιδεολογικές προσλαμβάνουσες, στο προσωπικό όραμα και στις υπάρχουσες ή όχι καλλιτεχνικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες. Η ελευθερία που προκύπτει και είναι ζητούμενο για την εκπαιδευτική διαδικασία, δυστυχώς στην πράξη νοείται διαφορετικά. Για να γίνει σαφέστερο το ποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν, ας φανταστούμε έναν μαθητή στο ούτι που ενδιαφέρεται να ασχοληθεί με όλο το ρεπερτόριο που σχετίζεται με το όργανο και την παρουσία του στον ελλαδικό χώρο αλλά και με το ρεπερτόριο των προσφυγικών μη ελληνόφωνων πληθυσμών που κατέφτασαν στην Ελλάδα μετά το 1922. Δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς δεν μιλούσαν -και κατ'επέκταση δεν τραγουδούσαν- καν στα ελληνικά αλλά στα τούρκικα, ο μαθητής καλείται να έρθει σε επαφή με μια άλλη γλώσσα και σε γλωσσολογικό και σε μουσικό επίπεδο. Αν δεν είναι 'μεσα στην ύλη' το συγκεκριμένο ρεπερτόριο είναι πιθανό να αγνοηθεί από τους εκπαιδευτικούς για ιδεολογικούς, στρεβλούς και ανιστόρητους λόγους αφήνοντας δυσαναπλήρωτο κενό στην ολιστική και διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση των μαθητών και ταυτόχρονα δημιουργεί κενό στην μετάδοση της μουσικής παράδοσης. Το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα δώσει λύση σε μια τέτοιου τύπου περίπτωση δεν ευσταθεί.

Η αξιολόγηση σαν διαδικασία έχει ως πρώτο μέλημα να ελεγξει το κατά πόσον ακολουθείται κατά την διδασκαλία το πρόγραμμα σπουδών. Θεωρούμε σε αυτό το σημείο αυτονόητο το παράδοξο που προκύπτει και θα αναλυθεί σε επόμενη εισήγηση.

Επιπρόσθετα, προκύπτει η σοβαρή ανακολουθία σχετικά με την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε σχετική οδηγία από το Υπουργείο Παιδείας ορίζονται τα μουσικά ρεπερτόρια στα οποία θα εξετασθούν οι μαθητές για όλα τα όργανα. Δυστυχώς, και σε αυτό το σημείο, φαίνεται η απουσία στρατηγικού σχεδιασμού. Η σοβαρότερη, κατά τη γνώμη μου ανακολουθία έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει εξεταστέα ύλη πανελληνίων σε μαθήματα για τα οποία δεν έχει δοθεί το δικαίωμα στους αντίστοιχους καθηγητές ειδικότητας να διδάσκουν στα Μουσικά σχολεία όπως για παράδειγμα το δημοτικό τραγούδι. Έτσι, οι μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου, έχοντας διανύσει όλη την εξαετή τους φοίτηση χωρίς εκπαιδευτικό ειδικευμένο στο δημοτικό τραγούδι, καλούνται να ερμηνεύσουν στις πανελλήνιες εξετάσεις ένα ιδιαίτερα απαιτητικό ρεπερτόριο. Στην πραγματικότητα, πλήθος μαθητών κατευθύνεται προς την βυζαντινή μουσική επιτέλεση, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από την επιτέλεση του δημοτικού τραγουδιού. Συνεχίζοντας, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει επίσημο εκπαιδευτικό υλικό που να δίνεται στους μαθητές εν είδει συγγράματος αναγκάζοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς να τα αγοράζουν για να αποκτήσουν πρόσβαση σε παρτιτούρες και εκπαιδευτικό υλικό. Στα προτεινόμενα θέματα των πανελληνίων, εμφανίζονται προτεινόμενα συγγράματα τα οποία μπορεί να είναι (ή και όχι) εγνωσμένης εκπαιδευτικής αξίας, δεν παύει όμως να είναι εξωσχολικά συγγράματα. Ειδικά στις περιπτώσεις στις οποίες εμπλέκεται σημειογραφία, είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν σοβαρά λάθη στις καταγραφές, τα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπαράγουν πιστά κατά την εξέτασή τους. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της μοναδικής προτεινόμενης ηχογράφησης. Για παράδειγμα, οι συνθέσεις των Ρωμιών συνθετών της Πόλης που προτείνονται στις εξετάσεις για το ούτι, συνοδεύονται από μια μοναδική εκτέλεση την οποία καλούνται μαθητές και καθηγητές να ακούσουν και να αντιγράψουν ακουστικά και να επιτελέσουν στις εξετάσεις. Κι ενώ φυσικά, η εξ' ακοής μίμηση είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για την κατάκτηση του ρεπερτορίου, η μια και μοναδική ηχογράφηση δεν εξυπηρετεί στο ελάχιστο την δημιουργία κριτικής σκέψης και ερμηνείας πάνω στο έργο. Αντίθετα, δημιουργεί μια παγιωμένη και στεία αντίληψη ότι για παράδειγμα, η ερμηνεία ενός έργου των Ρωμιών συνθετών της Κωνσταντινούπολης εκπροσωπείται μοναδικά από ένα ηχογράφημα και μια παρτιτούρα. Εδώ, η άποψη της συγγραφικής ομάδας όπως αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η οποία υπερασπιζόταν την προφορικότητα ως μοναδικό εργαλείο εκπαίδευσης και στήριζε εκεί το οικοδόμημα της ανυπαρξίας προγραμματισμού καταρέει. Δεδομένου ότι μια μορφή δευτερογενούς προφορικότητας είναι η ακρόαση της ηχογράφησης, θα έπρεπε να προτείνονται τουλάχιστον δύο ηχογραφήσεις του ίδιο έργου και μάλιστα διαφορετικών εποχών. Η διαδικασία που προτείνει το υπουργείο με τη μοναδική εκτέλεση και την χρήση συγκεκριμένης παρτιτούρας, περιορίζει σημαντικά την επίδραση της προφορικότητας στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Τέλος, πολλές από τις προτεινόμενες από το το υπουργείο παρτιτούρες είναι γραμμένες στο σύστημα του τούρκικου μακαμ για το οποίο δεν γίνεται λόγος καθόλου στο ανύπαρκτο πρόγραμμα σπουδών. Το συγκεκριμένο σύστημα, προτείνει ότι το Λα (δευτερο διάστημα) μπορεί να ακούγεται ως κάποια άλλη νότα (Μι, Ρε, Σολ κ.α) και να διαβάζεται Λα. Το σύστημα αυτό, παρά το γεγονός ότι είναι το αποκλειστικό σύστημα ανάγνωσης/ γραφής των μακάμ, δεν διδάσκεται επίσημα στα σχολεία, αλλά θεωρείται αυτονόητο από την επιτροπή δημιουργίας της ύλης των εξετάσεων δημιουργώντας σύγχυση σχετικά με τις τονικότητες τις οποίες πρέπει να ερμηνευθούν τα συγκεκριμένα προτεινόμενα έργα.

2.3. Προκλήσεις σχετικές με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών

Ο Eisner (1994) όπως αναφέρεται στο Saltari, Kokkidou (2024, σ.10), υποστηρίζει ότι το να γράφεις για ένα ανύπαρκτο πρόγραμμα σπουδών αποτελεί παράδοξο. Παραμένει όμως, ιδιαίτερα σημαντική η ανάδειξη της απουσίας του, ώστε να υπάρξει κινητοποίηση προς τη δημιουργία του. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Apple (1979/2004) όπως αναφέρεται στις Saltari, Kokkidou (2024, σ.10)

οφείλουμε να αναλογιστούμε ποιού γνώση συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Το τί και πώς θα συμπεριληφθεί εγείρει την συζήτηση περί εξουσίας, δύναμης και συμπερίληψης. Το παράδοξο που συναντάται στην ελληνική πραγματικότητα είναι ότι η οριακή (marginal) ομάδα οργάνων και μουσικής η οποία δεν εκπροσωπείται στο πρόγραμμα σπουδών είναι αυτή η ίδια ομάδα η οποία επευφημείται ως φορέας της ‘αναλλοίωτης μουσικής παράδοσης’ όπως απαντάται στο σύνηθες αφήγημα της ιστορικής συνέχειας της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής από τους αρχαίους χρόνους μέχρι σήμερα. Οι αγκυλώσεις που εμφανίζονται στην όποια προσπάθεια διαλόγου σχετικά με την δημιουργία ενιαίου προγράμματος σπουδών έχουν τις ρίζες τους στην πεποίθηση ότι ο παλιός τρόπος έχει λειτουργήσει καλά και δεν υπάρχει λόγος να πειραματιστούμε με κάτι νέο (ο.π., σ. 34178). Δυστυχώς τέτοιου τύπου πεποιθήσεις εμποδίζουν το πολύ σημαντικό έργο ανανέωσης του τρόπου διδασκαλίας. Οι κοινωνικές εξελίξεις, η ραγδαία αύξηση των μαθητών που ασχολούνται με όργανα παραδοσιακής μουσικής και τα παραδείγματα από γειτονικές χώρες (Τουρκία, Βουλγαρία κ.α) καταδεικνύουν emphaticά την ανάγκη για συστηματοποίηση των μουσικών σπουδών με άξονα μαθητοκεντρικό και όχι κατ’επίφαση εθνικοκεντρικό.

2.4 Προτάσεις και πλαίσια εργασίας

Σύμφωνα με την Kokkidou (2024, σ.10) ένα ανανεωμένο και κατανοητό πρόγραμμα σπουδών εστιάζει στις εμπειρίες των μαθητευομένων και δημιουργεί τις συνθήκες για να αναπτυχθούν νέες μουσικές εγγραματοσύνες. Προτάσεις για ανανέωση μπορούν να θεωρηθούν η ύπαρξη μαθητοκεντρικού σχεδιασμού, bottom -up και top-down στρατηγικών σχεδιασμού, η δημιουργία λεπτομερούς ρεπερτοριακού corpus αποκλειστικά για τους μαθητές του Μουσικού σχολείου, η συζήτηση σχετικά με τα θεωρητικά συστήματα που θα ακολουθηθούν, η διαπραγμάτευση της αναγκαιότητας ύπαρξης διαφόρων μαθημάτων και η συζήτηση για ανανέωση τους, η θεσμοθέτηση μουσικών εγχειριδίων με κριτήρια καταλληλότητας, η ένταξη τεχνικών που χρησιμοποιούνται σε προγράμματα σπουδών γειτονικών χωρών καθώς και η διαπολιτισμική προσέγγιση στο πρόγραμμα σπουδών, η θέσπιση των Μουσικών δημοτικών και τέλος η θεσμοθετημένη σύνδεση όλων των βαθμίδων μουσικής εκπαίδευσης.

Καίριας σημασίας είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στα πλαίσια εργασίας για την δημιουργία των ανανεωμένων προγραμμάτων σπουδών. Μέχρι σήμερα, όπως φάνηκε και παραπάνω, ο κεντρικός σχεδιασμός αγνοεί τις σχολικές πραγματικότητες: οι ελλείψεις σε όργανα, συγγράμματα, αίθουσες, αμφιθέατρα και εξοπλισμούς δεν λαμβάνονται υπόψιν στο ΦΕΚ2858 και αφήνονται να αντιμετωπιστούν με μεθόδους αμφιβόλου επιτυχίας από τους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται λοιπόν αυτονόητη η συμβολή των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σε μια τέτοια προσπάθεια, δεδομένου ότι αυτοί καλούνται να διδάξουν όργανα, διαχρονικά χωρίς συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, και έχουν καταφέρει να ενισχύσουν με προσωπική δουλειά τον κλάδο. Δυστυχώς, η απαξίωση από την κεντρική εξουσία της συμβολής των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα οδηγεί στην από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αδιαφορία σχετικά με το θέμα. Συνήθης είναι η έκφραση δυσφορίας σχετικά αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει σοβαρή δράση. Οι λόγοι είναι πολλοί και εκτείνονται από την καθαρή αδιαφορία, την διαχρονική κόπωση (burn out), την συνήθεια, τη ρουτίνα, την έλλειψη εμπιστοσύνης στους θεσμούς ή ακόμα και στο προσωπικό συμφέρον. Παρόλαυτα, είναι εντελώς αναγκαία η συνεργασία των εκάστοτε θεσμικών οργάνων με τους λειτουργούς μέσης εκπαίδευσης στην δημιουργία νέων προγραμμάτων δεδομένης της πολυετούς τους εμπειρίας στο θεσμό του Μουσικού σχολείου.

3. Συμπεράσματα

Η σχετική έρευνα όπως αναπτύχθηκε παραπάνω καταδεικνύει την άμεση ανάγκη δημιουργίας αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τα παραδοσιακά μουσικά όργανα και τα αντίστοιχα σύνολα. Επείγει και είναι η επιτακτική ανάγκη, να υπάρξει κεντρικός σχεδιασμός και συλλογικό όραμα που θα διέπει τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων. Η σύνδεση των Μουσικών σχολείων με τα

ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο σχεδιασμού των προγραμμάτων οργανοχρησίας επιτείνει την επείγουσα διάσταση του θέματος. Οι ιστορικές συγκυρίες και οι κοινωνικοπολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις του παρόντος, που αδιαπραγμάτευτα και ταχύτατα επιχειρούν να ισοπεδώσουν την καλλιτεχνική έκφραση και την δημιουργικότητα, απαιτούν από τους εμπλεκόμενους σχεδιασμό και άμεση δράση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αύντεμπίρ, Μ. (2012). Το τουρκικό μακάμ (Σ. Κομποτιάτη, Μτφρ.). Fagotto.

Ξενόγλωσση

- Kokkidou, M. (2006). European Music Curricula: Philosophical Orientations, Trends, and Comparative Validation 1. MODELS FOR MUSIC CURRICULUM DEVELOPMENT. 10.13140/2.1.1613.5687.
- Kokkidou, M. (2008). School music education curricula: the issue of the selection and articulation of content. In Music – Traditions and Modern Times. South-West University “Neofit Rilsky”, Blagoevgrad, 21-22/11/2008. At: South-West University “Neofit Rilsky”, Blagoevgrad, Bulgaria.
- Liontou Mochament, M. (2023). (PhD thesis) Expanded inspiration: metric improvisation and compositional tools in contemporary modal music.
- McNeil, A. (2017). Seed ideas and creativity in Hindustani raga music: Beyond the composition-improvisation dialectic. *Ethnomusicology Forum*, 26(1), 116-132.
- Nooshin, L. (2003). Improvisation as 'Other': Creativity, Knowledge and Power - The Case of Iranian Classical Music. *Journal of the Royal Musical Association*, 128(2), 242-296.
- Pil, Kollektiv, G., Pooke, G., & Newall, D. (2012). Walter Benjamin, “The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction” (1936). In *Fifty Key Texts in Art History* (1st ed., pp. 85–88). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203138786-24>
- Saltari, R., Kokkidou, M. (2024). Rethinking the music curriculum theories: Towards an updated comprehensive student-centred approach. *Research on Preschool and primary education. Vol 2 Issue 1*, (pp. 8-19)

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Ζίγγα Μαριλένα

Λέκτορας, Τμήμα ΕΠΑ, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση της έρευνας αξιολόγησης του ρόλου των πηγών και των δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας στην οικοδόμηση ιστορικής σκέψης με επίκεντρο το εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας για την Α' Λυκείου, που διδάσκεται σε όλα τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Η αξιολόγηση έγινε στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων που αξιολογούν την παιδαγωγική, διδακτική και κοινωνικοποιητική λειτουργία τόσο των πηγών, όσο και των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα η παρούσα εισήγηση έχει τους εξής στόχους: α) να παρουσιάσει εργαλείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των πηγών και των δραστηριοτήτων στην οικοδόμηση της ιστορικής σκέψης β) να παρουσιάσει τα πορίσματα σχετικά με το σε ποιο βαθμό οι πηγές και οι δραστηριότητες στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Α' Λυκείου στην Κύπρο είναι αποτελεσματικές για την οικοδόμηση ιστορικής σκέψης και γ) να παρουσιάσει πρόταση αναθεώρησης των πηγών και των δραστηριοτήτων στα σχολικά βιβλία της ιστορίας, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης.

Λέξεις κλειδιά: κριτήρια αξιολόγησης, σχολικό βιβλίο, πηγές, δραστηριότητες ιστορία, ιστορική σκέψη

1. Εισαγωγή

Το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας, εκτός από διδακτικό κείμενο, αποτελεί πρωτίστως πολιτικό κείμενο, αφού διακατέχεται από ιδεολογικές φορτίσεις. Οι προθέσεις της πολιτείας σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας φαίνονται από τους σκοπούς και τους στόχους, τη σύνταξη των εγχειριδίων και τη θέση που έχει το μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Παρόλο που στο Α.Π. της Ιστορίας (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017), για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου επισημαίνεται ότι:

η γνώση για το παρελθόν οικοδομείται από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης.[...] η αφήγηση, όπου αυτή είναι αναγκαία, θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία (σ.3), φαίνεται ότι η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας παραμένει προσκολλημένη στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, που έχει κύρια στοιχεία την παθητικότητα του μαθητικού πληθυσμού και τη χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου, το οποίο διαρθρώνεται ακολουθώντας το χρονολογικό μοντέλο παρουσίασης της ιστορίας. Οι πηγές που διανθίζουν το κείμενο λειτουργούν ως βοηθητικό και υποστηρικτικό μέσο και σπανίως ως μέσο σύγκρουσης και ερμηνείας. (Ρεπούση, 2004; Αργυρού 2012; Chavange, 2019; Νάκο, 2019).

Ακριβώς αυτός ο ρόλος των πηγών στο μάθημα της ιστορίας ήταν αυτός που απασχόλησε το πρόσφατο ερευνητικό πρόγραμμα *Praksis fortolkninger af laeremidler (PaL)* του Εθνικού Κέντρου Αριστείας της Δανίας για τις διδακτικές πηγές. Από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος προέκυψαν 4 υπό-έρευνες γύρω από τη χρήση των διδακτικών μέσων. Στην έρευνα του Jens Aage Poulsen, την οποία παρουσίασε στο 15ο συνέδριο του International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) τον Σεπτέμβριο του 2019, το ερώτημα ήταν κατά πόσο οι πηγές οδηγούν στη μετάδοση πραγματολογικής γνώσης για το παρελθόν (knowing history)

ή ωθούν στην οικοδόμηση ιστορικής γνώσης (doing history). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μαθήματα προσηλώνονται στην απόκτηση πραγματολογικής γνώσης (knowing history) ή γνώσης δηλωτικής (first-order) και αγνοούν τη διαδικαστική γνώση για οικοδόμηση αφηγήσεων του παρελθόντος (doing history). Παρά το γεγονός ότι στο Α.Π. της Δανίας, που εισήχθη το 2015, αναφέρει ότι οι μαθητές οικοδομούν και χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση με ενεργητικό τρόπο (doing history), εντούτοις το μάθημα της ιστορίας είναι προσκολλημένο στο τι, δηλαδή στα γεγονότα, τα οποία παρουσιάζονται ως αντικειμενικές αναμφισβήτητες αλήθειες. Γι' αυτό, όπως επισημαίνει ο Poulsen (2019) ευθύνονται τα διδακτικά μέσα και ο τρόπος που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα.

Σήμερα, ως γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας, σύμφωνα με τα Α.Π., αναφέρεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης που στοχεύουν στην επίτευξη του γενικότερου σκοπού της εκπαίδευσης της προετοιμασίας, δηλαδή υπεύθυνων πολιτών (Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας [Σ.Π.Σ.Ι], 2017).

Κάτι που τονίζεται στο Σ.Π.Σ.Ι. της Ελληνικής Εκπαίδευσης είναι ότι η διδακτική διαδικασία και η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να απεμπλακεί από την προσκόλληση στο σχολικό βιβλίο, το οποίο χρειάζεται να περιλαμβάνει επισκοπήσεις γεγονότων και γραμμές του ιστορικού χρόνου, χάρτες, διαγράμματα και ευρετήρια που θα αποτελέσουν βοηθητικά εργαλεία στα χέρια των μαθητών, που αδυνατούν να αντιληφθούν τον ιστορικό χώρο και χρόνο και τη σχέση του με το ιστορικό παρόν (Σ.Π.Σ.Ι, 2017). Την ίδια σκοποθεσία και μεθοδολογική προσέγγιση ακολουθεί και το Α.Π. της Ιστορίας για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου, αφού ως γενικός σκοπός του Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας αναφέρεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, με τελικό στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Ως προς τη μεθοδολογία τονίζεται ότι πρέπει να αποφεύγεται η γεγονοτολογία, αλλά να δίνεται βαρύτητα στην παρουσίαση των σημαντικών γεγονότων, που διακρίνονται από αλληλουχία (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017).

Ειδικά η ιστορική σκέψη, αποτελεί μια σύνθετη νοητική διεργασία, η οποία βασίζεται στην επεξεργασία των ιστορικών πηγών για κατανόηση και ανασύνθεση του παρελθόντος. (Νάκου, 2000). Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης απαιτεί τόσο την κατάκτηση ιστορικής γνώσης όσο και την κατανόηση των ιστορικών εννοιών με απώτερο σκοπό οι μαθητές να είναι σε θέση να προβούν σε γενικεύσεις, να είναι δηλαδή ιστορικά εγγράμματοι.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της καλλιέργειας ιστορικής σκέψης και συνείδησης, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας πρέπει να μετατρέψει την ιστορία από ένα μάθημα απομνημόνευσης στείρων γνώσεων, σε μάθημα που να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο του παρελθόντος και να τον κατανοήσουν. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ευέλικτος ως προς τις μεθόδους που θα αξιοποιεί κάθε φορά, ώστε να επιτύχει τους στόχους της διδασκαλίας του, όπως η αξιοποίηση πηγών, η ερμηνεία εικονιστικών παραθεμάτων, η μελέτη χαρτών κ.α. Αρωγός του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια αυτή είναι το ίδιο το σχολικό βιβλίο, όταν έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που το καθιστούν αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητά του δεν αφορά μόνο στην ύπαρξη επιστημονικά τεκμηριωμένων γνώσεων, αλλά εξαρτάται και από τις πηγές που περιέχει (γραπτά παραθέματα, εικονογράφηση, πίνακες, χάρτες κ.α.) και τις δραστηριότητες. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου της ιστορίας πρέπει να περιλαμβάνει πολλές ερμηνείες για το παρελθόν με τη βοήθεια αντικρουόμενων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, να αντιστοιχεί στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να συμβαδίζει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να είναι ελκυστικό και το υλικό που πλαισιώνει την αφήγηση (παραθέματα και εικονιστικό υλικό) να είναι αξιοποιήσιμο ως ιστορικό υλικό.

Η αξιοποίηση των πηγών στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής κατανόησης θεωρείται από την επιστημονική κοινότητα ως η καταλληλότερη στρατηγική για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Η διδακτική αξιοποίηση των πηγών προκαλεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, όταν οι πηγές προσφέρουν διαφορετικές οπτικές επί των ζητημάτων που μελετώνται, αναπτύσσει ικανότητες.

Προσφάτως, η Euroclio ετοίμασε έναν οδηγό για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας με τίτλο "Learning to Disagree", ο οποίος δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση σε σχέση με ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα ιστορικά θέματα. Ο οδηγός αυτός προκρίνει τον διάλογο, τη συζήτηση και τη διαφωνία με επιχειρηματολογία ως προς τον τρόπο που πρέπει να προσεγγίζονται τα ιστορικά θέματα στη σχολική αίθουσα. Στον οδηγό παρουσιάζονται αναλυτικά 12 στρατηγικές για ανάπτυξη διαλόγου, συζήτησης και αντιλογίας στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να επιτύχουν. Μάλιστα παραθέτονται και παραδείγματα δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν για κάθε στρατηγική. (Euroclio, 2020). Πρόκειται για έναν οδηγό που αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό που διδάσκει ιστορία, βασιζόμενος στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που στοχεύουν στην ανάπτυξη ατόμων που μπορούν να διαφωνούν, αλλά να εξακολουθούν να συνυπάρχουν αρμονικά. Μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και χωρίς αμηχανία σε ακραίες απόψεις ή λανθασμένες πληροφορίες που ίσως ακουστούν από μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα και τους δίνει την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να προσεγγίσουν αμφιλεγόμενα ιστορικά θέματα. Ενθαρρύνοντας τον δομημένο διάλογο σε σχέση με ευαίσθητα και αντικρουόμενα θέματα, δίνει έδαφος για καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών.

Ως συμπλήρωμα του Οδηγού "Learning to Disagree", το George Eckert Institute εξέδωσε έναν ακόμα Οδηγό με εισηγήσεις σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας με τίτλο "Learning to Disagree Policy Recommendations". Όπως αναφέρεται, οι εισηγήσεις έχουν διαμορφωθεί μετά από ανάλυση ακαδημαϊκών αντιλογιών και συμπερασμάτων που εξήχθησαν κατά τη διάρκεια συζητήσεων με 33 διδάσκοντες ιστορίας από 25 χώρες (Christophe & Tribukait, 2019, σ.2). Όπως εισηγείται ο οδηγός, η διδασκαλία ιστορίας πρέπει να έχει ως δεδομένη την εφαρμογή πολυπρισματικών προσεγγίσεων, που επιτυγχάνεται με την παρουσίαση αντικρουόμενων οπτικών. Γίνεται επίσης αναφορά στους συγγραφείς σχολικών βιβλίων οι οποίοι έχουν την ευθύνη, όπως τονίζεται, να επιλέγουν πηγές στηριζόμενοι σε επιστημονικά, παιδαγωγικά, ηθικά, πολιτικά κριτήρια και με γνώμονα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν είναι πλέον αρκετή από μόνη της. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν προσεκτικά τις πηγές τους, να δώσουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν ότι κάθε μαρτυρία για το παρελθόν φωτίζει ορισμένα σημεία της ιστορίας και ότι καμιά εκδοχή δεν είναι απόλυτη. Ένας από τους στόχους της διδασκαλίας ιστορίας είναι και η καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να εσωτερικεύσουν αυτές τις αξίες χρειάζεται πρώτα να βρεθούν αντιμέτωποι με διλήμματα και να κληθούν να πάρουν αποφάσεις για δύσκολα θέματα και καταστάσεις. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται στο να διερευνούν τους λόγους που λαμβάνονται κάποιες αποφάσεις, οι οποίες μπορεί ενίοτε να συγκρούονται με τις ηθικές αξίες, ιδίως σε πολιτικό επίπεδο (Christophe & Tribukait, 2019, σ.σ.3-5). Ο διάλογος, η συζήτηση και η αντιλογίες στο μάθημα της ιστορίας είναι αυτά που θα δώσουν τέτοιες ευκαιρίες στον μαθητικό πληθυσμό. Η κατανόηση των αιτιών και της ύπαρξης διαφορετικών οπτικών για ένα γεγονός είναι το κλειδί για την κατανόηση του "άλλου" και την επίτευξη, τελικά, της αρμονικής συνύπαρξης.

1.2. Η οικοδόμηση ιστορικής σκέψης και ο ρόλος των πηγών και των δραστηριοτήτων

Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των πηγών και των δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια; Αποτελούν παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού; Ποιος ο ρόλος τους στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης;

Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αποτελεί μια νοητική διεργασία που περιλαμβάνει τόσο την κατάκτηση γνώσεων, όσο και την κατανόηση ιστορικών εννοιών, με απώτερο σκοπό να καταστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ιστορικά εγγράμματοι, εφόσον θα είναι σε θέση να επιστρατεύουν τις γνώσεις τους για να εξάγουν συμπεράσματα σε διαφορετικά συγκείμενα

(Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2020). Για να είναι σε θέση οι μαθητές και οι μαθήτριες να κάνουν ιστορία (doing history) και να γνωρίζουν το πώς να κάνουν ιστορία (know-how) απαιτείται να αναπτύξουν δεξιότητες και να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες: να προσδιορίζουν την ιστορική σημασία, να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές, να αναγνωρίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή, να αναλύουν τα αίτια και τα αποτελέσματα, να αντιλαμβάνονται την ιστορική οπτική και την ηθική διάσταση (Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2020).

Συνεπώς, η κατανόηση των βασικών εννοιών, ως κεντρικός πυρήνας της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας συμβάλλει στο να αποφευχθεί η στείρα απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά να επέλθει βαθιά γνώση του αντικειμένου. Για το λόγο αυτό το project με τίτλο *Thinking like a Historian*, που αναπτύχθηκε από το Wisconsin Historical Society, προτείνει οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε ιστορικές ρουτίνες γύρω από πέντε βασικές παραμέτρους. Ειδικότερα, αναδεικνύει τα πιο βασικά ερωτήματα που κάθε πρέπει να θέτει για το παρελθόν κάθε άνθρωπος που σκέφτεται ιστορικά: *Τι έχει σημασία και γιατί έχει σημασία*; Ειδικότερα, οι μαθητές πρέπει να προσεγγίζουν κριτικά τα ιστορικά κείμενα αναζητώντας αρχικά το τί και το γιατί, άρα να εντοπίζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα των γεγονότων που μελετούν. Ακολούθως να εντοπίζουν τι άλλαξε και τι παρέμεινε το ίδιο (συνέχεια και αλλαγή), προχωρώντας και σε συγκρίσεις. Στη συνέχεια να εξετάζουν ποια γεγονότα του παρελθόντος επηρέασαν τη μελλοντική πορεία των πραγμάτων (σημεία καμπής) και να μπαίνουν στη θέση των μαρτύρων και να κατανοούν τον τρόπο που έβλεπαν τον κόσμο (ιστορική ενσυναίσθηση). Στο τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας του ιστορικού κειμένου οι μαθητές καλούνται να κρίνουν πώς μπορεί το παρελθόν να αξιοποιηθεί για κατανόηση του παρόντος (αξιοποιώντας το παρελθόν) (www.Wisconsinhistory.org).

Ένα παρόμοιο μοντέλο ανάπτυξης ιστορικής σκέψης ακολουθεί και το Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας στη χώρα μας. Εξετάζοντας τους δείκτες επιτυχίας παρατηρεί κανείς ότι βασίζονται στις εξής παραμέτρους: α. Χρόνος-συνέχεια-αλλαγή, β. αίτια-συνέπειες, γ. ιστορική ενσυναίσθηση δ. πηγές ε. σημαντικότητα στ. ιστορική διερεύνηση. ζ. οργάνωση-επικοινωνία. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Δείκτες Επιτυχία-Επάρκειας*, 2022).

Ειδικότερα, ως προς την οικοδόμηση της ιστορικής σκέψης, οι Peter Seixas και Tom Morton ανέπτυξαν το "The Big Six Historical Thinking Concepts", στο οποίο παρουσιάζουν τις 6 ιστορικές έννοιες (historical thinking concepts) πάνω στις οποίες οικοδομείται η ιστορική σκέψη. Πρόκειται για έναν οδηγό με ξεκάθαρες και πρακτικά εφαρμόσιμες στρατηγικές, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη τους για να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη των μαθητών τους. Σύμφωνα με το μοντέλο των Seixas & Morton (2014), η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης οικοδομείται από 6 ιστορικές έννοιες, "historical thinking concepts". Ο στόχος του project είναι να καλλιεργήσει μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία ιστορίας, της οποίας θεμελιώδες στοιχείο είναι η ιστορική σκέψη (<https://historicalthinking.ca>).

Την ίδια προσέγγιση ακολουθεί και το NCHS (National Center for History in Schools) των ΗΠΑ, αναφέροντας ότι η ιστορική σκέψη οικοδομείται σε πέντε συνυπάρχουσες διαστάσεις, οι οποίες είναι: α) η χρονολογική σκέψη, β) η ιστορική κατανόηση, γ) η ιστορική ανάλυση και ερμηνεία, δ) η ικανότητες ιστορικής έρευνας και ε) η ανάλυση ιστορικών θεμάτων και η λήψη αποφάσεων (National Center for History in Schools, 2023).

Ως εκπαιδευτικοί, ο στόχος μας είναι να ωθήσουμε τους μαθητές να καλλιεργήσουν αυτές τις ιστορικές ικανότητες, που να μην αποτελεί πρόκληση, δεν είναι όμως ακατόρθωτο να αναπτυχθούν. Διαφορετικά, θα παραμείνουν απλώς παθητικοί και απρόθυμοι απέναντι στην μελέτη της ιστορίας. Η ιστορική εκπαίδευση πρέπει να αφορά την κριτική μελέτη των ιστορικών πηγών ως μαρτυριών, που θα οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να γεννήσουν ερωτήματα, να αναζητήσουν τεκμήρια, να εξετάσουν ποικίλες και ποικιλόμορφες πηγές, να προβούν σε συγκρίσεις και εν τέλει να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις. Η διδασκαλία ιστορίας πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα πρόβλημα που διερευνάται, ερμηνεύεται και αξιολογείται μέσα από συγκρίσεις και αντιπαραθέσεις, ακολουθώντας την πολυπλισματική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μελετούν μια

ιστορία με νόημα. Βέβαια, η ιστορική σκέψη, αφορά πρωτίστως την αντίληψη των διαδικασιών που απαιτούνται για ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων.

Η υιοθέτηση της μεθοδολογίας της χρήσης πηγών για τη διδασκαλία της ιστορίας, οδήγησε και στην αναπροσαρμογή σχολικών βιβλίων, τα οποία εμπλουτίστηκαν με ποικιλία πηγών. Ειδικότερα η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των σχολικών βιβλίων, κρίνονται όχι μόνο από την επιστημονικότητα και εγκυρότητα των ιστορικών γνώσεων, αλλά και από την ύπαρξη ποικίλων ειδών πηγών και τύπων δραστηριοτήτων. Σκοπός της ύπαρξης πληθώρας πηγών είναι η αξιοποίησή τους για έρευνα, ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερου νοητικού επιπέδου και η ιστορική σκέψη (Μαστραπάς, χ.χ.)

Ωστόσο, η ένταξη των πηγών στα σχολικά βιβλία δεν είναι αρκετή από μόνη της για να διασφαλίσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Χρειάζεται οι πηγές αυτές να αξιοποιούνται ως εκπαιδευτικό υλικό μέσω του οποίου εφαρμόζονται οι διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Ιστορίας. Η μετατροπή των πηγών σε αξιοποιήσιμο υλικό εξαρτάται από τις δραστηριότητες που τις συνοδεύουν, οι οποίες πρέπει με τη σειρά τους να συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας. Αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής πράξης και χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία, η οποία επιτυγχάνεται τόσο με τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός, όσο και με τις επιλογές που κάνει ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου. Το βέβαιο είναι ότι οι επιλογές και των δύο πρέπει να εναρμονίζονται με το Α.Π. του μαθήματος, το οποίο προκρίνει τις ερωτήσεις γραπτές ή προφορικές που καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις διαθεματικές συνθετικές εργασίες για την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Αξιολόγηση*, 2017). Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία υποστηρίζει την οικοδομιστική διερευνητική διαδικασία, η οποία είναι μαθητοκεντρική (Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, *Μεθοδολογία*, 2017), τη χρήση συνεργατικών και βιωματικών μορφών μάθησης (Υ.Α.Π, 2010).

Η διατύπωση ερωτήσεων είναι μια συνηθισμένη πρακτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι καλές διδακτικές ερωτήσεις είναι αυτές που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών και μαθητριών. Ενισχύουν το περιβάλλον μάθησης, προκαλώντας την κριτική και δημιουργική σκέψη, ενθαρρύνοντας την διερευνητική ματιά των μαθητών, οι οποίοι αναζητούν και διατυπώνουν απαντήσεις. Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι αποτελεσματική, όταν αξιοποιούνται διαφορετικά είδη και επίπεδα ερωτήσεων, όταν οι ερωτήσεις έχουν σαφή μαθησιακό στόχο, είναι σύντομες και συνυπολογίζουν πάντα το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τις εμπειρίες και το γλωσσικό τους υπόβαθρο.

Αδιαμφισβήτητο το μάθημα της Ιστορίας και τα σχολικά βιβλία, που ακόμα και σήμερα παρά την ψηφιακή επανάσταση εξακολουθούν να αποτελούν το κυριότερο μέσο διδασκαλίας (Pingel, 2010 & 2012), χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής ιστορίας, την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης. Γι' αυτό και οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων ιστορίας έχουν ένα σοβαρό έργο να επιτελέσουν, που απαιτεί γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Τα ερωτήματα της έρευνας

α) Με ποια κριτήρια και διαστάσεις αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των πηγών και των δραστηριοτήτων και ειδικότερα των πηγών και των δραστηριοτήτων του βιβλίου της Ιστορίας στην οικοδόμηση της ιστορικής σκέψης;

β) Σε ποιο βαθμό οι πηγές και οι δραστηριότητες είναι αποτελεσματικές για την οικοδόμηση ιστορικής σκέψης;

γ) πώς μπορεί να αναδιαμορφωθεί το σχολικό βιβλίο ώστε να περιλαμβάνει πηγές και δραστηριότητες, που να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ιστορικής σκέψης;

2.2. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας

Βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης για το ρόλο των πηγών και των δραστηριοτήτων καθορίστηκαν εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης τους στα σχολικά σχολικά βιβλία που περιλαμβάνονται στην Κλείδα Αξιολόγησης, που αποτελεί βασικό εργαλείο ανάλυσης στην παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια ως δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας Α' Λυκείου που διδάσκεται σε όλα τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Ο τίτλος του βιβλίου είναι "Η ιστορία του Αρχαίου Κοσμου". (Μαστραπάς, 2016).

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η σύζευξη Ποιοτικής και Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου. Η Ανάλυση Περιεχομένου μετατρέπει τα ποιοτικά δεδομένα σε ποσοστικά και εξασφαλίζει από τη μια την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και από την άλλη την αντικειμενικότητα που απαιτεί η έρευνα. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε κάθε παράθεμα/ένθετο και κάθε δραστηριότητα/ερώτηση, που περιέχεται μέσα στο σχολικό βιβλίο. Ακολούθησε αποδελτίωση των πηγών με βάση το θέμα της έρευνας και έγινε ερμηνευτική προσέγγιση στα δεδομένα με τη χρήση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Τέλος, το υλικό κωδικοποιήθηκε και ταξινομήθηκε με βάση τα κριτήρια. Για κάθε κριτήριο ορίστηκαν κατηγορίες. Σε κάθε κριτήριο εμπίπτει η μονάδα ανάλυσης που κάθε φορά αντιπροσωπεύει το κριτήριο. Στη συνέχεια, έγινε καταγραφή και παρουσίαση του υλικού με καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης των κριτηρίων με αριθμητικά δεδομένα.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Πίνακας 3. Χρησιμότητα των πληροφοριών: συχνότητες και ποσοστά (Πηγές)

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Χρησιμότητα των πληροφοριών	Ρόλος πηγών	Επιβεβαιωτικός	5	45,45%
		Συμπληρωματικός	6	54,5%
		Πρώτη ύλη	0	0%
		Μονοδιάστατος	9	81,9%
		Αντικρουόμενος	2	18,2%
		Αναπαραστατικός	3	27,3%
		Διακοσμητικός	5	45,4%
		Λειτουργικός	4	36,4%

Πίνακας 4. Κριτική ικανότητα: συχνότητες και ποσοστά (Πηγές)

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης	
			F	%
Κριτική Ικανότητα	Ρόλος πηγών	Επιβεβαιωτικός	5	45,4%
		Συμπληρωματικός	6	54,5%
		Πρώτη ύλη	0	0
		Αναπαραστατικός	3	27,3%

		Διακοσμητικός	5	45,4%
		Λειτουργικός	4	36,4%
	Είδος πηγών	Πρωτογενείς	1	9,09%
		Δευτερογενείς	10	90,9%
	Γνωστικές λειτουργίες	Χαμηλού Επιπέδου	3	27,3%
		Ανώτερου Επιπέδου	4	36,4%
		Καμιά γνωστική λειτουργία	5	45,4%
	Πολυπρισματική Προσέγγιση	Αντικρουόμενες πηγές	2	18,2%
		Μονοδιάστατες πηγές	9	81,9%

Πίνακας 5. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης: συχνότητες και ποσοστά (Δραστηριότητες)

Κριτήριο Ανάλυσης	Κατηγορίες	Επίπεδο γνωστικής λειτουργίας		Δραστηριότητες	Συχνότητα Εμφάνισης					
					Γν ώσ η	Κα τα νό ησ η	Εφ αρ μο γή	Α νά λυ σ η	Σ ύν θε σ η	Αξι ολό γησ η
Καλλιέργει α Κριτικής Σκέψης	Γνωστικές Λειτουργίες	Χαμηλ ού επιπέδο υ	Γνώ ση	Εάν ήσασταν θεατές του "θριάμβου" του Αιμίλιου Παύλου που περιγράφεται στο παράθεμα 1... (η απάντηση σας να συνδυαστεί με τις κατάλληλες αναφορές στο παράθεμα 1. Ποιο σκοπό υπηρετούσε η τέλεση του "θριάμβου" από τους Ρωμαίους στρατηγούς;		i	i			
			Κατ ανόη ση							
			Εφα ρμογ ή							
				Με ποιους τρόπους...και ποιες ήταν οι ... συνέπειες...της	i					

				εξάπλωσης της στη Μεσόγειο;						
				Ποιες ήταν οι επιπτώσεις...για τη ρωμαϊκή κοινωνία;	i					
				Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2.		i				
				Αφού μελετήσετε το παράθεμα 7... α) να προσδιορίσετε τους ... και β) να εξηγήσετε...κοιν ωνικό.		i				
				α)Ποιες εμφύλιες συγκρούσεις των Ρωμαίων έγιναν στον ελλαδικό χώρο; β)Ποιες ήταν οι επιπτώσεις τους στη ρωμαϊκή πολιτεία;	i					
		Ανώτερο Επιπέδο	Ανά λυση	Οι Ρωμαίοι...διαίρει και βασίλευε. Ποιες ενέργειες...αποδει κνύουν την πολιτική αυτή;				i		
			Σύνθ εση							
			Αξιο λόγη ση							
				Με βάση το παράθεμα 4 και τις εικόνες των σελ.183, 191, 193, 194 να περιγράψετε τον				i		

				τρόπο ζωής των Ρωμαίων που επικράτησε μετά τις κατακτήσεις.						
				Να σχολιάσετε: α) το γεγονός ότι ο Κάτων...καθετί ελληνικό και β) τα μέτρα που έλαβε για την αντιμετώπιση της πολυτέλειας (παράθεμα 5)						I
				Να επισημάνετε...και να τη συγκρίνετε με εκείνη των πλουσίων που παρουσιάζει το παράθεμα 2.				i		
				Πώς κρίνετε...σε σχέση με τις πολιτικές εξελίξεις στο ρωμαϊκό κράτος;						I

Πίνακας 6. Επίπεδο Γνωστικών λειτουργιών: συχνότητες και ποσοστά (Δραστηριότητες)

Γνωστικές Λειτουργίες	F	%
Γνώση	3	28.6%
Κατανόηση	3	28.6%
Εφαρμογή	1	7.1%
Ανάλυση	3	21.4%
Σύνθεση	0	0
Αξιολόγηση	2	14.3%

3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής αναδεικνύουν τη σημασία της συγγραφής παιδαγωγικά κατάλληλων σχολικών βιβλίων για την Κυπριακή εκπαίδευση, τα οποία να συνάδουν με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και με το Α.Π. της χώρας μας, ώστε να πραγματώνουν τους στόχους της εκπαίδευσης και να είναι εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας.

Αν και στην πορεία υλοποίησης της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί περιοριστικό στοιχείο το γεγονός ότι η αναθεώρηση έγινε μόνο σε ένα κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου, αυτό μπορεί να δώσει έναυσμα για επέκταση της έρευνας και αναθεώρηση του συνόλου του σχολικού βιβλίου, αξιοποιώντας το εργαλείο αξιολόγησης και συγγραφής σχολικών βιβλίων, που έχει αναπτυχθεί από την παρούσα έρευνα. Μια μελλοντική αναθεώρηση του σχολικού βιβλίου στο

σύνολό του, θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση εισαγωγής ενός νέου παιδαγωγικά κατάλληλου σχολικού βιβλίου ιστορίας στα σχολεία της χώρας μας. Επίσης, το εργαλείο αξιολόγησης και συγγραφής σχολικών βιβλίων, που έχει αναπτύξει η παρούσα έρευνα, μπορεί να αξιοποιηθεί από άλλους ερευνητές για την αξιολόγηση βιβλίων που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, διερευνώντας έτσι σε μεγαλύτερη έκταση το θέμα της ποιότητας των σχολικών βιβλίων στη χώρα μας. Επιπρόσθετα, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα εργαλείο αξιολόγησης της άποψης των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία, σχετικά με το αναθεωρημένο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου που έχει διερευνηθεί. Μια τέτοια έρευνα θα κρίνει και τη στάση των υποκειμένων σχετικά με την αναθεώρηση και κατά πόσο αυτή επηρεάζει θετικά τόσο τη σχέση των μαθητών/τριών με το μάθημα της Ιστορίας, όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας, για να παροτρύνει την πολιτεία να προβεί σε ενέργειες για ανάπτυξη νέων και βελτίωση των υφιστάμενων σχολικών βιβλίων σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές ποιότητας.

4. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου φάνηκε ότι αυτό έχει βασικές ελλείψεις που το καθιστούν αδύναμο να ανταποκριθεί στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τα σχολικά βιβλία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, η συγγραφή του δεν έχει ακολουθήσει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που προκρίνονται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις, θεωρήθηκε απαραίτητο να εφαρμοστεί αναθεώρηση του κεφαλαίου 5 "Οι μεγάλες κατακτήσεις", που αξιοποιήθηκε ως παράδειγμα εφαρμογής της Κλείδας Αξιολόγησης σχολικών βιβλίων. Με αυτό τον τρόπο η έρευνα δε μένει σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά προχωρεί και σε πρακτική εφαρμογή των πορισμάτων σχετικά με τις λειτουργίες που πρέπει να επιτελούν τα σχολικά βιβλία. Προχωρώντας σε εκ νέου συγγραφή του κεφαλαίου, επιχειρήθηκε η εφαρμογή όλων των κριτηρίων αξιολόγησης. Σκοπός της αναθεώρησης είναι να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την συγγραφή παιδαγωγικών εγχειριδίων.

Προστέθηκε στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε το μαθητικό κοινό να γνωρίζει εκ των προτέρων τους στόχους της μελέτης του, καθώς και καταγράφηκε η κεντρική ιδέα του κεφαλαίου, για καλύτερη κατανόηση του βασικού θέματος της μελέτης.

Ακολουθήθηκε η επαγωγική-συμπερασματική μέθοδος, όπου κυριαρχεί η αναζήτηση πληροφοριών και ιδεών με σκοπό την μεγιστοποίηση της κατανόησης. Σε κάθε ενότητα προστέθηκαν "ερωτήσεις στοχασμού", ερωτήματα που κινητοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να στοχαστούν σε σχέση με δικές τους εμπειρίες επί του εκάστοτε θέματος και να κάνουν προσωπικές συνδέσεις καθώς μελετούν. Κρίθηκε αναγκαίο να προστεθούν διαγράμματα με τα βασικά γεγονότα των κατακτήσεων των Ρωμαίων, για να λάβουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των γεγονότων και του χρόνου. Συνάμα, αξιοποιήθηκε αρκετά η τεχνολογία (QR codes, links, video, Smartphone) για την επίλυση δραστηριοτήτων ποικίλων ειδών (παιχνίδι ρόλων, αναζήτηση συνδέσμων, άνοιγμα QR code, μελέτη γραπτών παραθεμάτων, μελέτη εικονιστικών παραθεμάτων, συγγραφή κειμένου, κατασκευή χάρτη, τεστ αυτοαξιολόγησης), ώστε να ανταποκρίνονται στα ποικίλα είδη ετοιμότητας. Ακολουθήθηκε, ακόμη, η διερευνητική προσέγγιση, όπου η γνώση των ιδεών στηρίζεται σε δραστηριότητες αναζήτησης.

Για αφόρμηση και σύνδεση της προϋπάρχουσας με τη νέα γνώση, το αναθεωρημένο κεφάλαιο περιέχει "δελτίο εισόδου", ενώ για τη λήψη ανατροφοδότησης, προστέθηκε "δελτίο εξόδου".

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυρού, Χ. (2012). Η εικόνα και η ανάγνωσή της ως παιδαγωγική αξία. *Εικονοστάσιον*, 3, 27-34.
<http://archeia.moec.gov.cy/sm/252/eikonostasion.pdf>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Προδιαγραφές Αξιολόγησης Αιτημάτων Έγκρισης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων - Δραστηριοτήτων και Εκπαιδευτικού Υλικού
- Καραμανώλη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. (2020). Η ιστορική εννοιολόγηση: Βασικό εργαλείο ιστορικής σκέψης και γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 449-479.
- Κλιμάκιο Ιστορίας Μέσης Εκπαίδευσης. (2017). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
 Ανακτήθηκε από <http://istom.schools.ac.cy/index.php/el/istoria/analytiko-programma>.
- Μαστραπάς, Α. (2016). *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου: Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού* (2η έκδοση). Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Νάκο, Ι. (2019). Ιστορική σκέψη και ιστορικές πηγές: Πώς οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τις πηγές στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τομ. 9, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου (Αθήνα 21-23 Ιουνίου 2019). Αθήνα, σ.σ.543-552.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Ρεπούση, Μ. (2004), *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. (4η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης

Ξενόγλωσση

- Chavigne, A. (2019). From the wall to the page: what does the school textbook do with paintings. 15th International Conference on Research on Textbook and Educational Media (IARTEM). Proceedings of 19TH Conference (Denmark, 11-13 September 2019). Denmark, pp. 8-19.
https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem_2019_proceedings.pdf
- Christophe B. & Tribukait, M. (2019). Policy Recommendations. Georg Eckert Institut.
https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2021/03/Learning-to-Disagree_Policy-Recommendations.pdf
- Euroclio. (2020). Learning to disagree: Teachers' guides.
<https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2020/02/Learning-to-Disagree-Teachers-Guide-2020.pdf>
- The Historical Thinking Project. (2013). Who We Are and What We Do. Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver, Canada. <https://historicalthinking.ca>.
- Pingel, F. (2010). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. (2nd. ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117188>
- Poulsen, A.J. (2019). Knowing or doing history? Teachers' staging and use of teaching resources in the school subject of History. 15th International Conference on Research on Textbook and Educational Media (IARTEM). (Denmark, 11-13 September 2019). Denmark, pp. 242-252.
https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem_2019_proceedings.pdf
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Ελλείψεις και προσθήκες/αλλαγές

ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ
ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ	ΠΡΟΣΘΗΚΕΣ
Δεν περιέχει στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα	Έναρξη με στοχοθεσία/μαθησιακά αποτελέσματα-οι μαθητές γνωρίζουν εκ των προτέρων τους στόχους της μελέτης τους
Περιέχει περιλήψεις για κάθε ενότητα και όχι για ολόκληρο το κεφάλαιο. Κατακερματίζει τη γνώση.	Προσθήκη της κεντρικής ιδέας του κεφαλαίου-οι μαθητές καταλαβαίνουν την λογική του κεφαλαίου και το βασικό θέμα μελέτης
Κυριαρχεί η αφήγηση των γεγονότων	Κυριαρχεί η αναζήτηση πληροφοριών για κατανόηση των γεγονότων
Αναφέρεται μόνο στα γεγονότα του παρελθόντος χωρίς σύνδεση με την εμπειρία των μαθητών και τη σύγχρονη εποχή.	Περιλαμβάνει «ερωτήσεις στοχασμού», ώστε οι μαθητές να κάνουν προσωπικές συνδέσεις καθώς μελετούν τις ιδέες που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο
Δεν περιέχει βασικές ερωτήσεις πριν την έναρξη του κεφαλαίου	Περιέχει ερωτήσεις που ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών σχετικά με τα βασικά θέματα του κεφαλαίου
Δεν περιέχει νοητικούς χάρτες και διαγράμματα	Περιέχει διάγραμμα με τα βασικά γεγονότα των κατακτήσεων τω Ρωμαίων.
Δεν περιέχει δραστηριότητες που εντάσσουν την τεχνολογία στη μαθησιακή διαδικασία	Περιέχει δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται η τεχνολογία για σκοπούς μάθησης (σύνδεσμοι για αναζήτηση ιστοσελίδων, βίντεο, QR codes, χρήση κινητού τηλεφώνου)
Περιέχει μόνο ένα είδος δραστηριοτήτων	Περιέχει ποικιλία δραστηριοτήτων (παιχνίδι ρόλων, παρακολούθηση βίντεο, αναζήτηση συνδέσμων, άνοιγμα QR code, μελέτη γραπτών πηγών, μελέτη εικονιστικών παραθεμάτων, συγγραφή κειμένου, δημιουργία χάρτη, διαδραστικά τεστ αυτοαξιολόγησης)

Περιέχει μόνο δύο είδη πηγών (γραπτά παραθέματα και εικόνες)	Περιέχει ποικιλία πηγών (γραπτά παραθέματα, συνδέσμους στο διαδίκτυο, βίντεο, χάρτες, εικόνες, διάγραμμα
Περιέχει μονοδιάστατες πηγές. Οι πηγές επιβεβαιώνουν το κείμενο της αφήγησης. Αρκετές πηγές δεν αξιοποιούνται σε δραστηριότητες.	Περιέχει αντικρουόμενες πηγές και εικονιστικά παραθέματα. Ακολουθεί την πολυπρισματική προσέγγιση διδασκαλίας της ιστορίας. Οι πηγές ξεπερνούν το κείμενο της αφήγησης.
Οι δραστηριότητες βρίσκονται πάντα στο τέλος της κάθε ενότητας. Η αξιολόγηση είναι μόνο τελική και έχει ως κύριο στόχο τον έλεγχο της κατανόησης των ιδεών.	Η γνώση των ιδεών στηρίζεται σε δραστηριότητες αναζήτησης και διερεύνησης (διερευνητική προσέγγιση). Δίνεται στους μαθητές μια αποστολή μέσω της οποίας θα οδηγηθούν στη γνώση (λύση προβλήματος, επαγωγική μέθοδος).
Δεν περιέχει δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης	Περιέχει «δελτίο εξόδου» με δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης
Δε συνδέει τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες	Περιέχει «δελτίο εισόδου» για αφόρμηση και σύνδεση των προϋπάρχουσων γνώσεων με τη νέα γνώση



που διδάσκεται

Η ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΒΙΕΝΝΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ

Πολυχρόνη Ευθυμία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Φωτιάδου Γεωργία
Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο στοχεύει στην παρουσίαση του προγράμματος σπουδών και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από την Ελληνική Εθνική Σχολή Βιέννης, καθώς και στη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων ομογενών απέναντι σε αυτές. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ήταν η επιτόπια παρατήρηση (δομή και διδακτικά υλικά), όπως και η διεξαγωγή ποιοτικής ημι-δομημένης συνέντευξης, με πέντε άτομα που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τη Σχολή, με στόχο την πληροφόρηση για τη διοργάνωση των δράσεων του σχολείου, αλλά και τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στην τοπική κοινωνία. Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαιώνει τη διατήρηση και διδασκαλία της ελληνικής τηρώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με υποστηρικτικό υλικό και τη διεξαγωγή δράσεων για την ευρύτερη κοινότητα. Πρόκειται για έρευνα που ενδιαφέρει τους ερευνητές, καθώς παρέχει πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την διδασκαλία της ελληνικής στο εξωτερικό και τους ομογενείς της Διασποράς.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνική Εθνική Σχολή Βιέννης, ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά, πρόγραμμα σπουδών, διδακτικό/υποστηρικτικό υλικό, Έλληνες ομογενείς.

1. Εισαγωγή

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας σε διάφορα πεδία, όπως της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και της Ιστορίας της Εκπαίδευσης μεταξύ άλλων (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023, σελ. 181). Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και γενικότερα η εκπαίδευση μέσω της ελληνικής στο εξωτερικό έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων ερευνητικών και υποστηρικτικών προσπαθειών του ΕΔΙΑΜΜΕ με το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» (βλ. Δαμανάκης, 2010 μ.ά.), ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στις δομές ελληνόφωνων παιδιών σε περιοχές με μεγάλους αριθμούς νεομεταναστών, όπως τη Γερμανία και την Αυστραλία (Chatzidaki, 2022, Κουτσογιάννης κ.ά., 2024) ή τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (πχ. Γαβριηλίδου κ.ά., 2022), χωρίς να λείπουν αναφορές σε άλλες περιοχές, μεταξύ των οποίων η Ρωσία και η Αφρική (Gavriilidou & Mitits, 2019, μ.ά.). Οι πληθυσμοί των ελληνικής καταγωγής ομιλητών και ομιλητριών στα διάφορα μέρη προσεγγίζονται κυρίως με τον όρο «Διασπορά» (βλ. σχετικά Δαμανάκης, 2010) και γίνεται επιπλέον διάκριση εάν πρόκειται για μέλη *ιστορικής* διασποράς, που προέρχονται από παροικίες που δημιουργήθηκαν κατά τα χρόνια της οθωμανικής αυτοκρατορίας, ή *μεταναστευτικής* διασποράς, που προέρχονται από την εργατική μετανάστευση (1890-1960). Εναλλακτικά, η χρήση του όρου της Ελληνικής ως «Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς» είναι πιο πρόσφατη σε βιβλιογραφία που αφορά τους Έλληνες ομογενείς (π.χ. Γαβριηλίδου & Μίτιτς, 2023 μ.ά.) και εντοπίζεται κυρίως σε έρευνες της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Greek as a Heritage Language, π.χ. Andreou et al., 2020, Dosi & Papadopoulou, 2019, Paspali et al., 2022): αφορά τη γλώσσα που κατακτιέται στο σπίτι (με έμφαση στην προφορική της μορφή), διαφέρει από την κυρίαρχη γλώσσα της ευρύτερης κοινότητας και συχνά δεν έχει πλήρως αναπτυχθεί (Montrul, 2016), ενώ συμπίπτει με την αναφορά «γλωσσών πολιτιστικής κληρονομιάς», όπως της Βλάχικης μεταξύ άλλων.

Η παρούσα μελέτη στην Ελληνική Εθνική Σχολή της Βιέννης είναι ενδιαφέρουσα καθώς αποτελεί χώρο δράσης τόσο της *ιστορικής* διασποράς όσο και της νεομεταναστευτικής, καθώς η πόλη

(όπως και άλλα μέρη) αποτέλεσε πόλο έλξης Ελλήνων λόγω της πρόσφατης οικονομικής κρίσης. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα ΤΕΓ με μακρά ιστορία λειτουργίας που διατηρεί μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας που είχε υιοθετήσει κατά την ίδρυσή του. Επίσης, είναι ένα σχολείο που λειτουργεί υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητροπόλεως Αυστρίας, γεγονός που δημιουργεί διττή μαθησιακή στοχοθεσία: την ενίσχυση/ εκμάθησης της ελληνικής, αλλά και τη θρησκευτική παιδεία. Σημειώνουμε ότι η Αυστρία είναι κράτος που έχει ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση, ανοιχτή στη διαφορετικότητα, και δίνει στις θρησκευτικές κοινότητες την ευθύνη του περιεχομένου και των εκπαιδευτικών, ενώ ο βαθμός επίδοσης των μαθητών/τριών αναγνωρίζεται στην υποχρεωτική φοίτηση (Καραμούζης, 2015). Καθώς δεν βρήκαμε άλλες σχετικές έρευνες για την Ελληνική Εθνική Σχολή της Βιέννης (εκτός από τη δουλειά της Σειρηνίδου για τους Έλληνες της Βιέννης (πχ. Σειρηνίδου, 2002), θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία έχει πολλά να προσφέρει στην ευρύτερη προσπάθεια χαρτογράφησης της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό (βλ. ΔΕΛΕΞΩ, ΚΕΓ: <https://delexo.greeklanguage.gr/>).

Στόχος, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η παρουσίαση της Ελληνικής Εθνικής Σχολής της Βιέννης, του προγράμματος σπουδών (ΠΣ) που ακολουθεί, του υποστηρικτικού υλικού που χρησιμοποιεί και των δράσεων που αναλαμβάνει. Επιπλέον, η έρευνα επιδίωξε να αποτυπώσει τον αντίκτυπο των δράσεων της Σχολής στην Ομογένεια της Βιέννης, μέσα από δειγματοληπτικές μαρτυρίες (α) εμπλεκόμενων με τη Σχολή και (β) πολιτών πρώτης γενιάς στην ευρύτερη κοινότητα.

Σε αυτά που ακολουθούν, αναφερόμαστε στην έρευνα και τα ευρήματά της. Πιο συγκεκριμένα, στο 2.1. αναφέρουμε την ερευνητική μεθοδολογία που επιλέξαμε, παρουσιάζουμε το δείγμα των συμμετεχόντων (2.1.1.), όπως και τη διαδικασία που ακολουθήσαμε και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε (2.1.2.) Στη συνέχεια, αναφέρουμε τα αποτελέσματα της έρευνας (2.2.), χωρισμένα σε υποενότητες για την ευκολότερη ανάγνωσή τους με βάση τους ερευνητικούς στόχους: Αρχικά, παρουσιάζουμε και συζητάμε τα Προγράμματα Σπουδών, από το ιστορικό παρελθόν της Σχολής ως σήμερα (2.2.1.), στη συνέχεια κάνουμε μια ανασκόπηση των διδακτικών και άλλων υποστηρικτικών υλικών διδακτικών πρακτικών και δράσεων της Σχολής σήμερα (2.2.2.) και, τέλος, αναφερόμαστε στον αντίκτυπο που φαίνεται να έχει η λειτουργία της Σχολής στο παρόν της Ομογένειας στη Βιέννη, σύμφωνα με το δείγμα μας (2.2.3.). Στο τρίτο κεφάλαιο συζητάμε τα ευρήματά μας σε σχέση με άλλες έρευνες που έχουν γίνει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για την παρουσίαση της Εθνικής Ελληνικής Σχολής της Βιέννης επιλέξαμε την επιτόπια παρατήρηση, με επίσκεψη στους χώρους της Σχολής, εξοικείωση με τα διδακτικά υλικά και παρακολούθηση δράσεων. Επίσης, την ίδια περίοδο υλοποιήσαμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με Ομογενείς της Βιέννης που ήταν άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενοι με τη Σχολή. Παρακάτω, παρουσιάζουμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

2.1.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν πέντε ενήλικες. Οι συμμετέχοντες έχουν (α) άμεση ή (β) έμμεση εμπλοκή με τη Σχολή και το προφίλ τους εμφανίζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Προφίλ των συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες/ουσες	Εμπλοκή με τη Σχολή	Τωρινή Απασχόληση	Εκπαιδευτικό υπόβαθρο
Σ1	Άμεση	Υπεύθυνος	Διδάκτορας
Σ2		Εκπαιδευτικός	ΑΕΙ

Σ3	Έμμεση	Σύμβουλος σε Μονάδα Φροντίδας Ηλικιωμένων	Ακαδημαϊκός
Σ4		Ακαδημαϊκός	Ακαδημαϊκός
Σ5		Έμπορος	ΑΕΙ

Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που είχαν άμεση σχέση με τη Σχολή ήταν ο Σ1, που κατέχει διδακτορικό, είναι υψηλόβαθμο στέλεχος του Οικουμενικού Θρόνου και της Ιεράς Μητροπόλεως Αυστρίας και απασχολείται σε θέση ευθύνης της Ελληνικής Εθνικής Σχολής και η Σ2, που κατέχει πτυχίο ΑΕΙ. Τα άτομα που είχαν έμμεση σχέση με τη Σχολή ήταν άτομα που μετανάστευσαν στη Βιέννη πριν από περισσότερα από 15 χρόνια και έχουν υψηλό ακαδημαϊκό υπόβαθρο: οι Σ3 και Σ4 είχαν διδακτορικό τίτλο στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και επαγγελματική σχέση με την Ελληνική γλώσσα, ενώ ο Σ5 είχε πτυχίο ΑΕΙ και επαγγελματική ενασχόληση με την ελληνική μουσική και το εμπόριο ελληνικών προϊόντων.

2.1.2 Διαδικασία

Η επιτόπια παρατήρηση έγινε με πολλές επισκέψεις στους χώρους και τις δράσεις της σχολής σε ένα διάστημα τεσσάρων μηνών (Φεβρουάριος – Ιούνιος 2024). Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στηρίχθηκε επίσης σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν την ίδια περίοδο. Οι συμμετέχοντες ήταν πλήρως ενημερωμένοι για τον σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, όπως και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και έδωσαν ενυπόγραφη συγκατάθεση για μαγνητοφώνηση των συνομιλιών. Η συμμετοχή όλων ήταν εθελοντική.

Οι συναντήσεις ήταν ατομικές και ποίκιλαν ως προς τη μέθοδο: Κάποιες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης (Σ1, Σ4, Σ5), μία συνάντηση έγινε διαδικτυακά μέσω google meet (Σ3) και μία έγινε σε γραπτή μορφή μέσω WhatsApp (Σ2). Η διάρκεια των προφορικών συνεντεύξεων κυμαινόταν από 20 λεπτά έως 40 λεπτά.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τη σχέση τους με τη Σχολή: οι συνεντεύξεις με τα άτομα που είχαν άμεση σχέση με τη Σχολή οργανώθηκαν σε ένα σύνολο ερωτήσεων με στόχο την εκμείωση πληροφοριών για την ιστορία του σχολείου, τα σύγχρονα δεδομένα αυτού, το προφίλ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα σπουδών, υλικό διδασκαλίας και τους σκοπούς διδασκαλίας της ελληνικής, όπως και οι παράλληλες εκδηλώσεις που διοργανώνονται. Οι συνεντεύξεις με τα άτομα με έμμεση σχέση με τη Σχολή οργανώθηκαν σε ένα σύνολο ερωτήσεων που στόχευαν στην εκμείωση πληροφοριών για τις δράσεις της Ελληνικής Εθνικής Σχολής, για τη συμμετοχή των ίδιων σε ελληνικά δρώμενα (συλλόγους ομογενών, εκδηλώσεις) και για το αν αυτές έχουν αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινότητα.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα τόσο της επιτόπιας παρατήρησης όσο και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων παρουσιάζονται ομαδοποιημένα με βάση τις θεματικές που αφορούν τον στόχο της παρούσας εργασίας (βλ. Εισαγωγή).

2.2.1. Πρόγραμμα σπουδών

Η Ελληνική Εθνική Σχολή, που το 2024 έκλεισε 220 χρόνια λειτουργίας (<https://youtu.be/7Ph2XnmAuCM>) είναι το αρχαιότερο ελληνικό σχολείο της διασποράς, καθώς ιδρύθηκε τον Μάιο του 1804 επίσημα με το αυλικό διάταγμα του αυτοκράτορα Φραγκίσκου Α' της Αυστρίας, αλλά λειτουργούσε ανεπίσημα από το 1801. Η Βιέννη ήταν σημαντικό εμπορικό κέντρο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας μετά το 1683. Το 1723/26, Ελληνορθόδοξοι έμποροι από την Οθωμανική Αυτοκρατορία ίδρυσαν μια εμπορική αδελφότητα που χρησιμοποίησε το παρεκκλήσιο του Αγίου Γεωργίου. Σύμφωνα με μαρτυρίες απογραφής του 1766/67, στην Βιέννη καταγράφηκαν Οθωμανοί υπήκοοι ως έμποροι, εκ των οποίων οι 82 ήταν Έλληνες (Ελληνορθόδοξοι από την Οθωμανική Αυτοκρατορία). Το 1802, ο Γεώργιος Καραγιάννης αγόρασε την οικία της κοινότητας,

όπου στεγάζεται μέχρι σήμερα ο ναός του Αγίου Γεωργίου. Η δημιουργία της Ελληνικής Εθνικής Σχολής ήταν, λοιπόν, «καρπός της αγωνίας της ελληνικής εμπορικής κοινότητας προκειμένου τα παιδιά τους να διδάσκονται την λεγομένη απλή ελληνική, την δημοτική δηλαδή γλώσσα και να απαλλαγούν από το εμπόδιο των τοπικών διαλέκτων που ήξεραν από τους τόπους καταγωγής τους» (Σ1).

Με το κύμα του διαφωτισμού, το σχολείο λειτούργησε ως ολόημερο: «Τα παιδιά διδάσκονταν την νέα ελληνική γλώσσα, αρχαία ελληνικά, λατινικά, ρητορική, ποίηση, στοιχεία τεχνολογίας, καλλιγραφία και φυσικές επιστήμες. Ακόμη, για τους ορθόδοξους μαθητές υπήρχε το μάθημα της ορθόδοξης κατήχησης, ενώ για τους Ρωμαιοκαθολικούς μαθητές ελληνικής καταγωγής υπήρχε το μάθημα της διδασκαλίας της Ρωμαιοκαθολικής κατήχησης» (Σ1). Τόσο οι Σ1 και Σ2, όσο και η επιτόπια επίσκεψη στις δομές (Εικόνα 1) επιβεβαιώνουν ότι τα διδακτικά βιβλία τυπώνονταν στην ελληνική και στην γερμανική, αλλά κατά κύριο λόγο το κείμενο ήταν γραμμένο στα ελληνικά. Σήμερα, η Σχολή διαθέτει πλούσια βιβλιοθήκη με πολύτιμο υλικό, ενώ η πλειοψηφία των εντύπων της Διασποράς εκείνης της εποχής έχει τυπωθεί στη Βιέννη.



Εικόνα 1: Πρόσψη σχολής και αίθουσα διδασκαλίας

Μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο και μετά την αλλαγή της Αυστριακής νομοθεσίας, το σχολείο άλλαξε καθεστώς και λειτούργησε ως συμπληρωματική ελληνική εκπαίδευση ενώ τα παιδιά υποχρεούνται να πηγαίνουν στην Αυστριακή εκπαίδευση. Η Ελληνική Εθνική Σχολή λειτουργεί σήμερα ως (μη ενταγμένο) Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), μετά την ψήφιση του Ν. 4027/2011, «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 816.41/575/124479/Ζ1/03.11.2011). Πρόκειται για το μοναδικό ΤΕΓ στην Αυστρία, σε ένα σύνολο 262 μονάδων μη ενταγμένων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/sxoleia-exwterikoy/3229-tmima-ellinikis-glwssas-kai-politismou>). Η στοχοθεσία του σχολείου γίνεται εύκολα αντιληπτή από μια περιήγηση στην ιστοσελίδα του (https://teg-es-viennis-new.europe.sch.gr/?page_id=63) και είναι «να βοηθά τους Έλληνες μαθητές να αναπτύξουν όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική», ενώ «διατηρεί σε μεγάλο βαθμό το διδακτικό πρόγραμμα που καθιερώθηκε επίσημα το 1955» (Σ1). Το ωράριο λειτουργίας του σχολείου περιορίστηκε και τα μαθήματα πραγματοποιούνται απογευματινές ώρες και Σάββατο. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι η γλώσσα και τα θρησκευτικά και το πρόγραμμα διδασκαλίας υλοποιείται σε μία ή δύο εβδομαδιαίες συναντήσεις, με διάρκεια μιάμιση ώρα για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και μία συνάντηση ανά εβδομάδα για το μάθημα των θρησκευτικών.

Το σχολείο στελεχώνεται από μια νηπιαγωγό, δύο δασκάλους ΠΕ 70 και μία φιλόλογο ΠΕ02. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αποσπασμένοι από το ελληνικό κράτος, υπηρετώντας 3 χρόνια με τον μισθό και το επιμίσθιο τους και στη συνέχεια δύνανται να ανανεώσουν την απόσπασή τους δίχως το επιμίσθιο. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν συστηματικά σε προγράμματα επιμόρφωσης (διαδικτυακά) και υπάρχει συνεχής επικοινωνία με τον Συντονιστή Εκπαίδευσης Εξωτερικού (γραφείο Μονάχου) που έχει στην περιοχή ευθύνης του την Αυστρία και άλλες περιοχές.

Στις μέρες μας το σχολείο περιλαμβάνει τάξεις νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου, στις οποίες φοιτούν περίπου 250 παιδιά. Για να εγγραφεί κάποιο παιδί στο σχολείο απαιτείται ο ένας ή

και οι δύο γονείς να έχουν ελληνική καταγωγή, ενώ για την εισαγωγή του χρειάζεται μόνο μία αίτηση εγγραφής, που περιέχει προσωπικές πληροφορίες (στοιχεία γεννήσεως, αριθμό διαβατηρίου, θρήσκευμα παιδιού, τάξη και σχολική μονάδα φοίτησης), ώστε να γίνει συνεννόηση και με το αυστριακό του σχολείο, οπότε στη συνέχεια καταρτίζεται το πρόγραμμα μαθημάτων και η οργάνωση τμημάτων παρόμοιας ηλικίας αλλά με πιο σημαντικό κριτήριο το επίπεδο ελληνομάθειας:

«Ένα τμήμα μπορεί να έχει δεκαεξάχρονα ή δεκαεπτάχρονα που μεγάλωσαν στην Αυστρία και ένα δεκατριάχρονο που μεγάλωσε στην Ελλάδα. Αν και ένα μεγάλο ποσοστό είναι μαθητές γεννημένοι στην Αυστρία, από το 2011 με την οικονομική κρίση που επικράτησε στην Ελλάδα, μετανάστευσαν μαθητές που και οι δύο γονείς είναι ελληνικής καταγωγής. Με μία γρήγορη εκτίμηση, οι μεικτές οικογένειες καταλαμβάνουν το 30% και οι ελληνικής καταγωγής οικογένειες το 70%». (Σ1)

Από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου έως και τη βαθμίδα του Γυμνασίου-Λυκείου στόχος είναι η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, στο νηπιαγωγείο τα μαθήματα έχουν παιγνιώδη μορφή, δεδομένου ότι το παιδί μαθαίνει παίζοντας. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται θεατρικό παιχνίδι και μουσικοκινητική αγωγή. Στη βαθμίδα του δημοτικού, το μάθημα της γλώσσας επικεντρώνεται στη βελτίωση των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού) στην ελληνική. Για τον λόγο αυτό, η διδασκαλία δίνει έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την εκμάθηση της γραμματικής στην ελληνική, ενώ παράλληλα γίνεται διδασκαλία της ελληνικής λογοτεχνίας. Το μάθημα των ελληνικών δεν βαθμολογείται, ενώ στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς τα παιδιά λαμβάνουν βεβαίωση παρακολούθησης. Βέβαια, όταν φτάσουν στις γυμνασιακές τάξεις ξεκινούν προετοιμασία για συμμετοχή σε εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Τα παιδιά συμμετέχουν σε εξετάσεις υπό την εποπτεία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και διεκδικούν, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσομάθειας που έχουν, κάποιο από τα έξι επίπεδα ελληνομάθειας, ενώ σχεδόν το 100% αποκτά την Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας (<https://www.greek-language.gr/>). Εξάλλου, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, τα αναγνωρισμένα ΤΕΓ αξιολογούνται ανά τριετία με βάση τον αριθμό των μαθητών που μετέχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας και τα ποσοστά επιτυχίας, όπως και με βάση την εφαρμογή εγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών του ΚΕΓ. Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας του Αυστριακού κράτους και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του νομού της Βιέννης δίνει τη δυνατότητα διδασκαλίας του μαθήματος των ορθόδοξων Θρησκευτικών, που έχει ομολογιακό χαρακτήρα και για το οποίο δίνεται εξαμηνιαία και ετήσια βαθμολογία από τον υπεύθυνο/η τάξης στο αυστριακό σχολείο, όπου είναι υποχρεωτικό και εξετάσιμο για το Απολυτήριο Λυκείου (Matura-Reifeprüfung), εάν υπάρχει συστηματική παρακολούθηση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ως το Λύκειο (Oberstufe) (<https://teg-es-viennis-new.europe.sch.gr/>).

2.2.2. Διδακτικό - υποστηρικτικό υλικό και δράσεις

Σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας και σχολικής βαθμίδας, τα παιδιά πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο μία φορά την εβδομάδα για δύο διδακτικές ώρες. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί επιθυμεί να παρακολουθήσει μάθημα περισσότερο από μία φορά εβδομαδιαίως χρησιμοποιείται κάποιο «παράλληλο» βιβλίο, έτσι ώστε να μην επαναλαμβάνεται το περιεχόμενο του μαθήματος. Τα βιβλία που χρησιμοποιεί η Ελληνική Εθνική Σχολή για διδασκαλία προέρχονται από δύο κύριες πηγές: πιο συχνή είναι η χρήση των διδακτικών εγχειριδίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠΕΠΘ, ΙΕΠ, από το ΙΤΥΕ «Διόφαντος», που χρησιμοποιούνται και στην Ελλάδα, ενώ η δεύτερη πιο συχνή επιλογή είναι η χρήση βιβλίων από το εκπαιδευτικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση που έχει δημιουργήσει ή προτείνει το ΕΔΙΑΜΜΕ (<https://www.ediamme.edc.uoc.gr/>). Επίσης, βασικό διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί συχνά κάποιο τεύχος της σειράς εγχειριδίων που κυκλοφορούν στο εμπόριο (πχ. «Κλικ στα ελληνικά», ΚΕΓ) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Δείγμα διδακτικών εγχειριδίων

Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών αλλά και το επίπεδο της ελληνομάθειας. Έτσι, στα νήπια και προνήπια δεν χρησιμοποιείται συγκεκριμένο εγχειρίδιο, αλλά επιδιώκεται η ενθάρρυνση χρήσης της γλώσσας για επικοινωνία μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι και μουσική αγωγή. Στα λίγο μεγαλύτερα παιδιά (δημοτικό) γίνεται χρήση διαφόρων διδακτικών υλικών που κρίνονται κατάλληλα για την ηλικία και η προμήθειά τους γίνεται από το ΥΠΑΙΠΘ, ενώ βαρύτητα δίνεται στην καλλιέργεια τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, οπότε οργανώνονται πλήθος συμπληρωματικών δράσεων. Επίσης, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούνται συστηματικά διάφορα ψηφιακά μέσα και οπτικοακουστικό υλικό, καθώς συνηθίζεται να προβάλλονται στο μάθημα ντοκιμαντέρ, εκπομπές, να γίνεται ακρόαση απαγγελίας έργων νεοελληνικής λογοτεχνίας, ποίησης και ανάγνωση δοκιμίων. Από την άλλη, συγκροτούνται τμήματα ελληνικής γλώσσας ως ξένης για τους γερμανόφωνους μαθητές, τα οποία έχουν διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας και άλλη στόχευση για την καλλιέργεια της ελληνομάθειας. Βέβαια, καθώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών σε όλα τα τμήματα, ανεξάρτητα από το εάν τα παιδιά γνωρίζουν την ελληνική σε κάποιο βαθμό ή όχι, συχνά χρησιμοποιείται η γερμανική ως γλώσσα διαμεσολάβησης. Ομοίως, η χρήση και των δύο γλωσσών (ελληνική και γερμανική) συνηθίζεται για να διευκολύνει / επιταχύνει την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων ακόμη και στα προχωρημένα τμήματα Γυμνασίου και Λυκείου «Για παράδειγμα, για να διδαχθούν τα σύνθετα του ρήματος «βάλλω» με όλες τις προθέσεις μπορεί να διδαχθεί η σημασία τους στα γερμανικά με σκοπό την εξοικονόμηση χρόνου» (Σ2).

Ακόμη, οι μαθητές και μαθήτριες όλων των ηλικιών, αλλά και ενήλικες ή παιδιά από την ευρύτερη περιοχή μπορούν να συμμετέχουν στη σχολή βυζαντινής παραδοσιακής μουσικής και παραδοσιακών οργάνων, στην παιδική χορωδία και τη χορωδία ενηλίκων, όπως και σε πλήθος δράσεων που διοργανώνονται μέσω της Ιεράς Μητροπόλεως κάθε Σάββατο.

2.2.3. Μαρτυρίες ομογενών για τον αντίκτυπο της Σχολής στην ευρύτερη κοινωνία

«Η Βιέννη είναι το σημείο όπου πρωτοεμφανίστηκε η ελληνική γλώσσα στον σύγχρονο κόσμο, ενώ όλα τα ελληνικά έντυπα, ιδιαίτερα της διασποράς προέρχονται από αυτό τον τόπο» (Σ1). Αντιλαμβανόμαστε ότι τα άτομα που εργάζονται για τη διατήρηση της ελληνικής με κάποιο βαθμό εμπλοκής, αντιλαμβάνονται μεγάλο το βάρος της ευθύνης τους. «Σήμερα, κατοικούν περίπου 5.000 Έλληνες, οι οποίοι αποδεικνύουν ότι ο ελληνικός πολιτισμός, το πνεύμα, αλλά και ότι η ελληνική γλώσσα ακόμη θριαμβεύει, εξελίσσεται και διατηρείται σε πολλά μέρη της γης» (Σ2). Ωστόσο, αν και οι εντυπώσεις των Ελλήνων ομογενών για τις δράσεις της δομής συμφωνούν στη θετική της επίδραση για τη διατήρηση της γλώσσας και της πολιτισμικής κληρονομιάς, ο βαθμός δραστηριοποίησής του ποικίλλει.

Ξεκινώντας από την επίσημη αναγνώριση, σημειώνουμε ότι το 2023 η Σχολή έλαβε το Βραβείο Σίμωνος Σίνα για την προσφορά της στη διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού, ενώ με μεγάλη συμμετοχή παιδιών που φοιτούν στη σχολή έγινε η διοργάνωση της επετείου των 200 ετών λειτουργίας της (πχ. <https://youtu.be/7Ph2XnmAuCM?t=7>).

«Αυτός είναι ο πυρήνας της ανάγκης ίδρυσης του σχολείου. Έχοντας στο μυαλό μας ότι τα παιδιά ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, το σχολείο σε συνδυασμό με την εκκλησία λειτουργεί ως γέφυρα σύνδεσης με την Ελλάδα. Το σχολείο φυσικά δεν λειτουργεί μόνο ως αρωγός εκμάθησης της ελληνικής, αλλά και ως ένα μέσο εκμάθησης των ηθών και των εθίμων, των εθνικών εορτών και της ελληνικής ιστορίας.» (Σ1)

Οι Σ3, Σ4 και Σ5, συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, επιβεβαίωσαν πως γνωρίζουν όλες τις δράσεις της Ελληνικής Εθνικής Σχολής και σημειώνουν το πόσο σημαντικές είναι για τη διατήρηση της ελληνικής κουλτούρας.

«Οι δράσεις του σχολείου βοηθούν στο να μην λησμονήσω τις ελληνικές παραδόσεις. Η συμμετοχή μου στις δράσεις του σχολείου ήταν συχνή, δεδομένου ότι τα παιδιά μου φοιτούσαν στην Ελληνική Εθνική Σχολή Βιέννης. Συμμετέχω ενεργά στους συλλόγους ομογενών, γι' αυτό και η σχέση μου με την Ελληνική κοινωνία είναι πιο καθημερινή» (Σ5)

«Αυτές οι μικρές δράσεις, όπως μία σχολική γιορτή για την 25^η Μαρτίου, βοηθάνε τους Έλληνες μαθητές, αλλά και τους Έλληνες ομογενείς να διατηρήσουν τις παραδόσεις, όπως συνέβη και με μένα, με την φοίτηση του γιου μου στη δομή. Όμως, τώρα πια, δεν έχω την επαφή που είχα παλιά με το ελληνικό σχολείο» (Σ3)

Ωστόσο, οι δράσεις φαίνεται να προσελκύουν κυρίως άτομα που έχουν (ή είχαν πρόσφατα) παιδιά που φοιτούν, ενώ η καθημερινότητα συχνά τους απομακρύνει από τη διατήρηση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

«Περιτριγυρίζομαι περισσότερο από Αυστριακούς και λιγότερο από Έλληνες, καθώς το οικογενειακό μου περιβάλλον είναι κατά κύριο λόγο Αυστριακής καταγωγής, ενώ το επαγγελματικό μου είχε στο παρελθόν περισσότερους Έλληνες σε σχέση με το παρόν. Σε πολλούς Έλληνες ομογενείς «σβήνει» η νοσταλγία για το ελληνικό στοιχείο, ειδικά σε περιπτώσεις που τα παιδιά τους δεν φοιτούν στη δομή» (Σ3)

Οι μαρτυρίες των συμμετεχόντων συμπίπτουν στο ότι η Σχολή υπήρξε σημαντικό μέρος της ζωής του στο παρελθόν, αλλά η τωρινή τους κατάσταση δεν ευνοεί στην ενεργοποίηση της εμπλοκής τους με τα όσα συμβαίνουν με πρωτοβουλία της, αν δεν υπάρχει προσωπικό, οικογενειακό ή επαγγελματικό κίνητρο:

«Δεν τηρώ την επαφή που είχα με το ελληνικό στοιχείο. Η συμμετοχή μου στις ελληνικές συγκεντρώσεις μέσω του συλλόγου ομογενών είναι σχεδόν μηδενικές αφού ο συναισθηματικός φόρτος που προκύπτει από τα ελληνικά δρώμενα δεν είναι ο ίδιος. Οι δράσεις του σχολείου, από την άλλη πλευρά, με έφεραν σε καθημερινή επαφή με το ελληνικό στοιχείο και η δραστηριοποίησή μου ήταν εμφανώς μεγαλύτερη, αφού για μεγάλο διάστημα δίδασκα στην Ελληνική φιλολογία που έχει στενές διασυνδέσεις με την Ελληνική Εθνική Σχολή» (Σ3)

«Δεν τηρώ επαφές με το ελληνικό στοιχείο, αλλά ούτε δραστηριοποιούμαι σε σχέση με τις δράσεις του σχολείου. Η νοσταλγία για το ελληνικό στοιχείο είναι σχετικά μικρή. Παρόλα αυτά, θυμάμαι πως έλαβα βοήθεια από την Ιερά Μητρόπολη, η οποία έχει υπό την προστασία της τη δομή, καθώς μου παραχωρήθηκε ένα δωμάτιο κατά την μετανάστευσή μου. Η ενασχόλησή μου, όμως, με τις δράσεις είναι μηδενική. Παράλληλα, ανύπαρκτη είναι η γενικότερη επαφή με την κοινωνία των Ελλήνων ομογενών» (Σ4)

Από τις παραπάνω μαρτυρίες γίνεται φανερό πως όταν οι ομογενείς έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας που φοιτούν στη Σχολή, η εμπλοκή τους με οτιδήποτε σχετίζεται με τη διατήρηση της ελληνικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας πολλαπλασιάζεται. Από την άλλη, στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε κάποιο κοντινό οικογενειακό μέλος που φοιτά στη Σχολή, η απομάκρυνση από όσα αφορούν την ελληνική Ομογένεια δεν είναι σπάνια, ακόμη και αν ο επαγγελματικός χώρος και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ατόμων είναι άμεσα σχετιζόμενο με τον ελληνισμό.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη της περίπτωσης της Ελληνικής Εθνικής Σχολής στην Βιέννη δείχνει ότι πρόκειται για μια δομή με μακραίωνη ιστορία που διατηρεί την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, όπως συμβαίνει συνήθως στα διάφορα κοινοτικά σχολεία (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Η απογευματινή παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων, η παιδική ελληνική χορωδία, οι εθνικές εορτές του σχολείου και η διδασκαλία παραδοσιακής βυζαντινής μουσικής και μουσικών οργάνων ενισχύουν την ελληνική ταυτότητα και ενισχύουν τη διατήρηση των ελληνικών ηθών και εθίμων. Η ιδιαίτερη στοχοθεσία του σχολείου λόγω της εμπλοκής της εκκλησίας καθιστά πιο δυνατούς τους δεσμούς με την ομολογιακή κατήχηση η οποία έχει θεσμική υπόσταση στο αυστριακό κράτος (Καραμούζης, 2015).

Μάλιστα, όπως γίνεται αντιληπτό από τις μαρτυρίες, ότι η ελληνική Ομογένεια φθίνει όταν δεν υπάρχουν παιδιά που φοιτούν στη Σχολή, αφού λείπει το προσωπικό κίνητρο για ενασχόληση με τις δράσεις της δομής (Σ3 και Σ4), ενώ το επαγγελματικό μπορεί να λειτουργεί σαν αντίβαρο (Σ5).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσιάκη, Μ., Μίτιτς, Α., Κρομμύδα, Α., Κουλαρμάνης, Α. (2022). Πρόγραμμα σπουδών για την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στις ΗΠΑ. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Ν. Μαθιουδάκης, Μ. Μητσιάκη, Α. Φλιάτορας (Επιμ.), *Γλωσσανθοί: Μελέτες αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή. Επιστημονική Επετηρίδα της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών*, τ. 1ος, Ηρόδοτος. 69–83.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ανακτήθηκε στις 12-4-2025 από: <http://bit.ly/4igHWNj>
- Δαμανάκης, Μ. (2007/2015). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 17, 1-37. <https://doi.org/10.12681/sas.489>
- Ιερά Μητρόπολη Αυστρίας, 2025, Ελληνική Εθνική Σχολή Βιέννης, <https://teg-es-viennis-new.europe.sch.gr/>
- Καραμούζης, Π. (2015). Θρησκεία και εκπαίδευση στην Ευρώπη: Τα νέα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Καραμούζης, Π. (Επιμ.). *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 75-103. <https://hdl.handle.net/11419/3726>
- Κουτσογιάννης, Δ., Ροθώνη, Α., Αντωνοπούλου, Σ., Κωνσταντινίδης, Α. & Γογωνάς, Ν. (2024). *Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά: μια ολιστική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, (2025), Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Ελληνική Εθνική Σχολή Βιέννης, https://sch.gr/sites/sch-units/view?registry_no=00844000
- Σειρηνίδου, Β. (2002). *Έλληνες στη Βιέννη 18^{ος}-19^{ος} αιώνας*, [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Χατζηδάκη, Α., Μαλιγκούδη, Χ. (2023). Τα ελληνικά κοινοτικά σχολεία στο εξωτερικό. Στο Χατζηδάκη, Α., Μαλιγκούδη, Χ. (Επιμ.). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 181-219. <https://hdl.handle.net/11419/11116>

Ξενόγλωσση

- Andreou, M., Dosi, I., Papadopoulou, D., Tsimpli, I. (2020). Heritage and non-heritage bilinguals: The role of bi-literacy and bilingual education. Στο *Lost in transmission: the role of attrition and input in heritage language development*. 171-196.
- Dosi, I. Papadopoulou, D. (2020). The role of educational setting in the development of verbal aspect and executive functions: Evidence from Greek-German bilingual children. *International*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23 (8), 964-980.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1539465>

Gavriilidou, Z., Mitits, L. (2019). Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia. *European Journal of Language Studies*, 6(1), 28–42.

Montrul, S. (2016). Age of onset of bilingualism effects and availability of input in first language attrition. Στο E. Nicoladis & S. Montanari (Επιμ.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*. American Psychological Association, 141–161. <https://doi.org/10.1037/14939-009>

Paspali A, Rizou V, Alexiadou A. (2022). Aspect in Heritage Greek: evidence from elicited production and online judgments. *Applied Psycholinguistics*. 43(2), 301-332. <https://doi.org/10.1017/S0142716421000539>

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ταλιούρης Ευάγγελος

Δρ. Δημόσιας Πολιτικής και Διακυβέρνησης (Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη) Μεταδιδακτορικός
Ερευνητής & Διδάσκων Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου

Τριχάς Νικόλαος

Αναπληρωτής Καθηγητής Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η ευρωπαϊκή διάσταση της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης (ΕΚΕ) αποτελεί μία διακριτή προσέγγιση για την οποία έχουν διατυπωθεί στρατηγικές, επιμέρους δράσεις και οδηγίες. Σχετικά με την ανάλυση του πεδίου της δημόσιας πολιτικής για την ΕΚΕ στην ΕΕ και τα κράτη μέλη, αξιοσημείωτο είναι ότι η αρμόδια Επιτροπή της ΕΕ καταγράφει τις εθνικές δημόσιες πολιτικές για την ΕΚΕ στα κράτη μέλη από το 2007, με διαδοχικές εκθέσεις το 2011 και το 2014. Σε αυτές τις εκθέσεις καταγράφονται οι κατηγορίες πολιτικής και τα πολιτικά εργαλεία που εφαρμόζονται. Αναφορικά με τη διασύνδεση της ΕΚΕ με το πεδίο της τουριστικής πολιτικής, αυτή αφορά ζητήματα όπως αυτό της ασφάλειας αλλά και της εξωτερικής πολιτικής σε σχέση με τις διεθνείς εμπορικές συμφωνίες και τις πράσινες πολιτικές. Ο τουριστικός τομέας αποτελεί ένα πεδίο πολιτικής, το οποίο η ΕΕ και τα κράτη μέλη της συνδέουν με την αειφόρο ανάπτυξη και τους Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030 (SDGs 2030). Πιο συγκεκριμένα, ο τουρισμός εξακολουθεί να είναι ένας νεωτερικός τομέας πολιτικής στον οποίο η ΕΕ εστιάζει για να επιτύχει τους στόχους της Πράσινης Συμφωνίας και τους SDGs 2030, εμπλέκοντας και μη κρατικά ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) όπως οι επιχειρήσεις δια μέσου της ΕΚΕ. Η τελευταία ως πεδίο πολιτικής μέσα από την εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών του τουρισμού και ιδιαίτερα εκείνων που συνδέονται με την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα στο οποίο η εργασία αυτή θα εστιάσει, δεδομένου ότι τα στελέχη διοίκησης στον τουρισμό απαιτείται να διαθέτουν μία γενικότερη πολιτική γνώση σε ζητήματα κοινωνικής ευθύνης σε ό,τι αφορά στον τουρισμό και την αειφορία στην ΕΕ.

1. Εισαγωγή

Η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (ΕΚΕ) συνδέεται με τη συνεισφορά των επιχειρήσεων στο κοινωνικό κεφάλαιο, την περιβαλλοντική αειφορία και την οικονομική μεγέθυνση μέσα από μια υγιή και υπεύθυνη επιχειρηματικότητα. Η συμβολή δε στην αειφόρο ανάπτυξη (ΑΑ) προκύπτει τόσο από τον αρχικό ορισμό στη Brundtland report (1987) στο κεφάλαιο 3.3. όσο και σε θεσμικό-πολιτικό επίπεδο στην ΕΕ ήδη από το 2002 (Commission, 2002). Η επίδραση του νεοθεσμισμού στην εξέλιξη ενός πεδίου πολιτικής όπως η ΕΚΕ είναι σημαντική δεδομένου του υβριδικού χαρακτήρα που έχει αποκτήσει τόσο σε διατομεακό πεδίο πολιτικής όσο και σε αυτό των πολιτικών εργαλείων. Η ευρωπαϊκή διάσταση της ΕΚΕ συνδέεται με την ΑΑ, ενώ ο αρχικός και επίσημος ορισμός της ΕΕ και των κρατών μελών της (κ-μ) το 2001 αποτέλεσε τη βάση (Taliouris, 2018). Ο ανανεωμένος ορισμός της ΕΚΕ το 2011 (Commission, 2011) λαμβάνει υπόψη την οικονομική κρίση και τη κοινωνική ευθύνη μη κρατικών δρώντων όπως οι ευρωπαϊκές επιχειρήσεις, ειδικά σε ζητήματα που αφορούν τη κοινωνική διάσταση της ΕΚΕ, κάτι που συνδέεται με τη σημαντική θεσμική παράδοση στο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο (Taliouris and Tzagarakis, 2020). Η ευρωπαϊκή διάσταση της ΕΚΕ αποτελεί μία διακριτή προσέγγιση για την οποία έχουν διατυπωθεί στρατηγικές, επιμέρους δράσεις και Οδηγίες. Σχετικά με την ανάλυση του πεδίου της δημόσιας πολιτικής για την ΕΚΕ στην ΕΕ και τα κράτη μέλη, αξιοσημείωτο είναι ότι η αρμόδια Επιτροπή της ΕΕ καταγράφει τις εθνικές δημόσιες πολιτικές για την ΕΚΕ στα κράτη μέλη από το 2007, με διαδοχικές εκθέσεις το 2011 και το 2014.

Αναφορικά με τη διασύνδεση της ΕΚΕ με το πεδίο της τουριστικής πολιτικής, αυτή αφορά ζητήματα όπως αυτό της ασφάλειας αλλά και της εξωτερικής πολιτικής σε σχέση με τις διεθνείς εμπορικές συμφωνίες και τις πράσινες πολιτικές. Ο τουριστικός τομέας αποτελεί ένα πεδίο πολιτικής, το οποίο η ΕΕ και τα κράτη μέλη της συνδέουν με την αειφόρο ανάπτυξη και τους Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030 (SDGs 2030). Πιο συγκεκριμένα, ο τουρισμός εξακολουθεί να είναι ένας νεωτερικός τομέας πολιτικής στον οποίο η ΕΕ εστιάζει για να επιτύχει τους στόχους της Πράσινης Συμφωνίας και τους SDGs 2030, εμπλέκοντας και μη κρατικά ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) όπως οι επιχειρήσεις δια μέσου της ΕΚΕ. Η ανάγκη για συσχέτισή τους με τους Στόχους είναι πολύ σημαντική ειδικά σε πεδία ανάπτυξης όπως αυτό του τουρισμού, όπου το ζήτημα της υπεύθυνης επιχειρηματικότητας και της διασύνδεσης με το περιβάλλον (φυσικό και πολιτιστικό) είναι το ζητούμενο για την ποιότητα ενός τουριστικού προορισμού (Taliouris and Trihas, 2017).

Στο εισαγωγικό αυτό μέρος, ωστόσο, είναι χρήσιμο να κατανοηθεί ότι η ΕΚΕ εκτός από φιλανθρωπία είναι στην ουσία μια διαδικασία που βασίζεται σε ένα μετανεωτερικό πλαίσιο πολιτικής ανάλυσης ειδικά σε ότι αφορά τις συνέργειες του κράτους με τις επιχειρήσεις και τα πανεπιστήμια ως φορείς γνώσης και έρευνας. Σε επίπεδο ΕΕ, η διασύνδεση της ΕΚΕ με την εκπαίδευση αποτελεί ένα διακριτό πεδίο δημόσιας πολιτικής σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, με έμφαση στην εργασία αυτή στο ακαδημαϊκό. Σημαντικό, όμως, αποτελεί επίσης η περαιτέρω συσχέτιση της ΕΚΕ με τη τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικά στην Ελλάδα και ειδικότερα σε σχολές της διοικητικής επιστήμης και τουριστικής εκπαίδευσης. Η τελευταία ως πεδίο πολιτικής μέσα από την εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών του τουρισμού και ιδιαίτερα εκείνων που συνδέονται με την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα στο οποίο η εργασία αυτή θα εστιάσει, δεδομένου ότι τα στελέχη διοίκησης στον τουρισμό απαιτείται να διαθέτουν μία γενικότερη πολιτική γνώση σε ζητήματα κοινωνικής ευθύνης σε ό,τι αφορά στον τουρισμό και την αειφορία στην ΕΕ, είτε άμεσα είτε έμμεσα (explicit CSR, implicit CSR).

Η μεθοδολογία έρευνας θα βασιστεί κατά κύριο λόγο στην ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα στη θεωρητική αναζήτηση για την εμβάθυνση της έννοιας ΕΚΕ (theoretical investigation), τη βιβλιογραφική έρευνα στη συσχέτιση με της ΕΚΕ με την τουριστική εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα. Η χρήση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (literature review) θα βοηθήσει έτσι ώστε σύντομα και περιεκτικά την εξέλιξη της έννοιας θεωρητικά σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και των σύγχρονων προσεγγίσεων κυρίως σε κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ελλάδα. Μέσα από την αρχιακή έρευνα, επίσης, θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση των ορισμών και των δημοσίων πολιτικών στη πολυεπίπεδη διακυβέρνηση της παγκοσμιοποίησης, κάτι που περιλαμβάνει Διεθνείς Οργανισμούς, την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η συγκριτική πολιτική ανάλυση, τέλος, βασισμένη σε δεδομένα (evidence based policy analysis) θα βοηθήσει στην περαιτέρω κατανόηση της έννοιας και στη διασύνδεση των εννοιών με το σχεδιασμό πολιτικής και τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ειδικότερα στα Τμήματα Διοίκησης και Τουρισμού). Όσον αφορά το τελευταίο πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου των προγραμμάτων σπουδών όλων των πανεπιστημιακών τμημάτων στην Ελλάδα που παρέχουν σπουδές στον τουρισμό και τη φιλοξενία, για να διαπιστωθεί η άμεση ή η έμμεση συσχέτιση τους με την ΕΚΕ ή την ΑΑ. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει αρχικά την πολιτική της ΕΕ για την ΕΚΕ και την ΑΑ, να την εξειδικεύσει στην εκπαίδευση ως πεδίο πολιτικής της ΕΚΕ και να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο η ΑΑ και η ΕΚΕ έχουν συμπεριληφθεί ως ξεχωριστά μαθήματα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων τουριστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2. Η πολιτική διάσταση της ΕΚΕ και η ευρωπαϊκή διάσταση

Η έννοια της ΕΚΕ είναι δημοφιλής σήμερα σε επίπεδο επιχειρηματικής πρακτικής όσο και πολιτικής στην Ευρώπη, οι ρίζες ωστόσο εντοπίζονται ήδη από τον 18ο αιώνα με την εξέλιξη της Βιομηχανικής Επανάστασης και την εμφάνιση της εργατικής τάξης. Η ανάπτυξη κοινωνικών κινήματων με αναφορά στην εργασία και τη ποιότητα ζωής σε συνδυασμό με τη χριστιανική ηθική-κοινωνικές νόρμες της εποχής, είχε ως αποτέλεσμα μεγάλες εταιρείες να αναπτύξουν δράσεις όπως φιλανθρωπία και παραγωγικότητα. Την ίδια μάλιστα περίοδο ορισμένες εταιρείες ήταν πρωτοπόροι

σε πρωτοβουλίες κοινωνικής ευθύνης μέσω της παροχής τροφής, στέγης και καθημερινών αναγκών στους εργαζομένους, προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Carroll, 2008). Τον 20ο αιώνα, η έννοια της κοινωνικής ευθύνης υπογράμμισε τη νομική συμμόρφωση ως προϋπόθεση για την επιχειρηματικότητα (π.χ. εταιρική διακυβέρνηση) και τα εργασιακά δικαιώματα, ειδικά με την εμφάνιση της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας και τις μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο εργατικού δικαίου όπως είδαμε με το πέρας των Βαλκανικών Πολέμων και του Α΄ Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου.

Η περίοδος του μεσοπολέμου και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος παράλληλα με την οικονομική κρίση του 1929 ανέδειξαν ζητήματα κοινωνικής ευθύνης και ρύθμισης όχι μόνο σε επίπεδο κράτους αλλά και επιχειρήσεων ως προς τη κοινωνική ευθύνη στην οικονομία και τη κοινωνική πρόνοια στις ΗΠΑ και ειδικά στην Ευρώπη (Ταλιούρης, 2014). Στον 21ο αιώνα, η έννοια της ΕΚΕ δεν ήταν μόνο ένα ζήτημα επιχειρηματικής υπόθεσης, αλλά και ένα πολιτικό θέμα που ανέδειξε το κράτος ως βασικό παράγοντα για θέματα όπως η κοινωνική ευθύνη του επιχειρηματικού τομέα στην ΑΑ, η δημιουργία θέσεων εργασίας, η υπεύθυνη επιχειρηματικότητα, ο κώδικας δεοντολογίας κ.λπ. Αυτή η πολιτική στάση εκφράστηκε κυρίως σε διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΗΕ, ΟΟΣΑ) αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, συμπεριλαμβανομένων των κ-μ.

Ο Howard Bowen ήδη από το 1953 αρχίζει να περιγράφει το νέο κοινωνικό ρόλο των επιχειρήσεων μέσα από το βιβλίο του (Social Responsibility of the Businessman) με αποτέλεσμα να αποκαλείται από πολλούς και ο «πατέρας» της ΕΚΕ (Carroll, 2008; Mele, 2008). Η έννοια της ΕΚΕ και η διασύνδεση της με την έννοια της ΑΑ μεταγενέστερα, ανέδειξε το πεδίο στις κοινωνικές επιστήμες ως διαθεματικό όπου μεγαλύτερη, ωστόσο, έμφαση είχε δοθεί στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης (π.χ. σχέση κερδοφορίας με ΕΚΕ, μοντέλα διοίκησης επιχειρήσεων). Από τη σκοπιά, ωστόσο, της πολιτικής επιστήμης τα χαρακτηριστικά αυτά για να κατανοηθούν είτε σε επίπεδο κράτους είτε σε επίπεδο μεγάλων οργανισμών (π.χ. πολυεθνικές εταιρείες) είναι βασικό να γίνουν κατανοητά στο πλαίσιο ενός μετανεωτερικού μοντέλου ανάλυσης (Ταλιούρης, 2014; 2018) όπου τα κράτη αλληλεπιδρούν με διεθνείς οργανισμούς και μη κρατικούς δρώντες όπως οι επιχειρήσεις.

Από την προσέγγιση του M. Friedman (1970) αναφορικά με τη σχέση κοινωνική ευθύνη-κερδοφορία, μέχρι την πυραμίδα της ΕΚΕ (The Pyramid of CSR) από τον Archie Carroll το 1979, αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι το πεδίο της ΕΚΕ είναι σύνθετο και δεν σχετίζεται αμιγώς με τη φιλανθρωπία ή με την κινήγι της κερδοφορίας αποκλειστικά. Η αναφορά στην πυραμίδα της ΕΚΕ ουσιαστικά ιεραρχεί τις ευθύνες (οικονομική, νομική, ηθική, φιλανθρωπική) απέναντι στην κοινωνία, την αγορά, τους ανταγωνιστές της, τους μετόχους της και το κράτος (Carroll, 1991). Διαχρονικά αποτελεί σημείο αναφοράς στη μελέτη της έννοιας, ενώ τη δεκαετία του '90 η αναφορά στο Triple Bottom Line (Elkington, 2004) διαμορφώνει την τριμερή προσέγγιση με ομοιότητες όπως της ΑΑ στην ΕΕ (το 2002 γίνεται αναφορά στα 3P: People-Profit-Planet).

Όσον αφορά τον Ευρωπαϊκό ορισμό αυτός βασίζεται στη θεσμική παράδοση του κράτους πρόνοιας και του περιβαλλοντικού μοντερνισμού της ΕΕ ήδη από το 1993 όταν ο Πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής J. Delors αναφέρεται στη σημασία και τη κοινωνική ευθύνη των επιχειρήσεων της ΕΕ στη καταπολέμηση του κοινωνικού ρατσισμού και αποκλεισμού στη κοινωνία και την εργασία. Η σύσταση, επίσης, του δικτύου CSR Europe το 1995, η στρατηγική της Λισσαβόνας το 2000 η Πράσινη και Λευκή Βίβλος το 2001 (Commission, 2001) αναδεικνύουν επί της ουσίας το ζήτημα της ΕΚΕ σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής. Το γεγονός αυτό κατατάσσει την ΕΕ ως τη μόνη περιφερειακή Ένωση κρατών που καταλήγει σε ένα ενιαίο ορισμό για τα επίσημα πολιτικά της όργανα και κράτη μέλη, συμβατό με τους προγενέστερους διεθνείς κανόνες και συμφωνίες (π.χ. Global Compact, GRI, OECD Guidelines, ILO Tripartite Declaration) (Commission 2001, EU Parliament 1998, OECD 2011, Ward 2004).

Ο ευρωπαϊκός ορισμός το 2001 έχει ως εξής: "A concept whereby companies integrate social and environmental concerns in their business operations and in their interaction with their stakeholders on a voluntary basis" (Commission, 2001. p.6), ενώ από το 2011 ισχύει αυτός "The responsibility of enterprises for their impacts on society" (Commission, 2011. p.6). Η αμεσότερη διασύνδεση της ΕΚΕ με το γενικότερο πλαίσιο πολιτικής για την ΑΑ και τους αναπτυσσόμενους θεσμούς της, επηρέασαν αμφίδρομα την εξέλιξη των εννοιών τόσο στη θεωρία όσο και στη πράξη ειδικά σε επίπεδο διοίκησης επιχειρήσεων, εταιρικής διακυβέρνησης και πολιτικής (Matten and

Moon, 2008; WCED, 1987). Οι διαφορετικές, ωστόσο, προσεγγίσεις για την ΕΚΕ ουσιαστικά διαμόρφωσαν και διαφορετικά πεδία εξέλιξης είτε πλησιέστερα στις πραγματικές ανάγκες των επιχειρήσεων είτε σε επίπεδο διακυβέρνησης και αλληλεπίδρασης στο σχεδιασμό και άσκηση πολιτικής (Impact 2013). Το σημαντικό, ωστόσο, στοιχείο που φαίνεται να προκύπτει από τη βιβλιογραφική και αρχειακή έρευνα είναι οι διαφορετικές προσεγγίσεις ειδικά στην Ευρώπη, όπου οι αντιλήψεις και πολλές φορές οι θεσμικές επιδράσεις ως προς τι τελικά εκλαμβάνεται ως ΕΚΕ ανά τόπο και χρόνο είναι διαφορετικές. Η ευρωπαϊκή διάσταση της ΕΚΕ εμπεριέχει στοιχεία από τις θεσμικές επιδράσεις των κρατών μελών της και από τη γενικότερη θεσμική της παράδοση στο περιβαλλοντικό μοντερνισμό, το κράτος πρόνοιας, την επιχειρηματικότητα και τη θέση της στη κοινωνία (Matten and Moon, 2008; Impact, 2013; Commission, 2011; Manasakis and Taliouris, 2021; Taliouris and Manasakis, 2021).

Η περίπτωση για παράδειγμα της ευρωπαϊκής διάστασης για την ΕΚΕ (CSR made in Europe) που εντοπίζεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αποτελεί μία διακριτή προσέγγιση της ΕΚΕ παγκοσμίως για την οποία υπάρχουν ήδη δύο ορισμοί (το 2001 και το 2011 αντιστοίχως), στρατηγική και επιμέρους δράσεις και οδηγίες. Όσον αφορά την σχετική ανάλυση στο πεδίο της δημόσιας πολιτικής για την ΕΚΕ σε επίπεδο ΕΕ και κ-μ έχει πολύ ενδιαφέρον ότι η αρμόδια Επιτροπή της ΕΕ καταγράφει τις εθνικές δημόσιες πολιτικές για την ΕΚΕ σε επίπεδο κ-μ ήδη από το 2007, με διαδοχικές εκθέσεις το 2011 και το 2014 αντίστοιχα (EC 2007, 2011, 2014). Σε αυτές τις εκθέσεις αναφέρονται οι κατηγορίες πολιτικής και τα πολιτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Όσον αφορά τις κατηγορίες πολιτικής αυτές διακρίνονται εν συντομία σε: εθνικά στρατηγικά σχέδια, κοινωνικά υπεύθυνες εφοδιαστικές αλυσίδες, δημόσιες συμβάσεις (green, social, sustainable development), μη οικονομικές αναφορές, κλιματική αλλαγή, μικρομεσαίες επιχειρήσεις, κοινωνικά υπεύθυνες επενδύσεις, εκπαίδευση και κατάρτιση. Όσον αφορά την τυπολογία των πολιτικών εργαλείων που διαπιστώνονται με βάση την Έκθεση το 2011 αυτά ταξινομούνται σε κανονιστικά (νομοθεσία, κανονισμοί), σε οικονομικά (οικονομικά κίνητρα, ανταποδοτικά οφέλη), σε ενημερωτικά, σε συνέργιες και σε υβριδικά (αυτά συνήθως αποτελούν ένα συνδυασμό εργαλείων). Τα τελευταία εντοπίζονται στις Εκθέσεις της ΕΕ και σε μέρος της βιβλιογραφίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή δημόσιας πολιτικής ΕΚΕ στην Ευρώπη όπως σε αυτή του Steurer το 2010 “The role of governments in corporate social responsibility: characterising public policies on CSR in Europe. Policy Sciences”.

Η πολιτική διάσταση της ΕΚΕ στην ΕΕ και τα κ-μ έχει σημασία, αφού διαπιστώνονται ανάλογα με το κ-μ είτε τα έμμεσα είτε τα άμεσα χαρακτηριστικά (explicit CSR, implicit CSR) (Matten&Moon, 2008). Η προσέγγιση μάλιστα αυτή προκύπτει σε συνάρτηση με τις δομές διακυβέρνησης, τις θεσμικές παραδόσεις και επιδράσεις που ασκούνται στο επίπεδο διαμόρφωσης δημοσίων πολιτικών στο πεδίο (Moon, 2004). Η ανάλυση, επίσης, των Albareda et al (2007; 2009) έχει σημασία στη σχέση διακυβέρνησης και θεσμών (π.χ. αγορά, κράτος πρόνοιας, περιβάλλον) με την πολιτική εξέλιξη της ΕΚΕ που οδήγησε σε διαμόρφωση μοντέλων πολιτικής. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω μια σημαντική τυπολογία για τις πολιτικές και τα πεδία αυτής (που αναφέρονται παρακάτω) είναι αυτή των Albareda et al.(2007) που διαχωρίζονται στο μοντέλο Partnership model (Δανία, Φιλανδία, Σουηδία, Κάτω Χώρες), Business in the Community model (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία), Sustainability and Citizenship Model (Βέλγιο, Αυστρία, Γερμανία, Γαλλία, Λουξεμβούργο) και το Agora Model (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ελλάδα). Η μελέτη της επίδρασης των πολιτικών για την ΕΚΕ έχει σημασία και αποκτά, επίσης, ενδιαφέρον σε επίπεδο κ-μ από την ανάγνωση των Εκθέσεων της Επιτροπής της ΕΕ, οι οποίες αναδεικνύουν τα πεδία πολιτικής και τα πολιτικά εργαλεία που διαπιστώνονται, με ειδική αναφορά σε αυτό της εκπαίδευσης. Η σημασία και η σπουδαιότητα τους βασίζονται αφενός στη διαπίστωση ότι προσεγγίσεις one size fits all στο ζήτημα της ΕΚΕ στην ΕΕ δεν είναι εφικτές, αφετέρου ότι μεταβλητές όπως οι δομές διακυβέρνησης, οι θεσμοί, και τα χαρακτηριστικά των εταιρειών (π.χ. μέγεθος, τεχνογνωσία, κλάδος) θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό δημόσιας πολιτικής για την ΕΚΕ.

Η πολιτική διάσταση της ΕΚΕ, η εκπαίδευση και ο τουρισμός

Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται μέσα από τις Εκθέσεις της ΕΕ για τις πολιτικές για την ΕΚΕ σε κοινοτικό επίπεδο και αυτό των κ-μ ότι υπάρχει ξεχωριστό πεδίο πολιτικής για την εκπαίδευση και την ΕΚΕ (CSR in Education and Training), το οποίο αφορά εκτός από τις τυπικές βαθμίδες εκπαίδευσης και τις μη τυπικές (π.χ. προγράμματα δια βίου μάθησης, επαγγελματικής κατάρτισης, σεμινάρια). Όπως διαπιστώνεται σε επίπεδο ΕΕ το αντικείμενο της ΕΚΕ, και της ΑΑ γενικότερα, εντοπίζεται στις τυπικές και μη τυπικές βαθμίδες εκπαίδευσης είτε μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών (π.χ. προπτυχιακά, μεταπτυχιακά) είτε μέσα από ενημερωτικά και εκπαιδευτικά εργαλεία στα πλαίσια ακαδημαϊκών μαθημάτων και ειδικοτήτων (π.χ. Διοίκηση και τουρισμός). Σύμφωνα με την τυπολογία (EC, 2014; 2011; 2007) αναπτύσσονται κανονιστικά εργαλεία για το πεδίο αυτό πολιτικής σε κ-μ όπως η Γαλλία μέσα από την συσχέτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικά με το πεδίο της ΕΚΕ ή της ΑΑ (Grenelle Law, 2009, Generalisation Plan for Sustainable Development Education to 2011). Στην Πολωνία το πεδίο έχει ενταχθεί στο εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση ήδη από το 2008 (Education System Act) σε πεδία όπως η υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά και παραγωγή (ακόμα και στην προσχολική), ενώ στην Ισπανία αυτό προωθείται κεντρικά ως πεδίο συντονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Φιλανδία, τέλος, διαπιστώνεται μια συστηματική εισαγωγή και ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων και προγραμμάτων σε σχολεία, επαγγελματική κατάρτιση και πανεπιστήμιο με άξονα την ΑΑ και την ΕΚΕ, ενώ στην Σουηδία και την Ανώτερη Εκπαίδευση είναι μέρος του εξεταστικού συστήματος με βάση την αναφορά της ΕΕ.

Όσον αφορά το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την ΕΚΕ και ειδικά σε ότι αφορά τους Στόχους για το 2030 σήμερα είναι σημαντικό να αναφερθεί τόσο η πιθανή διασύνδεση με ζητήματα επιχειρηματικής καινοτομίας (π.χ. κλιματικής αλλαγής, νέες τεχνολογίες), όσο και με εκείνα που θίγουν ζητήματα διακυβέρνησης και αφορούν τις συνέργειες δημοσίου ιδιωτικού τομέα στο πεδίο της ΕΚΕ αλλά και της ΑΑ γενικότερα (χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο Στόχος 17). Σε επίπεδο ΕΕ είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε εθελοντική βάση όσο και υπό την αιγίδα των δημόσιων αρχών, ένας συνεχόμενος αυξανόμενος αριθμός εταιρειών έχει καταστήσει την περιβαλλοντική και κοινωνική ευθύνη βασικό μέρος των εταιρικών αποστολών τους. Παράλληλα, σε επίπεδο εταιρικής διακυβέρνησης και σχετικών κανονισμών, η ΕΕ ενίσχυσε τα δικαιώματα των μετόχων και των επενδυτών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τόσο τις οικονομικές όσο και τις μη χρηματοοικονομικές διαστάσεις των εταιρειών τους (π.χ. Οδηγία για μη οικονομικές αναφορές). Με βάση την Επιτροπή (2010; 2022) και το Συμβούλιο της ΕΕ (2019) όλο και περισσότερες επιχειρήσεις θεωρούν τους SDGs ως αναπόσπαστο μέρος της στρατηγικής τους για την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη, κάτι που στο πεδίο του Τουρισμού είναι διακριτό με βάση τη πολιτική του ΠΟΤ στους Στόχους 8, 12 και 14. Όσον αφορά τον τουρισμό ως αναπτυξιακή δραστηριότητα αλλά και πεδίο πολιτικής, είναι χρήσιμο να διαπιστωθεί ότι συνδέεται με την υπεύθυνη επιχειρηματικότητα ειδικά σε ό,τι αφορά στα πεδία της ΑΑ. Σε διεθνές επίπεδο, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Τουρισμού (UNWTO, 2017) έχει συνδέσει τον Τουρισμό με την επιτυχία των ΣΑΑ 2030 μέσα από την εξειδίκευση των Στόχων 8 (decent work and economic growth), 12 (sustainable production and consumption), και 14 (life below water).

Τέλος, έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα πεδία πολιτικής προσεγγίζονται από την ΕΕ μέσα από μια βασική διαπίστωση, ότι δηλαδή το ζήτημα της ΕΚΕ είναι ένα σύνθετο ζήτημα και σε επίπεδο εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από μια διεπιστημονικότητα (EC, 2011, σελ. 57). Στο τελευταίο ειδικά πεδίο είναι ιδιαίτερα κρίσιμο στη διασύνδεση με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης που σχετίζονται με το αντικείμενο του Τουρισμού, κάτι που δύναται να διασυνδεθεί είτε άμεσα είτε έμμεσα με το ακαδημαϊκό πλαίσιο για τις σχολές διοίκησης και τουρισμού στην Ελλάδα όπως εμφανίζονται στο παρακάτω Πίνακα και βασίζονται στο δημοσιευμένο πρόγραμμα σπουδών στην ιστοσελίδα του. Αυτός παρουσιάζει ανά Τμήμα Πανεπιστημίου στην Ελλάδα τα ενδεικτικά μαθήματα που σχετίζονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με το αντικείμενο της ΕΚΕ και της ΑΑ με αναφορά σε πεδία που σχετίζονται με τους παραπάνω ΣΒΑ 2030.

Πίνακας 1.

ΙΔΡΥΜΑ	ΤΜΗΜΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΑΑ & ΕΚΕ
ΔΙ.ΠΑ.Ε	Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ Και Τουρισμού	Οικολογικό Μάρκετινγκ (ΕΚ) Επιχειρηματική Ηθική και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (ΕΚ) Αειφόρος Τουρισμός και Πολιτική (ΥΚ) Τουριστική Διαχείριση Θαλάσσιων Προστατευόμενων Περιοχών (ΕΚ) Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία (ΥΚ) Αειφορία στο Σύστημα Διακίνησης Τουριστών (ΕΚ)
ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ	Διοίκησης επιχειρήσεων και τουρισμού	Διοικητική Δεοντολογία και Πρακτική (ΥΚ) Εταιρική Διακυβέρνηση και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (Ε) Βιώσιμη Τουριστική Ανάπτυξη (Ε) Περιβαλλοντική Οικονομική Επιχειρήσεων και Οργανισμών (Ε)
Ι.Π	Τουρισμού	Βιώσιμη Ανάπτυξη και Τουρισμός (Κ) Τουρισμός και Προσβασιμότητα (Ε) Θεματικός Τουρισμός II: Αγροτουρισμός – Οικοτουρισμός – Γαστρονομικός – Οινολογικός (Ε)
Π. ΑΙΓ.	Οικονομικής & Διοίκησης Τουρισμού	Επιχειρηματική Ηθική (Ε) Τουρισμός και Αειφόρος Ανάπτυξη (ΥΚ) Περιβαλλοντική Διαχείριση και Σχεδιασμός του Τουρισμού (ΥΚ)
ΠΑΔΑ	Διοίκησης Τουρισμού	Επιχειρηματική Ηθική Οργάνωση & Διοίκηση Ειδικών Εναλλακτικών Μορφών Τουρισμού Οικονομικός και Φυσικός Σχεδιασμός Τουρισμού Περιβαλλοντική Διαχείριση και Σχεδιασμός Τουρισμού
Π.Π	Διοίκησης Τουρισμού	Τουρισμός και Περιβάλλον – Βιώσιμος Τουρισμός (Κ) Διοίκηση Ειδικών και Εναλλακτικών Μορφών Τουρισμού
ΠΑ.ΠΕΙ	Τουριστικών Σπουδών	Τουρισμός και Περιβάλλον. Βιώσιμος Τουρισμός (Κ) Εναλλακτικές και Ειδικές Μορφές Τουρισμού Ειδικές Μορφές Τουρισμού II Αγροτουρισμός – Οικοτουρισμός – Γαστρονομικός – Οινολογικός (Ε)

4. Αντί επιλόγου

Τελικά έχει σημασία το ερώτημα για το εάν τελικά η ΑΑ και η ΕΚΕ είναι ζήτημα παιδείας ή πολιτικής; Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι σε επίπεδο επιχειρηματικής πρακτικής και τουριστικής εκπαίδευσης παίζουν σημαντικό ρόλο οι κοινωνικές νόρμες, οι θεσμικές παραδόσεις και η ηθική (π.χ. business ethics, institutional traditions). Αυτές διαμορφώνουν μια παιδεία αναφορικά με την υπεύθυνη επιχειρηματικότητα τόσο στην επαγγελματική εκπαίδευση όσο και την ανώτατη τουριστική εκπαίδευση στην ΕΕ και την Ελλάδα εν προκειμένω. Το 2013, το Υπουργείο Τουρισμού παρουσίασε το Σχέδιο Κατευθύνσεων Εθνικής Αναπτυξιακής Στρατηγικής 2014-2020 στον Τομέα του Τουρισμού (Υπουργείο Τουρισμού, 2013). Μέσω αυτού του στρατηγικού πλαισίου, το Υπουργείο Τουρισμού εισήγαγε ένα σχέδιο πολιτικής για την ανάπτυξη του τουρισμού σε σχέση με τα βήματα προς την ΑΑ και την υπεύθυνη επιχειρηματικότητα. Στο πεδίο αυτό ο θεματικός τουρισμός και επιχειρηματικότητα αλλά κυρίως το γεγονός ότι στην Εθνική Στρατηγική 2021-2030 γίνεται ειδική μνεία στη Στρατηγική για ένα βιώσιμο τουρισμό υψηλής προστιθέμενης αξίας, είναι κάτι που φαίνεται να διασυνδέεται με την τουριστική εκπαίδευση σε κάποιο βαθμό. Τέλος, είναι σημαντικό ότι η Ελλάδα από το 2017 έχει σχέδιο εθνικής στρατηγικής για την ΕΚΕ, το 2018 αντίστοιχο σχέδιο για τους ΣΑΑ, και το 2019 έχει εθνικό στρατηγικό σχέδιο με ορίζοντα το 2030 όπου γίνεται ειδική μνεία στα πεδία της Στρατηγικής ΑΑ και τους 17 Στόχους. Όλα αυτά φαίνεται να απαντούν σε μαθήματα κυρίως επιλογής στα ακαδημαϊκά Τμήματα του Τουρισμού είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο, κάτι που ίσως θα έπρεπε να είναι περισσότερο διακριτό και την ανάδειξη τους σε μαθήματα κορμού και όχι κατεύθυνσης. Η διαπίστωση αυτή βασίζεται και στο γεγονός ότι η απόσταση από τους Στόχους 2030 απέχει μόλις πέντε χρόνια, ενώ το πεδίο της αειφορίας (sustainability science) είναι διακριτό πεδίο στις διοικητικές επιστήμες (οικονομική, νομική, πολιτική επιστήμη) σε κατευθύνσεις τόσο σε προπτυχιακό όσο και μεταπτυχιακό επίπεδο από τις αρχές του 21ου αιώνα.

Ως εκ τούτου, το ζήτημα της διασύνδεσης της ΕΚΕ και της ΑΑ με την διοικητική επιστήμη αποτελούν ένα προνομιακό πεδίο εξέλιξης και εξειδίκευσης στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων στο πεδίο του τουρισμού και λόγω της οικονομικής μεγέθυνσης του πεδίου αλλά και των αναπτυσσόμενων χαρακτηριστικών του σε αρκετές Περιφέρειες της Ελλάδας. Το πεδίο αυτό της έρευνας διαμορφώνει ένα πλαίσιο συζήτησης και προβληματισμού για την επιτυχημένη σύνδεση της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης με την ΕΚΕ και την ΑΑ στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών που σχετίζονται με τον τουρισμό και τη φιλοξενία, είτε ως επιχειρηματική πρακτική είτε στο πλαίσιο της δημόσιας πολιτικής. Τα δυναμικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται στην Ελλάδα σε αρκετές Περιφέρειες και στην πολιτική αυτονομία του Υπουργείου Τουρισμού τη τελευταία δεκαετία καταδεικνύουν τη δημόσια πολιτική αυτή ως δυναμική και την ανάγκη τα στελέχη διοίκησης και πολιτικής του τουρισμού είτε στο δημόσιο τομέα να είναι σε θέση να παρακολουθούν στο πεδίο τους έννοιες όπως ΕΚΕ (π.χ. Environment, Social Governance- ESG), αειφορία (Sustainable Development Goals- SDGs 2030) και υβριδικές πολιτικές στην ΕΕ και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Τουρισμού (π.χ. κλιματική αλλαγή και CO2 emissions στις μεταφορές).

Επιπρόσθετα, η στοχοθεσία της Ε.Ε. (EC, 2019) ως προς τη διαχείριση των κοινοτικών πόρων, είχε θέσει ως συνολικό στόχο για την περίοδο 2014-2020 και την περίοδο 2021-2027, το 20% και το 25% των δαπανών αντίστοιχα να σχετίζονται με την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή. Παράλληλα, η Επιτροπή πρότεινε να διπλασιαστούν οι πόροι για τον κοινωνικό τομέα και τις βιώσιμες υποδομές, ενώ οι πόροι για την ΑΑ θα πρέπει να συμβαδίζουν με τη σταδιακή κατάργηση της χρηματοδότησης σε μη βιώσιμες περιβαλλοντικά υποδομές. Επιπρόσθετα, η συσχέτιση και οριοθέτησή τους με τους 17 ΣΑΑ είναι χρήσιμη, τόσο ως προς την εξειδίκευση με τα χρηματοδοτικά εργαλεία της νέας προγραμματικής περιόδου 2021-2027 όσο και με δράσεις υπεύθυνης επιχειρηματικότητας σε τομείς όπως ο τουρισμός (EP, 2021, EC, 2020). Αυτό, επίσης, διαπιστώνεται και στην Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία (European Green Deal) (Commission, 2019), τόσο στο πεδίο της χρήσης μη οικονομικών αναφορών, όσο και σε τομείς όπως η βιομηχανία, οι μεταφορές

και οι υπηρεσίες που συνδέονται και πολλές φορές καθορίζουν τον τουρισμό ως αναπτυξιακή δραστηριότητα.

Η γενική αρχή, τέλος, είναι ότι η ΕΚΕ δεν είναι μόνο ζήτημα επιχειρηματικής ηθικής, αλλά αποτελεί ένα πεδίο στάθμισης επιλογών και παραγόντων κρίσιμων για τους decision makers των επιχειρήσεων και γενικά τα στελέχη διοίκησης στις μεσαίες και ανώτερες διοικητικές βαθμίδες οργανισμών και κρατών. Ως εκ τούτου, η απάντηση στο ερώτημα για το εάν είναι ζήτημα πολιτικής ή εκπαίδευσης θα μπορούσε να απαντηθεί διεπιστημονικά και να καταδείξει ότι η εκπαίδευση στο αντικείμενο της ΕΚΕ σε ακαδημαϊκό επίπεδο στην Ελλάδα γενικά και ειδικά στο τουρισμό ίσως να εμπλούτιζε τις γνωστικές δεξιότητες αλλά κυρίως τις μακροσκοπικές προσεγγίσεις των μελλοντικών στελεχών διοίκησης. Η ολιστική προσέγγιση στο πεδίο της τουριστικής πολιτικής και επιχειρηματικής πρωτοβουλίας είναι κρίσιμο ειδικά όταν η περιβαλλοντική αειφορία και κοινωνική συνοχή στις 13 Περιφέρειες της Ελλάδας δοκιμάζονται από το μονοδιάστατο μοντέλο τουριστικής ανάπτυξης (μαζικός τουρισμός) που το χαρακτηρίζει η εποχικότητα και η υπερσυγκέντρωση της τουριστικής δραστηριότητας σε παράκτιες περιοχές με ευπάθεια τόσο κοινωνική όσο και περιβαλλοντική με το πέρας της τουριστικής περιόδου.

5. Βιβλιογραφία

- Albareda, L., Lozano, J. M., Tencati, A., Midttun, A., and Perrini, F. (2008). "The changing role of governments in corporate social responsibility: drivers and responses". *Business Ethics: A European Review*, 17(4), 347-363.
- Albareda, L., Lozano, M.J and Ysa, T. (2007). "Public Policies on Corporate Social Responsibility: The Role of Governments in Europe". *Journal of Business Ethics* (2007) 74:391–407.
- Carroll, A. (1979). "A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance". *The Academy of Management Review*, Vol. 4, No. 4 (Oct., 1979), pp. 497-505.
- Carroll, A. (2008). "A history of Corporate Social Responsibility: Concepts and Practices". Pp. 19-46 in A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon and D. Siegel (Eds.), *Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Commission of the European Communities. (2001). "Green paper. Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility". Brussels.
- Commission of the European Communities. (2002). "Corporate Social Responsibility: A business contribution to Sustainable Development". Brussels.
- Commission of the European Communities. (2010). *Europe, the world's No 1 tourist destination – a new political framework for tourism in Europe*. Brussels .
- Commission of the European Communities. (2011). *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*. Brussels.
- Commission of the European Communities. (2019). *The European Green Deal*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, COM (2019) 640 final.
- Commission of the European Communities. (2022). *European Agenda for Tourism*. Brussels.
- Council of EU (2019). *The competitiveness of the tourism sector as a driver for sustainable growth, jobs and social cohesion in the EU for the next decade*. Brussels
- Elkington, J. (2004). Enter the Triple Bottom Line. *The triple bottom line: does it all add up? Assessing the sustainability of business and CSR*. Earthscan pub.
- European Commission. (2007). "Corporate Social Responsibility National Public Policies in the European Union". Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Luxembourg.
- European Commission. (2011). "Corporate Social Responsibility National Public Policies in the European Union". Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Luxembourg.

- European Commission. (2014). *“Corporate Social Responsibility National Public Policies in the European Union”*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Luxembourg
- European Commission. (2020). *Transition Pathway for Tourism*. Directorate-General for Internal Market, Industry, Entrepreneurship and SMEs. Luxembourg.
- European Commission.: Reflection paper. Towards a sustainable Europe by 2030. Brussels (2019)
- European Parliament (2021). *“EU Strategy for Sustainable Tourism”*. Strasbourg.
- European Union Parliament, (1998). *Report: EU standards for European Enterprises operating in developing countries: towards a European Code of Conduct. Committee on Development and Cooperation*. Brussels.
- Hellenic Republic (2018). *“Voluntary National Review on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development”*. General Secretariat of the Government Office of Coordination, Institutional, International & European Affairs. Athens
- Hellenic Republic (2019). *“National Strategy for Sustainable and Fair Development 2030”*. Athens
- Hellenic Republic. (2017) National strategic plan for corporate social responsibility. Draft paper. Athens.
- Impact, 2013. *“Final Programme and Executive Summary. Headline findings, insights & recommendations for policy makers, business & stakeholders”*. Seventh Framework Programme. European Commission.
- Manasakis. C and Taliouris. E. (2021) Integrating the Sustainable Development Goals into a Region’s Smart Specialization Strategy through Corporate Responsibility. *European Journal of Sustainable Development (EJSD)*
- Mele.D. (2008). *“Corporate Social Responsibility Theories”*. Pp. 47-83 in A. Crane, A. McWilliams, D. Matten, J. Moon and D. Siegel (Eds.), *Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministry of Economy and Development. (2014). *“National Strategy for Corporate Social Responsibility. Draft paper”*. Hellenic Republic. Athens.
- Ministry of Economy and Development. (2017). *“National Strategy for Corporate Social Responsibility”*. Hellenic Republic. Athens
- Ministry of Tourism. (2013). *“National Development Guidelines in the tourism sector 2014-2020”*. Hellenic Republic. Athens.
- Moon. J, (2004). Government as a Driver of Corporate Social Responsibility. No. 20-2004 *ICCSR Research Paper Series* - ISSN 1479-5124.
- OECD, (2011). Chapter 7. Promoting Responsible Business Conduct. Policy framework for investment User’s toolkit. Paris.
- Steurer, R. (2010). *“The role of governments in corporate social responsibility: characterising public policies on CSR in Europe”*. *Policy Sciences*, 43(1), 49-72.
- Taliouris, E. (2018). European Policy for Corporate Social Responsibility: Governance Context, Linkage with Sustainable Development and Crisis as a Policy Factor. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 7(1): 32-47.
- Taliouris. E & Trihas. N 2017. *“Public Policy for Corporate Social Responsibility and Governance for Sustainable Tourism Development in Greece”*. *Journal of Business Ethics and Leadership*, Volume 1, Issue 4, 2017 28
- Taliouris. E and Manasakis. (2021) C. *“Governance, Sustainability and Corporate Responsibility. The international political discourse and European policy initiatives toward 2030”*. *European Quarterly on Political Attitudes and Mentalities (EQPAM)*. Volume 10 Issue 4, 2021
- Taliouris. E and Tzagarakis. I.S 2020. *“Governance and Policy making for sociaconomy and capital improvement in European Social Funds 2014-2020 period: social entrepreneurship as a framework for stakeholders’ synergies, employment creation and corporate social responsibility”*. *The Impact of EU Structural Funds on Greece (1981-2019): Successes, Failures, Lessons learned and Comparisons with other EU members*. Jean Monnet Centre of Excellence Governance, University of the Peloponnese. ISBN:978-960-02-3694-1

- Taliouris. E, 2014. “Governance, Administration of Organizations and Businesses, and Public Policies for Corporate Social Responsibility”. The PhD Thesis of Evangelos Taliouris at the Department of Political Science, School of Social Sciences, University of Crete
- United Nations. World Tourism Organization (2017). “Tourism and the Sustainable Development Goals”. Institutional Relations and Resource Mobilization. Available at: <http://icr.unwto.org/content/tourism-and-sdgs>
- Ward. H. (2004). *The OECD Guidelines for Multinational Enterprises and non adhering countries Opportunities and Challenges of engagement*. OECD Global Forum on International Investment: Investment for Development – Forging New Partnerships. International Institute for Environment and Development (IIED).
- World Commission on Environment and Development. (1987). “*Our Common Future*”. United Nations.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Τσούρα Ανδρονίκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc Πληροφορική στην Εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία αυτή επιχειρεί μια συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στο ΔΕΠΠΣ του 2003 και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2022, με σκοπό την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών στους βασικούς άξονες των δύο προγραμμάτων. Αξιοποιώντας τη μεθοδολογία της συγκριτικής ανάλυσης, τα προγράμματα εξετάζονται σε θεματικούς τομείς όπως ο σκοπός του νηπιαγωγείου, οι βασικές παιδαγωγικές αρχές, το περιεχόμενο και τα θεματικά πεδία, η διδακτική πλαισίωση, ο ρόλος του/της νηπιαγωγού και η αξιολόγηση.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων βασίζεται σε πίνακες σύγκρισης ισοδύναμων εννοιών και σε θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το νέο ΠΣ διατηρεί τη συνέχεια με τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του ΔΕΠΠΣ, ενσωματώνοντας όμως σύγχρονες προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές ανάγκες της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη βιωματική και πολυτροπική μάθηση, στη δημιουργικότητα, καθώς και στη διασύνδεση με τις αρχές της αειφορίας και της συμπερίληψης.

Λέξεις κλειδιά: νηπιαγωγείο, συγκριτική ανάλυση, πρόγραμμα σπουδών, ΔΕΠΠΣ, Νέο ΠΣ

1. Εισαγωγή

Το 2023 παρουσιάστηκε για πρώτη φορά, μέσω μιας περιορισμένης σε έκταση επιμόρφωσης, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για την Προσχολική Εκπαίδευση, το οποίο τέθηκε σε ισχύ τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, σύμφωνα με το ΦΕΚ 687/10.02.2023, τχ. Β'. Το νέο ΠΣ αντικαθιστά το προγενέστερο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ), το οποίο παρέμεινε σε εφαρμογή για σχεδόν δύο δεκαετίες.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συγκριτική ανάλυση των δύο αυτών προγραμμάτων, δηλαδή του ΔΕΠΠΣ (2003) και του νέου ΠΣ (2023), με σκοπό την ανάδειξη των ομοιοτήτων, των διαφορών, των θεσμικών αλλαγών και των παιδαγωγικών καινοτομιών που εισάγονται. Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση του βαθμού προσαρμογής του νέου ΠΣ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στις συνθήκες που επικρατούν στα νηπιαγωγεία.

Η συγκριτική αυτή ανάλυση κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική, καθώς η αντικατάσταση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μετά από περίπου 20 χρόνια δημιουργεί την ανάγκη για κατανόηση των νέων κατευθύνσεων και απαιτήσεων. Η εισαγωγή του νέου ΠΣ δημιουργεί εύλογα ερωτήματα στις/τους νηπιαγωγούς, που καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να αναδιαμορφώσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Ειδικότερα, ερωτήματα όπως: Πώς διαμορφώνεται η διδακτική διαδικασία; Ποιες νέες γνώσεις και δεξιότητες απαιτούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή του νέου ΠΣ; Σε ποιο βαθμό μπορούν να διατηρηθούν στοιχεία του προηγούμενου προγράμματος; είναι κρίσιμα και καθιστούν τη συγκεκριμένη ανάλυση απαραίτητη. Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών δεν είναι μια μηχανιστική διαδικασία, αλλά συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί το ερμηνεύουν και το ενσωματώνουν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Η αποκωδικοποίηση των ΠΣ από τις/τους νηπιαγωγούς ενδέχεται να διαφοροποιείται από τις αρχικές προθέσεις των δημιουργών τους, οδηγώντας σε προσαρμογές και τροποποιήσεις κατά την εφαρμογή τους στην τάξη.

Η κριτική προσέγγιση των προγραμμάτων σπουδών είναι απαραίτητη για την αποκωδικοποίησή τους και την ανάδειξη του παιδαγωγικού τους νοήματος. Επιπλέον, ο εκάστοτε ερευνητής οφείλει να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκαν,

καθώς αυτό επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο τη σύλληψή τους όσο και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Η εισήγηση οργανώνεται ως εξής: Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο αποσαφηνίζεται η έννοια του Προγράμματος Σπουδών και αναλύονται οι διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων. Στη συνέχεια, περιγράφεται η μεθοδολογία της συγκριτικής ανάλυσης καθώς και ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Έπειτα, παρουσιάζονται τα ευρήματα ανά ερώτημα, ενώ στο τελικό μέρος διατυπώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης, εξετάζεται κατά πόσο απαντήθηκαν τα αρχικά ερωτήματα και αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τους πρώτους θεωρητικούς των προγραμμάτων σπουδών, στόχος τους ήταν η αποτελεσματική οργάνωση των εκπαιδευτικών πόρων προκειμένου να δίνεται μια οδηγία σχετικά με «το τι πρέπει να διδαχθεί» (Young, 2013). Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να αντικατοπτρίζει την εκπαιδευτική αξία ενός ιδρύματος, τη φιλοσοφία μάθησής του και τις επικρατούσες θρησκευτικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές ατζέντες μιας κοινωνίας (Haapaniemi et al. 2021). Επιπλέον, τα στοιχεία ενός προγράμματος σπουδών θα πρέπει να είναι δομημένα και συνδεδεμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να εξελίσσει τις αρχές και τις έννοιες από ένα θεμελιώδες επίπεδο σε ένα επίπεδο αυξανόμενης πολυπλοκότητας και πρέπει να αξιολογείται και να ανακατασκευάζεται τακτικά ώστε να αντικατοπτρίζει τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Meyer et al. 2020).

Η διεθνής βιβλιογραφία διακρίνει πέντε κύριες κατηγορίες προγραμμάτων σπουδών: α) το ιδανικό πρόγραμμα, που καθορίζεται από την πολιτική ηγεσία, β) το επίσημο, που εγκρίνεται από τις κρατικές αρχές, γ) το αντιληπτό, που ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς, δ) το λειτουργικό, που αντανάκλα τη σχολική πραγματικότητα της τάξης, και ε) το βιωματικό, που αφορά την υποκειμενική εμπειρία των μαθητών (Glattorn et al., 2018). Η παρούσα ανάλυση εστιάζει στη συγκριτική μελέτη των δύο τελευταίων επίσημων προγραμμάτων σπουδών, του ΔΕΠΠΣ (2003) και του νέου προγράμματος σπουδών (2021), το οποίο σχεδιάστηκε με στόχο την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις.

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004), τα προγράμματα σπουδών διακρίνονται σε ανοιχτά και κλειστά, ανάλογα με τον βαθμό ευελιξίας που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς. Τα ανοιχτά προγράμματα παρέχουν γενικούς στόχους και κατευθυντήριες γραμμές, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το διδακτικό περιεχόμενο στις ανάγκες των μαθητών. Αντίθετα, τα κλειστά καθορίζουν με λεπτομέρεια τους διδακτικούς στόχους και τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της έρευνας, εξετάζεται ο βαθμός ευελιξίας των δύο συγκρινόμενων προγραμμάτων.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας. Σύμφωνα με Posner (1998), βασικά ερωτήματα που καθορίζουν τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών είναι: Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας; Ποιο είναι το περιεχόμενο της μάθησης; Ποιες είναι οι καταλληλότερες διδακτικές μέθοδοι; Αυτά τα ερωτήματα αποτελούν τον πυρήνα της ανάλυσης της παρούσας μελέτης.

Το 2001 εισήχθη το ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 1366/τ.Β'/18-10-2001), αναθεωρημένο το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003), το οποίο εισήγαγε καινοτόμα στοιχεία στην ελληνική εκπαίδευση, όπως η διαθεματικότητα και η ενοποίηση της προσχολικής αγωγής στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το πρόγραμμα σπουδών του 2011, αναθεωρημένο το 2014, λειτούργησε ως συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ με προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές, επιστημονικές και περιβαλλοντικές εξελίξεις. Ωστόσο, εφαρμόστηκε μόνο πιλοτικά στα νηπιαγωγεία και δεν ενσωματώθηκε πλήρως στο εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό και δεν αποτελεί μέρος της παρούσας συγκριτικής ανάλυσης.

Το νέο ΠΣ του 2021 (ΦΕΚ 5961/17.12.2021, τχ' Β), το οποίο εκπονήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, βασίζεται στον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις

κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις νέες μαθησιακές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα.

2.2. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η συγκριτική ανάλυση. Σύμφωνα με τον Esser (2017), η συγκριτική ανάλυση περιλαμβάνει πέντε βασικά στάδια, καθένα εκ των οποίων εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο ερευνητικό στόχο.

1. Περιγραφή διαφορών και ομοιοτήτων: Η ανάλυση επικεντρώνεται στον εντοπισμό κοινών και διαφορετικών στοιχείων μεταξύ του ΔΕΠΠΣ και του νέου ΠΣ.
2. Καθορισμός κριτηρίων συγκρισιμότητας: Η σύγκριση πραγματοποιείται μεταξύ εννοιών που επιτελούν την ίδια λειτουργία (λειτουργική ισοδυναμία). Για τη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση εστιάζει στους εξής τομείς: Σκοπός νηπιαγωγείου, Βασικές αρχές, Περιεχόμενο και θεματικά πεδία, Διδακτική πλαίσια, Ρόλος του/της νηπιαγωγού, Αξιολόγηση
3. Ταξινόμηση δεδομένων: Η πολυπλοκότητα μειώνεται μέσω της ομαδοποίησης σε διακριτές κατηγορίες με αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά.
4. Ερμηνεία ευρημάτων: Σύμφωνα με τον Landman (2008), η εξήγηση προϋποθέτει την περιγραφή και ταξινόμηση των δεδομένων, προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις παρατηρούμενες διαφορές.
5. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων: Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι το νέο ΠΣ δεν παρουσιάζει ουσιώδεις διαφοροποιήσεις από το ΔΕΠΠΣ.

Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίζεται μέσω της ανάλυσης θεσμικών κειμένων, κυρίως των προεδρικών διαταγμάτων που δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, και εγκεκριμένων εκπαιδευτικών πηγών, όπως οι οδηγοί νηπιαγωγών για κάθε πρόγραμμα. Η αποφυγή ερευνητικής μεροληψίας αποτελεί βασική προτεραιότητα, ενώ η πολυετής εμπειρία της ερευνήτριας τόσο με το ΔΕΠΠΣ όσο και με το νέο ΠΣ ενισχύει την ικανότητά της να προσεγγίσει την ανάλυση με αντικειμενικότητα. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι η υποκειμενικότητα είναι πάντοτε παρούσα σε ποιοτικές συγκριτικές μελέτες. Για τον λόγο αυτό, δόθηκε έμφαση στη συστηματική και τεκμηριωμένη σύγκριση των δύο προγραμμάτων, με χρήση κριτηρίων που στηρίζονται στη βιβλιογραφία και σε διεθνώς αποδεκτές πρακτικές συγκριτικής έρευνας.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται αρχικά σε μορφή πίνακα, όπου συγκρίνονται οι ισοδύναμες έννοιες των δύο Προγραμμάτων Σπουδών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η θεματική ανάλυση, με ταξινόμήσεις και ερμηνεία των διαφορών και ομοιοτήτων που εντοπίστηκαν.

Η πρώτη συγκριτική ανάλυση εστιάζει στον σκοπό του νηπιαγωγείου, όπως αυτός διατυπώνεται στο ΔΕΠΠΣ (σ. 586) και στο νέο ΠΣ (σ. 7).

Πίνακας 1. Σύγκριση Σκοπού του Νηπιαγωγείου στο ΔΕΠΠΣ και το Νέο ΠΣ

Κριτήριο	ΔΕΠΠΣ	Νέο ΠΣ
Βασικός σκοπός	Ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, κοινωνικά)	Ο ίδιος βασικός σκοπός Έμφαση στην ευημερία του παιδιού
Φυσιогνωμία Νηπιαγωγείου	Φορέας κοινωνικοποίησης Ομαλή και πολύπλευρη ανάπτυξη	Διαμορφώση ταυτότητας δημοκρατικού πολίτη Ανάπτυξη ικανοτήτων
Ανθρώπινες αξίες	Δεν αναφέρεται ρητά.	Ανθρώπινα δικαιώματα Κοινωνική δικαιοσύνη Ατομική/συλλογική υπευθυνότητα
Προοπτική	Περιορισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	Ενταξιακή προοπτική

Και τα δύο Προγράμματα Σπουδών δίνουν έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αναγνωρίζουν τον ρόλο του νηπιαγωγείου ως περιβάλλον κοινωνικοποίησης και μάθησης.

Ωστόσο, το νέο ΠΣ εστιάζει περισσότερο στην καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και στην ανάπτυξη του παιδιού ως ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. Ενσωματώνει αρχές όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ενταξιακή εκπαίδευση και την προετοιμασία για τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Αντίθετα, το ΔΕΠΠΣ διατυπώνει γενικά την έννοια της κοινωνικοποίησης, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένες αξίες ή κοινωνικά ζητήματα. Επιπλέον, προσεγγίζει την εκπαίδευση περισσότερο ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η δεύτερη συγκριτική ανάλυση εστιάζει στις βασικές αρχές του νηπιαγωγείου: ΔΕΠΠΣ (σ. 586-587) και νέο ΠΣ (σ. 7-8).

Πίνακας 2. Σύγκριση Βασικών Αρχών του Νηπιαγωγείου στο ΔΕΠΠΣ και το Νέο ΠΣ

Κριτήριο	ΔΕΠΠΣ	Νέο ΠΣ
Παιδικεντρικός χαρακτήρας	Συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις	Εξατομικευμένη μάθηση
Συμπερίληψη	Πρακτικά ζητήματα εφαρμογής	Κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης
Διαθεματικότητα	Διαθεματικές προσεγγίσεις με οδηγίες	Βιωματική μάθηση
Παιχνίδι	Ως μέσο μάθησης	Ως κεντρικό στοιχείο ανάπτυξης
Συνεργασία	Μεταξύ σχολείου και γονέων	Άνοιγμα στην κοινότητα
Ευελιξία	Προσαρμογές βάσει αναγκών	Διαρκή προσαρμογή του προγράμματος
Πολιτισμικό περιβάλλον	Λιγότερη εστίαση	Αναγνωρίζεται η σημασία του
Αξιολόγηση	Πιο τυποποιημένη	Αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης

Και τα δύο Προγράμματα θέτουν ως βασική αρχή την τοποθέτηση του παιδιού στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες, τις ικανότητες και τον ατομικό ρυθμό μάθησής του. Υποστηρίζεται η αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης, με στόχο τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, πολιτισμικής ταυτότητας ή κοινωνικού υπόβαθρου. Και στα δύο προγράμματα, η γνώση δεν παρουσιάζεται αποκομμένη, αλλά επιδιώκεται η σύνδεσή της με την καθημερινότητα και η αξιοποίηση διαφορετικών μαθησιακών πηγών, μέσα σ' ένα πλαίσιο διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας. Δίνεται έμφαση στο παιχνίδι, το οποίο αναγνωρίζεται ως βασικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης για τα παιδιά ενώ επισημαίνεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα διαρκούς προσαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των παιδιών και της κοινωνίας.

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές, όπως για παράδειγμα, ότι το νέο ΠΣ δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αναπτυξιακή ωριμότητα του παιδιού και στον ρόλο του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη μάθηση, ενώ το ΔΕΠΠΣ επικεντρώνεται περισσότερο στις διδακτικές προσεγγίσεις που πρέπει να εφαρμόζονται. Το ΔΕΠΠΣ, επίσης, αναφέρεται στη σημασία της αξιολόγησης κυρίως ως εργαλείο καταγραφής και υποστήριξης της μάθησης, ενώ το νέο ΠΣ δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη διαδικασία ανατροφοδότησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο ενίσχυσης της συμμετοχής τους. Γενικότερα, το ΔΕΠΠΣ είναι πιο αναλυτικό και παραθέτει συγκεκριμένες οδηγίες και αρχές, ενώ το νέο ΠΣ είναι πιο θεωρητικό, δίνοντας έμφαση στις παιδαγωγικές αρχές και τη φιλοσοφία της μάθησης.

Η τρίτη συγκριτική ανάλυση εστιάζει στο περιεχόμενο και τα θεματικά πεδία: ΔΕΠΠΣ (σ. 587-590) και νέο ΠΣ (σ. 8-15).

Πίνακας 3. Σύγκριση Περιεχομένου – Θεματικών Πεδίων στο ΔΕΠΠΣ και το Νέο ΠΣ

Κριτήρια - Θεματικά Πεδία	ΔΕΠΠΣ	Νέο ΠΣ

Γλώσσα και Επικοινωνία	Γλωσσικές δεξιότητες μέσω επικοινωνιακών σχέσεων και βιωματικής μάθησης	Πολυγραμματισμοί, πολυτροπικά κείμενα, ενσωμάτωση σημειωτικών συστημάτων
Μαθηματικά	Μαθηματικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον	Ενσωμάτωση Μαθηματικών στις Θετικές Επιστήμες επιστημονικός γραμματισμός
Περιβάλλον	Μελέτη του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσω δράσεων και αλληλεπίδρασης	Ενσωμάτωση στις Κοινωνικές και Φυσικές Επιστήμες, έμφαση στη βιωματική μάθηση
Ανθρωπογενές Περιβάλλον	Κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνικές δεξιότητες, κατανόηση σχέσεων	Προσωπική & κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη κοινωνικός γραμματισμός
Φυσικό Περιβάλλον	Εξερεύνηση, αισθητηριακή μάθηση, ανακάλυψη βασικών επιστημονικών αρχών	Ενσωμάτωση στις Φυσικές Επιστήμες, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και έρευνας
Δημιουργία – Έκφραση	Εικαστικά, Θέατρο, Μουσική, Φυσική Αγωγή ως μέσα έκφρασης και δημιουργικότητας	Σωματικός & αισθητικός γραμματισμός, σύνδεση κινητικής & καλλιτεχνικής εμπειρίας
Πληροφορική	Ο υπολογιστής ως εργαλείο μάθησης	Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, ενσωμάτωση ΤΠΕ σε όλα τα πεδία.

Και τα δύο Προγράμματα στοχεύουν στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών μέσω βιωματικής μάθησης. Τα βασικά θεματικά πεδία παραμένουν κοινά, με έμφαση στη γλώσσα, τα μαθηματικά, την καλλιτεχνική έκφραση, τη φυσική αγωγή και το περιβάλλον. Το παιχνίδι συνεχίζει να κατέχει κεντρική θέση, αναγνωριζόμενο ως μέσο μάθησης και δημιουργικής έκφρασης.

Ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την προσέγγιση του περιεχομένου: Το νέο ΠΣ εισάγει την έννοια των πολυγραμματισμών και της ψηφιακής μάθησης, σε αντίθεση με το ΔΕΠΠΣ που εστιάζει περισσότερο στις παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας και αλφαριθμητισμού. Σε ό,τι αφορά τη διαθεματικότητα, το νέο ΠΣ συνδυάζει θεματικές ενότητες (π.χ. το φυσικό Περιβάλλον ενσωματώθηκε στις Φυσικές Επιστήμες), προωθώντας τη διαθεματική μάθηση, ενώ το ΔΕΠΠΣ διατηρεί πιο διακριτά τα μαθησιακά πεδία. Το νέο ΠΣ φαίνεται ότι ενισχύει την κριτική σκέψη, την κοινωνική κατανόηση και την πολιτισμική ενσυναίσθηση, εστιάζοντας περισσότερο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελούν οργανικό τμήμα όλων των θεματικών πεδίων στο νέο ΠΣ, ενώ στο ΔΕΠΠΣ προσεγγίζονται ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο, χωρίς διαθεματική σύνδεση με τα υπόλοιπα πεδία.

Γενικότερα, το νέο ΠΣ φαίνεται να προσφέρει μια πιο σύγχρονη και πολυτροπική προσέγγιση στη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη και την τεχνολογία.

Η τέταρτη συγκριτική ανάλυση γίνεται στη Διδακτική Πλαισίωση: ΔΕΠΠΣ (σ. 590-591) και νέο ΠΣ (σ. 15-22).

Πίνακας 4. Σύγκριση Διδακτικού Πλαισίου στο ΔΕΠΠΣ και το Νέο ΠΣ

Κριτήρια	ΔΕΠΠΣ	Νέο ΠΣ
Τύπος Μάθησης	Ελεύθερο παιχνίδι, οργανωμένες δραστηριότητες	Παιγνιώδης, διερευνητική και συνεργατική μάθηση
Προσέγγιση	Εμπειρική, βασισμένη στο αυθόρμητο ενδιαφέρον των παιδιών	Δομημένη με παιγνιώδη και διερευνητικά στοιχεία
Οργάνωση Τάξης	Χώροι μάθησης οργανωμένοι σε γωνιές	Οι ίδιοι χώροι μάθησης
Μορφή Δραστηριοτήτων	Ευκαιριακές δραστηριότητες, ομαδικές συναντήσεις	Ερευνητικά ερωτήματα, συνεργατικά projects
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	Συνεργασία μέσα από το παιχνίδι και τις ομάδες	Έμφαση στη συνεργατική μάθηση και την ενταξιακή εκπαίδευση

Και στα δύο προγράμματα, το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης, καθώς μέσω αυτού τα παιδιά ανακαλύπτουν, πειραματίζονται, επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται. Στο ΔΕΠΠΣ, το ελεύθερο παιχνίδι σε γωνιές μάθησης και υπαίθριους χώρους προωθεί αυτές τις δεξιότητες. Αντίστοιχα, στο νέο ΠΣ, η παιγνιώδης μάθηση αναδεικνύεται ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας δραστηριότητες με χαρακτηριστικά παιχνιδιού. Η οργάνωση της τάξης και στα δύο προγράμματα βασίζεται στην έννοια της πολυμορφίας του μαθησιακού περιβάλλοντος, με τις γωνιές – κέντρα μάθησης και τις ομάδες εργασίας να δημιουργούν συνθήκες που ενισχύουν την αλληλεπίδραση, την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα. Τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, είτε μέσω δραστηριοτήτων που προκύπτουν από τα ενδιαφέροντά τους (ΔΕΠΠΣ), είτε μέσω της διερευνητικής μάθησης (ΠΣ).

Οι κύριες διαφοροποιήσεις είναι οι εξής: Το ΔΕΠΠΣ ενισχύει την αυθόρμητη ανακάλυψη μέσα από το παιχνίδι, χωρίς απαραίτητα διασυνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, ενώ το ΠΣ υιοθετεί μια πιο οργανωμένη, ενοποιημένη διδακτική προσέγγιση, προωθώντας τη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η συνεργασία των παιδιών στο ΔΕΠΠΣ αναπτύσσεται κυρίως μέσα από το ομαδικό παιχνίδι και τις κοινές δραστηριότητες, ενώ στο ΠΣ, η συνεργατική μάθηση έχει πιο κεντρικό ρόλο, με τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε ομάδες, αναλαμβάνοντας ενεργά ρόλους και υπευθυνότητες. Τέλος, το νέο ΠΣ δίνει ιδιαίτερη σημασία στη μάθηση για όλους, προωθώντας την ενταξιακή εκπαίδευση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία.

Συμπερασματικά, το ΔΕΠΠΣ επικεντρώνεται στην αυθόρμητη μάθηση μέσω παιχνιδιού και εμπειριών, ενώ το ΠΣ εισάγει μια πιο οργανωμένη και διαθεματική προσέγγιση, ενσωματώνοντας σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, όπως η διερευνητική και συνεργατική μάθηση και η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η πέμπτη συγκριτική ανάλυση γίνεται στον Ρόλο Νηπιαγωγού: ΔΕΠΠΣ (σ. 591) και νέο ΠΣ (σ. 23-25).

Πίνακας 5. Σύγκριση Ρόλου Νηπιαγωγού στο ΔΕΠΠΣ και το Νέο ΠΣ

Κριτήρια - Ρόλος	ΔΕΠΠΣ	Νέο ΠΣ
Παιδαγωγικός	Μάθηση μέσα από παιχνίδι, διερεύνηση, συζήτηση	Ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής εμπειρίας
Διαμεσολαβητικός	Διευκόλυντης μαθησιακής διαδικασίας	Ως διαμεσολαβητής, ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα
Συνεργατικός	Αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού, σύμφωνα με τον ρυθμό και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του	Ως κοινωνικός παιδαγωγός, δημιουργία θετικών σχέσεων, με ενσυναίσθηση και σεβασμό
Ερευνητικός	Δεν αναφέρεται ρητά.	Ως ερευνητής, επενδύοντας στη διά βίου μάθηση
Κοινωνικός	Κυρίως σε επίπεδο τάξης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία των παιδιών	Ως κριτικός φίλος, άνοιγμα στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας
Επαγγελματικός	Δεν αναφέρεται ρητά.	Ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, βελτιώνοντας συνεχώς τις στρατηγικές διδασκαλίας
Ηγετικός	Δεν αναφέρεται ρητά.	Ως ηγέτης, συμβάλλοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στη λήψη αποφάσεων

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού διαφοροποιείται ουσιαστικά μεταξύ του ΔΕΠΠΣ και του νέου ΠΣ, καθώς αντικατοπτρίζει τις εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη.

Στο ΔΕΠΠΣ, η/ο νηπιαγωγός παρουσιάζεται κυρίως ως διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας, που υποστηρίζει την αυθόρμητη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση και τη συνεργασία. Ο ρόλος της/του είναι να δημιουργεί θετικό μαθησιακό κλίμα και να

προσαρμόζει τη διδακτική πράξη στις ανάγκες και εμπειρίες των παιδιών, προωθώντας τη συμμετοχή και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αντίθετα, στο νέο ΠΣ, η/ο νηπιαγωγός αποκτά έναν πιο πολυδιάστατο και διευρυμένο ρόλο. Χαρακτηρίζεται ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής εμπειρίας και ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Επιπλέον, ο ρόλος της/του επεκτείνεται στο πεδίο της έρευνας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ηγεσίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αναδिकνύεται και ως κοινωνικός παιδαγωγός, με βάση την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό. Η/Ο νηπιαγωγός καλείται να συμβάλλει ενεργά στη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού και συμπεριληπτικού.

Συνοπτικά, ενώ το ΔΕΠΠΣ δίνει έμφαση στον ρόλο της/του νηπιαγωγού ως διευκολυντή της μάθησης, το νέο ΠΣ επεκτείνει τον ρόλο, αναδεικνύοντάς την/τον σε ερευνητή, διαμεσολαβητή, ηγέτη και επαγγελματία που στοχάζεται και εξελίσσεται διαρκώς.

Η έκτη συγκριτική ανάλυση γίνεται στην Αξιολόγηση: ΔΕΠΠΣ (σ. 592) και νέο ΠΣ (σ. 25-26).

Πίνακας 6. Σύγκριση Αξιολόγησης στο ΔΕΠΠΣ και το Νέο ΠΣ

Κριτήρια	ΔΕΠΠΣ	Νέο ΠΣ
Σκοπός	Η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Η ενδυνάμωση της μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
Χαρακτηριστικά	-Διαρκής -Ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία -Προσαρμοσμένη στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες	-Αυθεντική (συνδέεται με το φυσικό πλαίσιο της μάθησης), -Διαμορφωτική (παρέχει σαφή εικόνα της μαθησιακής πορείας) -Τεκμηριωμένη μέσω πολλαπλών τεχνικών αξιολόγησης
Μορφές	-Αρχική (διαγνωστική) -Σταδιακή (διαμορφωτική) -Τελική (συνολική)	Οι ίδιες μορφές αξιολόγησης
Προσέγγιση	Σύγκριση του παιδιού με τον εαυτό του και όχι με άλλους	Διαρκής παρακολούθηση και ανάλυση της μαθησιακής πορείας (χρήση Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης)
Τεχνικές	- Αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων σχεδίων εργασίας - Συλλογική αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά - Χρήση πορτοφόλιο (ΑΦΠ)	Οι ίδιες τεχνικές αξιολόγησης
Αποτέλεσμα	Οι καταγραφές και ο ΑΦΠ είναι προσβάσιμα από τους γονείς Οι γονείς ενημερώνονται συστηματικά για την πρόοδο του παιδιού	Το ίδιο με προσθήκη ότι στον ΑΦΠ υπάρχει η δυνατότητα χρήσης ψηφιακών μέσων για τεκμηρίωση

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στο νέο ΠΣ, ωστόσο η προσέγγισή της εξελίσσεται με το πέρασμα από το ένα πρόγραμμα στο άλλο. Το ΔΕΠΠΣ αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως μια συνεχόμενη διαδικασία που προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών, εστιάζοντας κυρίως στην αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από το φάκελο εργασιών. Το νέο ΠΣ εμπλουτίζει την αξιολόγηση με αυθεντικές και διαμορφωτικές πρακτικές, αξιοποιώντας σύγχρονα εργαλεία, όπως η Παιδαγωγική Τεκμηρίωση και ο Ατομικός Φάκελος Προόδου (συμβατικός ή ψηφιακός), προάγοντας μια πιο αναλυτική και δυναμική προσέγγιση της μάθησης.

Συνολικά, το ΔΕΠΠΣ υιοθετεί μια λειτουργική και ευέλικτη προσέγγιση αξιολόγησης, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του παιδιού, ενώ το νέο ΠΣ κινείται προς μια πιο αναλυτική, αυθεντική

και διαφανή διαδικασία, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την ενεργή εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων μερών.

3. Συμπεράσματα

Από τη συγκριτική ανάλυση των δύο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ και νέου ΠΣ) στο νηπιαγωγείο, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με τον σκοπό, τις βασικές αρχές, το περιεχόμενο, τη διδακτική πλαισίωση, τον ρόλο της/του νηπιαγωγού και την αξιολόγηση.

Ο σκοπός του νηπιαγωγείου παραμένει κοινός, ενισχύεται όμως στο νέο ΠΣ η παιδοκεντρική και ολιστική προσέγγιση. Και τα δύο προγράμματα αναγνωρίζουν την αναπτυξιακή διάσταση της μάθησης και τον κεντρικό ρόλο του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, το ΠΣ προωθεί αυθεντικές εμπειρίες μάθησης, συνδεδεμένες με το φυσικό περιβάλλον του παιδιού και τη σύγχρονη κοινωνία, με τελικό στόχο την ευημερία του.

Παρατηρούνται κοινές βασικές αρχές, με κύρια καινοτομία του ΠΣ την προώθηση της ενταξιακής προοπτικής και της εμπλοκής της κοινότητας. Ενθαρρύνεται η συνεργασία με τους γονείς, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία και η ανάπτυξη έργων που ενισχύουν τη βιωματική μάθηση. Αυτή η εξέλιξη προάγει τη συμμετοχική εκπαίδευση και δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία.

Η διδακτική πλαισίωση στο ΔΕΠΠΣ βασιζόταν σε βιωματικές και ευέλικτες δραστηριότητες, επιτρέποντας στη/στον νηπιαγωγό να διαμορφώνει το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις. Αντίθετα, το ΠΣ εισάγει πιο σαφή δομή και προγραμματισμό, με καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, προωθώντας τη διερευνητική μάθηση. Έτσι, το πρόγραμμα μεταβαίνει από μια ανοιχτή και ευέλικτη μορφή σε μια πιο οργανωμένη και στοχευμένη.

Το περιεχόμενο παρουσιάζει μικρές διαφοροποιήσεις στα θεματικά πεδία. Τα πέντε διακριτά πεδία του ΔΕΠΠΣ (Γλώσσα, Μαθηματικά, Περιβάλλον, Δημιουργία – Έκφραση, Πληροφορική) μετασχηματίζονται σε τέσσερα στο νέο ΠΣ (Γλώσσα – ΤΠΕ, Φυσικές Επιστήμες, Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη, Δημιουργία – Έκφραση). Η Πληροφορική ενσωματώνεται στις ΤΠΕ και διατρέχει οριζόντια το πρόγραμμα, το Φυσικό Περιβάλλον συγχωνεύεται με τις Φυσικές Επιστήμες, ενώ το Ανθρωπογενές Περιβάλλον εντάσσεται στην Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη μαζί με τις Κοινωνικές Επιστήμες.

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού επίσης διαφοροποιείται. Στο ΔΕΠΠΣ, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργούσε κυρίως ως συντονιστής/παρατηρητής, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες των παιδιών. Αντίθετα, στο νέο ΠΣ η/ο νηπιαγωγός έχει ενεργό ρόλο, αξιοποιώντας στρατηγικές καθοδήγησης, διαμορφωτικής αξιολόγησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος περιγράφεται με ακρίβεια και αναβαθμίζεται ουσιαστικά.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, το ΔΕΠΠΣ προέκρινε μια διαρκή αλλά απλή διαδικασία, με βάση τις παρατηρήσεις, τον φάκελο εργασιών και την περιοδική ενημέρωση των γονέων. Το νέο ΠΣ ενισχύει την αξιολόγηση με αυθεντικές μεθόδους, όπως ο Ατομικός Φάκελος Προόδου, η Παιδαγωγική Τεκμηρίωση και ποικίλες τεχνικές παρατήρησης και καταγραφής. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη αποτύπωση της μαθησιακής πορείας του παιδιού.

Συνολικά, το νέο ΠΣ αποτελεί μια πιο οργανωμένη, επιστημονικά τεκμηριωμένη και σύγχρονη προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση. Ενσωματώνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την τεχνολογία, και τις συμμετοχικές μαθησιακές διαδικασίες, μεταβαίνοντας από την ευέλικτη παιδαγωγική του ΔΕΠΠΣ σε μια πιο στοχευμένη πρακτική.

Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί στη συγκεκριμένη συγκριτική ανάλυση που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η σύγκριση βασίζεται σε θεωρητικές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες των δύο Προγραμμάτων Σπουδών. Στην πράξη, η εφαρμογή μπορεί να διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με τις παιδαγωγικές πρακτικές των νηπιαγωγών, τη διαθεσιμότητα υποδομών και το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η μετάβαση από το ΔΕΠΠΣ στο νέο ΠΣ δεν έχει πραγματοποιηθεί ομοιόμορφα σε όλα τα νηπιαγωγεία, καθώς ο βαθμός υιοθέτησης εξαρτάται από την κρατική

υποστήριξη, την παροχή κατάλληλων εργαλείων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το νέο ΠΣ είναι ακόμη σχετικά νέο και δεν υπάρχουν επαρκείς εμπειρικές έρευνες που να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά του. Παρότι η συγκριτική ανάλυση παρέχει μια σαφή εικόνα των θεωρητικών διαφορών μεταξύ των δύο ΠΣ, απαιτούνται περαιτέρω εμπειρικές μελέτες για να αποτυπωθεί πλήρως η πρακτική τους εφαρμογή και να εκτιμηθεί η παιδαγωγική τους αξία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ΦΕΚ 304/13-03-03, τχ Β΄
- Κιτσαράς, Γ. (2004). Προγράμματα: *Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Esser, F., & Vliegthart, R. (2017). Comparative research methods. *The international encyclopedia of communication research methods*, 1-22.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.
- Meyer, S., Newsome, D., Fuller, T., Newsome, K., & Ghezzi, P. M. (2021). Agility: What it is, how to measure it, and how to use it. *Behavior Analysis in Practice*, 14(3), 598-607.
- Landman, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics* (3rd ed.). London: Routledge.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. *The curriculum: Problems, politics and possibilities*, 2, 79-100.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of curriculum studies*, 45(2), 101-118.

B05. Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ 17 ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. ΜΙΑ ΜΕΘΟΔΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.

Μανουηλίδου Ευμορφία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med

Παπαδοπούλου Ελένη

Υποψήφια διδακτόρισα, Τμήμα Φυσικής ,Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την υπαίθρια εκπαίδευση έχει οδηγήσει τις περισσότερες μελέτες να στρέφονται γύρω από τη σημαντικότητα της αειφορίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία πραγματεύεται τη διασύνδεση του σχολικού κήπου με τους 17 στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης και πραγματοποιήθηκε από το ερευνητικό ενδιαφέρον των συγγραφέων να συσχετίσουν το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολικού κήπου με την αειφορία. Μέσα από τη σύνδεση αυτή, επιχειρήθηκε η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, τα κίνητρα μάθησης μέσω βιωματικότητας, και η ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου το ερευνητικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε σε επιστημονικά άρθρα και περιοδικά. Οι βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν περιλάμβαναν το Google Scholar και το Research Gate. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι δεν υπάρχει μέχρι τώρα συνολική θεώρηση και σημείο τομής των εννοιών της βιώσιμης ανάπτυξης και του σχολικού κήπου. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μελέτη, ώστε να αποτυπωθούν αναλυτικά οι τρόποι με τους οποίους η χρήση του σχολικού κήπου μπορεί να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης. Συμπερασματικά, η έρευνα κατέδειξε πως ένας σχολικός κήπος μπορεί να ασκήσει τους μαθητές στους πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης και συνεπώς να οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων της.

Λέξεις-κλειδιά:σχολικός κήπος,αειφορία,βιώσιμη ανάπτυξη,17στόχοι

1.Εισαγωγή

Η Βιώσιμη Ανάπτυξη μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών περιβαλλόντων και σε συνεργασία με πολλές διαφορετικές ομάδες στόχου. Ένας πιθανός χώρος μάθησης όπου η παγκόσμια προοπτική της αειφορίας μπορεί να γίνει αντιληπτή είναι οι σχολικοί κήποι (Richards, n.d.; SGGN, 2010; Slabe, 2017; Tempel, 2013; Wolsey & Lapp, 2014). Οι σχολικοί κήποι συνήθως φυτεύονται σε χώρους σχολείου ή κοντά σε αυτούς. Υπάρχουν σε όλο τον κόσμο, έχουν διάφορες μορφές και μεγέθη, και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικές προτεραιότητες, όπως η μάθηση, η αναψυχή ή η παραγωγή τροφίμων (FAO,2010,σ.2;Milicevic&Nowikow,2017). Στον Παγκόσμιο Βορρά, έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως ως εργαστήρια για τις επιστήμες, τις περιβαλλοντικές σπουδές και άλλα μαθήματα. Πιο πρόσφατα, ο ρόλος της κηπουρικής ήταν να επανασυνδέσει τους νέους με τη φύση και την προέλευση της τροφής τους. Στον Παγκόσμιο Νότο, η έμφαση έχει δοθεί περισσότερο στην επαγγελματική γεωργική εκπαίδευση και την παραγωγή τροφίμων για κατανάλωση ή για οικιακή χρήση. Σε μερικές χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπως η Κόστα Ρίκα, υπάρχουν μακροχρόνιες πολιτικές σύνδεσης των σχολικών

κήπων με τα σχολικά γεύματα και τη βελτίωση της διατροφής και των διατροφικών συνηθειών των παιδιών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, και αναγράφοντας στις μηχανές αναζήτησης Google Scholar και Research Gate μία σύνθεση των φράσεων: «εκπαίδευση», «σχολείο» και «κήπος» διαπιστώθηκε ότι συνολικά 413 συγγραφείς και συν- συγγραφείς από 26 χώρες δημοσίευσαν 158 άρθρα για την αιεφορία.

Το 86% των άρθρων γράφτηκε στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και την Αυστραλία, με τα περισσότερα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ωκεανία. Μόλις τέσσερα άρθρα περιέγραφαν έρευνα για σχολικούς κήπους από δύο ή περισσότερες περιοχές του κόσμου. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι από το 1992 έως το 2024 η εστίαση της έρευνας έχει επικεντρωθεί κυρίως σε θέματα όπως η διατροφή, η υγεία ή τα παιδιά ως μαθητές και το περιβάλλον, και όχι σε παγκόσμιες πτυχές και την ψηφιακή μάθηση.

Υπάρχουν διάφορα παραδείγματα που δείχνουν πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένο περιεχόμενο για να ενσωματωθεί η βιώσιμη ανάπτυξη στους σχολικούς κήπους. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, συνίστανται συγκεκριμένες καλλιέργειες, όπως φασόλια ή φακές για τη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με τη γονιμότητα του εδάφους, τη χρήση νερού, τη ρύπανση, την αλλαγή του κλίματος, τους καλλιεργητές του κόσμου (Johnson, 2012, σ.586). Ο Sloan (2013, σ.27) δίνει το παράδειγμα των καρότων που είναι εξαιρετικό και συναρπαστικό φυτό στην προώθηση της δημιουργίας ενός σχολικού κήπου.

Ένα άλλο σχήμα για την κηπουρική είναι η πρακτική των «κηπουρικών φίλων», δηλαδή γονείς, κηδεμόνες, παππούδες, γιαγιάδες, καθώς και μέλη της κοινότητας που εργάζονται με παιδιά στη δημιουργία κήπων-τροφίμων (Cutter- Mackenzie, 2009, σελ.125), που παρέχει μια ευκαιρία να φέρει ανθρώπους από διάφορους πολιτισμούς και διαφορετικούς ενδιαφερόμενους μαζί.

Η Goldschmidt, που εργάζεται ως συντονίστρια σχολικών κήπων στη Γερμανία, περιγράφει τους σχολικούς κήπους ως ένα ολιστικό χώρο ζωής και μάθησης, όπου ειδικά απαιτούνται και μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες προσανατολισμένες στην αιεφορία (Goldschmidt, 2014). Μία από τις δεξιότητες που περιγράφει είναι η ικανότητα για «κοσμοπολίτικη αντίληψη και αλλαγή προοπτικής». Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια βοτάνων και λαχανικών από άλλες χώρες και την επεξεργασία τους για το μαγείρεμα παραδοσιακών πιάτων από άλλα μέρη του κόσμου. Τα φυτά μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία γνωριμίας άλλων κουλτούρων και φυσικών περιβαλλόντων (Tempel, 2013, σελ.112). Οι μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα μπορούν να μιλήσουν για την κουλτούρα της χώρας τους ή να ενσωματώσουν φυτά από τη χώρα τους στον κήπο (Vogel, 2003, σ.13 κ.ε.). Επίσης ο σχεδιασμός κήπων μπορεί να βοηθήσει σε διεθνή μοντέλα (Hampl, 2003, σελ.17κ.ε.; Tempel, 2013, σ. 127). Το γεγονός ότι οι σχολικοί κήποι υπάρχουν παγκοσμίως αποτελεί μια καλή βάση για διεθνή συνεργασία (Spieler & Nowikow, 2006). Η κοινή γλώσσα της κηπουρικής δημιουργεί ένα παράθυρο στον κόσμο και τα οφέλη των σχολικών κήπων και σχολικών συνεργασιών μπορούν να συνδυαστούν σε μια συνεργασία σχολικών κήπων (Potterton, 2010. σ.11).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα γίνονται εκτενείς προσπάθειες για τη διαμόρφωση ενός «βιώσιμου σχολείου». Ειδικότερα, θεωρείται, ότι το βιώσιμο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί καθολικά προκειμένου να επεξεργαστεί, να βελτιώσει και ν' αλλάξει την κουλτούρα του, προωθώντας πρακτικές της βιώσιμης ανάπτυξης (Κάτσανου, 2012).

Ωστόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι δεν έχει υπάρξει ως τώρα συνολική θεώρηση των σημείων σύνδεσης του σχολικού κήπου και της βιώσιμης ανάπτυξης. Εφόσον, λοιπόν δεν έχει υπάρξει κοινή σχέση ανάμεσα στους δύο όρους στην ελληνική βιβλιογραφία, για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει αναλυτικά τους τρόπους με τους οποίους ο σχολικός κήπος μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης στο «Νέο Σχολείο».

1.1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του σχολικού κήπου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η Βιώσιμη Ανάπτυξη αποτελεί κεντροφόρα στόχευση του Ο.Η.Ε., καθώς θεωρείταιτο εφαλτήριο για τη δημιουργία του αυριανού ενεργού πολίτη.

Αρχικά ο όρος περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ), ο οποίος αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έκανε την εμφάνισή του κατά τη δεκαετία του 1980. Στην Ελλάδα η περιβαλλοντική εκπαίδευση εφαρμόστηκε πρώτη φορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 1990 (Κούσουλας, 2008, σελ.5) και στη συνέχεια στην Πρωτοβάθμια το 1992, με τους θεσμούς των Σχολικών Δραστηριοτήτων και του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Σκοπός των Σχολικών Δραστηριοτήτων ήταν η «πνευματική ανάπτυξη, αισθητική καλλιέργεια, δημιουργική έκφραση των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον τους» (Φ.Ε.Κ.-Τεύχος Β΄ 577/23-9-1992).

Με την αναθεώρηση του Συντάγματος το 2008, το άρθρο 24 εμπλουτίστηκε με την έννοια της αειφορίας (Βουλή των Ελλήνων, 2010, σελ.38). Στο συγκεκριμένο άρθρο τονίζεται η υποχρέωση του κράτους να προωθεί και να ενισχύει τις αρχές της αειφορίας. Η αειφορία θεωρείται ως μία στρατηγική για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά.

Στην ατζέντα του 2021 τονίζεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση όπου θα στηριχτεί η αειφορική ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό η περιβαλλοντική εκπαίδευση μετονομάζεται σε Εκπαίδευση για την Αειφορία ή Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Η προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης στα σχολεία γίνεται μέσω εγκυκλίων για την υλοποίηση προγραμμάτων με θέμα την αειφορία. Η μεθοδολογία εκπαίδευσης των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αποτελεί μία μαθητοκεντρική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στη βιωματική-συνεργατική μάθηση, στα σχέδια εργασίας, και συνδέεται διεπιστημονικά με πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Όπως παρατήρησε και η Σωτηροπούλου (2010), οι μαθητές μέσα από τα σχέδια ΠΕ δεν ωθούνται να ασκούν κριτική στις αποφάσεις και τις επιλογές της Πολιτείας για προγράμματα που αφορούν την αειφορία. Δεν παρατηρείται δηλαδή η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή υλοποίησης προγραμμάτων σχετιζόμενων με την αειφορική εκπαίδευση, αλλά μέσω ενός μοναδικού εγχειριδίου και με τα κανονιστικά ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, η εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων.

Επιπλέον, έρευνα του UNDP αναφέρει ότι οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 έχουν ανατρέψει χρόνια προόδου στην καταπολέμηση της φτώχειας. Σύμφωνα με τη μελέτη, περίπου 97 εκατομμύρια άνθρωποι επέστρεψαν στη φτώχεια το 2021 λόγω των οικονομικών επιπτώσεων της πανδημίας (UNDP, 2020). Μια άλλη μελέτη από τον οργανισμό QualityNet Foundation εξετάζει τη σημασία της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας για την επίτευξη των στόχων.

Το 2015 από τα Ηνωμένα Έθνη τέθηκαν οι 17 στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης στο πλαίσιο της ατζέντας 2030, παρέχοντας ένα ολιστικό πλαίσιο για την επίτευξή της. Οι στόχοι αυτοί περιλαμβάνουν τη μείωση της φτώχειας, τη βελτίωση της υγείας και της εκπαίδευσης, την επίτευξη της ισότητας των φύλων και την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης ενώ παράλληλα προστατεύουν και το περιβάλλον. Η επιτυχία αυτών των στόχων αποτελεί συλλογική προσπάθεια σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως αναφέρει η UNESCO (2017).

Η Εκπαίδευση είναι κεντρικής σημασίας για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Προτείνονται καινοτόμες δράσεις σε όλα τα σχολεία για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Μία από αυτές τις καινοτόμες δράσεις είναι και η δημιουργία του σχολικού κήπου με την υιοθέτηση καλών πρακτικών για την αειφορική εκπαίδευση.

Ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει μια πηγή έμπνευσης για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

2. Οι 17 στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης καλύπτουν πέντε βασικούς τομείς: την ανθρωπότητα, τον πλανήτη, την ευημερία, την ειρήνη και τη συνεργασία (United Nations, 2022). Καθένας από αυτούς τους στόχους αντιπροσωπεύει και έναν θεσμό. Οι στόχοι αυτοί αναγράφονται ως εξής:

- Μηδενική Φτώχεια.
- Μηδενική πείνα.
- Καλύτερη υγεία και ευημερία.
- Ποιοτική εκπαίδευση.
- Ισότητα των φύλων.
- Καθαρό νερό και αποχέτευση.
- Φθηνή και καθαρή ενέργεια.
- Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη.
- Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές.
- Λιγότερες ανισότητες.
- Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες.
- Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή.
- Δράση για το κλίμα.
- Ζωή στο νερό.
- Ζωή στη στεριά.
- Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί δεσμοί.
- Συνεργασία.

Οι παραπάνω στόχοι αποτελούν τη συνέχεια των λεγόμενων «Millennium Development Goals», που ξεκίνησαν το 2000 και ολοκληρώθηκαν το 2015 βγάζοντας ένα δισεκατομμύριο ανθρώπους από ακραία επίπεδα φτώχειας, αντιμετωπίζοντας την πείνα και εξασφαλίζοντας την εκπαίδευση για περισσότερα κορίτσια (United Nations, 2022). Αν και μέχρι σήμερα έχει γίνει μεγάλη πρόοδος σε διάφορους τομείς, ωστόσο η υλοποίηση των στόχων δεν ολοκληρώνεται με την ταχύτητα ή την κατάλληλη δυναμικότητα που απαιτείται μέχρι την προθεσμία τήρησης, που είναι το έτος 2030.

2.1.Ο σχολικός κήπος και οι 17 στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης

Ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, συνδέοντας τους μαθητές με τη φύση, την επιστήμη, και την κοινωνία. Ας δούμε πώς συνδέεται με τους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) του Ο.Η.Ε.

Η εξάλειψη της φτώχειας (ΣΒΑ 1) αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, καθώς στοχεύει στην εξάλειψη της ακραίας φτώχειας και στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης για όλους. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια φρέσκων προϊόντων μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, παρέχοντας υγιεινά γεύματα και ενισχύοντας την επισιτιστική ασφάλεια. Ειδικότερα, η παραγωγή και διάθεση βιολογικών προϊόντων μέσω σχολικών προγραμμάτων ή τοπικών πρωτοβουλιών μπορεί να προσφέρει θρεπτικές επιλογές σε μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, οι οποίες συχνά δυσκολεύονται να αποκτήσουν πρόσβαση σε ποιοτικά τρόφιμα (Shafes, 2018). Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας των παιδιών αλλά και μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες.

Μηδενική πείνα (ΣΒΑ 2): Ο πρώτος και ο δεύτερος στόχος είναι αλληλοεξαρτώμενοι, αφού η μηδενική πείνα αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μείωση της φτώχειας (Akinsemolu, 2018). Ο στόχος αυτός επικεντρώνεται στην εξάλειψη της πείνας και στη δημιουργία μιας επισιτιστικής ασφάλειας μέσω της βιώσιμης γεωργίας.

Ειδικότερα, οι μαθητές μέσω του κήπου μπορούν να εφαρμόσουν την κομποστοποίηση και την καλλιέργεια με βιολογικό τρόπο και όχι με χημικές ουσίες. Επιπρόσθετα, ένα άνοιγμα στην κοινότητα του σχολείου θα μπορούσε να αποτελέσει, στα σχολικά γεύματα, να χρησιμοποιούνται τα βιολογικά αγαθά που συλλέγονται από τον κήπο. Με τον τρόπο αυτό θα εξασφαλιζόταν η υγιεινή διατροφή για όλους τους μαθητές και θα μπορούσαν οι ίδιοι να παράγουν βρώσιμα προϊόντα.

Ο Στόχος 3 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 3), επικεντρώνεται στην καλή υγεία και ευημερία όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως θρησκείας, φύλου ή εθνικότητας. Η προώθηση υγιών διατροφικών συνηθειών μέσω σχολικών κήπων συμβάλλει στην εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τη σημασία της υγιεινής διατροφής και την επίδραση της φύσης στην υγεία τους. Η ομαδική

εργασία που ενθαρρύνεται σε αυτά τα πλαίσια προάγει δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, ενισχύοντας την αίσθηση της ευθύνης και της υπευθυνότητας των μαθητών (UNRIC, n.d.). Ποιοτική εκπαίδευση (ΣΒΑ 4): Ο σχολικός κήπος προσφέρει βιωματική μάθηση σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως βιολογία, χημεία, γεωγραφία, μαθηματικά και περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μπορεί να συνδέσει διαθεματικά τα διάφορα γνωστικά πεδία και να τονίσει τη σημασία των φυτών στα σκευάσματα της ιατρικής και του αγροτροφικού τομέα. Αναπτύσσει επίσης δεξιότητες όπως η συνεργασία, η υπευθυνότητα και η κριτική σκέψη.

Ισότητα των φύλων (ΣΒΑ 5): Καθώς ο γυναικείος πληθυσμός αποτελεί το ήμισυ του γενικού πληθυσμού της γης, και το ήμισυ του εργατικού δυναμικού επίσης, ένα από τα πρώτιστα ζητήματα που χρήζει αντιμετώπισης είναι και η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η ισότητα αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Ειδικότερα οι γυναίκες και τα κορίτσια θα πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση και ευκαιρίες στον τομέα της υγείας και της εκπαίδευσης.

Είναι απαραίτητη για την οικονομική και κοινωνική ανέλιξη όλων των χωρών. Συνήθως τα παιδιά υιοθετούν τα πρότυπα και τα στερεότυπα της κοινωνίας που ζουν.

Καθαρό νερό και Αποχέτευση (ΣΒΑ 6): Ο στόχος αυτός είναι κομβικός, καθώς επικεντρώνεται στην ίση πρόσβαση νερού και αποχέτευσης, καθώς χρειάζονται επαρκείς εγκαταστάσεις υγιεινής με καθαρό νερό ώστε να προλαμβάνονται και να μην εξαπλώνονται οι ασθένειες. Η πρόσβαση σε καθαρό νερό θα μειώσει τα κόστη της υγειονομικής περίθαλψης. Έτσι, στον χώρο του σχολείου η πρόσβαση σε καθαρές τουαλέτες θα έχει ως αποτέλεσμα να αποφευχθούν λοιμώξεις. Ακόμη, η πρόσβαση και η κατανάλωση νερού θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να πλένουν τα χέρια τους και να αποφεύγονται οι μολυσματικές ασθένειες (World Health Organization, 2018).

Ο Στόχος 7 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 7) τονίζει τη σημασία των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας για την επίτευξη φτηνής και καθαρής ενέργειας. Ο σχολικός κήπος μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την εξεύρεση οικολογικών λύσεων, όπως η ηλιακή ενέργεια για την άντληση νερού και η κομποστοποίηση για τη δημιουργία φυσικού λιπάσματος (UNRIC, 2025). Η χρήση ηλιακών πάνελ για τη δημιουργία θερμοκηπίων ή αντλιών νερού για την άρδευση είναι παραδείγματα βιώσιμων πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν.

Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη (ΣΒΑ 8): είναι καθοριστικός για τη βιώσιμη ανάπτυξη, καθώς αποσκοπεί στη δημιουργία ευκαιριών για όλους, προάγοντας την απασχόληση και την οικονομική ανάπτυξη. Η σύνδεση των σχολικών κήπων με προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στον αγροτικό τομέα, όπως η κηπουρική και η βιολογική γεωργία, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πολύτιμες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην μελλοντική τους απασχόληση.

Βιομηχανία Καινοτομία και Υποδομές (ΣΒΑ 9): Ο κήπος θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πεδίο πειραματισμού για την εφαρμογή καινοτόμων τεχνολογιών στη γεωργία όπως η υδροπονία και η κάθετη καλλιέργεια. Βιώσιμες πρακτικές, όπως οι τεχνικές ανακύκλωσης, εξοικονόμηση ενέργειας, υπεύθυνη κατανάλωση τροφίμων, η βιώσιμη γεωργία μπορούν να τονώσουν την επιχειρηματικότητα των μαθητών με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Λιγότερες Ανισότητες (ΣΒΑ 10): Ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο συνάντησης και αλληλεπίδρασης για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικονομική συνοχή. Τα παιδιά ανεξάρτητα του κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες και αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν.

Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες (ΣΒΑ 11): Μέσα από αυτόν τον στόχο προωθούνται οι ανανεώσιμες μορφές ενέργειας, η δημιουργία πράσινων θέσεων εργασίας που μπορούν να τονώσουν την οικονομική τους δραστηριότητα, να προσελκύσουν επενδύσεις και να ενισχύσουν την ανταγωνιστικότητα στην παγκόσμια αγορά.

Ο Στόχος 12 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 12) επικεντρώνεται στην υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, δίνοντας έμφαση στην κυκλική οικονομία, την επαναχρησιμοποίηση υλικών και τη μείωση των αποβλήτων. Μέσα από την ενασχόληση με τον σχολικό κήπο, οι μαθητές μαθαίνουν να κομποστοποιούν οργανικά απόβλητα, τα οποία μπορούν να μετατραπούν σε φυσικό λίπασμα, ενισχύοντας την υγεία του εδάφους και μειώνοντας την ανάγκη για χημικά λιπάσματα (Χριστοπούλου, 2022).

Δράση για το Κλίμα (ΣΒΑ 13): Η δράση για το κλίμα είναι υψίστης σημασίας για τη διατήρηση της ισορροπίας στον πλανήτη μας. Πρέπει στα σχολεία να εισαχθούν μόνιμα προγράμματα και δράσεις που θα εκπαιδεύουν τα παιδιά να μαθαίνουν τη σημασία διατήρησης των φυτών στις κατάλληλες κλιματικές συνθήκες. Τα φυτά δεσμεύουν διοξείδιο του άνθρακα και απελευθερώνουν οξυγόνο. Έτσι, μειώνονται οι εκπομπές ρύπων και μολυσματικών αερίων. Ο κήπος συμβάλει στη μείωση του αποτυπώματος άνθρακα μέσω της κομποστοποίησης, της φύτευσης δέντρων και της μείωσης χρήσης χημικών λιπασμάτων.

Ο Στόχος 14 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 14) επικεντρώνεται στη ζωή στο νερό, τονίζοντας τη σημασία της προστασίας των υδάτινων οικοσυστημάτων και της διατήρησης των ωκεανών και των θαλάσσιων πόρων. Αν και ο σχολικός κήπος μπορεί να φαίνεται απομακρυσμένος από το θαλάσσιο περιβάλλον, μπορεί να διδάξει στους μαθητές την αξία της ορθολογικής χρήσης του νερού και την αποφυγή ρύπανσης, στοιχεία σημαντικά για τη διατήρηση της ισορροπίας της παράκτιας βιοποικιλότητας (UNRIC, 2025).

Ο Στόχος 15 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 15) επικεντρώνεται στη ζωή στη στεριά, προάγοντας τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και την προστασία των χερσαίων οικοσυστημάτων. Ο σχολικός κήπος λειτουργεί ως ένα μικρό οικοσύστημα που διδάσκει στους μαθητές τη σημασία της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και της ενσυναίσθησης για τη φύση (UNRIC, 2025).

Μέσω της διαχείρισης και αποκατάστασης των χερσαίων οικοσυστημάτων, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που τους βοηθούν να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των οργανισμών και τη σημασία της βιοποικιλότητας (Θεοδοσίου, 2024).

Ο Στόχος 16 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 16) επικεντρώνεται στη ζωή στη στεριά, προάγοντας τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και την προστασία των χερσαίων οικοσυστημάτων. Ο σχολικός κήπος λειτουργεί ως ένα μικρό οικοσύστημα που διδάσκει στους μαθητές τη σημασία της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και της ενσυναίσθησης για τη φύση (UNRIC, 2025).

Ο Στόχος 17 της Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ 17) επικεντρώνεται στη συνεργασία για την επίτευξη των στόχων, αναγνωρίζοντας τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων.

Συνοψίζοντας, ο σχολικός κήπος αποτελεί ένα ζωντανό εργαστήριο βιώσιμης ανάπτυξης, προσφέροντας στους μαθητές πολύτιμες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσει να γίνουν οι αυριανοί «ενεργοί πολίτες».

2.1.2. Τρέχουσες εξελίξεις στην Ελλάδα σχετικά με την υλοποίηση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης και πώς αυτές επηρεάζουν την κοινωνική ευημερία και την περιβαλλοντική βιωσιμότητα

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση της προόδου της Ελλάδας για κάθε έναν από τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ):

Εξάλειψη της Φτώχειας: Η Ελλάδα έχει μειώσει τα ποσοστά φτώχειας, αλλά το 26,3% του πληθυσμού εξακολουθεί να κινδυνεύει από φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό (In.gr, 2024).

Μηδενική Πείνα: Η πρόσβαση σε υγιεινές τροφές έχει βελτιωθεί, αλλά οι ανισότητες παραμένουν, ειδικά στις ευάλωτες ομάδες (GS Legal, 2022).

Καλή Υγεία και Ευημερία: Ενισχύθηκαν οι υπηρεσίες υγείας, αλλά η πανδημία COVID-19 ανέδειξε αδυναμίες στο σύστημα (UNRIC, 2022).

Ποιοτική Εκπαίδευση: Σημαντική πρόοδος στην προσβασιμότητα και ποιότητα της εκπαίδευσης, με έμφαση στη διά βίου μάθηση (Eliamper, 2020).

Ισότητα των Φύλων: Παρά την πρόοδο, οι έμφυλες ανισότητες παραμένουν έντονες, ειδικά στην αγορά εργασίας (GS Legal, 2022).

Καθαρό Νερό και Αποχέτευση: Έχουν γίνει βήματα για τη διαχείριση των υδάτινων πόρων, αλλά απαιτούνται περαιτέρω επενδύσεις στις υποδομές (UNRIC, 2022).

Φτηνή και Καθαρή Ενέργεια: Η Ελλάδα επενδύει σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, με στόχο τη μείωση των εκπομπών CO₂ (In.gr, 2024).

Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη: Η ανεργία παραμένει υψηλή, αλλά έχουν ενισχυθεί οι πολιτικές για τη βιώσιμη ανάπτυξη της οικονομίας (Eliamper, 2020).

Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές: Προωθούνται επενδύσεις σε πράσινες υποδομές και τεχνολογίες αιχμής (GS Legal, 2022).

Μείωση Ανισοτήτων: Παρά τις προσπάθειες για κοινωνική ένταξη, οι οικονομικές ανισότητες παραμένουν σημαντικές (UNRIC, 2022).

Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες: Ενισχύονται δράσεις για βιώσιμη αστική ανάπτυξη μέσω πράσινων υποδομών και έξυπνων πόλεων (In.gr, 2024).

Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή: Η Ελλάδα παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά ανακύκλωσης και κυκλικότητας (GS Legal, 2022).

Δράση για το Κλίμα: Έχουν αναληφθεί δεσμεύσεις για τη μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου και την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή (EliaMER, 2020).

Ζωή στο Νερό: Παρά τις δράσεις για την προστασία των θαλάσσιων οικοσυστημάτων, η θαλάσσια ρύπανση παραμένει πρόκληση (UNRIC, 2022).

Ζωή στη Στεριά: Προωθείται η προστασία της βιοποικιλότητας μέσω δράσεων αναδάσωσης και διατήρησης οικοσυστημάτων (GS Legal, 2022).

Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί: Ενισχύεται η διαφάνεια και η λογοδοσία στη δημόσια διοίκηση μέσω ψηφιακών μεταρρυθμίσεων (In.gr, 2024).

Συνεργασία για τους Στόχους: Βελτιώνεται η συνεργασία μεταξύ κυβέρνησης, τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινωνίας των πολιτών για την επίτευξη των ΣΒΑ (EliaMER, 2020).

3. Συμπεράσματα

Ο σχολικός κήπος αποτελεί βέλτιστη πρακτική διότι διαθέτει ολιστική προσέγγιση των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης προσεγγίζοντάς την μέσα από τους τρεις βασικούς πυλώνες της. Προσφέρει βιωματική μάθηση, εφόσον προάγει ευκαιρίες όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πράξη, αναπτύσσοντας δεξιότητες και αποκτώντας γνώσεις με διαδραστικό τρόπο.

Ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας και πρόκειται για μία πρακτική, ένα καινοτόμο πρόγραμμα που μπορεί να εφαρμοστεί και στα αστικά σχολεία, και στα απομακρυσμένα, καθώς δεν απαιτούνται υψηλοί οικονομικοί πόροι για τη λειτουργία του.

Τα αποτελέσματα ενός σχολικού κήπου είναι μετρήσιμα, όπως η παραγωγή τροφίμων, η μείωση των απορριμμάτων, η υγιεινή διατροφή, η κομποστοποίηση, η ανακύκλωση, η ψυχική και η σωματική ευεξία και η αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης.

4. Προτάσεις-μέτρα

Για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός επιτυχημένου σχολικού κήπου προτείνονται, με βάση τα πορίσματα του πονήματος τα παρακάτω μέτρα:

- Σχεδιασμός σχολικού κήπου λαμβάνοντας υπόψη τον διαθέσιμο χώρο, το κλίμα, τις ανάγκες του σχολείου και τις δυνατότητες των μαθητών.
- Συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικών φορέων από τον σχεδιασμό μέχρι τη φροντίδα του κήπου.
- Εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών όπως της κομποστοποίησης, της ανακύκλωσης του νερού και της βιολογικής γεωργίας.
- Δημιουργία προγράμματος συντήρησης που θα διασφαλίσει τη μακροπρόθεσμη λειτουργία του κήπου.
- Στην εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα ζωντανό εργαστήριο μάθησης, συνδέοντας τις δραστηριότητες με το αναλυτικό πρόγραμμα και ενθαρρύνοντας την πειραματική μάθηση.

Εν κατακλείδι, ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και μάθησης για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

5.Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βουλή των Ελλήνων. (2010). Αναθεώρηση Συντάγματος 2008. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνική Δημοκρατία. (1992). Σχολικές Δραστηριότητες. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.), Τεύχος Β' 577, 23-9-1992.
- Θεοδοσίου, Α. (2024). *Η διαχείριση χερσαίων οικοσυστημάτων στην εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα*. Στο Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 123-140). Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κάτσανου, Ν. (2012). Το βιώσιμο σχολείο: Μια πρόταση για την εκπαίδευση του πολίτη του 21ου αιώνα. *Στα πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη»*, 23–38.
- Κούσουλας, Σ. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2019). *Η Κυκλική Οικονομία στην Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πέτρου, Μ., & Κορφιάτης, Κ. (2012). *Βιώσιμες Πόλεις*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Σωτηροπούλου, Α. (2010). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη*. Αθήνα: Διόνικος.
- Χριστοπούλου, Α. (2022). Ο ρόλος των σχολικών κήπων στην κυκλική οικονομία. *Περιοδικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 15(2), 45-60.

Ξενογλωσση Βιβλιογραφία

- Akinsemolu, A. A. (2018). *School gardens as a tool for achieving sustainable development goals in developing countries*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12(2), 163-180.
- Ampatzidis, G., Papadopoulos, A., & Koutsikos, T. (2024). *Integrating Sustainable Development Goals into Education: A Case Study in Greece*. *Journal of Sustainable Development*, 17(1), 45–62.
- Eliamep. (2020). *Ανάλυση για τη Συνεργασία Κυβέρνησης-Τοπικής Αυτοδιοίκησης-Κοινωνίας των Πολιτών στην Υλοποίηση των ΣΒΑ στην Ελλάδα*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Le Blanc, D. (2015). *Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets*. *Sustainable Development*, 23(3), 176–187.
- FAO. (2010). *School gardens: A manual for teachers*. Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Goldschmidt, B. (2014). School gardens as a holistic space for life and learning. *Journal of Sustainability Education*, 6.
- Hampl, M. (2003). *School gardens in the Czech Republic*. *Journal of Sustainability Education*, 1(2), 17–23.
- Hellenic Aid. (2023). Στόχος 7: Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια. <https://www.hellenicaid.gr/17-stoxoi-viwsimis-anaptyksis/fthini-kai-kathari-energeia/>
- Inn.gr. (2024). Κίνδυνος φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού για το 26% του πληθυσμού στην Ελλάδα. <https://www.taxheaven.gr/news/66997/kindynos-ftwxeias-h-koinwnikoy-apokleismoy-gia-to-26-toy-plhoysmoy-sthn-ellada>
- Johnson, V. (2012). *Teaching the world about sustainability through the school garden*. *Journal of Sustainability Education*, 3.
- United Nations. (n.d.). *Millennium Development Goals*. Ανακτήθηκε από <https://www.un.org/millenniumgoals/>
- Milicevic, I., & Nowikow, S. (2017). *School gardens in Europe: A review of the literature*. *Environmental Education Research*, 23(6), 808–825.
- Ozer, E. J. (2006). *The effects of school gardens on children's social development*. *Applied Developmental Science*, 10(3), 126–141.
- World Health Organization. (2018). *Water, sanitation and hygiene in schools*. World Health Organization.

- Potterton, H. (2010). *School gardens: A global perspective*. Routledge.
- QualityNet Foundation. (2023). *Έκθεση Βιώσιμης Ανάπτυξης 2023*. Αθήνα: Quality Net Foundation.
- Richards, R. (n.d.). *School gardens and sustainability*. <https://www.eduweb.vic.gov.au/>
- Shafes, D. (2018). *School gardens and food security: A review of the literature*. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 13(2), 241–255.
- SGGN. (2010). *School gardens: A resource for sustainable development*. Scottish Government.
- Slabe, A. (2017). *School gardens as a tool for sustainable development*. *Journal of Cleaner Production*, 162, 111–120.
- School gardens: *A natural way to learn*. *Childhood Education*, 89(1), 27-32.
- Spieler, R., & Nowikow, S. (2006). *School gardens in Europe: A comparative study*.
- Sloan, S. (2013). *Journal of Environmental Education*, 37(4), 17-24.
- Stairway to SDG. (n.d.). Στόχος 12: Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή. Ανακτήθηκε από <https://stairwaytosdg.org/stoxos-12-ypefthini-katanalosi-kai-paragogi/>
- Tempel, S. (2013). *School gardens: A tool for global education*.
- UNDP. (2020). *The Impact of COVID-19 on Global Poverty*. United Nations Development Programme.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Φωτίου Φωτεινή

Εκπαιδευτικός Γεωγραφίας, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αξιολογεί την εγκυρότητα ενός προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου για την ενσωμάτωση ψηφιακών χαρτών (ArcGIS StoryMaps), στη διδασκαλία της γεωγραφίας στην Κύπρο. Στόχος ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης των ψηφιακών χαρτών στην κατανόηση, χωρική σκέψη και συνεργασία των μαθητών. Η μεθοδολογία περιελάμβανε την μετάφραση και επικύρωση ενός ερωτηματολογίου, πιλοτική εφαρμογή και στατιστική ανάλυση πρωτογενή δεδομένων σε γυμνάσια της Λάρνακας. Η ανάλυση πέτυχε υψηλή αξιοπιστία και εντόπισε έναν κυρίαρχο παράγοντα που υποδεικνύει θετική επίδραση των ψηφιακών χαρτών στην κατανόηση και ανάπτυξη χωρικών δεξιοτήτων. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την αξιοποίηση των ΓΣΠ στην γεωγραφική εκπαίδευση συνεισφέροντας στην ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων μάθησης και ενισχύοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών. Η μελέτη προτείνει περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα για πλήρη επικύρωση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (ΓΣΠ), Ψηφιακοί Χάρτες, Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία της Γεωγραφίας έχει αναδειχθεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ψηφιακοί χάρτες όπως οι Storymaps (αφηγήσεις), που παρέχονται από το λογισμικό ArcGIS της πλατφόρμας Esri, προσφέρουν μια διαδραστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές να συνδυάζουν γεωγραφικές αφηγήσεις με χαρτογραφικά δεδομένα (Duan, 2023). Η παρούσα έρευνα μελετά την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης ψηφιακών χαρτών, ειδικότερα μέσω του ArcGIS StoryMaps, στη διδασκαλία της γεωγραφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και ειδικότερα των ΓΣΠ, έχει αυξημένο ενδιαφέρον στην επιστημονική κοινότητα για την ανάπτυξη της χωρικής σκέψης και του χωρικού γραμματισμού (Bednarz, Van der Schee, 2006). Ο σημαντικότερος άξονας που αναφέρεται στις διδακτικές προσεγγίσεις των ΓΣΠ είναι ο χωρικός γραμματισμός (Fargher, 2017b). Υπάρχουν και αρκετές προκλήσεις όμως για την χρήση των ΓΣΠ όπως η έλλειψη κατάλληλου υλικού και η ανάγκη για πρόσβαση σε δεδομένα (Bednarz, 2004). Ωστόσο, η επιτυχία αυτής της προσέγγισης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών εργαλείων και την αποτελεσματική τους ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Young, 2007). Οι Kember, Ho, Hang (2008), υποστηρίζουν ότι είναι σημαντική η παροχή κινήτρων στη μάθηση και το υλικό πρέπει να σχετίζεται με την καθημερινότητα.

Επιπλέον δημιουργήθηκε η τυπολογία Maude (2018), η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τον Fargher (2018), για να αποδείξει ότι μια σειρά μαθημάτων με την χρήση ψηφιακών χαρτών ArcGIS, δημιουργεί «ισχυρή» γεωγραφική γνώση στους μαθητές για φυσικά φαινόμενα όπως τον σεισμό και το τσουνάμι του Ινδικού Ωκεανού το 2004.

Οι Linn, Kerski, Wither (2005), ανέπτυξαν στο Κολοράντο εργαλείο ποσοτικής έρευνας για τα ΓΣΠ με σκοπό να αξιολογήσουν τον τρόπο που οι μαθητές οργανώνουν ψηφιακά δεδομένα και πώς εξαγάγουν συμπεράσματα. Ακόμα ένα πλεονέκτημα είναι ότι η χρήση του ArcGIS απέδειξε ότι ενισχύει την κατανόηση γεωγραφικών εννοιών και αναπτύσσει πρακτικές δεξιότητες (Wu et.al.,

2018). Στην Νότια Αφρική εξετάστηκε η άποψη των μαθητών και εκπαιδευτικών σε γυμνάσια για την ενσωμάτωση ΓΣΠ στο μάθημα της γεωγραφίας. Σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων η έρευνα κατέληξε ότι τα ΓΣΠ θεωρούνται ισχυρό εργαλείο που αναπτύσσει χωρική σκέψη. Δυστυχώς όμως περιορίζεται σε αρκετές ελλείψεις όπως η υλικοτεχνική δομή (Mkhongi, Musakwa, 2020). Σε μελέτη που διεξήχθη στην Ιρλανδία, διαπιστώθηκε ότι οι ψηφιακές αφηγήσεις (Storymaps) είναι πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών, προωθούν την κριτική σκέψη και τις χωρικές δεξιότητες (Brown et.al., 2024). Σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποίησαν οι Healy, Walshe (2020), η αξία των ΓΣΠ στην γεωγραφική εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί μέσω των ειδικών που είναι ικανοί να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Healy, Walshe, 2020). Η εργασία, βασισμένη στην τυπολογία του Maude (2018), για την «ισχυρή» γεωγραφική γνώση, αξιολογεί ένα προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα, με στόχο την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της χρήσης των ArcGIS StoryMaps και της κατανόησης, ανάπτυξης χωρικής σκέψης και συνεργατικής μάθησης. Τα ευρήματα συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητας των ψηφιακών χαρτών στη διδασκαλία της γεωγραφίας στην Κύπρο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, με στόχο την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ενός ερευνητικού εργαλείου, ακολούθησε ποσοτική προσέγγιση. Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούσε ένα ερωτηματολόγιο που προσαρμόστηκε από αντίστοιχη μελέτη στην Κίνα (Duan, 2023), με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης ψηφιακών χαρτών (ArcGIS StoryMaps) στη διδασκαλία της γεωγραφίας στην Κύπρο. Η προσαρμογή περιελάμβανε μετάφραση, πιλοτική δοκιμή και επικύρωση από ακαδημαϊκό για να καταστεί κατάλληλο για το κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους μαθητές του νησιού. Η επιλογή του δείγματος έγινε με στόχο την αντιπροσωπευτικότητα των διαφορετικών χαρακτηριστικών των κυπριακών γυμνασίων. Συνολικά στην Λάρνακα λειτουργούν 11 δημόσια σχολεία και τρία ιδιωτικά (ΥΠΑΝ, n.d-a). Επιλέχθηκαν δύο από τα μεγαλύτερα δημόσια γυμνάσια στην Λάρνακα, ένα αστικό και ένα περιφερειακό, με βάση την πολυπολιτισμικότητα της περιοχής και τη χρήση της κυπριακής διαλέκτου (Χάρτης 1). Στο περιφερειακό σχολείο, οι μαθητές προέρχονται από χωριά και εκφράζονται στην κυπριακή διάλεκτο. Αυτή η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα δυσκολία στην χρήση της ελληνικής γλώσσας. Η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης που απαιτούν την τυπική χρήση της γλώσσας, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η επιλογή των τμημάτων έγινε με την χρήση γεννήτριας τυχαίων αριθμών ακέραιων αριθμών (Random.org, n.d). Η τυχαία επιλογή επτά τάξεων (δύο Α' Γυμνασίου και πέντε Β' Γυμνασίου) απέφερε ένα δείγμα 134 μαθητών, μετά την αφαίρεση των απουσιών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με παραβατική συμπεριφορά και είναι απαλλαγμένοι από το μάθημα (ΥΠΑΝ, n.d-b). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 και 2 οι περισσότεροι μαθητές ήταν στην Β' τάξη Γυμνασίου και Ελληνοκύπριοι (70.9% και 85.8% αντίστοιχα).



Χάρτης 1: Γεωγραφική θέση των σχολείων

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητή		Συμμετέχοντες	Ποσοστό (%)
Τάξη	A	39	29.1
	B	95	70.9

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητή		Συμμετέχοντες	Ποσοστό (%)
Εθνικότητα	Κυπριακή	115	85.8
	Άλλη	19	14.2

2.1.1. Περιγραφή δραστηριότητας

Ακολούθησε η δημιουργία οπτικού υλικού, το οποίο περιλάμβανε τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές. Το θέμα της δραστηριότητας ήταν « Η χρήση του ArcGIS ως εργαλείο στη διδασκαλία της Γεωγραφίας, φυσικά φαινόμενα και πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος». Η θεματολογία της δραστηριότητας συμβαδίζει με το διδακτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας για το μάθημα της Γεωγραφίας, προσφέροντας στους μαθητές μια διαδραστική και ποιοτική εμπειρία μάθησης καθώς εξερεύνησαν τις γεωγραφικές έννοιες και τα φυσικά φαινόμενα με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα περιελάμβανε μια ψηφιακή εξερεύνηση του ηφαιστειογενούς νησιού Μασούνα Λόα (Χαβάη), τον εντοπισμό καταφυγίων έκτακτης ανάγκης και την στερεοποίηση του μάγματος σε λάβα. Επιπλέον, ακολούθησε μια δραστηριότητα με χρήση μοντέλων της τεχνητής νοημοσύνης όπου οι μαθητές παρατήρησαν σε τρισδιάστατη μορφή δορυφόρους και πλανήτες «έξω» από την όθονη των κινητών τους (Εικόνα 1 & 2) .



Εικόνα 1: Αγγίζοντας την Γη



Εικόνα 2: Ηφαιστειογενή νησί, Μασούνα Λόα

2.1.2. Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία χορήγησης

Το ερωτηματολόγιο, μετά την προσαρμογή και επικύρωσή του, περιελάμβανε 16 ερωτήσεις που βασίζονταν στην τυπολογία Maude (2018), κατατάσσοντας τις απαντήσεις σε τέσσερις κατηγορίες, (τύποι 1-4) όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-5). Μετά την δραστηριότητα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη μορφή κατά την διάρκεια του μαθήματος της Γεωγραφίας. Η δραστηριότητα έγινε σε συγκεκριμένες ημέρες (Δευτέρα, Τρίτη, Πέμπτη), με διάρκεια 40 λεπτών. Αυτό εξασφάλισε ομοιομορφία και αποφυγή προβλημάτων λόγω διαφορετικών ωραρίων που ισχύουν της Τετάρτη και Παρασκευή. Με την χρήση ειδικής εφαρμογής κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μεταφράστηκαν στην τάξη στους μαθητές με μετανευστική βιογραφία στην μητρική τους γλώσσα για να μπορέσουν να το συμπληρώσουν με ακρίβεια.

Πίνακας 3: Τυπολογία Maude

	Επεξήγηση τυπολογίας	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
Τύπος 1	Παρέχει στους μαθητές νέους τρόπους σκέψης, «ισχυρή γνώση	2,13,14,15
Τύπος 2	Πάρεχει στους μαθητές ισχυρούς τρόπους ανάλυσης, εξήγησης και κατανόησης	3,4,9,10,11,16
Τύπος 3	Δίνει στους μαθητές εξουσία πάνω στην υφιστάμενη γεωγραφική τους γνώση	1,6,12
Τύπος 4	Επιτρέπει στους μαθητές να συνεργάζονται, συζητούν τοπικά/ διεθνή ζητήματα	5,7,8

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου στόχευε στον έλεγχο της αξιοπιστίας (reliability) και εγκυρότητας (validity) του ερευνητικού εργαλείου, όσο αφορά την επιδραστική σχέση μεταξύ της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και της ανάπτυξης της γεωγραφικής κατανόησης σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αρχικά, τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν και προετοιμάστηκαν για στατιστική ανάλυση με το λογισμικό IBM SPSS 20. Ελέγχθηκε η κανονική κατανομή των μεταβλητών χρησιμοποιώντας τον δείκτη Skewness. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές ακολουθούσαν κανονική κατανομή ($-1 < \text{Skewness} < 1$), εκτός από μία, η οποία εμφάνισε ελάχιστη απόκλιση εκτός των ορίων (-1.462). Αυτός ο ελαφρύς αποκλίνων δείκτης δεν επηρέασε σημαντικά την ανάλυση.

Για να αξιολογηθεί η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r . Η ανάλυση αποκάλυψε αρκετές στατιστικά σημαντικές θετικές και αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων. Σημειώνεται ότι δεν υπήρχε καμία ερώτηση που να μην εμφανίζει στατιστική συσχέτιση τουλάχιστον με μία άλλη. Η ένταση της συσχέτισης είχε διαφορά με ορισμένες ερωτήσεις να εμφανίζουν μέτρια έως υψηλή θετική συσχέτιση και άλλες να εμφανίζουν χαμηλή αρνητική συσχέτιση.

Ακολούθησε διερευνητική παραγοντική ανάλυση η οποία μπορούσε να μειώσει τα δεδομένα και να συμβάλει στην διευρεύνηση της δομής των δεδομένων (Tavakol, Wetzel, 2020). Ο Πίνακας 4, συμπεριλαμβάνει τους δείκτες «EigenValues» που αντιστοιχούν στο μέρος της διασποράς των μεταβλητών που ερμηνεύεται από τον κάθε παράγοντα.

Πίνακας 4: Συνολική διακύμανση

Παράγοντας	EigenValue
1	4.161
2	1.233
3	1.203
4	1.081

Στατιστικά εξάγονται τέσσερις παράγοντες διότι το όριο για να εξαχθεί ένας παράγοντας είναι $\text{EigenValue} > 1$. Εντούτοις, συγκρίνοντας τα EigenValues εντοπίστηκε ότι επικρατεί ένας κυρίαρχος παράγοντας επειδή το Eigen Value του παράγοντα 1 είναι 3.4 φορές μεγαλύτερο από το EigenValue του παράγοντα 2, άρα τεκμηριώνεται η παραγοντική δομή ενός κυρίαρχου παράγοντα.

Στον πίνακα 5, προβάλλονται οι φορτίσεις της κάθε μεταβλητής στους παράγοντες και αποδεικνύουν τον βαθμό συσχέτισης τους με αυτούς. Οι φορτίσεις παραγόντων που είναι μικρότερες από 0,30 δεν εμφανίζονται στον πίνακα ως αποτέλεσμα. Οι μεταβλητές 2,3,4 αφαιρέθηκαν διότι ήταν «αρνητικές» ερωτήσεις και σύμφωνα με το πρωτότυπο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην Κίνα καμία ερώτηση δεν ήταν αρνητική (Duan, 2023). Άρα συνολικά στον Πίνακα 5 με τις φορτίσεις των παραγόντων πιο κάτω, παρουσιάζονται οι φορτίσεις για 13 μόνο μεταβλητές.

Πίνακας 5:Φορτίσεις των παραγόντων

Μεταβλητή	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
13	.784			
14	.723			
12	.633	.358		
15	.624			
1		.838		
6		.695		
9		.584	.358	
16			.731	
11			.674	
10			.582	.400
8	.396		.410	.395
5				.846
7	.365			.624

Όπως φαίνεται ξεκάθαρα ο παράγοντας 1 είναι κυρίαρχος διότι οι περισσότερες μεταβλητές φόρτιζαν σε αυτόν. Ο παράγοντας 1 αφορά τον τύπο 1 στην τυπολογία (Maude, 2018), προωθώντας νέους τρόπους σκέψης και στην «ισχυρή» γνώση στους μαθητές για τον κόσμο μέσω της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων. Οι μεταβλητές 13, 14, 15 προσχεδιάστηκαν για να μετρήσουν αυτό τον στόχο. Η μεταβλητή 12 είχε και δευτερεύουσα φόρτιση (.358) στον παράγοντα 2 αρα δεν ήταν ξεκάθαρο τί ακριβώς μέτρησε. Στον παράγοντα 2 φόρτιζαν οι μεταβλητές 1,6,9. Συγκεκριμένα η μεταβλητή 6 αφορούσε την ανάπτυξη της δεξιότητας προσανατολισμού των μαθητών. Άρα ξεκάθαρα φόρτιζε στον παράγοντα για τον οποίο προσχεδιάστηκε. Ο παράγοντας 2 αφορούσε την ανάπτυξη προϋπάρχουσων γνώσεων των μαθητών. Στον παράγοντα 3, ο οποίος αφορούσε την χρήση ψηφιακών εργαλείων για ενίσχυση της κατανόησης, ανάλυσης και επεξήγησης γεωγραφικών θεμάτων φόρτισαν οι μεταβλητές 9,16,11,10,8. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές προσχεδιάστηκαν για να διερευνήσουν κατά πόσο η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τα φυσικά φαινόμενα όπως η ηφαιστειακή δραστηριότητα. Έτσι όλες οι μεταβλητές φόρτιζαν στον κατάλληλο παράγοντα όπως ήταν αναμενόμενο. Στον παράγοντα 4, φόρτιζαν οι μεταβλητές 10,8,5,7, ο οποίος αφορά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν και να συμμετέχουν σε συζητήσεις για σημαντικά, τοπικά και παγκόσμια θέματα. Για παράδειγμα η μεταβλητή 8, φορτίζει κατά κύριο λόγο στον Παράγοντα 3, (.410) αλλά έχει και δευτερεύουσα φόρτιση στον παράγοντα 1 (.396) και στον παραγόντα 4 (.395).

Η συγκεκριμένη μεταβλητή προσχεδιάστηκε για να ξεκαθαρίσει κατά πόσο οι ψηφιακοί χάρτες ArcGIS στην διδασκαλία του μαθήματος ενισχύουν την δημιουργικότητα και την συνεργασία των μαθητών. Εντούτοις τα αποτελέσματα καθιστούν δύσκολο να ερμηνευτεί τι ακριβώς είχε μετρήσει η συγκεκριμένη μεταβλητή. Η μεταβλητή 5, έχει αρκετά υψηλή φόρτιση στον παράγοντα 4 (.846).

Έτσι η χρήση κινητού για εκπαιδευτικό σκοπό κατά την διάρκεια των μαθημάτων προσφέρει στους μαθητές ψυχαγωγία αλλά και ενημέρωση για το τί συμβαίνει στον πλανήτη μας. Η μεταβλητή 5 φόρτιζε στον σωστό παράγοντα για τον οποίο αρχικά προσχεδιάστηκε.

Σύμφωνα με τη μελέτη από την οποία μεταφράστηκε το ερευνητικό εργαλείο, αποδείχτηκε ότι οι μαθητές είχαν θετική στάση για την ενσωμάτωση διαδραστικών χαρτών στη διδασκαλία της

γεωγραφίας. Οι περισσότεροι μαθητές προτίμησαν τον διαδικτυακό χάρτη παρά τον εκτυπωμένο χάρτη (Duan, 2023). Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική ανταπόκριση των μαθητών παρά τις τεχνικές δυσκολίες. Οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά την χρήση ψηφιακού χάρτη (web hazard maps) γιατί ήταν πιο ενημερωτικός. Αυτό αποδείχτηκε και από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης η οποία διεξήχθη στην Κύπρο με αποτέλεσμα να επικυρωθεί η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου. Επιπλέον και στις δύο μελέτες διαπιστώθηκε ότι η χρήση ψηφιακών χαρτών συμβάλουν στην κατανόηση του μαθήματος, στην ενίσχυση της γνώσης των μαθητών, στην δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στην προώθηση της συνεργασίας.

Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach, χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας (reliability) του ερωτηματολογίου. Ο υπολογισμός του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α , βασίζεται στη συσχέτιση που έχουν οι απαντήσεις ενός ερωτηθέντα στο ερωτηματολόγιο ώστε να εντοπιστεί με πόση συνέπεια έχει ανταποκριθεί. Αυτός ο δείκτης είναι σημαντικός για την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου και οι τιμές του συντελεστή κυμαίνονται από 0 έως 1. Οι αποδεκτές τιμές του Cronbach's α για καλή αξιοπιστία κυμαίνονται από 0.70 έως 0.95 (Taber, 2017). Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής Cronbach's α για όλες τις μεταβλητές ήταν 0.818 (Πίνακας 6). Αυτή η τιμή υποδηλώνει άριστη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Taber, 2017).

Πίνακας 6: Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α)

Cronbach's α	Αρ. μεταβλητών
.818	13

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι το ερευνητικό εργαλείο που μεταφράστηκε από μελέτη στην Κίνα και αφορά την ενσωμάτωση ψηφιακών χαρτών στην διδασκαλία της Γεωγραφίας, είναι αξιόπιστο και έγκυρο. Η στατιστική ανάλυση, μέσω διαφόρων παραγόντων, απέδειξε ότι η χρήση ψηφιακών χαρτών ενίσχυσε τον τρόπο σκέψης των μαθητών για τον πλανήτη μας. Εντοπίστηκε ένας κυρίαρχος παράγοντας, με τις περισσότερες μεταβλητές να φορτίζουν σε αυτόν και αντανάκλα την άποψη ότι η χρήση ΓΣΠ προσφέρει στους μαθητές «ισχυρή» γνώση για τον κόσμο γύρω τους (Maude, 2018). Η υψηλή τιμή του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α (.818), επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Κατά την συλλογή δεδομένων, αντιμετωπίστηκαν κάποιες δυσκολίες. Για παράδειγμα ορισμένοι μαθητές δεν μπορούσαν να εγκαταστήσουν τις εφαρμογές στο κινητό τους γεγονός που προώθησε τη συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, οι περιορισμοί στην ταχύτητα του διαδικτύου στα σχολεία, οδήγησαν στη χρήση δεδομένων κινητής τηλεφωνίας (5G) των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ομοιότητες με αυτά του πρωτότυπου εργαλείου. Μία ομοιότητα ήταν η προτίμηση των μαθητών για τους ψηφιακούς χάρτες αντί τους παραδοσιακούς έντυπους χάρτες. Ωστόσο το ερευνητικό εργαλείο θα μπορούσε να βελτιωθεί με την προσθήκη περαιτέρω μεταβλητών, όπως για παράδειγμα, σχετικά με την σεισμική δραστηριότητα στην Κύπρο, ενισχύοντας την ενημέρωση των μαθητών για την ασφάλεια τους σε περίπτωση σεισμού αφού το νησί μας βρίσκεται σε σεισμογενή περιοχή.

Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν οι μαθητές να καταγράψουν σεισμικές δονήσεις από ψηφιακό χάρτη της Κύπρου και να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. Στη συνέχεια μπορούν να διερευνηθούν μέσω γραπτής αξιολόγησης οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών. Η παρούσα δραστηριότητα (ψηφιακή περιήγηση σε ηφαιστειογενή νησί) μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην Ελλάδα όσο αφορά το επίκαιρο θέμα της ηφαιστειακής δραστηριότητας στην Σαντορίνη. Το συγκεκριμένο νησί με τη μοναδική γεωλογική του ιστορία και την ηφαιστειακή δραστηριότητα, προσφέρει μια εξαιρετική ευκαιρία για τους μαθητές να κατανοήσουν τις φυσικές διαδικασίες που διαμορφώνουν το περιβάλλον τους.

Συμπερασματικά, η έρευνα υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση ψηφιακών χαρτών στη διδασκαλία της γεωγραφίας βελτιώνει την αποτελεσματικότητα, ενεργοποιεί τους μαθητές και αξιοποιεί την

υπάρχουσα γεωγραφική γνώση τους. Συνιστάται έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα σε δημόσια σχολεία (γυμνάσια) της Κύπρου, που θα συμβάλει στην περαιτέρω επικύρωση αυτών των ευρημάτων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

ΥΠΑΝ (n.d.-a). *Δημόσια Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 08-11-2024 από: https://sch.cy/mc/360/el_dimosia_mesi_geniki.pdf

ΥΠΑΝ (n.d.-b). *Οδηγίες για τη σχολική παραβατικότητα*. Ανακτήθηκε στις 08-11-2024 από: https://www.moec.gov.cy/dme/programmata/scholiki_paravatikotita/entypa/oap/enimerotiko_oap.pdf

Ξενόγλωσση

Bednarz, W. (2004). Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education? *GeoJournal*, 60(2), 191–199.

Bednarz, W., Van der Schee, J. (2006). Europe and the United States: The implementation of geographic information systems in secondary education in two contexts. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 191–205.

Brown, S., Dogançā Küçük, Z., Rickard, A., Lonergan, J., Abernethy, R., McNerney, L., McNerney, E., Foley, R., Behan, A., Byrne, A., Essel, B., Ffrench, J., Faull, J., & Cahalane, C. (2024). The role of teacher agency in using GIS to teach sustainability: An evaluation of a lower secondary school story mapping GIS initiative in Ireland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 33(1), 56-71. Ανακτήθηκε στις 12-10-2024 από: <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2214044>

Duan, M. (2023). Integrating story maps into case-based geography teaching. *Geography*, 108(3), 112-120.

Fargher, M. (2017). GIS and the power of geographical thinking. In C. Brooks, G. Butt, & M. Fargher (Eds.), *The power of geographical thinking*. London: Springer, 151-164

Fargher, M. (2018). WebGIS for geography education: Towards a GeoCapabilities approach. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7(3), 111–115. Ανακτήθηκε στις 10-10-2024 από: <https://doi.org/10.3390/ijgi7030111>

Healy, G., Walshe, N. (2020). Real-world geographers and geography students using GIS: Relevance, everyday applications and the development of geographical knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 178–196. Ανακτήθηκε στις 12-09-2024 από: <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661125>

Kember, D., Ho, A., Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263.

Linn, S., Kerski, J., Wither, S. (2005). Development of evaluation tools for GIS: How does GIS affect student learning? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(3), 217–224.

Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: A contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179–190. Ανακτήθηκε στις 10-09-2024 από: <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1320899>

Mkhongi, F. A., Musakwa, W. (2020). Perspectives of GIS education in high schools: An evaluation of uMgungundlovu District, KwaZulu-Natal, South Africa. *Education Sciences*, 10(5), 131. Ανακτήθηκε στις 10-09-2024 από: <https://doi.org/10.3390/educsci10050131>

Random.org. (n.d.). *Random integer generator*. Ανακτήθηκε στις 18-11-2024 από: <https://www.random.org/integers/>

- Taber, K. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. Ανακτήθηκε στις 02-10-2024 από: <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tavakol, M., Wetzel, A. (2020). Factor analysis: A means for theory and instrument development in support of construct validity. *International Journal of Medical Education*, 11, 245-247. Ανακτήθηκε στις 28-09-2024 από: <https://doi.org/10.5116/ijme.5f83.d77e>
- Wu, L., Li, L., Liu, H., Cheng, X., Zhu, T. (2018). Application of ArcGIS in geography teaching of secondary school: A case study in the practice of map teaching. *Wireless Personal Communications*, 102, 2543–2553. Ανακτήθηκε στις 10-10-2024 από: <https://doi.org/10.1007/s11277-018-5276-6>
- Young, M. (2007). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education* (1st ed.). Routledge.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΛΑΝΗΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ESA. ΜΙΑ ΑΥΤΟΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ, ΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Σκαρβελάκης Βασίλειος

Πολίτικος Μηχανικός MSc,MBA,MEdL,Εκπαιδευτικός ΠΕ81,Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εκπαιδευτική εμπειρία ενός εκπαιδευτικού Δομικών Έργων που συμμετείχε στο πρόγραμμα «Climate Detectives» του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος (ESA), μέσα από μια αυτοεθνογραφική προσέγγιση. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η διαστημική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, την αντίληψή του για τη διδασκαλία, και να προσφέρει νέες διεπιστημονικές δυνατότητες εντός του ελληνικού σχολείου. Η μελέτη στηρίζεται σε προσωπικά ημερολόγια και αφηγηματικά δεδομένα και ενσωματώνει την θεωρία του dramatism του Kenneth Burke ως εργαλείο ανάλυσης της εμπειρίας ως παιδαγωγικής "δράσης". Αναδεικνύονται τόσο οι παιδαγωγικές και τεχνολογικές δυνατότητες της διαπλανητικής παιδαγωγικής, όσο και οι θεσμικές προκλήσεις και προσωπικές μεταμορφώσεις που προκύπτουν από την εμπλοκή με καινοτόμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά:

Αυτοεθνογραφία, Διαπλανητική Παιδαγωγική, Δραματισμός (Dramatism), Παιδαγωγικά προγράμματα ESA, Climate Detectives,

1. Εισαγωγή

Η διαπλανητική παιδαγωγική αποτελεί ένα αναδυόμενο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης, το οποίο επιχειρεί να συνδέσει τις επιστήμες του διαστήματος με τη διδακτική διαδικασία μέσα από καινοτόμες, διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Σε μια εποχή που η εξερεύνηση του διαστήματος και οι διαστημικές τεχνολογίες εισέρχονται με δυναμικό τρόπο στην καθημερινότητα των πολιτών, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα πεδία καθίσταται κρίσιμη για τη διαμόρφωση πολιτών με επιστημονικό εγγραμματισμό και κριτική σκέψη.

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διαστήματος (ESA), μέσω του προγράμματος Climate Detectives και του παραρτήματος ESERO Greece, παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα για τη χρήση δορυφορικών δεδομένων και την κατανόηση της γήινης και διαπλανητικής πραγματικότητας από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το παρόν άρθρο υιοθετεί αυτοεθνογραφική μεθοδολογία (Ellis, Adams & Bochner, 2011) για την ανάλυση της εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού στον τομέα των Δομικών Έργων, του Δομημένου Περιβάλλοντος και του Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού, ο οποίος συμμετείχε στο πρόγραμμα της ESA.

Η αυτοεθνογραφική προσέγγιση αξιοποιείται ως εργαλείο ενδοσκόπησης και κριτικής αποτύπωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας, προσφέροντας μια οπτική που γεφυρώνει το προσωπικό με το πολιτισμικό και το θεσμικό (Chang, 2008). Η ερευνητική προσέγγιση του παρόντος άρθρου εστιάζει στην εμπειρία συμμετοχής, στις διδακτικές προκλήσεις, και στον μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Στηρίζεται επίσης στη μεθοδολογική πρόταση του Burke (2011), ο οποίος επισημαίνει τη σημασία της πολιτισμικής και προσωπικής αφήγησης ως μέσα αναστοχασμού και κοινωνικής παρέμβασης στην εκπαίδευση.

Το άρθρο βασίζεται σε δεδομένα από προσωπικά ημερολόγια, σημειώσεις πεδίου και προηγούμενες αυτοεθνογραφικές μελέτες του συγγραφέα (Σκαρβελάκης, 2022-2025) αλλά και των Arıkan (2015) και των Poulos (2022), Dennisson (2017), Leavy (2017) και Wall (2008), οι οποίες

διερευνούν τον ρόλο της υποκειμενικότητας, της τεχνολογικής παιδείας και της χωρικής εμπειρίας στη διδασκαλία θετικών επιστημών και τεχνολογίας σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί αυτοεθνογραφική μεθοδολογία, καθώς επιχειρεί να αναδείξει την προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού ως ερευνητικό δεδομένο με στόχο την κατανόηση και ερμηνεία της επαγγελματικής του μεταμόρφωσης. Η αυτοεθνογραφία, όπως ορίζεται από τους Ellis, Adams και Bochner (2011), εστιάζει στη σύνδεση του εσωτερικού κόσμου του υποκειμένου με το πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα. Το υποκείμενο της αφήγησης είναι ταυτόχρονα ερευνητής και “δεδομένο”, καθώς η εμπειρία του οργανώνεται αφηγηματικά, αναστοχαστικά και θεωρητικά.

Η καταγραφή βασίστηκε σε προσωπικά ημερολόγια, σημειώσεις πεδίου, καταγραφή συναισθηματικών και επαγγελματικών αντιδράσεων και, εν μέρει, σε άτυπες συνεντεύξεις με μαθητές που συμμετείχαν στο project. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά, με στόχο την ανάδυση θεμάτων, εννοιών και συμβολικών πράξεων που χαρακτηρίζουν τη μαθησιακή εμπειρία και τη διδακτική καινοτομία.

Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιείται και η θεωρία του “dramatism” του Kenneth Burke (1945) ως αναλυτικό εργαλείο. Ο Burke προτείνει την κατανόηση της ανθρώπινης επικοινωνίας και πράξης ως δράμα, χρησιμοποιώντας ένα εννοιολογικό πεντάπτυχο (Pentad): πράξη (act), σκηνικό (scene), δρών υποκείμενο (agent), μέσα (agency), σκοπός (purpose). Η εκπαιδευτική πράξη, υπό το πρίσμα αυτό, δεν είναι μια ουδέτερη μετάδοση γνώσης, αλλά μια συμβολική, αφηγηματική και κοινωνικά ενσώματη δράση, η οποία εμπεριέχει ρόλους, συγκρούσεις, κίνητρα και μεταμορφώσεις.

Η δραματική προσέγγιση συμβαδίζει με την αυτοεθνογραφική λογική, καθώς και οι δύο αντιλαμβάνονται τη γνώση ως βιωματικά παραγόμενη και πολιτισμικά ενσωματωμένη. Η ανάλυση βασίστηκε στην κατανομή των εμπειριών του εκπαιδευτικού ως σκηνές, πράξεις και μετασχηματισμούς εντός ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Η αφήγηση διαμορφώνεται όχι ως χρονικό, αλλά ως δομημένο αφήγημα αλλαγής και εκπαιδευτικής δράσης.

Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει την αποτύπωση τόσο της εμπειρικής πραγματικότητας όσο και της εσωτερικής μεταβολής του υποκειμένου, μέσα από μια διαδικασία ενσώματης μάθησης, συμβολικής αφήγησης και πολιτισμικού εντοπισμού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Προετοιμασία και οι Προσδοκίες του Εκπαιδευτικού

Για τη γενιά του εκπαιδευτικού, διαμορφωμένη μέσα από αφηγήσεις επιστημονικής φαντασίας όπως το Star Trek και ο Πόλεμος των Άστρων, η εξερεύνηση του διαστήματος και των άλλων πλανητών δεν αποτέλεσε μόνο επιστημονικό στόχο, αλλά και βαθιά προσωπική επιθυμία. Η δυνατότητα ενασχόλησης με ζητήματα διαπλανητικής παιδαγωγικής, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Διαστήματος (ESA), αποτέλεσε επομένως μία μοναδική ευκαιρία ζωής – τόσο επιστημονικά όσο και παιδαγωγικά.

Ο εκπαιδευτικός, παρά το γεγονός ότι διδάσκει στον τεχνικό τομέα των Δομικών Έργων, διαθέτει θεωρητικό υπόβαθρο στην ανώτερη φυσική, αποκτημένο μέσα από προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Παράλληλα, είχε επιδιώξει την καλλιέργεια ενός διεπιστημονικού βλέμματος, μελετώντας έργα επιστημόνων όπως ο Stephen Hawking και ο Διονύσης Σιμόπουλος, καθώς και φιλοσοφικές προσεγγίσεις όπως αυτές του Γραμματικάκη.

- Κίνητρα για τη Συμμετοχή στην Εκπαίδευση της ESA

Η προκήρυξη της ESA αποτέλεσε έναυσμα για συμμετοχή, ιδιαίτερα καθώς απευθυνόταν αποκλειστικά σε ενεργούς εκπαιδευτικούς. Η ειδοποίηση έφτασε στον εκπαιδευτικό μέσω της Google και αξιοποιήθηκε άμεσα, καθώς θεωρήθηκε ότι η επιμόρφωση αυτή θα προσέφερε ουσιαστική προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική του πράξη. Στο πλαίσιο της ειδικότητας των Δομικών Έργων στα ΕΠΑΛ, διδάσκονται θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τη δορυφορική επεξεργασία δεδομένων και την κατανόηση του δομημένου περιβάλλοντος μέσα από νέα τεχνολογικά εργαλεία. Επομένως, η εν λόγω εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην

ενίσχυση της καινοτομίας στη διδασκαλία, προετοιμάζοντας τους μαθητές για ένα επιστημονικό μέλλον που βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη.

Παράλληλα, η συμμετοχή συνοδευόταν από τη δυνατότητα δημιουργίας και υλοποίησης εκπαιδευτικών project, τα οποία ενισχύουν το επαγγελματικό portfolio του εκπαιδευτικού και μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως προς την επαγγελματική του εξέλιξη. Ειδικότερα, η υλοποίηση τέτοιων καινοτόμων δράσεων θεωρείται ότι υπερβαίνει τα στενά όρια των τυπικών project, και για τον λόγο αυτό επιδιώκεται και η παρούσα δημοσίευση.

- Προϋπάρχουσες Γνώσεις και Αντιλήψεις για τη Διαπλανητική Παιδαγωγική

Πριν από την επιμόρφωση από την ESA, η διαπλανητική παιδαγωγική δεν αποτελούσε μέρος του παιδαγωγικού ρεπερτορίου του εκπαιδευτικού/ερευνητή, ούτε των διδακτικών προσεγγίσεων που θεωρούσε ικανές να αποδώσουν πρακτικά αποτελέσματα στη σχολική πραγματικότητα. Παρά την ύπαρξη ειδικών τμημάτων για τη διδασκαλία της φυσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που σχετίζονται με διαστημικές ή διαπλανητικές θεματικές δεν αποτελούν μέρος της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία γύρω από τις δορυφορικές τεχνολογίες παραμένει σχετικά πρόσφατο πεδίο, δεδομένου ότι οι δορυφόροι άρχισαν να αξιοποιούνται συστηματικά στην εκπαίδευση μετά το 1995. Σε αυτό το πλαίσιο, η περιέργεια και η επιθυμία διερεύνησης νέων πεδίων γνώσης λειτούργησαν ως βασικά κίνητρα.

- Προσδοκίες και Αβεβαιότητες Πριν την Έναρξη της Εκπαίδευσης

Πριν από την έναρξη του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε έντονη αβεβαιότητα σχετικά με τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Η αμφιβολία δεν αφορούσε μόνο το γνωστικό επίπεδο που θα απαιτούσε η επιμόρφωση, αλλά και την ικανότητά του να ενσωματώσει τις νέες γνώσεις τόσο στο πλαίσιο της βασικής διδασκαλίας όσο και στην ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών σχεδίων δράσης (projects). Ο προβληματισμός αυτός αντικατοπτρίζει ένα συχνό φαινόμενο που περιγράφεται στην αυτοεθνογραφική έρευνα: την αναμέτρηση του υποκειμένου με τα όριά του, καθώς εισέρχεται σε άγνωστα παιδαγωγικά και θεματικά πεδία.

Ως στρατηγική διαχείρισης αυτής της αβεβαιότητας, ο εκπαιδευτικός επέλεξε να συμμετάσχει αρχικά μόνο στην ενότητα "Climate Detectives", θεωρώντας πως αυτή η θεματική ήταν περισσότερο προσιτή και συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική του πρακτική. Άλλες ενότητες του προγράμματος, όπως το Moon Camp ή το CanSat, παρότι ιδιαίτερα ελκυστικές και άρρηκτα συνδεδεμένες με το γνωστικό υπόβαθρο και το διδακτικό του αντικείμενο, αξιολογήθηκαν ως πιο απαιτητικές για την πρώτη φάση συμμετοχής. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει την εσωτερική διαπραγμάτευση ανάμεσα στο επαγγελματικό ρίσκο και την προσωπική αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να καινοτομήσει μέσα από πεδία που δεν αποτελούν ακόμη τμήμα του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου.

2.2. Η Εμπειρία της Εκπαίδευσης από την ESA και το Esero Greece

- Η Δομή, οι Μέθοδοι και το Περιεχόμενο της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση στο πρόγραμμα Climate Detectives – και γενικότερα στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ESA – στην Ελλάδα υλοποιείται μέσω του ESERO Greece, του ελληνικού παραρτήματος της European Space Agency. Η δομή της εκπαίδευσης βασίστηκε αρχικά σε τρεις διαλέξεις που αφορούσαν τη δορυφορική παρατήρηση της Γης, συνοδευόμενες από στοχευμένο εκπαιδευτικό υλικό και βιβλιογραφία, τα οποία κρίθηκαν απαραίτητα για τη σε βάθος κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.

Ακολούθως, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ολοκληρώσουν τρεις ασκήσεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν στη λογική της chain teaching, μιας μεθοδολογίας που ενισχύει τη διαδοχική οικοδόμηση της γνώσης. Η επιτυχής ολοκλήρωση των ασκήσεων παρείχε την απαραίτητη πιστοποίηση συμμετοχής και, κυρίως, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού ως προς την ικανότητά του να διαχειριστεί βασικές έννοιες της δορυφορικής ανάλυσης.

Το βασικό εργαλείο της εκπαίδευσης ήταν το λογισμικό ΕΟ Browser, το οποίο, κατά την περίοδο της εκπαίδευσης, ήταν πλήρως προσβάσιμο δωρεάν. Ωστόσο, στη διάρκεια του προγράμματος, ανακοινώθηκε η μετάβαση του ΕΟ Browser σε μοντέλο επί πληρωμή, με ενθάρρυνση της χρήσης του δωρεάν Copernicus Browser, ο οποίος, κατά τον εκπαιδευτικό, υπολείπεται σε ευχρηστία και δυνατότητες.

Αξιοσημείωτη ήταν η καθυστέρηση στην παροχή ανατροφοδότησης επί των ασκήσεων, η οποία εκτιμήθηκε από τον εκπαιδευτικό ως ένδειξη περιορισμένης εμπειρίας των επιμορφωτών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε πρακτικά ζητήματα της διδακτικής. Παρότι η ποιότητα της ανατροφοδότησης αναγνώριζε περισσότερες διαστάσεις του θέματος από τις ζητούμενες, αυτό συχνά προκαλούσε σύγχυση και αίσθηση αποπροσανατολισμού στους συμμετέχοντες.

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής φάσης και την πιστοποίηση, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να καταθέσουν πρόταση και να υλοποιήσουν ένα project με τους μαθητές τους. Αν και ο εκπαιδευτικός υπέβαλε εγκαίρως πρόταση, όπως προβλεπόταν από το πρόγραμμα, οι διορθώσεις και η σχετική υποστήριξη από το ESERO Greece και το ΑΠΘ ήρθαν καθυστερημένα – στα μέσα Μαρτίου. Παρότι οι διορθώσεις ήταν ελάχιστες, η καθυστέρηση αυτή εμπόδιζε την έγκαιρη υλοποίηση του project, ενώ παράλληλα ανέδειξε ένα έλλειμμα σαφούς στοχοθεσίας και κριτηρίων αξιολόγησης από πλευράς οργανωτών. Αυτό δυσχέρανε τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινότητας.

- Προσωπικές Προκλήσεις και Στιγμές Ανακάλυψης

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, η ενασχόληση με το project αποτέλεσε καταλύτη προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης για τον εκπαιδευτικό. Η επαφή με θεματικές όπως η δορυφορική παρατήρηση, η φυσική της ατμόσφαιρας και ο σχετικός εξοπλισμός, τον ώθησαν σε περαιτέρω μελέτη και εμβάθυνση. Ο ίδιος αισθάνθηκε ότι ενισχύθηκε τόσο η τεχνική του επάρκεια όσο και η παιδαγωγική του ικανότητα.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανθρωπιστική διάσταση της διδακτικής διαδικασίας – δηλαδή η καλλιέργεια ενδιαφέροντος, ενσυναίσθησης και σύνδεσης με κοινωνικά ζητήματα – αναδείχθηκε περισσότερο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές στην τάξη, παρά ως οργανικό μέρος του εκπαιδευτικού υλικού και της καθοδήγησης του ESERO Greece. Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη αναθεώρησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς μια πιο ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία να ενσωματώνει τεχνολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους.

- Διαδραστικότητα, Πρακτικές Εφαρμογές και Εργαστηριακές Δραστηριότητες

Το έργο που προτάθηκε και εγκρίθηκε από την ESA αφορούσε την ερημοποίηση περιοχών στην Κρήτη, και συγκεκριμένα στην ευρύτερη περιοχή του Γυμνασίου Τυλίσου. Το project υλοποιήθηκε από κοινού με τον συνάδελφο Θανάση Σμυρνάκη. Η ανταπόκριση του σχολείου ήταν θετική, παρότι το εγχείρημα αποδείχθηκε απαιτητικό κυρίως λόγω των τεχνικών υποδομών. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν επαρκούσε για την ταυτόχρονη συμμετοχή πολλών μαθητών, οπότε προκρίθηκε η εργασία σε ομάδες. Παρόλο που το σχολείο διέθετε tablets, η ατομική διδασκαλία δεν ήταν εφικτή λόγω των περιορισμών του δικτύου — ένα φαινόμενο ευρύτερα διαδεδομένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο εντοπισμός της ερημοποίησης σε περιοχές όπως η Τύλισος είναι κρίσιμης σημασίας, τόσο για την επιστημονική έρευνα όσο και για τη ζωή των μαθητών, οι οποίοι στο μέλλον ενδέχεται να δραστηριοποιηθούν στην ύπαιθρο. Μέσα από το πρόγραμμα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με έννοιες όπως η οικολογία, ο περιβαλλοντικός λόγος, οι διαπλανητικές και δορυφορικές επιστήμες, τα μήκη κύματος και τα χρώματα. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε το αντικείμενο με ειρηνικό και ουμανιστικό τρόπο, αποφεύγοντας συνειδητά κάθε συσχέτιση με στρατιωτικές ή επιθετικές χρήσεις της τεχνολογίας.

Το project υλοποιήθηκε σε τέσσερις διδακτικές συνεδρίες:

1η Συνεδρία: Παρουσιάστηκαν οι στόχοι του project, η έννοια της ερμημοποίησης, τα δορυφορικά δεδομένα, καθώς και το βραβείο — ένα ταξίδι στην Ιταλία, στα κεντρικά γραφεία της ESA. Η ανακοίνωση του βραβείου λειτούργησε ως σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές. Περίπου 15 μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν, και ενώ αρχικά σκεφτόμασταν να επιλέξουμε άτομα από ένα μόνο τμήμα, η προσέλευση από άλλα τμήματα μας οδήγησε να διευρύνουμε τη συμμετοχή.

2η Συνεδρία: Μετά από τελική επιλογή των μαθητών, ξεκίνησε η τεχνική εργασία. Οι μαθητές έλαβαν φύλλο εργασίας με οδηγίες για τον εντοπισμό περιοχών που αντιμετωπίζουν ερμημοποίηση. Χρησιμοποιήθηκε ο Copernicus Browser λόγω της ευκολίας πρόσβασης χωρίς απαιτήσεις εγγραφής. Αν και οι μαθητές έδειξαν να κατανοούν τις οδηγίες στο σχολείο, η έλλειψη σημειώσεων δυσκόλεψε τη συνέχιση της εργασίας στο σπίτι.

3η Συνεδρία: Με εστίαση στα δορυφορικά δεδομένα και στην αναζήτηση αιτίων ερμημοποίησης. Οι μαθητές ασκήθηκαν στη χρήση του Copernicus Browser, στην αποτύπωση περιοχών και στην τεκμηρίωση αιτίων που οδηγούν στην ερμημοποίηση. Διανεμήθηκε επίσης σχετικό φύλλο εργασίας.

4η Συνεδρία: Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε απλώς τη συλλογή και διόρθωση των εργασιών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να λειτουργήσουν αυτόνομα. Για να ενισχύουν οι τεχνικές τους δεξιότητες και την αυτοπεποίθησή τους, τροποποιήθηκε τους στόχους του project. Αντί για πλήρη ανάλυση της ερμημοποίησης, ζητήθηκε να εντοπίσουν περιοχές που επλήγησαν από πυρκαγιές και να μελετήσουν πώς αυτές συνέβαλαν στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Παρουσιάστηκαν και παραδείγματα για διευκόλυνσή τους.

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και παρέδωσαν τις εργασίες τους, οι οποίες αποτέλεσαν σημαντικό βήμα για την προσωπική τους ανάπτυξη. Ως εκπαιδευτικοί, τους προτείνουμε και εξωσχολικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της αυτενέργειάς τους — μια δεξιότητα κρίσιμη για τη μελλοντική τους πορεία.

2.3. Ο Αντίκτυπος στην Επαγγελματική Ταυτότητα και τη Διδασκαλία

- Μετασχηματισμός της αντίληψης του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία.

Η εμπλοκή με το πρόγραμμα της ESA και η εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη αποτέλεσε σημείο καμπής για τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, ο οποίος αισθάνθηκε ότι απέκτησε ένα νέο και σημαντικό εργαλείο στη διδακτική και επιστημονική του φαρέτρα. Παράλληλα, ικανοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό μια εσωτερική, ψυχολογική ανάγκη για εξερεύνηση ενός νέου επιστημονικού πεδίου, γεγονός που ενίσχυσε το προσωπικό του ενδιαφέρον για περαιτέρω εμπλοκή. Η εμπειρία αυτή γέννησε την προσδοκία για μελλοντική συνεργασία με την ESA και εμβάθυνση στα προγράμματά της, καθώς και την επιθυμία για συνεχή αναστοχασμό και συγγραφή με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

- Εφαρμογή της νέας γνώσης στο διδακτικό έργο

Η αποκτηθείσα γνώση αξιοποιήθηκε τόσο για τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος όσο και για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, τόσο στο γυμνάσιο όσο και στον τομέα των δομικών έργων των ΕΠΑΛ. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι, μέσω της χρήσης δορυφορικών δεδομένων και της επεξεργασίας τους, αναδείχθηκε η δυνατότητα ενσωμάτωσης σύγχρονων τεχνολογιών σε τεχνικά αντικείμενα τα οποία συνήθως χαρακτηρίζονται από απαρχαιωμένο διδακτικό υλικό. Η χρήση αυτών των τεχνολογιών προσέφερε στους μαθητές μια καινοτόμα και πρακτικά εφαρμόσιμη οπτική, γεφυρώνοντας το χάσμα ανάμεσα στη σχολική γνώση και τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις.

- Μακροπρόθεσμος αντίκτυπος στην επαγγελματική ανάπτυξη και τις διεπιστημονικές συνεργασίες

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να ενταχθεί σε ένα διεθνές δίκτυο επιστημόνων και συναδέλφων που δραστηριοποιούνται σε αντικείμενα τα οποία, υπό

άλλες συνθήκες, θα ήταν δύσκολα προσβάσιμα. Η εμπειρία αυτή ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του και τον ενέπνευσε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ποιοτικά, διεπιστημονικά project στο μέλλον. Αυτά τα project, πέρα από τη διδακτική τους αξία, φιλοδοξούν να συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη τόσο των μαθητών όσο και του ίδιου ως επαγγελματία της εκπαίδευσης και της έρευνας.

3. Συμπεράσματα

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ESA υπήρξε μια εμπειρία πολύπλευρου μετασχηματισμού: τεχνολογικού, παιδαγωγικού, επιστημολογικού και προσωπικού. Η εισαγωγή της διαπλανητικής παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική πρακτική αναδιαμόρφωσε την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον ρόλο του, όχι μόνο ως μεταδότη γνώσεων, αλλά ως ερευνητή, πολιτισμικού διαμεσολαβητή και δημιουργού εναλλακτικών εκπαιδευτικών χωροχρονικοτήτων.

Αρχικά, η εμπειρία ανέδειξε την έννοια της επιστημονικής περιέργειας ως θεμελιακής αξίας για την εκπαιδευτική ταυτότητα. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως φορέας καινοτομίας εντός ενός συχνά συντηρητικού και τεchnοφοβικού εκπαιδευτικού πλαισίου, γεφυρώνοντας τεχνικά αντικείμενα με προηγμένες τεχνολογίες, όπως η δορυφορική ανάλυση. Αυτή η πράξη δεν ήταν μόνο τεχνολογική ενσωμάτωση, αλλά και πράξη αντίστασης απέναντι στην αδράνεια των θεσμών και στη μονοσήμαντη ανάγνωση του επαγγελματικού του ρόλου.

Η αυτοεθνογραφική μέθοδος επέτρεψε στον εκπαιδευτικό να επανερμηνεύσει την εμπλοκή του με την ESA όχι μόνο ως συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα, αλλά ως μια πράξη αναστοχασμού επί του εαυτού, της παιδαγωγικής και της επιστήμης (Ellis et al., 2011). Η συναισθηματική του αβεβαιότητα στην αρχή του προγράμματος μετουσιώθηκε σε ενδυνάμωση και επανανοηματοδότηση της σχέσης του με το επάγγελμα. Η αφηγηματική του καταγραφή, όπως περιγράφεται και στις προηγούμενες μελέτες του (Σκαρβελάκης, 2022-2025), αποτέλεσε όχι απλώς ερευνητικό υλικό, αλλά και θεραπευτική διαδικασία ενδοσκοπήσης.

Η διαπλανητική παιδαγωγική, όπως αποκαλύπτεται μέσα από την εμπειρία αυτή, δεν είναι ένα πεδίο αποκλειστικά τεχνικής ενασχόλησης ή εκπαιδευτικής καινοτομίας. Αντιθέτως, πρόκειται για μια πολιτισμική και ανθρωπιστική πρόταση, που προάγει την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία, τη διαθεματικότητα και την ειρηνική χρήση της τεχνολογίας. Η πρόκληση της ερμαιοποίησης που αντιμετωπίστηκε στο εκπαιδευτικό project, συνδέθηκε με τοπικά βιώματα, δημιουργώντας έναν κύκλο οικολογικής ευαισθητοποίησης και τεχνολογικής εκπαίδευσης, που υπερέβαινε την απλή κατανάλωση γνώσης.

Πέρα από τη μαθησιακή διάσταση, σημαντικός ήταν και ο κοινωνικός αντίκτυπος της δράσης: ο εκπαιδευτικός ενσωματώθηκε σε ένα διεγερμένο δίκτυο συναδέλφων, ερευνητών και θεσμικών φορέων, δημιουργώντας τις βάσεις για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασίες. Η συγκεκριμένη περίπτωση τεκμηριώνει αυτό που ο Burke (2011) περιγράφει ως "pedagogical imagination" – δηλαδή την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται, να δημιουργεί, και να επανασχεδιάζει τη διδασκαλία ως χώρο επιθυμίας, δικαιοσύνης και πράξης.

Η χρήση εργαλείων όπως το EO Browser και το Copernicus αναδείχθηκε ως ισχυρός μοχλός μετασχηματιστικής μάθησης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η βιωματική χρήση αυτών των εργαλείων, στο πλαίσιο ερευνητικών projects, ενίσχυσε τη μεταγνωστική επίγνωση των συμμετεχόντων, δίνοντας έμφαση στην πρακτική, συνεργατική και διερευνητική φύση της γνώσης.

- Προτάσεις για το μέλλον:

3. Ενίσχυση της αυτοεθνογραφικής ερευνητικής κουλτούρας μεταξύ εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων, για την ανάδειξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των ιδιαιτεροτήτων του πεδίου τους.
4. Αναθεώρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της ESA, ώστε να ενσωματώνουν πολιτισμικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις με τρόπο περισσότερο ολιστικό.

5. Θεσμική κατοχύρωση της διαστημικής παιδείας ως μέρος του εθνικού αναλυτικού προγράμματος στην τεχνική και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στη διαθεματικότητα.
6. Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, ώστε να διαχειρίζονται παιδαγωγικά το περιεχόμενο και τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά, η εμπειρία αυτή δεν αποτελεί μόνο μια προσωπική πορεία μάθησης, αλλά ένα παράδειγμα του πώς η διαστημική εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο παιδαγωγικής απελευθέρωσης και επανανοηματοδότησης της τεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

Η καταγραφή και ανάλυση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού μπορεί να ιδωθεί επίσης μέσα από το εννοιολογικό πρίσμα του *dramatism* του Kenneth Burke (1945), που προτείνει την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και επικοινωνίας ως θεατρική πράξη. Σύμφωνα με τον Burke, κάθε κοινωνική ή προσωπική πράξη μπορεί να αναλυθεί μέσω του λεγόμενου Pentad – δηλαδή των πέντε βασικών στοιχείων: Act (πράξη), Scene (πλαίσιο), Agent (δρών υποκείμενο), Agency (μέσο) και Purpose (σκοπός).

Η παρούσα αυτοεθνογραφική εμπειρία αναλύεται δραματικά ως εξής:

- Πράξη (Act):

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα της ESA και η εφαρμογή ενός καινοτόμου project στην τάξη.

- Πλαίσιο (Scene):

Η ελληνική τεχνική και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τις περιορισμένες τεχνολογικές υποδομές, τις παιδαγωγικές προκλήσεις και τις προσδοκίες ενός θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

- Δρών υποκείμενο (Agent):

Ο εκπαιδευτικός, ως υποκείμενο με επιστημονικές, φιλοσοφικές και πολιτισμικές ανησυχίες, που επιδιώκει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του.

- Μέσο (Agency):

Η αξιοποίηση των δορυφορικών εργαλείων, των μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων και της αφήγησης ως εργαλείου διδακτικής ερμηνείας.

- Σκοπός (Purpose):

Η ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού μοντέλου που συνδυάζει τεχνολογική επάρκεια, οικολογική ευαισθητοποίηση και κοινωνικό ανθρωπισμό.

Μέσα από αυτή τη δραματική ανάλυση, γίνεται σαφές ότι η εμπειρία δεν ήταν απλώς συμμετοχή σε επιμόρφωση, αλλά τελετουργική μεταμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Burke, 1945). Το σχολείο μετατρέπεται σε σκηνή, ο δάσκαλος σε πρωταγωνιστή, και η διδακτική πράξη σε αφήγηση με εσωτερική πλοκή και ενσώματες συγκρούσεις.

Αναγνωρίζοντας αυτή τη διάσταση, η αυτοεθνογραφική προσέγγιση αναδεικνύεται ως συμβατή με τον δραματισμό (*dramatism*), καθώς και οι δύο αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο ως "symbol-using animal", δηλαδή ως οντότητα που επεξεργάζεται και μετατρέπει την εμπειρία του μέσω συμβόλων, πράξεων και ιστοριών. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς εκπαιδευτικό γεγονός, αλλά πράξη συμβολικής μεταμόρφωσης και παραγωγής νοήματος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Σκαρβελάκης Β. (2022). *Η νομαδική παιδαγωγική και η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων*. 8ο συνέδριο ΙΑΚΕ. (τόμος Β. σελ 362-369). Ηράκλειο. ΙΑΚΕ
- Σκαρβελάκης Β. (2023). *Η διδασκαλία των φυσικών καταστροφών στα εργαστήρια δεξιοτήτων*. 9ο συνέδριο ΙΑΚΕ. (τόμος Β. σελ 31-37). Ηράκλειο. ΙΑΚΕ, pdf

- Σκαρβελάκης Β. (2023). *Συγκριτική ανάλυση της διδασκαλίας του μαθήματος της τεχνολογίας στην Γ Γυμνασίου, με τη χρήση Ρομποτικής, ΤΠΕ και παραδοσιακής διδασκαλίας*. 9ο Πανελλήνιο συνέδριο Etwinings και 11ο ediktyo, (τόμος 11ο πανελλήνιο συνέδριο ediktyo, 727-733)
- Σκαρβελάκης Β. (2024). *Γράφοντας μέσα στο χρόνο* (ebook). Amazon
- Σκαρβελάκης Β. (2024). *Συγκριτική Ανάλυση της Διδασκαλίας σε πέντε σχολεία: μια ερευνητική προσέγγιση*. 10ο συνέδριο ΙΑΚΕ. Ηράκλειο. (υπό δημοσίευση)

Ξενόγλωσση

- Arikan A. (2015). *An Autoethnography of Teaching English to young learners*. From Theory to Practice.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time*. Researchers in ed. Maidenhead: Open University Press
- Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. University of California Press.
- Burke, K. (1969). *A Rhetoric of Motives*. University of California Press.
- Burke, P. J. (2011). *The Pedagogical Imagination: Rethinking Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Climate detectives. (2024). Esa.int. <https://climatedetectives.esa.int/>
- Dennison M. (2015). *An autoethnographic summary*.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). *Autoethnography: An Overview*. Forum: Qualitative Social Research, 12(1).
- European Space Agency (ESA). (2020). *Climate Detectives Teachers' Guide*. ESERO Europe.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Leavy P. (2017). *Research Design*. NY: The Guildford Press
- Poulos C. (2022). *Autoethnographic research*. Webinar: APA
- Wall S. (2008). *Easier Said than Done: Writing an Autoethnography*.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αδαμίδης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Φουτσιτζή Αρχοντία
ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ/ΔΠΘ

Περίληψη

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ανάγκη δημιουργίας νέων περιβαλλόντων μάθησης οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας εικονικών τάξεων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η εξ αποστάσεως διδασκαλία, για την υλοποίηση της οποίας απαιτείται η συνδρομή τεχνολογικών μέσων. Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις περιπτώσεις χρήσης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τον βαθμό ετοιμότητας των διδασκόντων στην υποστήριξή της, δεδομένης της πρόσφατης ανάγκης που επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας COVID-19. Από τα ευρήματα που προέκυψαν διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανταπεξέρχονται στον ρόλο τους ανάλογα με τις προγενέστερες γνώσεις και την εμπειρία τους σε τηλεδιασκέψεις και υποστηρίζουν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία θα πρέπει να επεκταθεί και σε πολλές άλλες περιπτώσεις.

Λέξεις-φράσεις κλειδιά: εικονική τάξη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας, χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

1. Νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας

Οι αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια στον σύγχρονο κόσμο είναι πολλές και έντονες, με προεξέχουσες την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις ιδιαίτερες συνθήκες που προέκυψαν λόγω εκτάκτων συνθηκών, όπως η πανδημία COVID-19. Οι αλλαγές αυτές απαίτησαν την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη, καθώς και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων στους οποίους οφείλουν να στραφούν οι κοινωνίες (Λαφατζή, 2005).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «ψηφιακό περιβάλλον υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης» (ITYE, 2017). Η ψηφιακή υποστήριξη της διδασκαλίας συνίσταται στη βοήθεια που προσφέρεται στον μαθητή για να οικοδομήσει ένα σύνολο διδακτικών στόχων με τη χρήση ενός λογισμικού. Ένας άλλος όρος που συναντάται εξίσου συχνά είναι ο όρος «υπολογιστική υποστήριξη της μάθησης» (Κόμης, 2004), ο οποίος αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τον μαθητή, έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου κάνοντας χρήση υλικού υπολογιστών (hardware) και λογισμικού (software).

Οι κύριες κατηγορίες των ψηφιακών περιβαλλόντων, οι οποίες υποστηρίζουν τη διδασκαλία με βάση τη διδακτική προσέγγιση και τη θεωρία μάθησης στην οποία στηρίζονται (ITYE, 2017), είναι τα συστήματα πληροφόρησης και καθοδηγούμενης διδασκαλίας, τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης και ανακάλυψης και τα περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, συνεργασίας και επικοινωνίας.

Τα συστήματα πληροφόρησης και καθοδηγούμενης διδασκαλίας αποτελούνται συνήθως από συστήματα κλειστού τύπου, τα οποία έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο και σχετίζονται κυρίως με δεξιότητες και γνώσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων. Τα συστήματα αυτά υποστηρίζουν και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οικοδομήσει ένα σύνολο διδακτικών στόχων με τη συνδρομή ενός ειδικά σχεδιασμένου λογισμικού. Στηρίζονται στη θεωρία του συμπεριφορισμού και για το λόγο αυτό θεωρείται ότι περιορίζουν τη δυνατότητα των παιδιών για αλληλεπίδραση και διερεύνηση. Επικεντρώνονται στη μετάδοση της γνώσης καθιστώντας τον

μαθητή, ως έναν βαθμό, παθητικό δέκτη (Κόμης, 2004). Παρ' όλους τους παραπάνω προβληματισμούς, βοηθούν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Συστήματα πληροφόρησης αποτελούν το διαδίκτυο, οι ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, τα ευρετήρια και τα λεξικά με σημαντικά χαρακτηριστικά τους την ευκολία πρόσβασης, την οργάνωση, το οικονομικό κόστος, την εγκυρότητα και την εις βάθος πληροφόρηση που παρέχουν. Τα προγράμματα καθοδήγησης και διδασκαλίας είναι πολύ διαδεδομένα και παρέχουν δομημένα ηλεκτρονικά μαθήματα.

Τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης και ανακάλυψης αποτελούν συστήματα, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να διαμορφωθεί ή να διαφοροποιηθεί από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συμβολή τους έγκειται στο ότι ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων υψηλού επιπέδου. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εννοιολογικοί χάρτες, τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας ή προσομοίωσης, οι μικρόκοσμοι, καθώς και τα περιβάλλοντα εκμάθησης γλωσσών προγραμματισμού (Roblyer, 2008. Ψυχάρης, 2009).

Τα περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, συνεργασίας και επικοινωνίας αποτελούν προγράμματα γενικής χρήσης, καθώς και εργαλεία που ευνοούν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Δημητριάδης, 2015). Τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης και ανακάλυψης και τα περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, συνεργασίας και επικοινωνίας στηρίζονται σε κοινωνικοπολιτισμικές και εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτο, διότι το γενικότερο πλαίσιο, στο οποίο χρησιμοποιούνται οι εφαρμογές αυτές, είναι αυτό που καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία (ITYE, 2017).

2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Μια εικονική τάξη δημιουργείται με τη συνδρομή των ΤΠΕ και πραγματοποιείται στην περίπτωση της ηλεκτρονικής σύνδεσης ενός εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες. Για την αποτελεσματική αξιοποίηση της εκπαίδευσης από απόσταση απαιτείται αφενός η χρήση ειδικών τεχνικών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και αφετέρου διοικητική και οργανωτική υποστήριξη (Moore & Kearsley, 1996).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία αναφέρεται στη δημιουργία και παροχή μαθησιακών εμπειριών από απόσταση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του διαδικτύου και των τεχνολογιών του (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010. Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: τη σύγχρονη και την ασύγχρονη. Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση η διδασκαλία διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό σε ζωντανή σύνδεση και ο μαθητής, παρόλο που βρίσκεται σε διαφορετικό τόπο, παρακολουθεί το μάθημα την ίδια χρονική στιγμή. Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι μαθητές μαθαίνουν σε διαφορετικό χρόνο και τόπο από την παράδοση του μαθήματος.

Σύμφωνα με τους Σοφό, Κώστα & Παράσχου (2015), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατηγοριοποιείται στους εξής γενικούς τύπους:

- Τηλεδιδασκαλία (instructor-led e-learning). Η τηλεδιδασκαλία αναφέρεται στη διεξαγωγή σύγχρονης εκπαίδευσης και στη δημιουργία εικονικών τάξεων με συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων. Ο εκπαιδευτικός, αν και βρίσκεται σε διαφορετικό τόπο στους μαθητές, συζητά μαζί τους, παρουσιάζει διαφάνειες και θέτει ερωτήσεις. Επιπλέον, μπορεί να επικοινωνήσει ξεχωριστά με τον κάθε μαθητή και να τον αξιολογήσει.
- Αυτο-μάθηση (self-directed e-learning). Η αυτο-μάθηση αναφέρεται στην εκμάθηση χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου εκπαιδευτικού. Πραγματοποιείται με τη βοήθεια μια ηλεκτρονικής πλατφόρμας που ανιχνεύει την πρόοδο και την απόδοση του μαθητή. Στη συγκεκριμένη κατηγορία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο υλικό των ηλεκτρονικών μαθημάτων (πχ. πολυμέσα, μελέτες περίπτωσης, σεναρία κλπ.).
- Tele-mentoring/e-Coaching. Αυτός ο τύπος της τηλεδιδασκαλίας αναφέρεται κυρίως στην μεντορεία και στην ένας προς έναν επικοινωνία με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων.

- Υποβοηθούμενη μάθηση (facilitated e-learning). Στην υποβοηθούμενη μάθηση ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, παρακολουθεί την πορεία της τάξης, συζητά, ενθαρρύνει και βοηθά τους μαθητές του. Το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται με τη συνδρομή των ΤΠΕ και ο εκπαιδευτικός στηρίζει και καθοδηγεί τον κάθε μαθητή, όταν αυτός δυσκολεύεται ή έχει απορίες.

Η τεχνολογική έκρηξη των ΤΠΕ και του διαδικτύου άλλαξαν σημαντικά το περιβάλλον αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Anastasiades, 2005). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα συνεχίσει να εξαπλώνεται και να χρησιμοποιείται από ολοένα και περισσότερα άτομα λόγω της βελτίωσης της ταχύτητας του διαδικτύου και της γενικότερης τεχνολογικής εξέλιξης (Clark, 2020).

Για την επιτυχή πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η ηλεκτρονική πλατφόρμα που χρησιμοποιείται θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες λειτουργίες. Σύμφωνα με τους Palloff, Pratt & Stockley (2001), οι λειτουργίες αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε λειτουργίες επικοινωνίας, παροχής πληροφοριών, δημιουργίας και διαχείρισης μαθησιακού υλικού, αξιολόγησης, διαχείρισης περιεχομένου και αναζήτησης συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού. Αναλυτικότερα, με τις λειτουργίες επικοινωνίας συντελείται η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και την κοινωνική ομάδα. Αυτές οι λειτουργίες αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι λειτουργίες παροχής πληροφοριών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την αλληλεπίδραση του χρήστη με την ηλεκτρονική πλατφόρμα, αφορούν στον ηλεκτρονικό φάκελο και στις προσωπικές πληροφορίες του κάθε μαθητή. Οι λειτουργίες δημιουργίας και διαχείρισης μαθησιακού υλικού αναφέρονται στην ανανέωση και στην προσαρμογή του διδακτικού υλικού αναλόγως των εκπαιδευτικών συνθηκών. Οι λειτουργίες αξιολόγησης συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση, στην αυτοαξιολόγηση και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή. Επίσης, βοηθούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευόμενο. Οι λειτουργίες διαχείρισης περιεχομένου περιλαμβάνουν τη διαχείριση όλων των αρχείων και των χρηστών. Τέλος, με τις λειτουργίες αναζήτησης συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ο μαθητής βρίσκει άμεσα την πληροφορία που χρειάζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στη λειτουργία της αναζήτησης θα πρέπει να περιλαμβάνονται οι συζητήσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, όπως και οι εργασίες τους. Αυτή η λειτουργία είναι πολύ χρήσιμη κατά τη διάρκεια όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας, ο συνδυασμός ασύγχρονων και σύγχρονων μέσων διδασκαλίας και η μετεξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος σε ένα συνεργατικό περιβάλλον αποτελούν παραμέτρους που επηρεάζουν τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης (Αναστασιάδης, 2006). Οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης αποτελούν ένα σύνολο διαδικτυακών τεχνολογιών και διακρίνονται σε πλατφόρμες ανοικτού κώδικα και σε πλατφόρμες κλειστού κώδικα ή εμπορικές πλατφόρμες. Οι πλατφόρμες ανοικτού κώδικα διατίθενται δωρεάν, ενώ οι πλατφόρμες κλειστού κώδικα αποτελούν προϊόν εμπορικών εταιριών και διατίθενται έναντι χρηματικού αντιτίμου (Μασούρου, 2012). Αρκετές φορές οι πλατφόρμες αυτές δεν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι δεν έχουν σχεδιαστεί για αυτό τον σκοπό. Αντίθετα, οι πλατφόρμες ανοικτού τύπου μπορούν να τροποποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και να προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να προσθέσουν κάποιο κόστος στον οικονομικό προϋπολογισμό.

Οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση μεγάλου αριθμού μαθητών και να μειώσουν το οικονομικό κόστος του εκπαιδευτικού φορέα, ειδικότερα όταν υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων. Επίσης, βελτιώνουν την επικοινωνία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό (Palloff, Pratt & Stockley, 2001), απελευθερώνουν τη διδασκαλία και εκτός φυσικών ορίων τάξης και παρέχουν πρόσβαση σε ένα μεγάλο εκπαιδευτικό υλικό (Ψυχάρης, 2009). Όμως η χρήση τους απαιτεί πρόσβαση στο διαδίκτυο και περισσότερο χρόνο ενασχόλησης από τον εκπαιδευτικό (Palloff, Pratt & Stockley, 2001). Τέλος, λόγω του ότι πολλοί μαθητές δεν γνωρίζουν πώς να συμπληρώνουν ηλεκτρονικά τα κείμενα ή τις φόρμες, απαιτείται η εκτύπωσή τους (Κόκκος, 1999).

Οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης στηρίζονται στις αρχές του εποικοδομισμού και στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Η μάθηση σε αυτό το περιβάλλον αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία που ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στους μαθητές και τη σύνδεση του εκπαιδευτικού υλικού με τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές, εντός των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης, έχουν διαφορετικά κίνητρα και διαφορετικούς τρόπους κατανόησης και επεξεργασίας του εκπαιδευτικού υλικού (Burbules, 2000). Το ενδιαφέρον τους γι' αυτές είναι πολύ μεγάλο και για το λόγο αυτό οι προγραμματιστές προσπαθούν να τις αναπτύξουν όσο καλύτερα γίνεται, προκειμένου να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μάθησης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις περιπτώσεις χρήσης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τον βαθμό ετοιμότητάς τους στην υποστήριξή της, δεδομένης της πρόσφατης ανάγκης που επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας COVID-19.

Ως τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί ένα σύνθετο ερευνητικό εργαλείο στη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008· Φουρκιώτη, 2012· Creswell & Poth, 2016), διότι δίνει τη δυνατότητα της συζήτησης ανάμεσα σε δύο άτομα με στόχο τη λήψη πληροφοριών από τον συνεντευξιαζόμενο, οι οποίες σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο του 2021. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν δέκα απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι το χρονικό εκείνο διάστημα υπηρετούσαν στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και συγκεκριμένα σε δημοτικά σχολεία του νομού Έβρου. Για την επιλογή του δείγματος προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, διότι θεωρήθηκε κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς τα άτομα αυτά, με την εμπειρία και τις γνώσεις τους, εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η περιγραφική αποτύπωση των όσων είπαν οι συνεντευξιαζόμενοι, αποσπάσματα των οποίων παρατίθενται παρακάτω.

4. Παρουσίαση των ευρημάτων

Αναφορικά με τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίδονται. Κάποιοι από αυτούς δήλωσαν: Δ3: *«Θα τη χρησιμοποιούσα ως ασύγχρονη διδασκαλία για να ανεβάσω εργασίες στους μαθητές μου και για να συνεννοηθώ μαζί τους. Αυτό θα το έκανα όταν δεν θα προλάβαινα να ολοκληρώσω το μάθημα στη δια ζώσης διδασκαλία»*. Δ5: *«Θεωρώ ότι δεν αντικαθίσταται η δια ζώσης εκπαίδευση με τίποτα. Τώρα, το ασύγχρονο θα το έκανα για να στέλνω εργασίες για το σπίτι, κάποια βίντεο με παιχνίδια, με δραστηριότητες εμπέδωσης κλπ. Όμως για αυτό θα πρέπει να υπάρχει υποδομή και στα σπίτια των παιδιών. Αρκετά παιδιά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 δεν είχαν ούτε εκτυπωτή. Για να προχωρήσει κανείς πρέπει όλοι οι μαθητές να έχουν τα κατάλληλα εργαλεία. Αλλιώς πάλι δεν θα το χρησιμοποιούσα»*.

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να έχει έναν βοηθητικό και συνοδευτικό ρόλο στη δια ζώσης διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, τόνισε: Δ8: *«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι συνοδευτική μίας δια ζώσης διδασκαλίας. Δηλαδή, όντως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παίζει ένα βοηθητικό και συνοδευτικό ρόλο στο να παρέχω στους μαθητές μου επιπλέον υλικό και ασκήσεις ή ακόμα και για τον εμπλουτισμό της δουλειάς που έχει γίνει στο σχολείο. Αυτή τη χρήση την έκανα έτσι κι αλλιώς, όπως και άλλοι εκπαιδευτικοί. Είχε συνοδευτικό χαρακτήρα»*.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η μοναδική λύση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιπτώσεις που υπάρχουν παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα υγείας ή βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές. Ειδικότερα, στις δηλώσεις τους ανέφεραν: Δ2: *«Δεν αντικαθίσταται με τίποτα το περιβάλλον και η επαφή που έχουμε στο σχολείο. Αυτό*

είναι δεδομένο. Όμως υπάρχουν παιδιά που είναι σε πολύ απομακρυσμένες περιοχές. Στην Ελλάδα βέβαια τα πράγματα είναι διαφορετικά. Ξέρουμε όμως τι συμβαίνει σε άλλες χώρες, όπως είναι η Φιλανδία και η Σουηδία. Από το να ταλαιπωρείται ένα παιδί σε ένα λεωφορείο ή σε ένα ταξί, προτιμότερο είναι να παρακολουθήσει κάποια μαθήματα online. Στην Ελλάδα τα νησιά έχουν πρόβλημα, αφού δεν υπάρχουν δάσκαλοι ή δεν πηγαίνουν δάσκαλοι εκεί. Αυτό ναι, σίγουρα. Όπου υπάρχει πρόβλημα απόστασης και όπου υπάρχει πρόβλημα υγείας. Υπάρχουν και παιδιά που αρρωσταίνουν, από ένα απλό σπασίμο στο χέρι μέχρι προβλήματα υγείας, καρκίνους, λευχαιμίες κλπ. Νομίζω πως η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει με αυτό τον τρόπο, ώστε να μην αποκλειστούν τα παιδιά αυτά από τους φίλους τους. Σε θέματα υγείας, απόστασης, καιρού η τεχνολογία είναι εκεί για να βοηθήσει. Δεν υποκαθιστά όμως με τίποτα την επαφή που υπάρχει στο σχολείο. Αυτό δεν το συζητώ». Δ6: «Γενικά θα επέλεγα μέτρια χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση, ενώ έχει πάρα πολλά θετικά λόγω του ότι ενώνει πάρα πολλούς χρήστες και βοηθά πολύ σε καταστάσεις ακραίες, όπως αυτή του κορονοϊού, έχει και αρνητικά. Δεν ξέρω αν θα την επέλεγα σε άλλες περιόδους. Νομίζω μόνο αν υπήρχε πρόβλημα με κάποιο παιδί, το οποίο θα ήταν άρρωστο ή για παιδιά τα οποία ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Αλλά και πάλι, ξαναλέω, είναι πολύ σύνθετο το θέμα της εκπαίδευσης. Δεν είναι εύκολο να πραγματοποιείται διδασκαλία μόνο εξ αποστάσεως, είναι πολύ δύσκολο. Λείπουν στοιχεία, όπως η κοινωνικότητα, η επαφή που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, τα οποία είναι δύσκολο να επιτευχθούν με την από απόσταση εκπαίδευση. Οπότε, θα την επέλεγα μόνο σε πολύ ακραίες περιπτώσεις».

Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως θα χρησιμοποιούσε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καταστάσεις κρίσεων ή έκτακτης ανάγκης. Στην απάντησή του διαβάζουμε: Δ4: «Σε κάθε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Δηλαδή, σε περιπτώσεις καταστροφών, σε περιπτώσεις σεισμού, δεν ξέρω τί άλλο μπορεί να συμβεί, και σε έκτακτα καιρικά φαινόμενα». Άλλος εκπαιδευτικός επισήμανε πως θα χρησιμοποιούσε την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε περίπτωση που είχε κάποιον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, υποστήριξε: Δ10: «Σε περίπτωση που είχα στην τάξη ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο δεν θα μπορούσε να ακολουθήσει την τάξη. Θα μπορούσα, με επιπλέον δουλειά δική μου, να χρησιμοποιώ την τηλεεκπαίδευση για την εξάσκηση του παιδιού και την αξιολόγησή του, ώστε να μην ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους μαθητές. Θα εφάρμοζα έτσι διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά χωρίς να φαίνεται στους υπόλοιπους».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό ετοιμότητάς τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας COVID-19, παρουσιάζονται διχασμένες, καθώς κάποιοι από αυτούς δεν θεωρούσαν πως ήταν έτοιμοι για κάτι τέτοιο. Ειδικότερα, στις απαντήσεις τους ανέφεραν: Δ3: «Εγώ προσωπικά ήμουν τελείως ανέτοιμη. Ήταν κάτι πρωτόγνωρο για εμένα. Για να ανταποκριθώ σε αυτό έψαξα μόνη μου, παρακολούθησα βίντεο άξιων συναδέλφων μου και μετά προσπάθησα να εφαρμόσω αυτά που είδα». Δ5: «Ασχολήθηκα, έτσι έμαθα, οπότε αυτή τη χρονιά ήμουν έτοιμος να το αντιμετωπίσω. Πρόπερσι ήταν πάρα πολύ δύσκολο να το κάνω, γιατί δεν είχα βοήθεια από πουθενά. Κάθε ένας από εμάς έπρεπε μόνος του να ψάξει, εάν ήθελε να το κάνει. Η πρώτη επαφή ήταν αρκετά δύσκολη».

Αξιοσημείωτη ήταν η απάντηση μίας εκπαιδευτικού, η οποία δήλωσε ότι ενώ είχε σχετική εμπειρία από προγράμματα τηλεδιασκέψεων πριν την πανδημία, έπρεπε να μάθει τις δυνατότητες της πλατφόρμας Webex μόνη της, γεγονός που την δυσκόλεψε αρκετά. Ειδικότερα, ανέφερε: Δ2: «Από τη στιγμή που μπήκαμε στα βαθιά, μάθαμε να κολυμπάμε... είχα κάποια επαφή, μέσω zoom, με διάφορους φίλους και γνωστούς προ πανδημίας. Δεν ήταν κάτι ξένο για μένα. Ξένος ήταν ο χώρος της Webex από το Cisco. Έπρεπε να μάθω τις δυνατότητες της συγκεκριμένης πλατφόρμας και δεν ήμουν έτοιμη γι' αυτό. Ήμουν όμως έτοιμη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με αυτήν δεν είχα κανένα πρόβλημα. Να πω ότι μου αρέσει κιόλας; Ναι, μου αρέσει! Απλά έπρεπε να αφιερώσω χρόνο για να μάθω την πλατφόρμα. Εντάξει, στην αρχή δυσκολεύτηκα, αλλά μετά προχώρησα και ήταν όλα μια χαρά».

Ωστόσο, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως ήταν έτοιμοι για τη νέα συνθήκη που τους επιβλήθηκε λόγω της πρότερης προσωπικής ενασχόλησής τους με το συγκεκριμένο θέμα. Ειδικότερα, στις απαντήσεις τους ανέφεραν: Δ6: «Ήμουν έτοιμος. Δεν είχα κανένα απολύτως πρόβλημα. Από την αρχή μπήκα στη διαδικασία κανονικά, προσαρμόστηκα, τροποποίησα κάποια

πράγματα ώστε να μπορέσω να τα προβάλλω στα παιδιά. Για παράδειγμα, τροποποίησα τον τύπο των ασκήσεων, τον τρόπο με τον οποίο τις έστελνα. Γενικά ήμουν έτοιμος. Αλλά ήμουν έτοιμος κυρίως λόγω της ενασχόλησής μου τα προηγούμενα χρόνια με το αντικείμενο αυτό αλλά και λόγω γνώσεων φυσικά. Στο πλαίσιο όλης αυτής της κατάστασης η διαδικασία χρήσης των ΤΠΕ εντός του σχολικού περιβάλλοντος επιταχύνθηκε. Πολλοί συνάδελφοι μου ενεπλάκησαν σε αυτό ενώ πριν δεν τις αξιοποιούσαν καθόλου. Αυτό είναι ευχάριστο. Από την άλλη βέβαια, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, να δρούμε με κριτικό τρόπο σε αυτού του τύπου τις διαδικασίες. Δηλαδή, θα πρέπει να προσέχουμε πάρα πολύ να μην υποβαθμίσουμε το γεγονός της προσωπικής ανθρώπινης επαφής με τους μαθητές μας, κάτι το οποίο είναι αναντικατάστατο, ξαναλέω. Είναι αναντικατάστατο διότι υπάρχουν πολλά πράγματα, όπως η μη λεκτική συμπεριφορά των παιδιών για παράδειγμα, η οποία δεν μπορεί να αξιολογηθεί μέσω ενός τεχνολογικού μέσου. Χρειάζεται να χρησιμοποιείς τις ΤΠΕ με τρόπο και φυσικά σε όλα τα αντικείμενα της σχολικής πραγματικότητας. Αυτή είναι η δική μου άποψη». Δ9: «Ήμουν πολύ έτοιμος. Ήδη από πέρυσι είχα κάνει 3-4 τηλεδιασκέψεις και θεωρώ ότι έχω μεγάλη εξοικείωση με όλα τα τεχνολογικά μέσα και με τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες. Συγκεκριμένα με την e-me, την οποία χρησιμοποιούσα. Νομίζω ότι έγινε μεγάλη δουλειά και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα». Δ10: «Θεωρώ ότι με βοήθησαν αρκετά οι γνώσεις B1 και B2 επιπέδου, γιατί ήταν πρόσφατες. Οπότε, μπορούσα να οργανώσω ένα μάθημα μέσω H/Y. Θεωρώ ότι ήμουν ικανοποιητικά καταρτισμένη. Βέβαια, εντάζει, υπήρχαν και τα απρόοπτα, τα τεχνικά προβλήματα. Εκεί δεν μπορούσε όμως να ανταπεξέλθει κανένας μας».

5. Συζήτηση των ευρημάτων - Διαπιστώσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν τις απόψεις ενός πολύ μικρού δείγματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό οι διαπιστώσεις που ακολουθούν δεν μπορούν να γενικευθούν. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να διεξαχθούν περαιτέρω ερευνητικές μελέτες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, προκειμένου να υπάρξει μία εκτενέστερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις περιπτώσεις χρήσης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τον βαθμό ετοιμότητας των διδασκόντων στην υποστήριξή της. Ωστόσο, οι προεκτάσεις που υποκρύπτονται στις διαπιστώσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για εμβριθέστερη μελέτη και των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα αυτό.

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία βοηθά στη συνέχιση της μάθησης, ακόμα και όταν ορισμένες συνθήκες δεν το επιτρέπουν. Μπορεί να μην αντικαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση αλλά την υποκαθιστά σε περιπτώσεις που αυτή είναι ανέφικτη, όπως σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών, έντονων καιρικών συνθηκών, ασθένειας μαθητών ή επιδημιών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την πανδημία COVID-19, που έπληξε τη χώρα μας τον Φεβρουάριο του 2020 (Tull, Dabner & Ayebi-Arthur, 2017).

Με την πανδημία COVID-19 δημιουργήθηκαν νέες συνθήκες και νέα δεδομένα για την εκπαίδευση. Όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας παρέμειναν στα σπίτια τους και χρησιμοποιήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε μια μοναδική ευκαιρία διερεύνησης του βαθμού ετοιμότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα (Ζαρίφης, Καραλής, Κεδράκα, Κόκκος, Κουλαουζίδης, Λιντζέρης, Τσιμπουκλή & Φωτόπουλος, 2022). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αιφνιδιάστηκαν από την ξαφνική έναρξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Όσοι είχαν προγενέστερες γνώσεις και εμπειρία σε τηλεδιασκέψεις, προσαρμόστηκαν ευκολότερα στη συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία ήταν πρωτόγνωρη για τα ελληνικά δεδομένα.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας υποστήριξαν ότι είναι σκόπιμο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να εφαρμόζεται σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές βρίσκονται σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας ή είναι δύσκολη και αδύνατη η φυσική παρουσία τους στις σχολικές τάξεις (Anastasiades, 2003. Βασιλάκης & Καλογιαννάκης, 2006). Επιπλέον, σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, για περαιτέρω υποστήριξη τους, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Τέλος, η εξ αποστάσεως διδασκαλία θα πρέπει να εφαρμόζεται, σύμφωνα με τις απόψεις

των ερωτηθέντων, και για αποστολή κατ' οίκον εργασιών προς τους μαθητές ή για περαιτέρω επικοινωνία μαζί τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. Σ. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Βασιλάκης, Κ. & Καλογιαννάκης, Μ. (Επιμ.) (2006). *Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης από Απόσταση σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education*, 6(1,2), 92-105.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Ζαρίφης, Γ., Καραλής, Θ., Κεδράκα, Κ., Κόκκος, Α., Κουλαουζίδης, Γ., Λιντζέρης, Π., Τσιμπουκλή, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2022). *Η εμπειρία της πανδημίας της νόσου COVID-19 στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων: διαστάσεις, συνέπειες, προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- ΙΤΥΕ, (2017). *Κατηγοριοποίηση Εκπαιδευτικών Περιβαλλόντων. Εισαγωγική Επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μασούρου, Β. (2012). *Κοινωνικό κεφάλαιο και σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης: η ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πράξη και τη διδακτική με την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Roblyer, M. D. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ* (επιμ. Μ. Μουντρίδου). Αθήνα: Ίων.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Φουρκιώτη, Ε. (2012). *Η Επιλογή των Στελεχών Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ψυχάρης, Σ. (2009). *Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Anastasiades, P. (2003). Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results. *Computers & Education*, 40(1), 17-40.
- Anastasiades, P. (2005). Synchronous Vs Asynchronous Learning: Principles, Methodology and Implementation Policy of a Blended Learning Environment for Lifelong Learning at the University of Crete. In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (p. 2166-2172). Chesapeake, VA: AACE.

- Burbules, N. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? In N. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). New York: Academic Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *RESEARCH METHODS IN EDUCATION*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. G. (1996). *Distance education: A system view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Palloff, R. M., Pratt, K. & Stockley, D. (2001). Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom. *The Canadian Journal of Higher Education*, 31(3), 175-178.
- Tull, S., Dabner, N. & Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic events: Resilient practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21(1), 63-76.

ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΣΩΜΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΗΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΜΠΤΗΣ ΚΑΙ ΕΚΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Κυπριανίδη Ηλέκτρα

Εκπαιδευτικός ΠΕ07 – Συνεργάτης Εργαστηρίου Πληροφορικής
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών: Αρχαιολογία, Γλωσσολογία, Διεθνείς Σχέσεις
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φραντζή Κατερίνα

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Διευθύντρια, Εργαστήριο Πληροφορικής
Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών: Αρχαιολογία, Γλωσσολογία, Διεθνείς Σχέσεις
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Η έρευνα αφορά στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα και στοχεύει στην ανάδειξη της χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές και τις μαθήτριες στον γραπτό λόγο, με απώτερη εφαρμογή τη βελτίωση του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού και Προγράμματος Σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό, κατασκευάστηκε πιλοτικό Σώμα Κειμένων γραπτού λόγου μαθητών/ητριών της Πέμπτης και Έκτης Τάξης Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Η συλλογή του γλωσσικού υλικού πραγματοποιήθηκε τηρώντας τα θέματα δεοντολογίας που αφορούν την προστασία των προσωπικών δεδομένων, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στη χρήση του λεξιλογίου, συγκεκριμένα στη χρήση ουσιαστικών και επιθέτων, και κατά πόσον αυτή ακολουθεί την ύλη του Προγράμματος Σπουδών. Την οργάνωση του υλικού ακολουθεί ποσοτική επεξεργασία, με τη βοήθεια εργαλείων που προσφέρει η μεθοδολογία των Σωμάτων Κειμένων, η οποία τροφοδοτεί την ποιοτική μελέτη όπου και φαίνεται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ότι η χρήση των ουσιαστικών και επιθέτων συμφωνεί με το Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες.

Λέξεις κλειδιά: η Γερμανική ως ξένη γλώσσα, μεθοδολογία σωμάτων κειμένων, σώματα κειμένων μαθητών/ητριών

1. Εισαγωγή

Η Ε.Ε. τάσσεται υπέρ της πολυγλωσσίας και επιδιώκει την προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας (European Commission, 2012 · European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2024). Σύμφωνα με το *Ειδικό Ευρωβαρόμετρο 540* (European Commission, DG EAC, 2024), η Αγγλική προκρίνεται ως κύρια γλώσσα εκμάθησης, ακολουθούμενη από τη Γερμανική. Με τη συνεχή ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης, η καλλιέργεια διαπολιτισμικής γλωσσικής ικανότητας έχει αναχθεί σε πρωταρχικό και ύψιστο στόχο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (Wang, Xu & Zhong, 2024, σ. 1). Χρησιμοποιώντας οι μαθητές/ήτριες τη γλώσσα-στόχο για να μεταφέρουν νοήματα, με τρόπο αποτελεσματικότερο και βάσει του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου, καλλιεργείται η διαπολιτισμική γνώση τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016, σ. 8).

Καθώς πρόκειται, όμως, για κλιμακούμενη και διαρκή διαδικασία, ενισχύεται η αναγκαιότητα ολόπλευρης και πολυεπίπεδης διδασκαλίας στο ξενόγλωσσο μάθημα, ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Wang et al., 2024). Για τον λόγο αυτό, υφίστανται συγκεκριμένες οδηγίες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό, η διαμόρφωση των οποίων «βασίζεται κυρίως στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Υ.Α. 141417/Δ2/02-09-2016, ΦΕΚ 2871/τ.Β'/09-09-2016), λαμβάνοντας επίσης υπόψη τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία και άλλες πηγές εγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού» (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016. σ. 1). Παράλληλα, οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τις

Ξένες Γλώσσες (στο εξής ΠΣ-ΞΓ) και συνίστανται σε περιγραφικές δηλώσεις αναφορικά με τις προσδοκώμενες ενέργειες στις οποίες οι μαθητές/ήτριοι θα μπορούν να προβούν σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, ώστε να θεωρούνται ικανοί/ές χρήστες/ριες της ξένης γλώσσας στο αντίστοιχο επίπεδο, ενώ συστοιχίζονται με τους δείκτες του ΚΕΠΑ και αφορούν τα επίπεδα Α1-Β2 (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016).

Δεδομένων των σύγχρονων εξελίξεων και απαιτήσεων σε κάθε επίπεδο που επηρεάζει την εκπαίδευση, η χρήση Νέων Τεχνολογιών θεωρείται ένα ακόμα αναπόσπαστο κομμάτι της ξενόγλωσσης μαθησιακής διαδικασίας (Μήτσης & Καραδήμος, 2007, σ. 9 · Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023, σ. 25). Το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών εκσυγχρονίζεται και προσαρμόζεται προσδίδοντάς τους την απαραίτητη ευελιξία (Ζωγόπουλος, 2009 · Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016). Στο πλαίσιο των προκλήσεων που εγείρονται συνεχώς στον τομέα της εκπαίδευσης, η αξιοποίηση της μεθοδολογίας Σωμάτων Κειμένων (στο εξής ΣΚ) στη γλωσσική διδασκαλία και η ανάπτυξη και χρήση Σωμάτων Κειμένων Μαθητών/ητρίων (στο εξής ΣΚΜ) στην έρευνα για το αντικείμενο, συμβάλλουν στην αξιόπιστη και έγκυρη αντιμετώπιση των προκλήσεων και προσεγγίζουν τη διαδικασία της μάθησης και την κατάκτηση της γνώσης βάσει αυθεντικών δεδομένων, αναδιαμορφώνοντας σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό τη γλωσσική διδασκαλία (Johns, 1998 · Coniam, 2004 · Γούτσος, 2015). Με τη Γερμανική να προσφέρεται «κατ' επιλογή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016, σ. 4), ως *δεύτερη* ξένη γλώσσα, το αντικείμενο της έρευνας στοχεύει, καταρχάς, στη δημιουργία και μελέτη ενός δυναμικού, πιλοτικού ΣΚΜ της Γερμανικής ως ξένης, από ελληνόφωνους/ες μαθητές/ήτριοις Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αθήνας. Στη συνέχεια, με τη χρήση του ΣΚΜ της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας μαθητών/ητρίων της 5^{ης} και 6^{ης} Δημοτικού, θα διερευνηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Φαίνεται να χρησιμοποιούν οι μαθητές/ήτριοι της 5^{ης} και 6^{ης} Δημοτικού στην παραγωγή γραπτού λόγου τα ουσιαστικά που διδάχθηκαν και που συνάδουν με το υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Δημοτικό Σχολείο;

2. Φαίνεται να χρησιμοποιούν οι μαθητές/ήτριοι της 5^{ης} και 6^{ης} Δημοτικού στην παραγωγή γραπτού λόγου τα επίθετα που διδάχθηκαν και που συνάδουν με το υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Δημοτικό Σχολείο;

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται συνοπτική αναφορά στη μεθοδολογία ΣΚ, στα ΣΚΜ και στα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την επεξεργασία του γλωσσικού υλικού. Στην ενότητα 3 παρουσιάζονται α) το ΣΚΜ της Γερμανικής ως ξένης, από ελληνόφωνους/ες μαθητές/ήτριοις Δημοτικής Εκπαίδευσης και β) τα αποτελέσματα που αφορούν στα δύο ερευνητικά ερωτήματα, της χρήσης των ουσιαστικών και της χρήσης των επιθέτων από μαθητές/ήτριοις της 5^{ης} και 6^{ης} Δημοτικού σύμφωνα με το υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Δημοτικό Σχολείο. Στην ενότητα 4 δίνονται τα συμπεράσματα και ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

Σχετικά με τα Σώματα Κειμένων (ΣΚ), «Υπάρχουν πολλοί τρόποι να ορίσει κανείς ένα σώμα κειμένων (...), αλλά υπάρχει μια αυξανόμενη συναίνεση ότι ένα σώμα κειμένων είναι μια συλλογή από (1) αναγνώσιμα από υπολογιστή (2) αυθεντικά κείμενα (συμπεριλαμβανομένων και απομαγνητοφωνημένων προφορικών δεδομένων), τα οποία (3) έχουν επιλεγεί δειγματοληπτικά ώστε να είναι (4) αντιπροσωπευτικά μιας συγκεκριμένης γλώσσας ή ποικιλίας γλώσσας.» (μτφ. από McEnery, Xiao & Tono, 2006, σ. 5).

Τα ΣΚ κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, τη γλώσσα και τον αριθμό των γλωσσών που καλύπτουν, την ύπαρξη γλωσσικών ποικιλιών, την τροπικότητα, τη χρονική κάλυψη, την ανανεωσιμότητα, την ύπαρξη ή μη επισημείωσης, το αν αποτελούν προϊόν λόγου φυσικών ή μη ομιλητών/ητρίων, κ.ά. και κατέχουν σημαντική θέση για τη μελέτη της γλώσσας καθώς αποτελούν το εργαλείο με το οποίο οι ερευνητές/ήτριοι δύνανται να τεκμηριώσουν γλωσσολογικές θεωρίες (Granger, 2002). Όπως αναδεικνύεται μέσω ερευνών σχετικά με την αξιοποίησή των ΣΚ στη διδασκαλία της γλώσσας, έχουν πλέον σημαντική θέση και στο πλαίσιο της γλωσσοδιδασκτικής, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαμόρφωσή της (Coniam, 2004 · Γούτσος, 2015).

Τα ΣΚΜ αποτελούν συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της Γλωσσολογίας ΣΚ και της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Granger, 2002) και βάσει του ορισμού του Sinclair (1996) για τα ΣΚ γενικότερα, ορίζονται ως ηλεκτρονικές συλλογές αυθεντικών κειμενικών δεδομένων δεύτερης/ξένης γλώσσας, που έχουν συγκεντρωθεί βάσει σαφών κριτηρίων σχεδιασμού, για έναν συγκεκριμένο σκοπό στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα κείμενα στο σύνολό τους είναι ομοιογενώς κωδικοποιημένα και τεκμηριωμένα ως προς την πηγή προέλευσής τους (Granger, 2002, σ. 4), ενώ μέγιστης σημασίας κρίνεται η τεκμηρίωση της κατασκευής ενός ΣΚΜ (Τάντος, Αμβραζής & Δρακωνάκη, 2023). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που πηγάζουν από τον ορισμό των ΣΚΜ, αναφαίνεται η συμβολή τους στον θεωρητικό και ερευνητικό άξονα για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας και της ξενόγλωσσας διδασκαλίας, αφενός καθιστώντας τις γνωστικές διαδικασίες εκμάθησης της εκάστοτε γλώσσας-στόχου πιο εύληπτες και κατανοητές και αφετέρου προσφέροντας μια ακριβέστερη περιγραφή της διαγλώσσας (Iakovou, M., Dima, O., Katsina, T., Kavvadia, M., Kitrou, S., N., Kostakou, Ch., Koutsoubou, M., Pappa, F., Perrea, S., Vasileiadi Linardaki, I. & Vlachou, F., 2016).

Τα ΣΚΜ συχνά αξιοποιούνται σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό εφαρμογών από αυτές για τις οποίες κατασκευάστηκαν αρχικά. Τα δεδομένα και η μεθοδολογία διαμοιράζονται, ενώ, παράλληλα, υποβοηθείται το έργο των ερευνητών/ητριών που κατασκευάζουν ΣΚΜ και χρειάζονται καθοδήγηση όσον αφορά τις κατευθύνσεις της μελλοντικής τους αξιοποίησης (Toño, 2003, σ. 801). Έτσι, η συμβολή και εφαρμογή των ΣΚΜ συναντάται στους τομείς της λεξικογραφίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, του σχεδιασμού εγχειριδίων ξενόγλωσσας διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας (Toño, 1996 · Toño, 2003, σ. 806). Τα είδη και ο χαρακτηρισμός των ΣΚΜ προκύπτουν λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια σχεδιασμού και δημιουργίας τους (Granger, 2008, σ. 4), με τρεις κύριες κατηγορίες: (α) αυτά που σχετίζονται με τη γλώσσα, όπως ο τρόπος, το μέσο, το κειμενικό είδος, η θεματική, (β) αυτά που σχετίζονται με το χρόνο (διαχρονικά ή συγχρονικά, αυθόρμητα ή όχι) και (γ) αυτά που σχετίζονται με τους/τις μαθητές/ήτριες που παράγουν το λόγο (π.χ. η ηλικία, το φύλο και η μητρική τους γλώσσα) (Toño, 2003, σ. 800). Τα ΣΚΜ διακρίνονται και από την περαιτέρω επεξεργασία στην οποία υποβάλλονται τα δεδομένα τους με τη χρήση τεχνικών επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (Toño, 2003, σ.σ. 800, 801). Το κριτήριο της *επισημείωσης* κατέχει σημαντική θέση και τα διακρίνει περαιτέρω σε *επισημειωμένα*, όπου συμπεριλαμβάνεται πρόσθετη πληροφορία γλωσσολογικού περιεχομένου (ή και άλλου) και σε *μη επισημειωμένα*, όταν το γλωσσικό υλικό παραμένει οργανωμένο πληρώντας κάθε δομικό κριτήριο, αλλά άνευ περαιτέρω πληροφορίας αναφορικά με το περιεχόμενο (Τάντος & συν., 2015, σ. 301). Συμπληρωματικά, διακρίνονται σε *εμπορικά*, τα οποία κατασκευάζουν εκδοτικές εταιρείες με ευρύ γλωσσικό υπόβαθρο στη Γ1, και *ακαδημαϊκά*, τα οποία δημιουργούνται εντός εκπαιδευτικού πλαισίου (Granger, 2008, σ. 2).

Το παρόν πιλοτικό ΣΚΜ Γερμανικής ως ξένης είναι δυναμικό, ώστε να μπορεί να εμπλουτιστεί μελλοντικά με νέο γλωσσικό υλικό. Για την ποσοτική επεξεργασία του επιλέχθηκε το εργαλείο επεξεργασίας ΣΚ, ελεύθερης χρήσης, *AntConc* (Laurence, 2023). Σημαντικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εργαλείου, είναι η ποιότητά του, η ελεύθερη χρήση του, ο περιοδικός εμπλουτισμός του με νέες λειτουργίες και η συμβατότητα στη λήψη και τη χρήση του σε πολλά λειτουργικά συστήματα, ενώ με την τελευταία του έκδοση (4.3.1) χρησιμοποιείται και χωρίς εγκατάσταση (Laurence, 2023).

3. Επεξεργασία και Αποτελέσματα

Για την κατασκευή του πιλοτικού ΣΚΜ, χρησιμοποιήθηκαν κείμενα αυθεντικής γλωσσικής παραγωγής τα οποία συλλέχθηκαν τηρώντας τα σχετικά θέματα δεοντολογίας που αφορούν στην προστασία των προσωπικών δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη τον *Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων* (European Commission: Directorate-General for Communication, n.d.) και τον αντίστοιχο *Κώδικα Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής του Πανεπιστημίου Αιγαίου* (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2018). Τα κείμενα έχουν παραχθεί στην τάξη, αποκλειστικά από μαθητές/ήτριες, σε συγκεκριμένο χρόνο που προκαθορίζεται και σχετίζονται με τις θεματικές του Προγράμματος Σπουδών και είναι είτε σε ελεύθερη ή συγκεκριμένη δομή. Το ΣΚΜ αποτελείται από

165 κείμενα μαθητών/ητριών της Γερμανικής ως Β' ξένης γλώσσας επιπέδου A1- με A1+, με μέγεθος 10.179 λέξεις. Τα επίπεδα A1- με A1+ αντιστοιχούν σε βασική γνώση της γλώσσας και αφορούν σε «αρχάριους/ες» της γλώσσας, επικεντρώνοντας σε εκφράσεις για βασικά θέματα επικοινωνίας και περιγραφές. Οι μαθητές/ήτριες αυτού του επιπέδου είναι σε θέση να χρησιμοποιούν βασικές δομές και εκφράσεις και να δίνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους ή οικεία θέματα (Council of Europe, 2025).

Το γλωσσικό υλικό, μετά τη συλλογή του, ψηφιοποιήθηκε και οργανώθηκε σε ψηφιακούς φακέλους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επεξεργασία σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε την τήρηση των θεμάτων δεοντολογίας για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευομένων, ενώ η δεύτερη τη μετατροπή των αρχικών ψηφιοποιημένων αρχείων τύπου εικόνας σε αρχεία κειμένου τύπου .docx. Οι δύο αυτές φάσεις επεξεργασίας πραγματοποιήθηκαν δια ιδίας χειρός, ηλεκτρονικά ή, ως επί το πλείστον, συνδυαστικά, χωρίς αλλοίωση του αρχικού κειμενικού υλικού. Τα αρχεία στη συνέχεια μετατράπηκαν σε αρχεία κειμένου, σε κωδικοποίηση *Unicode (UTF-8)*, εξασφαλίζοντας την καταλληλότητα του ΣΚΜ για την ποσοτική επεξεργασία του από εργαλεία επεξεργασίας ΣΚ, και συγκεκριμένα από το εργαλείο *AntConc* (Laurence, 2023).

Κατά τα πρώτα στάδια της επεξεργασίας του ΣΚΜ εξάχθησαν παρατηρήσεις που αφορούν στον τομέα των μαθητικών λαθών: α) λάθη που καταμαρτυρούν την επιρροή της Αγγλικής, β) λάθη που εμφανίζονται συχνά στο αρχάριο στάδιο εκμάθησης της Γερμανικής, γ) λάθη που θα μπορούσαν να απαντηθούν τόσο στη Γερμανική όσο και στη Ελληνική. Η πρώτη παρατήρηση συνδέεται με τη σύγχυση στη χρήση των φωνημάτων της Γερμανικής /h/ και /χ/ ("h" και "ch" κατά τη χρήση τους στον γραπτό λόγο). Στην Αγγλική, για τον ίδιο ήχο χρησιμοποιείται το γράμμα "h" και, αρκετές φορές, οι μαθητές/ήτριες το χρησιμοποιούν αντί του "ch", το "h". Επίσης, συχνά οι μαθητές/ήτριες γράφουν τη γερμανική προσωπική αντωνυμία "ich" (α' προσώπου, ενικού αριθμού, ονομαστικής πτώσης) με κεφαλαίο αρχικό γράμμα, ακόμα κι αν δε βρίσκεται στην αρχή πρότασης-περιόδου, ακολουθώντας τη γραφή της αντίστοιχης αντωνυμίας "I" της Αγγλικής (το αυτό δεν έχει παρατηρηθεί για αντωνυμίες σε άλλο πρόσωπο ενικού ή πληθυντικού αριθμού).

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά σε λάθη στη χρήση των ειδικών χαρακτήρων *Umlaut* της Γερμανικής: *ä, ö, ü*. Οι μαθητές/ήτριες παραλείπουν τη χρήση των *Umlaut*, και σε αυτή την περίπτωση, παρά το ότι η λέξη μπορεί να είναι τοποθετημένη σωστά στην πρόταση σε επίπεδο συντακτικής δομής και σημασιολογίας, δεν είναι σωστή η ορθογραφία. Μάλιστα κάποιες φορές, η εμφάνιση των *Umlaut* στη λέξη αφορά σε εσωτερική αλλαγή γραμματικής ορθότητας και με την παράληψή τους, τόσο η λέξη όσο και η πρόταση δεν είναι σωστές. Λάθη, επίσης, εντοπίστηκαν στη χρήση κεφαλαίου γράμματος της προσωπικής αντωνυμίας "Sie", γ' προσώπου, πληθυντικού αριθμού, ονομαστικής πτώσης, που δηλώνει πληθυντικό ευγενείας, προκαλώντας σύγχυση καθώς ταυτίζεται με την έτερη προσωπική αντωνυμία "sie", ομοίως γ' προσώπου, πληθυντικού αριθμού, ονομαστικής πτώσης, αλλά όχι πληθυντικού ευγενείας, και την επίσης προσωπική αντωνυμία "sie", που δηλώνει γ' πρόσωπο, ενικού αριθμού, θηλυκού γένους, ονομαστικής πτώσης. Σχετικά με τη χρήση κεφαλαίου αρχικού γράμματος, όπως εν μέρει αφορά και στο ακριβώς προαναφερθέν παράδειγμα, ένα άλλο λάθος που παρατηρήθηκε και εμφανίζεται στη Γερμανική αλλά όχι στη μητρική των εκπαιδευομένων, την Ελληνική, είναι η χρήση του στα ουσιαστικά. Οι μαθητές/ήτριες, σε αυτό το επίπεδο γλωσσομάθειας, κάποιες φορές παραλείπουν να γράφουν το αρχικό γράμμα των ουσιαστικών με κεφαλαίο. Πρόσθετα, αρκετά σύνηθες είναι το συντακτικής φύσης λάθος, να μην τοποθετείται το ρήμα στη δεύτερη θέση της πρότασης, ενώ σύμφωνα με τη βασική προτασιακή δομή της Γερμανικής, που ανήκει στις V2 Γλώσσες, το κλιτό ρήμα τοποθετείται στη δεύτερη θέση (Gerdes & Kahane, 2001). Ακόμα, στο γραπτό λόγο, συναντάται συχνά η σύγχυση μεταξύ των γραμμάτων "b" και "d" εντός των λέξεων.

Τέλος, στα λάθη που μπορούν να απαντηθούν και στην Ελληνική, ανήκει α) η παράληψη σημείων στίξης, ακόμα και της τελείας (ή δε γράφεται με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα στη λέξη που ξεκινάει νέα πρόταση-περίοδος), και β) η λανθασμένη χρήση του κόμματος.

Η ενδεδειγμένη μελέτη των λαθών είναι εκτός του στόχου της παρούσας έρευνας, αλλά η διερεύνηση τους μέσα από το ΣΚΜ μπορεί να συνεισφέρει στο αντικείμενο της διδασκαλίας της Γερμανικής ως ξένης με ουσιαστική πληροφορία.

- Τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα ουσιαστικά

Με τη χρήση του εργαλείου AntConc εξάγουμε τη λίστα λέξεων-συχνοτήτων των κειμένων των μαθητών/ητρίων. Η λίστα λέξεων-συχνοτήτων αποτελείται από όλες τις λέξεις που απαντώνται στα κείμενα και τη συχνότητα με την οποία απαντώνται. Η λίστα περιέχει 1454 διαφορετικές λέξεις και ταξινομείται με βάση τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, από τις συχνότερες στις λιγότερο συχνές. Από τη λίστα λέξεων-συχνοτήτων ανακτούμε τα 50 πιο συχνά χρησιμοποιούμενα ουσιαστικά από τους/τις μαθητές/ήτριες τα οποία φαίνονται στον Πίνακα 1. Επιλέχθηκαν τα ουσιαστικά που –με ορθή ορθογραφία– είναι γραμμένα με κεφαλαίο το αρχικό γράμμα και τα κύρια ονόματα.

1.NAME	11.Grundschule	21.Computer	31.Berlin	41.Sport
2.Jahre	12.Hallo	22.Schwester	32.Freund	42.Augen
3.Athen	13.Deutsch	23.Freunden	33.Geschichte	43.Deutschland
4.Griechenland	14.Fußball	24.Grüße	34.Haare	44.Eltern
5.Name	15.Musik	25.Vater	35.Sommer	45.Geburtstag
6.Uhr	16.Mutter	26.Basketball	36.Aabend	46.Oma
7.Schule	17.Englisch	27.Freunde	37.Buch	47.Rad
8.Klasse	18.Mail	28.Anita	38.Max	48.Tiere
9.Familie	19.Muttersprache	29.Bett	39.ADRESSE	49.Volleyball
10.Freizeit	20.Bruder	30.Fremdsprachen	40.Hause	50.Frühstück

Πίνακας 1: Τα 50 πιο συχνά εμφανιζόμενα ουσιαστικά

Σύμφωνα με την λίστα των συχνότερων ουσιαστικών, στην 1^η, αλλά και στην 5^η θέση βρίσκεται η λέξη “Name” («όνομα»), αφενός λόγω αντικατάστασης πραγματικών ονομάτων στις παραγωγές, αλλά και επειδή χρησιμοποιείται συχνότατα από τους μαθητές/ήτριες επιπέδου A1- έως A1 ΚΕΠΑ, καθώς καλούνται να παρουσιάσουν ένα πρόσωπο ή τον εαυτό τους. Οι λέξεις στην 3^η, 4^η και 5^η θέση (“Jahre”-«ετών»/ «έτη»), “Athen”-«Αθήνα», “Griechenland”-«Ελλάδα») χρησιμοποιούνται συχνά στην παρουσίαση προσώπων, δηλώνοντας ηλικία, τόπο διαμονής και χώρα καταγωγής. Την πρώτη εικοσάδα των ουσιαστικών συμπληρώνουν λέξεις που πλαισιώνουν κείμενα γραπτού λόγου της προαναφερθείσας θεματικής, ενώ οι υπόλοιπες χρησιμοποιούνται σε πλήθος παραγωγών λόγου με θέμα την «πρώτη γνωριμία» ή παραγωγών λόγου με θέμα την «περιγραφή του προσώπου» που γράφει το κείμενο, σε ελεύθερη μορφή κειμένου ή ως απάντηση σε ηλεκτρονικό μήνυμα (όπως αποδεικνύεται από τη 19^η λέξη, “Mail”). Η λέξη «ώρα» (“Uhr”), εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα καθώς στη διδακτέα ύλη του συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας, ανήκει τόσο η εκμάθηση της ώρας, όσο και η χρήση αυτής για την περιγραφή δραστηριοτήτων και ωρολόγιων προγραμμάτων. Η λέξη “Muttersprache” («μητρική γλώσσα») εμφανίζεται σε κείμενα διαλογικής μορφής, όπου διαμορφώνονται ερωταπαντήσεις αναφορικά με τη μητρική γλώσσα, όπως και οι ίδιες θεματικής λέξεις “Deutsch” («Γερμανικά») και “Englisch” («Αγγλικά»). Μάλιστα, στις τελευταίες παρατηρείται συνύπαρξή στην ίδια πρόταση, επιβεβαιώνοντας τη συχνή καταγραφή τους από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ως τις γλώσσες που μαθαίνουν ως ξένες.

Μετά την 20^η θέση της λίστας λέξεων-συχνοτήτων, εντοπίζονται με σχεδόν την ίδια συχνότητα εμφάνισης, ουσιαστικά τα οποία αναφέρονται σε πρόσωπα (“Schwester”-«αδερφή», “Vater”-«πατέρας», “Eltern”-«γονείς», “Oma”-«γιαγιά»). Απαντώνται τρεις διαφορετικοί τύποι της λέξης «φίλος» (“Freunden”-«φίλους», “Freunde”-«φίλοι», “Freund”-«φίλος»), καθώς και τα διόλου σπάνια γερμανικά ονόματα “Anita” και “Max”, τα οποία αξιοποιούνται αρκετά ως παραδείγματα σε διάφορα εγχειρίδια και εκπαιδευτικά κείμενα. Τα μέλη του οικείου περιβάλλοντος –οικογενειακού, φιλικού και σχολικού– ανήκουν επίσης στη διδακτέα ύλη και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία εντός του σχολικού πλαισίου.

- Τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα επίθετα

Η ίδια λίστα λέξεων-συχνοτήτων χρησιμοποιείται για την εξαγωγή των 50 συχνότερων επιθέτων που χρησιμοποιήσαν οι μαθητές/ήτριες στα κείμενά τους. Σε αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας της Γερμανικής ως ξένης, χρησιμοποιείται περιορισμένος αριθμός επιθέτων, καθώς τα επίθετα κλίνονται σε τέσσερις πτώσεις και τρία γένη, σε ενικό και πληθυντικό αριθμό,

καθιστώντας τα απαιτητικό κομμάτι της γραμματικής και κατ' επέκταση της γλωσσικής εκμάθησης. Ο Πίνακας 2 δίνει τα 50 πιο συχνά χρησιμοποιούμενα επίθετα που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους/τις μαθητές/ήτριες.

1.gut	11.grün	21.schlank	31.gesund	41.orange
2.viele	12.heiß	22.streng	32.glatt	42.allein
3.guten	13.lecker	23.tolle	33.gute	43.alleine
4.online	14.müde	24.vielen	34.hip	44.beliebte
5.beste	15.schwer	25.wunderschöne	35.jung	45.besten
6.vierte	16.freundlich	26.brauen	36.kalt	46.braune
7.schlön	17.ganzen	27.cool	37.lockig	47.bunt
8.weiß	18.grüne	28.fit	38.lockige	48.dick
9.blond	19.kurz	29.froh	39.lustig	49.dicke
10.ganze	20.lang	30.gelb	40.neu	50.eigenes

Πίνακας 2: Τα 50 πιο συχνά εμφανιζόμενα επίθετα

Η μελέτη των επιθέτων δείχνει καταρχάς τον περιορισμένο βαθμό χρήσης τους από τους/τις γερμανομαθείς μαθητές/ήτριες του διαβαθμισμένου Α1 ΚΕΠΑ επιπέδου, καθώς 47 εκ των 50 επιθέτων που ανακτήθηκαν, έχουν μονοψήφιο αριθμό εμφάνισης. Στις τρεις πρώτες θέσεις βρίσκονται τα “gut” («καλός/-ή/-ό»), “viele” («πολλοί/-ές/-ά») και “guten” («καλό/-οί/-ών»), ενώ όλα τα επίθετα, συμπεριλαμβανομένων των προαναφερθέντων, χρησιμοποιούνται ελάχιστες φορές. Το 18% αυτών, μάλιστα, απαντώνται από μια μόνο φορά το καθένα. Όλα, βεβαίως, ανήκουν σε θεματικές της διδακτέας ύλης και αφορούν κυρίως σε περιγραφή προσώπων (“beste”-«καλύτερος/-η/-ο», “schön”-«όμορφος/-η/-ο», “müde”-«κουρασμένος/-η/-ο», “freundlich”-«φιλικός/-ή/-ό», “schlank”-«αδύνατος/-η/-ο», “streng”-«αυστηρός/-ή/-ό», “cool”-«κούλ», “fit”-«σε φόρμα», “froh”-«χαρούμενος/-η/-ο», “jung”-«νέος/-α/-ο», “lustig”-«αστείος/-α/-ο», “beliebte”-«αγαπητός/-ή/-ό», “dick”-«παχύς/-ία/-ύ»), και στην εξωτερική τους εμφάνιση (“blond”-«ξανθός/-ιά/-ό», “kurz”-«κοντός/-ή/-ό», “lang”-«μακρύς/-ιά/-ύ», “glatt”-«ίσιος/-α/-ο», “lockig” και “lockige”-«σγουρός/-ή/-ό»).

4. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο μελέτης της χρήσης του λεξιλογίου ελληνόφωνων γερμανομαθών μαθητών/ητριών της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης, κατασκευάστηκε πιλοτικό ΣΚΜ γραπών παραγωγών της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Η συγκέντρωση υλικού, για το οποίο πρέπει να πληρούνται τα χαρακτηριστικά που το καθιστούν κατάλληλο για την κατασκευή ΣΚΜ, απαιτεί ενδελεχή έλεγχο, σταθερή οριοθέτηση και χρόνο, αφού αφορά σε μικρές ηλικίες και αρχάρια επίπεδα γλωσσομάθειας, όπου η παραγωγή γλωσσικού υλικού, και μάλιστα γραπτού λόγου, είναι περιορισμένη. Το χαρακτηριστικό αυτό συνδέεται άρρηκτα με τους διαθέσιμους πόρους, από τους οποίους εξαρτάται η κατασκευή ενός ΣΚΜ.

Την απαιτητική διαδικασία συγκέντρωσης, οργάνωσης και επεξεργασίας του γλωσσικού υλικού για το ΣΚΜ, ακολούθησε το στάδιο της ποσοτικής επεξεργασίας, της οποίας τα αποτελέσματα τροφοδότησαν την ποιοτική ανάλυση, για την εύρεση στοιχείων που δείχνουν το βαθμό συμφωνίας των αποτελεσμάτων με τα σχετικά Προγράμματα Σπουδών. Σε αυτό το στάδιο της εργασίας πραγματοποιήθηκε η έρευνα στο λεξιλόγιο που αφορούσε τη χρήση των συχνότερων ουσιαστικών και επιθέτων. Με απώτερο στόχο τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας του υλικού με το θεωρητικό υπόβαθρο των ΠΣ-ΞΓ και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες αναφορικά με τον σκοπό και το πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των Γερμανικών στο Δημοτικό Σχολείο, πραγματοποιήθηκε ποιοτική μελέτη των δεδομένων, η οποία ανέδειξε, καταρχάς, ύπαρξη συμφωνίας. Ο βαθμός της συμφωνίας σχετίζεται με τον εντοπισμό των σημείων βελτίωσης και επικαιροποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών και σχετικού εκπαιδευτικού υλικού ώστε αυτά να αντιστοιχούν στους στόχους τους. Με βάση το συγκεκριμένο ΣΚΜ δεν παρατηρήθηκε αξιόλογη απόκλιση αναφορικά με τη χρήση από

τους/τις μαθητές/ήτριες των ουσιαστικών και των επιθέτων, καθώς και σύμφωνα με την αναλυτικότερη αναφορά που έγινε στην Ενότητα 3 αυτά ανήκουν στις Ενδεικτικές Θεματικές Περιοχές («Οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον» - «Κατοικία» - «Εκπαίδευση και Σχολικό Περιβάλλον» - «Ψυχαγωγία») που ορίζει το ΕΠΣ-ΞΓ (2016). Συμπληρωματικά, από τη μελέτη της επιλογής και χρήσης των ουσιαστικών και των επιθέτων από τους/τις Γερμανομαθείς μαθητές/ήτριες της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης Δημοτικού, φάνηκε ότι ήταν ικανοί/ές, σύμφωνα με τους Περιληπτικούς Δείκτες Επικοινωνιακής Επάρκειας, να «κατανοούν και παράγουν προτάσεις με απλή δομή, χρησιμοποιώντας λέξεις ευρείας χρήσης» (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016. σ. 12), να χαιρετούν, να συστήνονται, να παρέχουν ή/και να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους και άλλα άτομα, να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν πρόσωπα και χώρους, να περιγράφουν καθημερινές συνήθειες και να συμμετέχουν σε διαλόγους (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016). Ωστόσο, το συγκεκριμένο ΣΚΜ είναι πιλοτικό, περιορισμένου μεγέθους και το υλικό του έχει συγκεντρωθεί από σχολείο της πρωτεύουσας. Για την αύξηση του βαθμού της εγκυρότητας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό το ΣΚΜ να εμπλουτιστεί με περισσότερο και αντιπροσωπευτικό γλωσσικό υλικό, από ποικιλία σχολείων της πρωτεύουσας αλλά και της υπόλοιπης χώρας, ηπειρωτικής και νησιωτικής, πόλεων και χωριών. Στο πλαίσιο μελλοντικής έρευνας, εντάσσεται αφενός ο εμπλουτισμός του ΣΚΜ με γλωσσικό υλικό, αφετέρου η διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων και άλλων θεμάτων του λεξιλογίου, εκτός των ουσιαστικών και επιθέτων, αλλά και θεμάτων που αφορούν τη γραμματική, τη σύνταξη και τη σημασιολογία, μεταξύ άλλων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτης, Π. & Κρυστάλλη, Π. (2023). *Ψηφιακές τεχνολογίες και διδασκαλία της ξένης γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-192>
- Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (2015). Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-814>
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Υ.Α. 141417/Δ2/02-09-2016, ΦΕΚ 2871/τ.Β'/09-09-2016). (2016). Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3EeyGeF>
- Ζωγόπουλος, Ε. (2009). *Νέες Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε από: <https://www.eduportal.gr/tpe-zogopoulos/>
- Μήτσης, Ν. Σπ. & Καραδήμος, Δ. Θ. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επισημάνσεις, Παρατηρήσεις, Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2016). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). *Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό. «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/4ltdlPb>
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (2018). *Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής Πανεπιστημίου Αιγαίου*. <https://bit.ly/3E4Tvt2>
- Τάντος, Α., Μαρκαντωνάτου, Σ., Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Κυριακοπούλου Π. (2015). *Υπολογιστική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-793>
- Τάντος, Α., Αμβραζής, Ν., Δρακωνάκη, Χ., Ε. (2023). Greek Learner Corpus II (VLCII): Design and development of an online corpus for L2 Greek. Στο *Journal of Applied Linguistics* 36. Θεσσαλονίκη: GALA. doi: <https://doi.org/10.26262/jal.v0i36.9915>
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2016). *Εκπαιδευτική Τηλεόραση. Η άλλη τηλεόραση*. Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. <https://edutv.minedu.gov.gr/>

Ξενογλώσση

- Coniam, D. (2004). Concordancing oneself: Constructing individual textual profiles. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9 (2), 271-298. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/233527130_Concordancing_oneself_Constructing_individual_textual_profiles
- Council of Europe. (2025). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg Cedex, France. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- European Commission. (2012). Special Eurobarometer 386 [Editorial]. *Europeans and their Languages*. https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS168/ebs_386_en.pdf
- European Commission: Directorate-General for Communication (n.d.). *Principles of the GDPR*. <https://bit.ly/3EkoUru>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC). (2024). *Europeans and their languages: report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28257>
- Gerdes, K., Kahane, S. (2001). Word Order in German: A Formal Dependency Grammar Using a Topological Hierarchy. Στο *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Toulouse: Association for Computational Linguistics. 220–227. Ανακτήθηκε από: <https://aclanthology.org/P01-1029>
- Granger, S. (2002). A Bird's eye view of Learner Corpus Research. Στο Granger, S., Hung, J. & Petch-Tyson, S. (Επιμ.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 3-33. doi: 10.1075/llt.6.04gra Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/42u3BLW>
- Granger, S. (2008). Learner Corpora. Στο Lüdeling, A. & Kytö, M. (Επιμ.), *Corpus Linguistics. An International Handbook. 1*. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 259-275. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/273480731_Learner_Corpora
- Iakovou, M., Dima, O., Katsina, T., Kavvadia, M., Kitrou, S., N., Kostakou, Ch., Koutsoubou, M., Pappa, F., Perrea, S., Vasileiadi Linardaki, I. & Vlachou, F. (2016). SEPAME2: The first longitudinal corpus for Greek as an L2. In *EPiC Series in Language and Linguistics, 1*, 191–201. <https://doi.org/10.29007/v9fg>
- Johns, T. (1998). Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-Based CALL Program. Στο A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles. (Επιμ.), *Teaching and Language Corpora*, 100-115. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842677-9>
- Laurence, A. (2023). *AntConc (Version 4.2.4). A corpus analysis toolkit for researchers, teachers, and learners*. [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Sinclair, J. (1996). EAGLES. *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. <https://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpus typ/corpus typ.html>
- Tono, Y. (1996). Using learner corpora for L2 lexicography: Information on Collocational Errors for EFL learners. *Lexikos* 6, 116-132. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. DOI: <https://doi.org/10.5788/6-1-1028>
- Tono, Y. (2003). Learner Corpora: Design, Development and Applications. Στο D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, & A. M. McEnery. (Επιμ.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference*, 800- 809. UCREL, Lancaster University. Ανακτήθηκε από: <https://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2003/papers/tono.pdf>
- Wang, H., Xu, T., Zhong, Z. (2024). A qualitative study on Chinese primary school EFL teachers' beliefs about incorporating intercultural competence into foreign language teaching. *Heliyon*, 10 (12), e32635. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32635>

ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μιχαηλίδης Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μανουηλίδου Ευμορφία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει την εναλλακτική αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του portfolio. Αρχικά, παρουσιάζει την τυπική αξιολόγηση και στη συνέχεια προτείνει μεθόδους που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ανομοιογένεια της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον φάκελο εργασιών (portfolio) ως εργαλείο αξιολόγησης στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Χρυσούπολης με 23 μαθητές της Δ' τάξης. Καταγράφεται η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης, οι προκλήσεις και τα αποτελέσματα, που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του portfolio στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η μέθοδος κρίνεται αποτελεσματική και προτείνεται η εφαρμογή της και στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου.

Λέξεις- κλειδιά: portfolio, εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, διαφοροποιημένη διδασκαλία

1. Εισαγωγή

Η χρήση του portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά στις δεκαετίες του 1980 και 1990, αντανakλώντας τις αυξανόμενες ανησυχίες σχετικά με την επάρκεια των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (Arter & Spandel, 1992; Παπαδόπουλος, 1995). Το portfolio προτάθηκε ως καινοτόμα μέθοδος που επιτρέπει μια πολυδιάστατη προσέγγιση στην αξιολόγηση της μάθησης, παρέχοντας ένα πλαίσιο για την παρουσίαση, τον στοχασμό και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Valencia, 1990).

Η πορεία της χρήσης του portfolio ήταν δυναμική, με σημαντικές έρευνες να επιβεβαιώνουν τα οφέλη του σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα.

Για παράδειγμα, μία από τις πρώτες σημαντικές εφαρμογές του portfolio έγινε στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου ερευνητές όπως η Herman, Gearhart και Aschbacher (1996) διαπίστωσαν ότι τα portfolios μπορούν να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών σε σύγκριση με τις παραδοσιακές εξετάσεις. Επιπλέον, η χρήση του portfolio ενίσχυσε την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και βελτίωσε την ικανότητά τους να αυτοαξιολογούνται (Valencia, 1990).

Στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε την υιοθέτηση των portfolios ως μέρος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, επισημαίνοντας ότι προσφέρουν μια πιο δίκαιη και ισορροπημένη μέθοδο αξιολόγησης (European Commission, 2015). Έρευνες σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Ολλανδία δείχνουν ότι τα portfolios έχουν γίνει ένα σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία αξιολόγησης και στην προώθηση της δια βίου μάθησης (Sahlberg, 2011; OECD, 2013).

Στην Ελλάδα, η χρήση των portfolios άρχισε να εμφανίζεται πιο έντονα από το 2010 και έπειτα, με το Υπουργείο Παιδείας να αναγνωρίζει τα οφέλη τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών (Υπουργείο Παιδείας, 2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης portfolio ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης σε μαθητές της Δ' τάξης σε δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Creswell (2014), η χρήση πειραματικών και ελέγχου ομάδων είναι μια καθιερωμένη μεθοδολογία που επιτρέπει την αξιόπιστη σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 23 μαθητές της Δ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Χρυσούπολης Ν. Καβάλας. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα, στην οποία οι μαθητές θα χρησιμοποιούσαν το portfolio ως μέσο αξιολόγησης, και την ομάδα ελέγχου, στην οποία οι μαθητές θα αξιολογούνταν με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Οι ομάδες αυτές περιελάμβαναν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών ως προς το φύλο και τις σχολικές επιδόσεις. Η χρήση των δύο αυτών ομάδων επιτρέπει την αναγνώριση της διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων, όπως περιγράφεται από τους Blaxter, Hughes και Tight (2010).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την πειραματική και την ομάδα ελέγχου αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Συγκεκριμένα, έγινε ανάλυση περιεχομένου των portfolios των μαθητών της πειραματικής ομάδας για να εντοπιστούν μοτίβα, τάσεις και σημαντικά στοιχεία σχετικά με την πρόοδο και την ανάπτυξή τους. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε και συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για να καταγραφούν οι εμπειρίες και οι απόψεις της σχετικά με τη χρήση του portfolio. Επειδή στο τμήμα δίδασκαν και ειδικότητες είπαν και εκείνοι τις απόψεις τους επιγραμματικά. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων επέτρεψε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης του portfolio ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, διαφάνηκε ότι η χρήση του portfolio ως μέσο αξιολόγησης είχε πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι: «οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειχναν μεγαλύτερη εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης και ήταν πιο ενθουσιασμένοι με τις δραστηριότητες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το portfolio τους επέτρεπε να εκφράσουν την ατομικότητά τους και να αναδείξουν τις προσωπικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα». Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η χρήση του portfolio ως μέσο αξιολόγησης ενισχύει την αυτογνωσία και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν portfolio επέδειξαν καλύτερη κατανόηση των δυνάμεών τους και των αδυναμιών τους, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα και παρουσίασαν πιο καινοτόμες και αναλυτικές σκέψεις.

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν portfolio βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τη συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται θετικές εμπειρίες και απόψεις τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η αυξημένη αίσθηση υπευθυνότητας και συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης, καθώς και η θετική αντίδραση των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης του portfolio ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης. Οι μαθητές εμφανίστηκαν πιο ενθουσιασμένοι και αφοσιωμένοι στις δραστηριότητες, ενώ η εκπαιδευτικός του τμήματος και ο Διευθυντής ανέφεραν βελτίωση στην ποιότητα της δουλειάς των μαθητών.

Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί βελτίωσαν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς τα portfolios απαιτούν ανατροφοδότηση και διάλογο με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αυτή ενθάρρυνε επίσης τη συνεχή βελτίωση των μαθητών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να

αναθεωρούν και να αναβαθμίζουν τη δουλειά τους βάσει της ανατροφοδότησης που λάμβαναν σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν χρησιμοποιούσε portfolio και αξιολογήθηκε με τις παραδοσιακές μεθόδους, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές αυτοί δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης. Επίσης, δεν ανέπτυξαν την κριτική σκέψη και δημιουργικότητα σε τέτοιο βαθμό όσο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης είναι λιγότερο ευέλικτες και ενθαρρύνουν τη συνεχή ανατροφοδότηση. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου πιθανόν να βασίζονταν περισσότερο στην απομνημόνευση και να εστίαζαν σε βραχυπρόθεσμη μάθηση.

Παράλληλα, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε την ίδια βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι δεν προσφέρουν τη δυνατότητα για συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση.

Τέλος, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είχαν την ίδια θετική εμπειρία από τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι μπορούν να είναι περισσότερο αγχωτικές και λιγότερο προσωπικές. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του άγχους και της πίεσης, καθώς και τη μείωση της αίσθησης συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός της τάξης όταν ερωτήθηκε σημείωσε ότι: « η χρήση του portfolio βοήθησε στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Η διαδικασία ανατροφοδότησης που περιλαμβάνεται στην αξιολόγηση με portfolio βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, και να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους για την προσωπική τους ανάπτυξη». Επίσης παρατήρησε ότι: «οι μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αυτοπειθαρχία στη διαχείριση του χρόνου και των εργασιών τους, γεγονός που τους επέτρεπε να οργανώνουν καλύτερα τον χρόνο τους και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους με μεγαλύτερη συνέπεια και ακρίβεια. Αυτό συνέβαλε στη συνολική βελτίωση των επιδόσεών τους και στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η αυτοπειθαρχία και η υπευθυνότητα».

Αξιοσημείωτες είναι και οι παρατηρήσεις που έκαναν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που έμπαιναν στην τάξη αλλά δεν εφάρμοζαν τη χρήση του portfolio, οι οποίοι παρατήρησαν αρκετά ενδιαφέροντα σημεία.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λόγια ενός συνεντευξιαζόμενου: « παρατηρήθηκε αυξημένη ενεργοποίηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι ήταν πιο ενεργοί και συμμετείχαν πιο πρόθυμα στις δραστηριότητες της τάξης. Αυτή η αύξηση της ενεργοποίησης φαίνεται να ήταν αποτέλεσμα της πιο προσωπικής και ευέλικτης φύσης της αξιολόγησης με portfolio». Παράλληλα, κάποιος άλλος είπε: « οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν portfolios έδειξαν μεγαλύτερη αυτονομία στη μάθησή τους, αναλαμβάνοντας περισσότερη υπευθυνότητα για την πρόοδό τους. Ήταν πιο πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εξερευνήσουν τα θέματα με δική τους πρωτοβουλία».

Επιπλέον, σύμφωνα με τα λόγια ενός άλλους συνεντευξιαζόμενου: « οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν πιο ποικιλόμορφες επιδόσεις και δημιουργικότητα στις εργασίες τους, γεγονός που αναδεικνυε τις μοναδικές δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή».

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί συνολικά παρατήρησαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συνεργάζονταν πιο αποτελεσματικά μεταξύ τους και συμμετείχαν σε συζητήσεις και ανατροφοδότηση με τους συμμαθητές τους. Αυτές οι παρατηρήσεις υπογραμμίζουν τη θετική επίδραση της χρήσης του portfolio ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης και τα οφέλη που προσέφερε στους μαθητές σε διάφορους τομείς της μάθησης και της ανάπτυξής τους.

5. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω δεδομένα και παρατηρήσεις, μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα για τη χρήση του portfolio στη σχολική τάξη:

1. **Ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης:** Η χρήση του portfolio βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, ενισχύοντας την αυτογνωσία τους και διευκολύνοντας τη θέσπιση ρεαλιστικών στόχων για την προσωπική τους ανάπτυξη.
2. **Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης:** Μέσω της χρήσης του portfolio, οι μαθητές αναπτύσσουν δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα και παρουσιάζουν καινοτόμες και αναλυτικές σκέψεις. Επίσης, η διαδικασία αυτή ενισχύει την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα να αξιολογούν πληροφορίες και δεδομένα με αντικειμενικότητα και λογική. Παράλληλα, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων που απαιτεί το portfolio συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές απόψεις και να εργάζονται συλλογικά για την επίτευξη κοινών στόχων.
3. **Βελτίωση συνεργασίας και επικοινωνίας:** Οι μαθητές που χρησιμοποιούν portfolios δείχνουν καλύτερες δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς η διαδικασία αυτή απαιτεί ανατροφοδότηση και διάλογο με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.
4. **Αύξηση της αυτονομίας στη μάθηση:** Η χρήση του portfolio ενθαρρύνει την ανεξάρτητη μάθηση, καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν περισσότερη υπευθυνότητα για την πρόοδό τους και δείχνουν μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση των δραστηριοτήτων τους.
5. **Βελτίωση σχολικών επιδόσεων:** Η συνεχής ανατροφοδότηση και η ευκαιρία για συνεχή βελτίωση που παρέχει η χρήση του portfolio συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών.
6. **Θετικές εμπειρίες και απόψεις:** Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές εμπειρίες και απόψεις για τη χρήση του portfolio, αναφέροντας αυξημένη αίσθηση υπευθυνότητας και συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης.
7. **Ανεκτίμητες παρατηρήσεις από άλλους εκπαιδευτικούς:** Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τις τάξεις όπου εφαρμόστηκε το portfolio παρατήρησαν αυξημένη ενεργοποίηση των μαθητών, μεγαλύτερη αυτονομία στη μάθηση, διαφοροποιημένες επιδόσεις και αυξημένη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Από τη μελέτη της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν χρησιμοποίησε portfolio και

αξιολογήθηκε με τις παραδοσιακές μεθόδους, εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

1. **Περιορισμένες ευκαιρίες για αυτογνωσία και αυτοαξιολόγηση:** Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες να αναγνωρίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση.
2. **Μειωμένη ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης:** Σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου πιθανόν να μην ανέπτυξαν την κριτική σκέψη και τη δημοκρατική συνείδηση σε τέτοιο βαθμό, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι δεν προσφέρουν τις ίδιες ευκαιρίες για συνεργασία, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση διαφορετικών απόψεων.
3. **Περιορισμένη βελτίωση σχολικών επιδόσεων:** Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν προσέφεραν τη δυνατότητα για συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση, με αποτέλεσμα οι μαθητές της ομάδας ελέγχου να μην παρουσιάζουν την ίδια βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις.
4. **Αυξημένο άγχος και πίεση:** Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να είναι περισσότερο αγχωτικές και λιγότερο προσωπικές, γεγονός που ενδεχομένως αύξησε το άγχος και την πίεση στους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Από τα λόγια της δασκάλας αναφορικά με τη χρήση του portfolio, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

Η δασκάλα παρατήρησε ότι η χρήση του portfolio ενίσχυσε σημαντικά την εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και ήταν πιο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους. Η δυνατότητα του portfolio να επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν την ατομικότητά τους και να αναδείξουν τις προσωπικές τους ικανότητες και ενδιαφέροντα αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο για τη βελτίωση της απόδοσής τους.

Επίσης ανέφερε ότι, η διαδικασία ανατροφοδότησης που περιλαμβάνεται στην αξιολόγηση με portfolio βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, και να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους για την προσωπική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αυτοπειθαρχία στη διαχείριση του χρόνου και των εργασιών τους, γεγονός που τους επέτρεψε να οργανώνονται καλύτερα.

Συνολικά, η χρήση του portfolio ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, ενισχύοντας την ανάπτυξή τους σε διάφορους τομείς και βελτιώνοντας την εμπειρία της μάθησης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών μέσω της συνεργασίας και της αξιολόγησης με portfolio υποδεικνύει ότι το portfolio μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Επάλληλα, τα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου δείχνουν ότι η μη χρήση του portfolio μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες των μαθητών για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αυτογνωσίας, δημοκρατικής συνείδησης και συνεργασίας, ενώ παράλληλα μπορεί να αυξήσει το άγχος και να περιορίσει τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Αυτά τα συμπεράσματα υπογραμμίζουν την αξία του portfolio ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης και υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας.

5.Προτάσεις για το μέλλον

Η χρήση του portfolio ως καινοτόμο εργαλείο αξιολόγησης φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, η ενσωμάτωση εκτεταμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν πλήρως τη διαδικασία και τις δυνατότητες της αξιολόγησης με portfolio, επιτρέποντας την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση του εργαλείου στις διδακτικές τους πρακτικές. Παράλληλα, η προσαρμογή του portfolio στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θα διασφαλίσει τη συνεπή και συστηματική εφαρμογή του σε όλα τα μαθήματα και τις τάξεις, επιτρέποντας στους μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και να αξιοποιήσουν τα οφέλη της σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Η συνεχής ανατροφοδότηση και αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών είναι σημαντική για την ενθάρρυνση της διαρκούς βελτίωσης και ανάπτυξης. Τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μπορούν να ενισχύσουν αυτή τη διαδικασία. Η προώθηση της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης μπορεί να επιτευχθεί μέσω δραστηριοτήτων και ασκήσεων που ενσωματώνονται στο portfolio, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους.

Η τεχνολογική υποστήριξη είναι επίσης σημαντική, καθώς η χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών για την καταγραφή και οργάνωση των portfolios διευκολύνει την πρόσβαση και την αξιολόγηση των εργασιών. Ταυτόχρονα, η διεξαγωγή τακτικών αξιολογήσεων της αποτελεσματικότητας της χρήσης του portfolio και η προσαρμογή της μεθόδου βάσει των αποτελεσμάτων και των αναγκών των μαθητών θα βοηθήσουν στη συνεχή βελτίωση της μεθόδου.

Σημαντική είναι και η συνεργασία με γονείς και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Η ενημέρωση και η εμπλοκή τους σχετικά με τη χρήση του portfolio μπορεί να επιτευχθεί μέσω συναντήσεων, παρουσιάσεων και εργαστηρίων, όπου οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν για τα οφέλη της μεθόδου και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Αυτές οι προτάσεις μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση και την εδραίωση της χρήσης του portfolio ως καινοτόμου εργαλείου αξιολόγησης, ενισχύοντας τα οφέλη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα προάγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημοκρατικής συνείδησης και της συνολικής εμπειρίας της μάθησης

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Παπαδόπουλος, Α. (1995). Η δυναμική των portfolios στην εκπαιδευτική πρακτική. *Εκπαιδευτική Έρευνα και Καινοτομία*, 3, 28-35.

Υπουργείο Παιδείας. (2020). *Ενσωμάτωση νέων αξιολογητικών μεθόδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Εθνικό Τυπογραφείο

Ξενόγλωσση

Arter, J., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36–44.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to research*. Open University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.

European Commission. (2015). *Assessment of key competences in the European school education systems*. Publications Office of the European Union.

Herman, J. L., Gearhart, M., & Aschbacher, P. R. (1996). Portfolios for classroom assessment: Design and implementation issues. *Research and Evaluation*, 6(3), 129-147.

Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: *What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Valencia, S. W. (1990). A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Why, What, and How. *The Reading Teacher*, 43(5), 338-340.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Κόνιαρης Θεοχάρης

ΠΕ03, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο της Κόρδοβα

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση του ζητήματος των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από σύγχρονη επιστημονική σκοπιά, με ανάλυση μεθόδων διαγνωστικής προσέγγισης και διδακτικής παρέμβασης που στοχεύουν στην υποστήριξη του μαθητή. Εξετάζονται μέθοδοι εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, καθώς και σύγχρονες πρακτικές διδακτικής παρέμβασης που μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσκολίες του, ενθαρρύνοντάς τον να αποκτήσει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μέσα από μια σοβαρή διαγνωστική και παρεμβατική προσέγγιση, η οποία σέβεται την προσωπικότητα του παιδιού και προάγει την ανάπτυξή της, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να βελτιωθούν ουσιαστικά. Το γεγονός αυτό συμβάλλει ώστε εκπαιδευτικοί και ερευνητές να κατανοήσουν πληρέστερα το ζήτημα και να διαθέτουν την απαραίτητη ενημέρωση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά και τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: δυσαριθμησία, διάγνωση, αξιολόγηση, διδακτική παρέμβαση

1. Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας για τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά έχει αυξηθεί σημαντικά, καθώς όλο και περισσότερα παιδιά εμφανίζουν προβλήματα κατανόησης και εφαρμογής βασικών αριθμητικών εννοιών (Agostini, Zoccolotti, Casagrande, 2022; Salisa, Meiliasari, 2023). Ειδικά η αναπτυξιακή δυσαριθμησία αποτελεί μια μαθησιακή διαταραχή που προκαλεί σοβαρά εμπόδια στην ακαδημαϊκή πρόοδο και στην καθημερινή ζωή των μαθητών (Dowker, 2024). Η έγκαιρη διάγνωση και η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων κρίνονται απαραίτητες, προκειμένου να υποστηριχθεί ουσιαστικά ο μαθητής και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία της διαγνωστικής διαδικασίας αλλά και της αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Εστιάζοντας σε επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους, η μελέτη αναλύει τρόπους ανίχνευσης των δυσκολιών, παραδείγματα εκπαιδευτικών πρακτικών και προτάσεις που στοχεύουν στην εξατομικευμένη υποστήριξη του κάθε μαθητή. Η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνολογίας, η αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ συνομηλίκων και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρουσιάζονται ως βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διαγνωστικές προσεγγίσεις στην ανίχνευση δυσαριθμησίας

Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών κατά την εκμάθηση των μαθηματικών δεν αποτελεί ένα σπάνιο φαινόμενο και μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στη ζωή ενός ανθρώπου, ενώ αφορά τόσο παιδιά όσο και τους ενήλικους. Η μαθησιακή διαταραχή συγκεκριμένα στο πεδίο των μαθηματικών που συναντάται στην αγγλική επιστημονική ορολογία ως SLDM (Geary, Hoard, Bailey, 2011; Soares, Evans, Patel, 2018), γνωστή αλλιώς κι ως αναπτυξιακή δυσαριθμησία (Ζαμπεθάνης, 2009) αποτελεί μια ειδική περίπτωση αξεπέραστων δυσκολιών στα μαθηματικά, οι

οποίες δεν οφείλονται σε μορφή νοητικής αναπηρίας, περιβαλλοντικούς παράγοντες ή διαταραχές ψυχικής, νευρολογικής ή σωματικής φύσης.

Το DSM-5 παρέχει λεπτομέρειες σχετικά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές αλλά όχι συγκεκριμένα για αυτές που σχετίζονται με τα μαθηματικά (Schroeder, Drefs, Zwiers, 2020). Παρ' όλα αυτά, στο πλαίσιο έρευνας που έχει γίνει σε μεγάλο αριθμό παιδιών που αποτελούσαν μαθητές δημοτικού μέσα από τεστ, που μεταξύ άλλων αντικειμένων αφορούσε και τα μαθηματικά, εφαρμόστηκαν τα γενικά κριτήρια του DSM-5, για να εντοπιστούν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Το αποτέλεσμα ήταν τελικά 5,7% των παιδιών που έκαναν το τεστ να θεωρηθούν ότι εμπίπτουν στο προφίλ παιδιού με μαθησιακή διαταραχή στα μαθηματικά. Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι κάποια από τα παιδιά αυτά είχαν ήδη διαγνωστεί με αυτισμό, διάσπαση προσοχής ή κάποια άλλη διαταραχή (Morsanyi et al., 2018).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Alfiyansah et al. (2020), οι μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται από τους μαθητές στα μαθηματικά και γίνονται ορατές μέσα από τεστ μπορούν να έχουν συγκεκριμένες μορφές. Μια περίπτωση δυσκολίας είναι η δυσκολία κατανόησης ενός μαθηματικού προβλήματος, η οποία σχετίζεται με την αδυναμία ερμηνείας των μαθηματικών συμβόλων. Μια δεύτερη περίπτωση δυσκολίας αποτελεί η δυσκολία μετατροπής, η οποία συνδέεται με την αδυναμία των μαθητών να ορίσουν τους τύπους και μια τρίτη μορφή δυσκολίας εντοπίζεται στην ολοκλήρωση της διεργασίας δηλαδή στην ανικανότητα των μαθητών να κάνουν τους υπολογισμούς, για να λύσουν το πρόβλημα που τους έχει δοθεί.

Οι Καραγιαννάκης, Παπαδάτος (2022) δημιούργησαν ένα μοντέλο ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά που βασίζεται στη σύνθεση του μοντέλου του τριπλού κώδικα επεξεργασίας των αριθμών με ευρήματα από τον χώρο των νευροεπιστημών. Το μοντέλο αυτό δεν προτείνει μια μονοδιάστατη ερμηνεία της δυσαριθμησίας, αλλά μια πολυδιάστατη προσέγγιση, που συνδυάζει γνωστικά, συμπεριφορικά και νευροβιολογικά στοιχεία. Αναγνωρίζει τέσσερις διακριτούς υποτύπους δυσκολιών και δίνει τη δυνατότητα για στοχευμένη ανίχνευση και διαφοροποιημένη παρέμβαση, με βάση το προφίλ δυσκολιών του κάθε παιδιού. Η διεπιστημονική του φύση το καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο τόσο για διαγνωστικούς σκοπούς όσο και για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων μαθησιακών παρεμβάσεων.

Στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη εξέλιξη. Πλέον, επικρατεί στον τομέα αυτό μια μετάβαση από το χαρτί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και από την αθροιστική στη διαμορφωτική και διαγνωστική αξιολόγηση (Petrovan, 2021), με στόχο την επίτευξη μιας καρποφόρας αξιολόγησης που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Σε αντίθεση με το παρελθόν στη σύγχρονη εποχή έχει αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό σύστημα αξιολόγησης που αφορά μαθητές δημοτικού και είναι ικανό να αξιολογήσει τις γνώσεις και την πρόοδο των μαθητών και στον τομέα των μαθηματικών (Morales-Martinez et al., 2021).

Στα μαθηματικά -τα οποία αποτελούν ένα από τα πιο απαιτητικά σχολικά μαθήματα- η αποτυχία κατανόησης από τα πρώτα στάδια εκμάθησής τους μπορεί στη συνέχεια να οδηγήσει σε δυσκολίες στην κατανόηση κι άλλων μαθημάτων στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Ακριβώς για τον λόγο αυτόν, για να επιτευχθεί η κατανόηση των μαθηματικών για όλους τους μαθητές αδιακρίτως πρέπει να λάβει χώρα από πολύ πρώιμο στάδιο εκπαίδευσης η αναγνώριση των δυσκολιών, ο διαρκής έλεγχος της πορείας των μαθητών και η υποστήριξη ενός εξατομικευμένου προτύπου ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Molise, Luneta, 2024).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εξίσου ο συνδυασμός διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης, ώστε να γίνει δυνατή η ταυτοποίηση των παραγόντων που οδηγούν στη δυσαριθμησία και στις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Petrovan, 2021). Η εξέταση των μαθητών μέσα από συγκεκριμένα τεστ και άλλες δραστηριότητες διαγνωστικού χαρακτήρα μπορούν να αποκαλύψουν κάποια λανθασμένα μοτίβα σκέψης καθώς και να βρουν τους λόγους που οδηγούν στην παρανόηση των εννοιών με τρόπους που δεν θα δημιουργούν άγχος στους μαθητές. Η μείωση του άγχους, το οποίο δημιουργείται εξαιτίας δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν στο μάθημα των μαθηματικών παίζει μεγάλο ρόλο στην πορεία τους και για αυτό ο κλινικός ψυχολόγος πρέπει μέσα από τις προσπάθειες διάγνωσης να εντοπίσει τους παράγοντες που οδηγούν στην δημιουργία του. Οι διαγνωστικές αυτές

μέθοδοι μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη μετέπειτα αντιμετώπιση των δυσκολιών (Chinn, 2020). Έτσι, μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένες διαδικασίες αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί μπορούν να εντοπίσουν με ακρίβεια τις ανάγκες των μαθητών, να κατανοήσουν τις πηγές των δυσκολιών τους και να σχεδιάσουν εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης.

2.2. Διδακτικές παρεμβάσεις για μαθητές με δυσαριθμησία

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά μπορούν να διακριθούν με βάση το εύρος και την ένταση της παρέμβασης σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετούνται διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν μια ολόκληρη τάξη και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνονται ταυτόχρονα σε μαθητές με διαφορετικά προσόντα και διαφορετικό γνωστικό επίπεδο. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούν μικρότερες ομάδες μαθητών από αυτήν της τάξης, οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είτε ήπιας είτε μέτριας μορφής. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία τοποθετούνται οι εξατομικευμένες περιπτώσεις μαθητών και η παρέμβαση γίνεται με μεθόδους, όπως παιχνίδια, ντόμινο και πολλές άλλες διασκεδαστικές για τον μαθητή τακτικές διδακτικές (Gurganous, 2021).

Μία μέθοδος διδακτικής παρέμβασης, η οποία έχει δοκιμαστεί, είναι το φροντιστήριο μεταξύ συνομηλίκων που προσπαθεί να προωθήσει την ιδέα ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μεταδίδουν γνώσεις στους συμμαθητές τους. Η πρακτική αυτή μπορεί να ακολουθεί είτε τη μορφή ενός μεγαλύτερου μαθητή που βοηθάει στα μαθηματικά έναν νεότερό του είτε ενός μαθητή που έχει πολύ καλές επιδόσεις στα μαθηματικά προς έναν συμμαθητή του που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Άλλη εναλλακτική μέθοδος αποτελεί η εκμάθηση μέσα από την συνεργασία μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε παρόμοιο γνωστικό επίπεδο. Αυτό που εντοπίζεται πάντως μέσα από τις επιστημονικές μελέτες είναι ότι όσο πιο εξατομικευμένη είναι η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόζεται τόσο μεγαλύτερη είναι και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά (Sarama et al., 2017).

Παράλληλα, κάποιοι απλοί τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσαριθμησία περιλαμβάνουν δραστηριότητες που περιέχουν αντικείμενα, όπως παζλ, ζάρια, ντόμινο κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουν να έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό υλικών που θα τους φανεί χρήσιμος για την εκμάθηση ποικίλων μαθηματικών θεμάτων και να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να περιεργαστούν οι ίδιοι τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν, ώστε να μην πρόκειται απλά για μια παρουσίαση από την πλευρά του διδάσκοντα. Οι Twiningsih, Gunarhadi, Musadad (2024) περιγράφουν το πώς τα κινητά μέσα μάθησης που βασίζονται σε παιχνίδια, μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα παιδιών με δυσαριθμησία στο δημοτικό. Οι ερευνητές διεξήγαγαν ένα τεστ εφέ για να προσδιορίσουν το μέγεθος της επιρροής των μέσων εκμάθησης μέσω κινητού στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθηματικών σε κύβους και μπλοκ σε μαθητές πέμπτης τάξης δημοτικού με δυσαριθμησία. Η τιμή μεγέθους εφέ (d) έφτασε το 1,83, που σύμφωνα με το μέγεθος εφέ του Cohen είναι στην υψηλή κατηγορία. Έτσι, η χρήση κινητών μέσων εκμάθησης που βασίζονται σε παιχνίδια παιχνιδιού φάνηκε πως έχει μεγάλη επιρροή στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθηματικών.

Τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική παρέμβαση δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται απλά ως ένα μέσο που θα δώσει τη λύση στο μαθηματικό πρόβλημα αλλά ως αρωγοί που θα συμβάλουν σε μια τεχνική που θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός αντιληπτικού μοντέλου στο μυαλό του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να δίνει τον απαραίτητο χρόνο στον μαθητή, ώστε όχι μόνο να κάνει χρήση και να πειραματιστεί με τα εργαλεία που του προσφέρονται αλλά και να κατανοήσει τις απαιτούμενες έννοιες (Dietrichson et al., 2021). Όποτε κρίνεται απαραίτητο, είναι σημαντικό να γίνεται επανάληψη προηγούμενων θεμάτων και να λύνονται απορίες που μπορεί να υπάρχουν. Προϋπόθεση για τη μετάβαση σε επόμενο ζήτημα πρέπει να είναι πάντα η εξοικείωση του μαθητή με τις μεθόδους και τις έννοιες του προηγούμενου, ώστε ο μαθητής να μην αισθάνεται βιασύνη και άγχος ότι δεν προλαβαίνει να συγκρατήσει και να κατανοήσει το ζήτημα.

Επίσης, είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η επικοινωνία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού και να δίνεται η ευκαιρία να περιγράφει τα βήματα που ακολουθεί στην επίλυση μιας

μαθηματικής άσκησης, ώστε να μετατρέπει τις σκέψεις του σε λόγο. Μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού μπορεί να αλλάξει η οπτική του μαθητή και να βλέπει πλέον τα μαθηματικά ως μια ιδέα την οποία μπορεί να συλλάβει με ένα βήμα τη φορά, με τον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει αυτήν τη σταδιακή απόκτηση της γνώσης (Gurganus, 2021). Σύμφωνα με τη διδακτική αυτή παρέμβαση πρέπει να επιτρέπεται στον μαθητή να επιλέγει τη μέθοδο, την οποία θεωρεί πιο εύκολη να εφαρμόσει, προκειμένου να βελτιώσει τις μαθηματικές του ικανότητες. Τα λάθη που μπορεί να κάνει ο μαθητής δεν πρέπει να έχουν μια αρνητική και σε καμία περίπτωση τιμωρητικού χαρακτήρα αντίδραση από τον εκπαιδευτικό αλλά να παρουσιάζονται ως ένα εποικοδομητικό κομμάτι της εκμάθησης. Στόχος, άλλωστε, του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πάντα να διδάσκει στον μαθητή να έχει στρατηγική σκέψη και να χρησιμοποιεί τη λογική του μέσα από δραστηριότητες που θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις του (Bird, 2009).

Παράλληλα, παράδειγμα διαδικτυακής διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές με δυσαριθμησία αποτελεί η παρέμβαση του *Dynamo*, μιας διαδικτυακής πλατφόρμας. Η παρέμβαση που η πλατφόρμα αυτή παρέχει βασίζεται στο γνωστικό προφίλ του κάθε μαθητή που έχει δημιουργηθεί ύστερα από προηγούμενη διαγνωστική αξιολόγησή του μέσω της πλατφόρμας. Στην *Dynamo* υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες, όπου ο κάθε μαθητής εμπίπτει σε κάποια από αυτές με βάση την όποια δυσκολία αντιμετωπίζει στα μαθηματικά. Κάθε κατηγορία εμπεριέχει πολλές ενότητες, που περιλαμβάνουν διαδικτυακές δραστηριότητες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή. Η πρόοδος του μαθητή καταγράφεται στην πλατφόρμα (Zerafa, Dowker, 2017; Kossakowski, 2023).

Είτε πρόκειται για καθολικές προσεγγίσεις εντός της τάξης, είτε για πιο στοχευμένες και εξατομικευμένες μορφές υποστήριξης, ο κοινός παρονομαστής είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις πραγματικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Η χρήση παιγνιδιών στοιχείων, η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και η ενθάρρυνση της στρατηγικής σκέψης δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Η επιτυχία κάθε παρέμβασης εξαρτάται από την ευαισθησία, τη δημιουργικότητα και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, καθώς και από τη συνέπεια στη διαρκή παρακολούθηση της προόδου του μαθητή (Han, 2025).

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα πως μέσα από μια σοβαρή διαγνωστική και παρεμβατική προσέγγιση που σέβεται την προσωπικότητα του παιδιού και προάγει την άνθισή της, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να βελτιωθούν σε σημαντικό βαθμό. Το ζήτημα της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά και η εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων που θα βοηθήσουν τον μαθητή να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες είναι ένα ζήτημα που απαιτεί μεθοδικότητα και υπευθυνότητα από την πλευρά των ειδικών αλλά και του εκπαιδευτικού. Ο σωστός εντοπισμός του προβλήματος του μαθητή και η κατανόηση αυτού είναι που ανοίγει τον δρόμο για τη μετέπειτα διδακτική παρέμβαση και λύση της δυσκολίας. Όσο πιο νωρίς διαγνωστεί η μαθησιακή δυσκολία τόσο πιο εύκολα και γρήγορα θα μπορέσει να τεθεί σε εφαρμογή το κατάλληλο παρεμβατικό πλαίσιο.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο στοχευμένες στην αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας και την εξατομίκευση του ζητήματος με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και θέματα του κάθε μαθητή. Μια παρέμβαση που στηρίζεται στα σύγχρονα επιστημονικά ευρήματα και βάζει στο κέντρο της συνολικής διδακτικής προσπάθειας τον ίδιο τον μαθητή δίνοντας του τον χώρο και τον χρόνο να εξελιχθεί, να κατανοήσει, να διερωτηθεί και να αναλάβει πρωτοβουλίες μπορεί με τα τωρινά ερευνητικά πορίσματα να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και ο μαθητής να δει πραγματική βελτίωση και να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στο μάθημα των μαθηματικών. Φυσικά απαραίτητη προϋπόθεση, για να πετύχει αυτό το διαγνωστικό και παρεμβατικό εγχείρημα είναι ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε διαρκή επαφή με την εξέλιξη των επιστημονικών ευρημάτων και την εμφάνιση νέων μεθόδων καθώς όσο καλύτερη είναι η δική του επιστημονική κατάρτιση τόσο πιο

επιτυχημένη θα είναι και η μετέπειτα διδακτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της. Εν λόγω δυσκολίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Καραγιαννάκης, Γ., Παπαδάτος, Γ. (2022). Ανάλυση και ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά μέσω της αλληλεπίδρασης των μοντέλων επεξεργασίας των αριθμών και των νευροεπιστημών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 121-125.
- Ζαμπεθάνης, Β. (2009). Νευροψυχολογική προσέγγιση της διαταραχής της μαθηματικής σκέψης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 14(54).

Ξενόγλωσση

- Agostini, F., Zoccolotti, P., Casagrande, M. (2022). Domain-general cognitive skills in children with mathematical difficulties and dyscalculia: A systematic review of the literature. *Brain sciences*, 12(2), 239.
- Bird, R. (2009). *Overcoming Difficulties with Number: Supporting Dyscalculia and Students who Struggle with Maths*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C., Bøg, M., Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1152.
- Dowker, A. (2024). Developmental dyscalculia in relation to individual differences in mathematical abilities. *Children*, 11(6), 623.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Bailey, D. H. (2011). How SLD manifests in mathematics. *Essentials of specific learning disability identification*, 43-64.
- Gurganus, S. P. (2021). *Math instruction for students with learning difficulties*. Routledge.
- Han, W. (2025). Dyscalculia and dyslexia in school-aged children: comorbidity, support, and future prospects. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1515216). Frontiers Media SA.
- Kossakowski, P. G. (2023). Visual programming as modern and effective structural design technology—Analysis of opportunities, challenges, and future developments based on the use of dynamo. *Applied Sciences*, 13(16), 9298.
- Molise, D. C., Luneta, K. (2024). An overview of the causes of dyscalculia and its impact on learners' arithmetic ability. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 19(1), 124-144.
- Morales-Martinez, G. E., Garcia-Torres, M., del Carmen Castro-Gonzalez, M., Mezquita-Hoyos, Y. N. (2021). The measurement of knowledge construction in a course of diagnostic evaluation of learning disorders in psychology students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(8), 240-261.
- Morsanyi, K., van Bers, B. M., McCormack, T., McGourty, J. (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *British Journal of Psychology*, 109(4), 917-940.
- Petrovan, R. Ş. (2021). Educational interventions adapted to students with specific learning disorders. *Educația Plus*, 29(2), 153-173.
- Salisa, R. D., Meiliasari, M. (2023). A literature review on dyscalculia: What dyscalculia is, its characteristics, and difficulties students face in mathematics class. *Alifmatika: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Matematika*, 5(1), 82-94.
- Sarama, J. & Clements, D.H. & Germeroth, C., Day-Hess, C., (2017). Chapter Seven: Interventions for Primary School Children with Difficulties in Mathematics. Sarama, J., Clements, D.H., Germeroth, C., Day-Hess, C. *Advances in Child Development and Behavior* (pp.255-287), Amsterdam: Elsevier B.V.

- Schroeder, M., Drefs, M. A., Zwiers, M. (2020). Comparing math LD diagnostic rates obtained using LDAC and DSM-5 criteria: *Implications for the field. Canadian Journal of School Psychology, 35*(3), 175-196.
- Soares, N., Evans, T., Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: a comprehensive review. *Translational pediatrics, 7*(1), 48.
- Twiningasih, A., Gunarhadi, G., Musadad, A. (2024). Empowering Gamification-Based Mobile Learning Media to Improve Mathematics Learning Outcomes for Dyscalculia Students. *Journal of Education, Teaching and Learning, 9*(1), 66-73.
- Zerafa, E., Dowker, A. (2017). Supporting children with mathematics learning difficulties: Outcomes of an intervention program. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. (Online). 01, pp 296-303 available from : www.prosoc.eu

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΙΣΤΕΙΑ ΣΤΟΝ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟ

Φραγκιουδάκη ΧρυσήΠΕ 87.02, Φίλος του Συλλόγου Ελληνικών Γραμμάτων και Τεχνών Στέγη Ευζωίας και Αριστείας,
Υπ. Διδάκτωρ ΕΛΜΕΠΑ**Τερζάκη Μαρία**

Ψυχολόγος με Παιδαγωγική & Διδακτική επάρκεια

Πρόεδρος του Συλλόγου Ελληνικών Γραμμάτων και Τεχνών Στέγη Ευζωίας και Αριστείας

Περίληψη

Η αριστεία και ο ανταγωνισμός είναι έννοιες που απασχολούν τον άνθρωπο από την αρχαιότητα, με την τάση για υπεροχή και κυριαρχία να είναι έμφυτες. Σκοπός της εργασίας ήταν να εξετάσει την έννοια της αριστείας μέσα από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, συσχετίζοντάς την με τη σύγχρονη αντίληψη. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδεικνύεται η αρχετυπική έννοια της αριστείας, όπως παρουσιάζεται από τον Όμηρο και αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, όπως τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Πλούταρχο βάση της οποίας άριστος θεωρούνταν ο ενάρετος άνθρωπος που ενστερνίζονταν αρετές όπως η σοφία και η δικαιοσύνη. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος του ανταγωνισμού στην κοινωνία και το σχολικό περιβάλλον, με την ευγενή άμιλλα να προτείνεται ως γέφυρα μεταξύ αριστείας και ανταγωνισμού. Η υιοθέτηση της ευγενούς άμιλλας μπορεί να οδηγήσει σε πρόοδο και ευημερία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών των παιδιών, στη διεύρυνση του πνεύματός τους, και στην ανάδειξη εν γένει του βέλτιστου δυναμικού τους.

Λέξεις κλειδιά: αριστεία, ανταγωνισμός, ευγενής άμιλλα**1. Εισαγωγή**

«Ο πόλεμος είναι πατέρας και κυρίαρχος των πάντων,» έγραψε στο έργο του *Περί φύσεως* ο Ηράκλειτος θέλοντας να δηλώσει το διαρκή και αέναο ανταγωνισμό που εξελίσσεται τόσο εντός όσο και εκτός της ανθρώπινης ψυχής (Kirk et al., 2006). Διαφαίνεται πως αυτή η σύγκρουση, ο ανταγωνισμός και η ροπή του ανθρώπου προς την αριστεία και την υπεροχή ανέκαθεν τον απασχολούσαν.

Στο *Μέγα Ετυμολογικόν Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσας* η λέξη «αριστεία» ορίζεται ως η ποιότητα του «άριστου», δηλαδή το χαρακτηριστικό της υπεροχής, της ανωτερότητας ή της εξαιρετικής επίδοσης σε κάποιον τομέα (Liddell & Scott, 1940). Προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «ἄριστος», που σημαίνει «ο καλύτερος», και σχετίζεται με την έννοια της εξαιρετικής ικανότητας ή επιτυχίας και της διακριτικής ικανότητας σε ένα συγκεκριμένο τομέα ή πεδίο (Liddell & Scott, 1940).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ανταγωνισμός» προέρχεται από τη σύνθεση του προθέματος «αντί-» με το ουσιαστικό «αγωνισμός», το οποίο δηλώνει τον αγώνα ή τη σύγκρουση. Η λέξη «ανταγωνισμός» αναφέρεται σε διαμάχη ή συναγωνισμό, υποδεικνύοντας μια κατάσταση όπου δύο ή περισσότερα μέρη επιδιώκουν τον ίδιο στόχο, δημιουργώντας αντιπαλότητα (Liddell & Scott, 1940). Επιπλέον, το *Μέγα Ετυμολογικόν* αναφέρει ότι η λέξη «αγωνισμός» προέρχεται από το ρήμα «ἀγωνίζομαι», το οποίο σημαίνει συμμετέχω σε αγώνα, διαγωνίζομαι. Έτσι, ο «ανταγωνισμός» συνδέεται στενά με την έννοια του αγώνα και της προσπάθειας υπεροχής έναντι άλλων. Ο όρος έχει διατηρήσει αυτήν την έννοια και στη σύγχρονη ελληνική, όπου χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ανταγωνιστική δραστηριότητα σε διάφορους τομείς (επιχειρηματικός, αθλητικός κλπ.).

Τέλος, η φράση «ευγενής άμιλλα» αναφέρεται σε έναν αγώνα ή διαγωνισμό που διεξάγεται με σεβασμό και ανιδιοτέλεια, όπου οι συμμετέχοντες επιδιώκουν την υπεροχή όχι μόνο με στόχο τη νίκη, αλλά και με πνεύμα σεβασμού, αμοιβαίας εκτίμησης και αλληλοϋποστήριξης (Liddell & Scott, 1940). Η λέξη «άμιλλα» προέρχεται από το ρήμα «ἀγωνίζομαι», που σημαίνει «συμμετέχω σε αγώνα» ή «διαγωνίζομαι». Έτσι, η «ευγενής άμιλλα» συνδέεται με την έννοια του τίμιου και

σεβαστού ανταγωνισμού, όπου η προσπάθεια για υπεροχή συνοδεύεται από ηθικές αξίες και αθλητικό πνεύμα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της έννοιας της αριστείας υπό το πρίσμα της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφικής σκέψης συσχετίζοντας την άμεσα με την κρατούσα απόδοση του όρου. Επιμέρους στόχοι είναι ο προσδιορισμός της έννοιας του ανταγωνισμού, η θέση του στη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση και η διερεύνηση της σχέσης ανταγωνισμού, αριστείας και ευγενούς άμιλλας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Πρόκειται για μια μέθοδο με συγκεκριμένη δομή και αποτελεί καταγραφή κυρίως πρωτογενών ερευνητικών εργασιών της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει συνοπτικές αναφορές σε άρθρα, βιβλία και κείμενα που παρουσιάζουν τόσο τις σύγχρονες όσο και τις παλαιότερες απόψεις γύρω από το υπό μελέτη θέμα, επιτρέποντας την οργανωμένη παρουσίαση της βιβλιογραφίας (Creswell, 2011). Πέντε είναι τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την συγγραφή της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Creswell, 2011):

- ο προσδιορισμός των όρων-κλειδιών για την αναζήτηση στη βιβλιογραφία,
- ο εντοπισμός της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το θέμα σε βάσεις δεδομένων, βιβλία, επιστημονικά περιοδικά και στο διαδίκτυο,
- η κριτική αποτίμηση της επιλεγμένης βιβλιογραφίας,
- η οργάνωση της επιλεγμένης βιβλιογραφίας, και
- η συγγραφή της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας στην οποία αναφέρονται με τρόπο περιληπτικό τα βιβλιογραφικά δεδομένα που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα.

Κατά το πρώτο βήμα της μελέτης, προσδιορίστηκαν με σαφήνεια οι λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Αυτές ήταν οι όροι: αριστεία, ανταγωνισμός και ευγενής άμιλλα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε εκτενής και ενδεδειγμένη αναζήτηση των όρων-κλειδιών σε βάσεις δεδομένων στο διαδίκτυο, σε βιβλία και δημοσιευμένα κείμενα, ψηφιακά και έντυπα. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση, αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε άρθρα ψηφιακών ακαδημαϊκών περιοδικών, έπειτα σε βιβλία και τέλος, σε δημοσιευμένες διπλωματικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές. Ωστόσο, για την πληρέστερη κάλυψη και αποτύπωση των υπό μελέτη όρων που πραγματεύεται η παρούσα ανασκόπηση κρίθηκε απαραίτητη η αναζήτηση δεδομένων στα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Η αναζήτηση διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2024 μέχρι και το Δεκέμβριο του ίδιου έτους. Αφού προσδιορίστηκε η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, ακολούθησε η κριτική αποτίμησή της και η τελική εισδοχή μόνο έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων δημοσιευμένων ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών, σε διεθνή και αναγνωρισμένα περιοδικά με σύστημα κριτών και σε βιβλία, δημοσιευμένα είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή, στην ελληνική ή/και στην αγγλική γλώσσα.

Στο προτελευταίο στάδιο, την οργάνωση της επιλεγμένης βιβλιογραφίας, υλοποιήθηκε η αρχειοθέτηση των δεδομένων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν κατά το τελευταίο στάδιο, δηλαδή κατά την συγγραφή της ανασκόπησης. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική αναζήτηση ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, προκειμένου να παρουσιαστούν με συνοπτικό και συνεκτικό τρόπο, ακολουθώντας μια λογική αλληλουχία, έτσι ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξη του κειμένου χωρίς περιττές επαναλήψεις. Έπειτα, η συγγραφή αφορούσε στη συνοπτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας, όπως διαμορφωνόταν από τα άρθρα, τις αναφορές, τις μελέτες και κυρίως τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας που περιλαμβάνονται στις διάφορες βιβλιογραφικές πηγές. Το τελευταίο στάδιο της συγγραφής, μετά

την ανάλυση, ερμηνεία και κριτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, ήταν η εξαγωγή των συμπερασμάτων της.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η αριστεία και ο ανταγωνισμός έχουν αποτελέσει αντικείμενο φιλοσοφικών συζητήσεων αλλά και πεδίο έρευνας παλαιότερων και σύγχρονων επιστημόνων (Kirk et al., 2006; Stanne et al., 1999). Το 1936, η Αμερικανίδα ανθρωπολόγος Margaret Mead στην προσπάθεια της να μελετήσει πως αναπτύσσεται και εκδηλώνεται ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη 14 φυλών με διαφορετικά πολιτιστικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στην ανθρώπινη κοινωνία ανταγωνισμός και συνεργασία συνυπάρχουν. Η κάθε κοινωνία είναι εκείνη που ορίζει αν θα είναι ο ανταγωνισμός επικρατέστερος ανάμεσα στα μέλη της (Mead, 1937). Όμως, σε μια κοινωνία όπου επιβραβεύεται ή ακόμη και εξυμνείται ο κατέχων τα «πολλά», η επιλογή του ανταγωνισμού μοιάζει μονόδρομος (Βουγιούκας, 1997). Τέκνο του ανταγωνισμού δε μπορεί να είναι άλλο από τον ίδιο τον ανταγωνισμό καθώς ο άνθρωπος τείνει να μιμείται και να υιοθετεί με στρατηγική την ανταγωνιστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο περιβάλλον του (Rabbien, 1998; Schlenker & Goldman, 1978). Έτσι ένας φαύλος κύκλος ξεκινά.

Στην προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας του ανταγωνισμού, ο κος Ευαγγελόπουλος στο βιβλίο του «Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας» αναφέρθηκε σε αυτόν παρουσιάζοντας τον ως ένα «περισσότερο πρωτόγονο και λιγότερο ώριμο πλησίασμα των ανθρώπων» (Ευαγγελόπουλος, 1998). Επίσης, από άλλους επιστήμονες σκιαγραφείται ως μια κατάσταση σύγκρουσης που απώτερο σκοπό έχει την κυριαρχία ή επιβολή του ενός ατόμου στο άλλο, αναδεικνύοντας νικητή και ηττημένο (Deutsch, 1973). Αναπόφευκτα δε πολλές φορές εκλαμβάνεται ως απειλή (May, 1973).

Άλλη μορφή εκδήλωσης του ανταγωνισμού αποτελεί η ανάγκη σύγκρισης με τους άλλους, μια ανάγκη που αναδύεται ως αποτέλεσμα του φόβου που βιώνουν οι ανταγωνιζόμενοι. Συνεπώς, εκδηλώσεις ανταγωνισμού και όψεις του ίδιου νομίσματος αποτελούν η ζηλοτυπία, η αλαζονεία, ο φθόνος, ο θυμός, η επικριτικότητα, το άγχος, το αίσθημα κατωτερότητας και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Σαϊτης και συν., 1996). Ξεκινώντας από το άτομο, τη μονάδα και οδεύοντας προς το σύνολο δε παρατηρούμε σημαντικές διαφοροποιήσεις. Μέσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες τα μέλη που φέρονται ανταγωνιστικά, αλλά και όσα παραλαμβάνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, ενθαρρύνονται να φερθούν με ανάλογο τρόπο (Winqvist & Larson, 2004). Αρκετές είναι οι φορές που το ενδιαφέρον για τον στόχο που έχει θέσει η κάθε ομάδα αποδυναμώνεται καθώς οι δύο πλευρές αποπροσανατολίζονται και εστιάζονται όχι τόσο στο στόχο τους όσο στους ίδιους τους ανταγωνιστές τους (Dunlop, 2006). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην περαιτέρω πόλωση και το διχασμό των δύο αντιμαχόμενων πλευρών (Σαϊτης και συν., 1996).

Στον αντίποδα όσων αναφέρθηκαν συναντάμε τα αποτελέσματα μελετών που υποδηλώνουν πως ο ανταγωνισμός ευεργετεί τον άνθρωπο. Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί πως ο ανταγωνισμός ωθεί το άτομο στην εξέλιξη μέσω της κινητοποίησής του (Mead, 1937). Ορισμένες φορές, η ανταγωνιστικότητα με τη μορφή ζωντάνιας, ενέργειας και αυθορμητισμού ενεργοποιεί το άτομο και το οδηγεί στην πρόοδό του (Dunlop, 2006). Άτομα με ανταγωνιστικό προφίλ συχνά εμφανίζονται γεμάτα πάθος, αεικίνητα και ακούραστα (Dunlop, 2006). Χαίρονται, γεμίζουν με αδρεναλίνη, αισθάνονται πληρότητα, αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό και στις ικανότητές τους, δεν αναζητούν τη βοήθεια ή την καθοδήγηση κανενός, ρισκάρουν (Ross et al., 2003).

Δεχόμενοι πως ο ανταγωνισμός αποτελεί κρατούσα τάση στη σημερινή κοινωνική ζωή, εύλογα προκύπτει το ερώτημα: το άτομο γεννιέται ανταγωνιστικό ή γίνεται (Καψάλης, 1998); Οι ερευνητές συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο ανταγωνισμός είναι έμφυτος αλλά και καλλιεργείται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Mead, 1937; May, 1973; Dunlop, 2006; Ross et al., 2003; Καψάλης, 1998; Richmond & Weiner, 1973). Η εκπαίδευση σε αυτόν ξεκινά πολύ νωρίς, ήδη από το πλαίσιο της οικογένειας. Μάλιστα υπάρχουν ειδικοί που ενθαρρύνουν την πρόωγη έκθεση των παιδιών σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα καθώς, όπως υποστηρίζουν, ενισχύει τη δυνατότητα ανταπόκρισής τους σε τέτοιες συνθήκες αργότερα. Παράλληλα, υπογραμμίζεται πως υιοθετώντας

και τα ίδια τα παιδιά ανταγωνιστικά προφίλ ξεφεύγουν από τη στερεοτυπία, προάγουν την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και αυξάνουν την παραγωγικότητά τους (Jaya, 2002). Απώτερος σκοπός όλων αυτών μοιάζει να είναι η «τελειότητα» και η «αριστεία» που πολλές φορές, αν όχι τις περισσότερες, γίνεται μοναδικός αυτοσκοπός (Stapel & Koomen, 2005).

Όμως, τι πραγματικά σημαίνει αριστεία; Υψηλές βαθμολογίες στο σχολείο; Κοινωνική καταξίωση; Επαγγελματική ανέλιξη; Οικονομική ευμάρεια;

«Αιέν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων» συμβούλεψε ο Πηλέας τον γιο του, Αχιλλέα, όταν έφυγε για την Τροία (West, 1998). Στα ομηρικά έπη η έννοια της αριστείας κατέχει εξέχουσα θέση και ταυτίζεται με την πολεμική ανδρεία, τη ρώμη, το κλέος (West, 1998). Ο Αχιλλέας επιδιώκει δόξα και τιμή στο πεδίο της μάχης. Ωστόσο, ο Όμηρος έμμεσα υπογραμμίζει την ευστροφία, την σωφροσύνη και την δικαιοσύνη, αρετές του Αχιλλέα που τον αναγάγουν σε άριστο άνδρα. Συνεπώς, ο Όμηρος όχι μόνο δεν απαρνιέται την ανδρεία στο πεδίο της μάχης αλλά τη συμπληρώνει με αυτή του αγώνα για την κατάκτηση των αρετών (Κακριδής, 1971). Ο Αχιλλέας λοιπόν ως άριστος συνενώνει όλα αυτά τα στοιχεία. Αντίστοιχα, ο ομηρικός ήρωας, Οδυσσέας, δε σκιαγραφείται μονάχα ως ανδρείος, πολυμήχανος και εύστροφος στο πεδίο της μάχης, αλλά και ανδρείος στο «ευ πράττειν», δίκαιος ηγέτης, καλός ρήτορας (Finley, 2001). Τέλος, τόσο ο Αχιλλέας όσο και ο Οδυσσέας ήταν αριστοκρατικής καταγωγής γεγονός που μαρτυρά μια ακόμη διάσταση της ομηρικής αριστείας η οποία, εκτός των άλλων, συνδέονταν άμεσα με την κοινωνική τάξη και την καταγωγή κάποιου (Κακριδής, 1971).

Κύριο χαρακτηριστικό του άριστου σε όλες τις περιόδους της αρχαίας εποχής, από τον Όμηρο μέχρι τον Πλάτωνα, ήταν η αρετή, δηλαδή άριστος ήταν ο ενάρετος άνθρωπος. Ωστόσο, η πλατωνική σκέψη αποσυνδέει την έννοια της αριστείας από την αριστοκρατική καταγωγή και την κοινωνική τάξη τοποθετώντας στην κορυφή της ιεραρχίας το φιλόσοφο – βασιλέα που είναι «καλός κἀγαθός» πολίτης και διακρίνεται για τις αρετές του: τη σοφία, την ανδρεία, τη σωφροσύνη με επιτομή όλων τη δικαιοσύνη (Πλάγγεσης, 2001). Κατά τον Πλάτωνα, το «Αγαθό» είναι το ύψιστο καλό που όλοι έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν, είναι η γνώση της καλύτερης εκδοχής του εαυτού τους. Η πορεία για την κατάκτηση της γνώσης αυτής, τη θέαση του «Αγαθού» είναι επίπονη, δύσκολη, ανηφορική – «ανάβασιν» τη χαρακτηρίζει. Το Αγαθό, το δίκαιο, το όμορφο είναι ταυτόσημες έννοιες στην Ιδανική Πολιτεία του Πλάτωνα (Σκουτερόπουλος, 2002). Ακρογωνιαίο λίθο για τη θέαση του Αγαθού αποτελεί η παιδεία, η διαρκής εκπαίδευση στην αρετή από την παιδική κιόλας ηλικία ως το διηνεκές (Μοσκόβης, 1988).

Στο ίδιο μήκος κύματος και βαθιά επηρεασμένος από το δάσκαλο του Πλάτωνα, ο Σταγειρίτης φιλόσοφος, Αριστοτέλης αναφέρεται στο «ἀγαθόν και τὸ ἄριστον» (Bywater, 1962). Φυσικά, αυτό το «ἄριστον» είναι δεν είναι άλλο από την ευδαιμονία η οποία αποτελεί τον ανώτερο σκοπό του ανθρώπου. Εξαρτάται από την έξη, δηλαδή τη συνήθεια και τη διαρκή εκπαίδευση του ατόμου στον κατά αρετή βίο. Το «ἄριστον» συνδέεται με το «εὖ ζῆν» αλλά και το «εὖ πράττειν» (Bywater, 1962). Συνεπώς, αυτό το ύψιστο αγαθό στο οποίο δύναται να φθάσει κάθε άνθρωπος είναι το ευ ζην κι όχι απλά το ζην. Η κοινωνική καταξίωση, η οικονομική άνεση, η επαγγελματική ανέλιξη, η απόκτηση ολοένα και περισσότερων υλικών αγαθών όπως και άλλοι στόχοι που θέτει ο άνθρωπος στην καθημερινότητά της σύγχρονης εποχής, στόχοι που πολλές φορές προκύπτουν ως αποτέλεσμα του ανταγωνισμού, αποτελούν μονάχα τα μέσα προς αυτό το «ἄριστον» που ορίζει ο Αριστοτέλης. Δεν αποτελούν τα ίδια τον ανώτερο σκοπό αλλά μόνο την προϋπόθεση για να υπάρξει η ευδαιμονία.

Μεταγενέστερα, η αριστεία απασχόλησε και τον ιστορικό, φιλόσοφο και δοκιμιογράφο Πλούταρχο. Ο ίδιος δηλώνει πως η αριστεία είναι συνυφασμένη με την παιδεία τονίζοντας την ικανότητα του ανθρώπου στην εσασί κατά αρετές εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τον μοναδικό δρόμο για την κατάκτηση μιας ενάρετης και ευδαίμονος ζωής (Swain, 1996). Στο έργο του *Ἠθικά* γίνεται σαφές ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει εαυτό, να εκπαιδευτεί στην ευπραγία και την ευταξία σε οποιαδήποτε ηλικία ή κοινωνικό περιβάλλον. Προϋπόθεση αποτελεί η παρουσία του δασκάλου που θα τον διδάξει και θα τον εμπνεύσει στην αρετή (Babbitt, 1969). Η παιδεία για τον Πλούταρχο αποτελεί το μοναδικό μέσο για να επιβληθεί ο άνθρωπος στα πάθη του και να κατακτήσει τον ύψιστο σκοπό της ζωής. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο βασικότερος στόχος της παιδείας που δεν

είναι άλλος από την πνευματική ολοκλήρωση του ατόμου που με τη σειρά της ωθεί τον εαυτό του και την κοινωνία σε πρόοδο και ευημερία (Ξωχέλης, 1983).

Στην αρχαιότητα, η αριστεία αναδεικνύονταν και μέσα από αθλητικούς αγώνες και θρησκευτικές τελετές όπως τα Παναθήναια και τους Ολυμπιακούς αγώνες όπου το «ευ αγωνίζεσθαι» και το «ευ αμιλλάσθαι» αποτελούσε προέκταση των αρετών του «καλού κ' αγαθού πολίτη» και εναρμονίζονταν πλήρως με το «ευ ζην» και το μέτρο (Γογγάκη, 2013). Οι αθλητές αγωνίζονταν με γνώμονα την αριστεία, τη δικαιοσύνη και την ενότητα εορτάζοντας τελικώς όχι μονάχα τη νίκη αλλά και την αυτοβελτίωση. Η έννοια της ευγενούς άμιλλας υποδήλωνε όχι μόνο αρετές στο σώμα μα και στην ψυχή. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε πως αριστεία και ευγενής άμιλλα αποτελούσαν εκφάνσεις ηθικών ή κοινωνικών αξιών εκείνης της εποχής. «Όπου άμιλλα ενταύθα και νίκη εστί» αναφέρει ο Αριστοτέλης υπογραμμίζοντας τη υπεροχή της ευγενούς άμιλλας έναντι του ανταγωνισμού (Ross, 1964). Πόσο θα μπορούσε να μεταβληθεί η ζωή μας αν η ευγενής άμιλλα, με όλες τις αρετές που την χαρακτηρίζουν, υιοθετείτο σήμερα σε κάθε μας βήμα και σε κάθε μας σχέση;

3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η έννοια της αριστείας ανά τους αιώνες έχει διαβρωθεί και έχει απωλέσει μέρος της εννοιολογικής σπουδαιότητάς της. Στη σύγχρονη κοινωνία ταυτίζεται κυρίως με την υπεροχή, την τελειότητα ή και την υπερβολή σε υλικά αγαθά, όπως ο πλούτος, η εξουσία, η κοινωνική καταξίωση ενώ, στο σχολικό περιβάλλον ταυτίζεται κυρίως με την υψηλή βαθμολογική επίδοση των μαθητών και όχι τόσο με την υπεροχή αυτών ως προς τις αρετές. Η ανάγκη για αριστεία, με την επικρατούσα έννοια του όρου, μοιραία φαίνεται να οδηγεί στον ανταγωνισμό με ό,τι εκείνος συνεπάγεται για το άτομο και εν γένει για την κοινωνία.

Ως απομηχανής θεός «κατέρχεται» η ευγενής άμιλλα να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον αριστεία του Ομήρου, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και άλλων σπουδαιών Ελλήνων φιλοσόφων και στην αριστεία με την έννοια που έχει επικρατήσει στη σύγχρονη εποχή. Πρόταση της παρούσας ανασκόπησης αποτελεί η υιοθέτηση της ευγενούς άμιλλας σε κάθε σχέση και σε κάθε περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό, ευρύτερο εργασιακό ή κοινωνικό. Η καλλιέργεια της ευγενούς άμιλλας στα μέλη ομάδων κάθε ηλικίας, με έμφαση στις νέες γενιές και κυρίως τα παιδιά, δύναται να οδηγήσει τόσο το άτομο όσο και την ομάδα σε πρόοδο και ευημερία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών των παιδιών, στη διεύρυνση του πνεύματός τους, και στην ανάδειξη εν γένει του βέλτιστου δυναμικού τους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Βουγιούκας, Κ. (1997). *Ο ανταγωνισμός στη σχολική τάξη*. Τα Εκπαιδευτικά, (43), 74–78.
- Γογγάκη, Κ. (2013). *Το ολυμπιακό ιδεώδες: Παγκόσμια κρίση και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας (Τόμ. Β)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακριδής, Ι. Θ. (1971). *Ξαναγυρίζοντας στον Όμηρο*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Καψάλης, Α. (1998). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λίντε, Ι. (επιμ.). (2002). *Μέγα Ετυμολογικό Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας (Τόμος Α')*.
- Μοσκόβης, Β. (1988). *Πλάτων, Πλάτωνος Νόμοι (α'-ζ')*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πλάγγεσης, Γ. (2010). *Αρχαία ελληνική πολιτική και κοινωνική φιλοσοφία: Σοφιστές, Πλάτων, Αριστοτέλης*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψαρρή, Κ. (1996). *Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*. Νέα Παιδεία, 79, 126-142.
- Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2002). *Πλάτων Πολιτεία (Βιβλίο ΣΤ)*. Αθήνα: Πόλις.
- Ξωχέλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενογλώσση

- Babbitt, F. C. (1969). *Plutarch's Moralia (Vol. 1, pp. 4-68)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bywater, I. (1962). *Aristotelis Ethica Nicomachea*. Oxford: Clarendon Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. London: Routledge.
- Dunlop, F. (2006). *Competition in education*. Cambridge Journal of Education, 6(3), 129-130.
- Finley, J. H. (2001). *Θουκυδίδης*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Glueck, J., & Brighouse, H. (2008). *Philosophy and children's education*. Journal of Philosophy of Education, 42(3-4), 479-493.
- Hirsch, E. D. (2018). *Why Knowledge Matters*. Harvard University Press.
- Jaya, G. (2002). *Kindling the hidden fire: Empowerment through conflict management in organizations*. Manage Extension Research Review, 3(2), 24-38.
- Kirk, G. S., Raven, J. E., & Schofield, M. (2006). *Οι Προσωκρατικοί Φιλόσοφοι*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Liddell, H. G., & Scott, R. (1940). *Μέγα Ετυμολογικόν Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Γ. Κ. Καστανιώτη.
- May, M. A. (1937). *A research note on cooperative and competitive behaviour*. The American Journal of Sociology, 42(6), 887-891.
- Mead, M. (Ed.). (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. New York: McGraw-Hill.
- Rabbien, J. M. (1998). *Is there a discontinuity or a reciprocity effect in cooperation and competition between individuals and groups?* European Journal of Social Psychology, 28, 485.
- Richmond, B. O., & Weiner, G. P. (1973). *Cooperation and competition among young children as a function of ethnic grouping, grade, sex, and reward condition*. Journal of Educational Psychology, 64(3), 329-334.
- Ross, S. R., Rausch, M. K., & Canada, K. E. (2003). *Competition and cooperation in the five-factor model: Individual differences in achievement orientation*. The Journal of Psychology, 137(4), 323-337.
- Ross, W. D. (1964). *Aristotelis Ars Rhetorica*. Oxford: Clarendon Press.
- Schlenker, B. R., & Goldman, H. J. (1978). *Cooperators and competitors in conflict: A test of the "triangle model"*. Journal of Conflict Resolution, 22(3), 393-410.
- Stapel, D. A., & Koomen, W. (2005). *Competition, cooperation, and the effects of others on me*. Journal of Personality and Social Psychology, 88(6), 1029.
- Stanne, M. B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 125(1), 133-154.
- Swain, S. (1996). *Hellenism and Empire: Language, Classicism, and Power in the Greek World AD 50-250*. Oxford: Clarendon Press.
- West, M. L. (1998). *Homeri Ilias*. Stuttgart-Leipzig: Teubner.
- Winquist, J. R., & Larson, J. R., Jr. (2004). *Sources of the discontinuity effect: Playing against a group versus being in a group*. Journal of Experimental Social Psychology, 40(5), 675-682.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ: ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παναγιωτάκη Ειρήνη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ80-Οικονομίας

Περίληψη

Η έρευνα εστιάζει στην ετοιμότητα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ80 για την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Επιστήμης». Μέσα από μικτή μεθοδολογική προσέγγιση αναδεικνύονται θετικές στάσεις αλλά και δυσκολίες, ιδίως στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Η ποιοτική ανάλυση αναδεικνύει, επιπλέον, την επίδραση των φροντιστηρίων στην εκτός τάξης μελέτη. Η βιωματική επιμόρφωση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών καταδεικνύονται ως καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου.

Λέξεις κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, εκπαιδευτικοί ΠΕ80, ετοιμότητα εφαρμογής, επιμόρφωση

1. Εισαγωγή

Η αναζήτηση νέων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνδυάζουν την απόκτηση γνώσης με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους μαθητές του 21ου αιώνα, έχει προκαλέσει εκτεταμένες συζητήσεις γύρω από τη φύση της μάθησης και της διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Baker (2000) εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο «ανεστραμμένη τάξη» (flipped classroom), περιγράφοντας ένα μοντέλο που συνδυάζει την ενεργό μάθηση με την ενσωμάτωση ΤΠΕ, μετασχηματίζει τη διδακτική πράξη και ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό.

Η διάδοση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεκίνησε το 2007 όταν οι καθηγητές Χημείας Bergmann και Sams διδάσκοντας σε λύκειο του Κολοράντο άρχισαν να βιντεοσκοπούν τα μαθήματά τους για να υποστηρίξουν μαθητές που απουσίαζαν. Η πρακτική αυτή τους οδήγησε στη διαπίστωση ότι το ζητούμενο δεν είναι να παραδίδεις περιεχόμενο στην τάξη, αλλά να είσαι παρών όταν ο μαθητής χρειάζεται βοήθεια (Bergmann & Sams, 2012). Έτσι, δημιούργησαν βιντεομαθήματα που οι μαθητές παρακολουθούσαν πριν από το μάθημα και εντός της τάξης αξιοποιούσαν τον διδακτικό χρόνο σε δραστηριότητες καθοδήγησης και ενεργητικής μάθησης, αντί για απλή παράδοση ύλης. Η δημοσίευση του βιβλίου τους *Flip Your Classroom* το 2012 και η ίδρυση του Flipped Learning Network, για να μοιραστούν την εμπειρία τους, συνέβαλαν στην εξάπλωση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης σε όλο τον κόσμο.

Η εφαρμογή του μοντέλου υποστηρίχθηκε από την ανάπτυξη του Web 2.0, το οποίο διευκόλυνε τη δημιουργία και το διαμοιρασμό εκπαιδευτικού περιεχομένου. Σημαντική υπήρξε και η συμβολή της KhanAcademy, η οποία προσέφερε δωρεάν, σύντομα και ευχάριστα βιντεομαθήματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας την προσέγγιση των Bergmann και Sams (2012), αξιοποίησαν αυτό το υλικό όταν δεν διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο ή τις τεχνικές δεξιότητες για να δημιουργήσουν δικό τους.

Η εξάπλωση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης συνοδεύτηκε από αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έρευνες αναδεικνύουν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή εμπλοκή, τη βελτίωση των επιδόσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αυτορρύθμιση και η συνεργασία (Gough et al., 2017; Lo & Hew, 2017; Unal et al., 2021). Παράλληλα, επισημαίνονται σημαντικές προκλήσεις, όπως η ανάγκη για επαρκή τεχνολογική υποδομή, η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται (Gough et al., 2017; Lo & Hew, 2017; Unal et al., 2021). Αυτές οι προκλήσεις καταδεικνύουν ότι η επιτυχία του μοντέλου εξαρτάται σε μεγάλο

βαθμό από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τη διαθεσιμότητα των απαραίτητων τεχνολογικών πόρων.

Στην Ελλάδα η πρώτη επιστημονική αναφορά στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης εμφανίζεται το 2013 από τους Κανδρούδη και Μπρατίτση (Γαριού κ.ά., 2021). Έκτοτε ακολουθούν αρκετές δημοσιεύσεις και μεταπτυχιακές εργασίες, χωρίς ωστόσο να παρατηρείται συστηματική εφαρμογή στην πράξη. Η κατάσταση μεταβάλλεται με τον Ν. 4823/2021, που αναφέρεται ρητά στο μοντέλο. Παράλληλα, στους νέους Οδηγούς Εκπαιδευτικού που συνοδεύουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, το μοντέλο προτείνεται ως στρατηγική που ενισχύει τη βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Επιστήμης», η ανεστραμμένη τάξη παρουσιάζεται ως στρατηγική διδασκαλίας που αναμένεται να αυξήσει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μυλωνάς κ.ά., 2021). Ωστόσο, δεν υπάρχουν μέχρι σήμερα επαρκή στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ80 για την εφαρμογή του μοντέλου στην πράξη.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καλύψει αυτό το κενό. Συγκεκριμένα, διερευνά τις αντιλήψεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ80 για την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Επιστήμης». Η μελέτη ακολουθεί μικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι ορισμοί για το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Κοινό τους σημείο αποτελεί η θεώρηση του μοντέλου ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση, κατά την οποία η άμεση διδασκαλία μετατοπίζεται εκτός τάξης, ενώ ο δια ζώσης χρόνος αξιοποιείται για ενεργητικές μαθησιακές δραστηριότητες. Ωστόσο, στον ευρύτερο ορισμό του μοντέλου, η χρήση της τεχνολογίας δεν θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση (Lage et al., 2000), καθώς το επίκεντρο βρίσκεται στην αναδιάρθρωση του διδακτικού χρόνου. Αντίθετα, στον στενότερο ορισμό, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ αποτελεί βασικό συστατικό του μοντέλου (Baker, 2000). Η παρούσα εργασία υιοθετεί τη δεύτερη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ανεστραμμένη τάξη συνιστά μια μορφή μικτής μάθησης, που συνδυάζει εξ αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλία, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας (Τζιμογιάννης, 2019).

Η υιοθέτηση του μοντέλου βασίζεται στην ιδέα ότι ο χρόνος μέσα στην τάξη θα πρέπει να αξιοποιείται για ενεργητική μάθηση, αντί να αφιερώνεται αποκλειστικά σε διαλέξεις. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από πληθώρα βιβλιογραφίας που στηρίζεται κυρίως στις θεωρίες του γνωστικού εποικοδομισμού του Piaget και του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotsky (Bishop & Verleger, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η ανεστραμμένη τάξη υλοποιείται όταν ο συλλογικός χώρος εντός τάξης μετατρέπεται σε διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους, να λύνουν προβλήματα και να συμμετέχουν δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία (Τζιμογιάννης, 2017).

Η φιλοσοφία της ανεστραμμένης τάξης βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες, σύμφωνα με το Flipped Learning Network (2014). Πρώτον, στο ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, αλληλεπιδρούν, αναστοχάζονται και διαχειρίζονται τον χρόνο και τον χώρο της μάθησής τους. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδό τους και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις διαφοροποιημένες ανάγκες της τάξης. Δεύτερον, στην κουλτούρα μάθησης, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, συμμετέχουν, παίρνουν ευθύνη για τη μάθησή τους και συνδιαμορφώνουν την πορεία της. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά, ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών. Τρίτον, στο στοχευμένο περιεχόμενο, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και επιλέγει με προσοχή το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και να εξυπηρετεί σαφείς μαθησιακούς στόχους. Τέταρτον, στον πυλώνα του επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις τεχνολογίες, εφαρμόζει συνεργατικές διδακτικές

προσεγγίσεις, οργανώνει αποτελεσματικά τον χρόνο της τάξης και καλλιεργεί δεξιότητες που ενισχύουν τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές αποτέλεσαν το εννοιολογικό υπόβαθρο για την επιλογή των αξόνων διερεύνησης και τον σχεδιασμό των εργαλείων της παρούσας έρευνας.

2.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (Creswell, 2011), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με σκοπό την αποτύπωση των αντιλήψεων και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ80 για την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης, καθώς και την ανάδειξη προκλήσεων και αναγκών υποστήριξης. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Δεκεμβρίου 2024 – Φεβρουαρίου 2025 με τη χρήση ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε βάσει σχετικής βιβλιογραφίας (Gough et al., 2017; Unal et al., 2021; Δημητρακοπούλου, 2022) και εμπειρικής γνώσης του πεδίου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 15 ερωτήσεις, οργανωμένες σε τρεις ενότητες: α) δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, β) ψηφιακές δεξιότητες, γ) εξοικείωση με το μοντέλο, αντιλήψεις, προκλήσεις και ανάγκες υποστήριξης. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, κυρίως με πενταβάθμια κλίμακα Likert. Εφαρμόστηκε βολική δειγματοληψία: το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε 60 εκπαιδευτικούς του κλάδου ΠΕ80 και απαντήθηκε από 45. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουαρίου – Απριλίου 2025 μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τέσσερις εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν πιλοτικά το μοντέλο. Πριν την εφαρμογή του μοντέλου, υλοποιήθηκε επιμορφωτικό εργαστήριο, όπου παρουσιάστηκε εκπαιδευτικό σενάριο με υλικό (βίντεο, ηχητικά, φύλλα εργασίας) και ο τρόπος δημιουργίας του, ώστε οι εκπαιδευτικοί να το προσαρμόσουν ή να δημιουργήσουν νέο, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εξ αποστάσεως, καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με χρήση του λογισμικού SPSS Statistics 29. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και έλεγχοι συσχέτισης για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών όπως η ψηφιακή ετοιμότητα και η ετοιμότητα εφαρμογής (George, Mallery, 2016). Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές. Οι ποσοτικές μεταβλητές, όπως η ψηφιακή ετοιμότητα και η ετοιμότητα εφαρμογής, υπολογίστηκαν ως ο μέσος όρος των επιμέρους δηλώσεων. Επιπλέον, δημιουργήθηκε μία κατηγορική μεταβλητή για την εξοικείωση με το μοντέλο, η οποία ταξινομήθηκε σε τρία επίπεδα. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, βάσει των αξόνων των συνεντεύξεων, με σκοπό την ανάδειξη κοινών μοτίβων, εμπειριών και αναγκών που σχετίζονται με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης (Robson, 2007). Η έρευνα υλοποιήθηκε με σεβασμό στις αρχές δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

3. Ποσοτική Ανάλυση

3.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 45 εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ80, εκ των οποίων το 75,6 % ήταν γυναίκες και το 24,4 % άνδρες. Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία, το δείγμα συγκροτείται κυρίως από έμπειρους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που αντανάκλα το γενικό προφίλ του κλάδου.

Αναφορικά με την υπηρεσία σε σχολικές μονάδες, το 46,7% εργάζεται σε Γενικά Λύκεια το 31,1 % σε Επαγγελματικά Λύκεια και το 22,2 % σε Γυμνάσια. Σε επίπεδο τυπικών προσόντων, το 82,2 % των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει επιπλέον τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου. Τέλος, το 88,9 % έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση στις ΤΠΕ, με το μεγαλύτερο ποσοστό να κατέχει επίπεδο Β1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΤΙΜΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Φύλο	Ανδρας	11	24,4
	Γυναίκα	24	75,6
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-5	2	4,4

	6-10	7	15,6
	11-20	15	33,3
	Περισσότερα από 21	21	46,7
Σχολική μονάδα υπηρετήσης	Γυμνάσιο	10	22,2
	Γενικό Λύκειο	21	46,7
	Επαγγελματικό Λύκειο	14	31,1
Επίπεδο σπουδών	2 ^ο Πτυχίο	2	4,4
	Μεταπτυχιακό	30	66,7
	Διδακτορικό	5	11,1
	Χωρίς πρόσθετα προσόντα	8	17,8
Επιμόρφωση ΤΠΕ	Ναι	40	88,9
	Όχι	5	11,1
Επίπεδο επιμόρφωσης ΤΠΕ	Επίπεδο Α	12	26,7
	Επίπεδο Β1	16	35,6
	Επίπεδο Β2	11	24,4
	Μεταπτυχιακό στις ΤΠΕ	1	2,2
	Χωρίς επιμόρφωση	5	11,1

Όσον αφορά την εξοικείωση με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το γνωρίζει θεωρητικά και κατανοεί τον τρόπο εφαρμογής του, χωρίς ωστόσο να έχει προσωπική εμπειρία εφαρμογής. Μόνο το 24,4 % ανέφερε ότι το έχει εφαρμόσει, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό δήλωσε πλήρη άγνοια του μοντέλου.

Πίνακας 2: Εξοικείωση με την Ανεστραμμένη Τάξη

ΔΗΛΩΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Δεν γνωρίζω καθόλου το μοντέλο.	1	2,2
Έχω διαβάσει για το μοντέλο, αλλά δεν κατανοώ πώς εφαρμόζεται.	5	11,1
Έχω επιμορφωθεί, αλλά δεν κατανοώ πώς εφαρμόζεται.	1	2,2
Έχω διαβάσει και κατανοώ πώς εφαρμόζεται, αλλά δεν το έχω εφαρμόσει.	11	24,4
Έχω επιμορφωθεί και κατανοώ πώς εφαρμόζεται, αλλά δεν το έχω εφαρμόσει.	16	35,6
Το έχω εφαρμόσει στη διδασκαλία μου.	11	24,4

3.2 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση επικεντρώνεται στις τέσσερις βασικές διαστάσεις που εξετάστηκαν μέσω του ερωτηματολογίου: ψηφιακή ετοιμότητα, ετοιμότητα εφαρμογής, θετικές αντιλήψεις και δυσκολίες/προκλήσεις εφαρμογής. Για κάθε διάσταση υπολογίστηκε η μέση τιμή (Μ.Τ.), η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α .

Η διάσταση της ψηφιακής ετοιμότητας περιλάμβανε δηλώσεις σχετικές με τη χρήση και δημιουργία ψηφιακού υλικού. Οι υψηλότερες τιμές καταγράφηκαν στη χρήση εκπαιδευτικών βίντεο (Μ.Τ. = 4,33) και ψηφιακών πλατφορμών μάθησης (Μ.Τ. = 3,89), ενώ χαμηλότερες εμφανίστηκαν στις πιο σύνθετες δεξιότητες της δημιουργίας εκπαιδευτικού βίντεο (3,16) και ηχητικού επεισοδίου (Μ.Τ. = 2,78).

Πίνακας 3: Ψηφιακή ετοιμότητα

ΔΗΛΩΣΗ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Χρήση εκπαιδευτικών βίντεο στη διδασκαλία	4,33	0,905
Δημιουργία εκπαιδευτικών βίντεο	3,16	1,331
Προσθήκη διαδραστικών στοιχείων (π.χ. ερωτήσεις, πληροφορίες) σε βίντεο	3,33	1,297

Χρήση ψηφιακών πλατφορμών μάθησης (π.χ. Moodle, e-class, e-me, Google Classroom)	3,89	1,247
Δημιουργία και διαμοιρασμός εκπαιδευτικού υλικού μέσω Web 2.0 εφαρμογών (π.χ. Canva, Padlet, Kahoot, Quizlet)	3,49	1,392
Δημιουργία και διαμοιρασμός ηχητικών επεισοδίων (podcasts, ηχογραφήσεις μαθημάτων)	2,78	1,185

Η διάσταση της Ετοιμότητας Εφαρμογής εξετάζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να υλοποιήσουν βασικά στοιχεία του μοντέλου στην πράξη. Οι υψηλότερες μέσες τιμές καταγράφηκαν στην εξοικείωση με τεχνικές ενεργού μάθησης (Μ.Τ. = 3,96) και στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (Μ.Τ. = 3,58), καθώς και στη γνώση των ενεργειών που αναλαμβάνουν οι μαθητές στις φάσεις της ΑΤ (Μ.Τ. = 3,58).

Η χαμηλότερη τιμή εντοπίζεται στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (Μ.Τ. = 3,13), γεγονός που αντανακλά τις αυξημένες τεχνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις αυτής της διαδικασίας. Η μεγαλύτερη διασπορά των απαντήσεων καταγράφεται επίσης στη συγκεκριμένη δήλωση (Τ.Α. = 1,179), ένδειξη ανομοιογένειας μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά το επίπεδο εξοικείωσης με την παραγωγή πρωτογενούς υλικού. Αντίθετα, δηλώσεις όπως η εξοικείωση με ενεργητικές τεχνικές παρουσίασαν μικρότερη απόκλιση (Τ.Α. = 1,043), δείχνοντας συγκλίνουσες απόψεις.

Πίνακας 4: Ετοιμότητα εφαρμογής

ΔΗΛΩΣΗ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Γνωρίζω τις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός σε κάθε μία από τις φάσεις της ανεστραμμένης τάξης.	3,49	0,991
Μπορώ να επιλέξω εκπαιδευτικό υλικό (βίντεο, παρουσίαση κ.λπ.) για την ανεστραμμένη τάξη.	3,56	1,099
Μπορώ να δημιουργήσω υλικό (βιντεομαθήματα, podcast κ.λπ.) για την ανεστραμμένη τάξη.	3,13	1,179
Αξιοποιώ ψηφιακούς πόρους (Kahoot, Quizlet κ.λπ.) στη διδασκαλία.	3,58	1,390
Γνωρίζω ποιες ενέργειες υλοποιούν οι μαθητές στις φάσεις της ανεστραμμένης τάξης.	3,58	1,158
Είμαι εξοικειωμένος με την εφαρμογή τεχνικών διδασκαλίας που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών.	3,96	1,043

Στη διάσταση των θετικών αντιλήψεων, οι μέσες τιμές ήταν εξαιρετικά υψηλές, με την υψηλότερη στη δήλωση ότι το μοντέλο επιτρέπει την διαφοροποιημένη διδασκαλία (Μ.Τ. = 4,67) και την ενίσχυση δεξιοτήτων (Μ.Τ. = 4,60). Οι τιμές αυτές επιβεβαιώνουν τη γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μοντέλο.

Πίνακας 5: Θετικές αντιλήψεις

ΔΗΛΩΣΗ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης είναι αποτελεσματικό για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.	3,98	0,753
Η εφαρμογή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης στην καθημερινή διδασκαλία είναι εφικτή και αποδοτική.	3,13	0,991
Η ανεστραμμένη τάξη οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν νέο ρόλο ως διευκολυντές της μάθησης.	4,11	0,647

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αυξάνει την ευθύνη του μαθητή για τη μάθησή του.	4,16	0,737
Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης απελευθερώνει χρόνο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων.	4,6	0,495
Η ανεστραμμένη τάξη παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	4,67	0,68

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες-προκλήσεις εντοπίζονται στην ανάγκη για επιμόρφωση (Μ.Τ. = 4,31) και στον αυξημένο χρόνο προετοιμασίας (Μ.Τ. = 4,29), ενώ υψηλή ανησυχία εκφράζεται και για την αποδοχή του μοντέλου από τους γονείς (Μ.Τ. = 4,07). Αντίθετα, η δήλωση σχετικά με την πιθανή αντίσταση των μαθητών συγκέντρωσε χαμηλότερη τιμή (Μ.Τ. = 3,13), γεγονός που υποδηλώνει ηπιότερους προβληματισμούς.

Πίνακας 6: Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες / προκλήσεις εφαρμογής

ΔΗΛΩΣΗ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη για την εφαρμογή του μοντέλου.	4,31	0,668
Η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας από την παραδοσιακή τάξη.	4,29	0,815
Οι μαθητές θα εναντιωθούν στην εφαρμογή του μοντέλου, καθώς απαιτεί από αυτούς περισσότερη προετοιμασία και υπευθυνότητα.	3,13	1,160
Οι περιορισμένοι πόροι και η έλλειψη τεχνολογικών εργαλείων στις τάξεις είναι εμπόδιο στην εφαρμογή.	3,84	0,999
Οι γονείς μπορεί να μην κατανοούν το μοντέλο και να δυσκολεύονται να το υποστηρίξουν.	4,07	0,963

Οι βασικές διαστάσεις που μελετήθηκαν συνοψίζονται στον Πίνακα 7, στον οποίο παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες αξιοπιστίας. Όπως προκύπτει, οι υψηλότερες μέσες τιμές καταγράφονται στις θετικές αντιλήψεις για την ανεστραμμένη τάξη (Μ.Τ. = 3,99) και στις δυσκολίες/προκλήσεις (Μ.Τ. = 3,93), γεγονός που φανερώνει αφενός την αποδοχή του μοντέλου και αφετέρου την αναγνώριση εμποδίων κατά την εφαρμογή του. Η ψηφιακή ετοιμότητα καταγράφει τη χαμηλότερη μέση τιμή (Μ.Τ. = 3,49), κάτι που συνδέεται κυρίως με την περιορισμένη εξοικείωση στη δημιουργία πρωτογενούς υλικού. Η μέση τιμή στην ετοιμότητα εφαρμογής (Μ.Τ. = 3,55) υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ικανοποιητικό βαθμό ετοιμότητας, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω ενίσχυσης. Όλοι οι δείκτες Cronbach's α , με εξαίρεση τη διάσταση των δυσκολιών ($\alpha = 0,657$), κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, επιβεβαιώνοντας την εσωτερική συνοχή των κλιμάκων. Η χαμηλότερη τιμή εντάσσεται στην οριακά αποδεκτή περιοχή, σύμφωνα με τις ενδεικτικές τιμές αξιολόγησης του δείκτη (George & Mallery, 2016: 240) και ενδέχεται να σχετίζεται με την ετερογένεια των δηλώσεων και το μέγεθος του δείγματος.

Πίνακας 7: Βασικές διαστάσεις μελέτης

ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	CRONBACH'S A
Ψηφιακή ετοιμότητα	6	3,49	0,82	0,927
Ετοιμότητα εφαρμογής	6	3,55	0,95	0,912
Θετικές αντιλήψεις	6	3,99	0,52	0,814

Δυσκολίες – προκλήσεις εφαρμογής	5	3,93	0,61	0.657

3.3 Εφαρμοσιμότητα και ανάγκες υποστήριξης

Πέρα από τις βασικές διαστάσεις που αναλύθηκαν, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν σε ποιο βαθμό θεωρούν εφαρμόσιμο το μοντέλο στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Επιστήμης», όπως προβλέπεται από τον οδηγό εκπαιδευτικού του Νέου Προγράμματος Σπουδών. Η μέση τιμή των απαντήσεων ήταν 3,64 (Τ.Α. = 0,933), το εύρημα αυτό δείχνει ότι το μοντέλο θεωρείται δυνητικά εφαρμόσιμο, ωστόσο η αποδοχή του φαίνεται να εξαρτάται εν μέρει από την παροχή κατάλληλης υποστήριξης.

Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι το σύνολο των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θεωρεί απαραίτητες όλες τις προτεινόμενες πρωτοβουλίες επιμόρφωσης και καθοδήγησης. Η ανάγκη για δειγματικές διδασκαλίες και εργαστήρια δημιουργίας ψηφιακού υλικού αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν πρακτικά εργαλεία και υποστήριξη, ώστε να νιώσουν επαρκώς προετοιμασμένοι για την εφαρμογή του μοντέλου στην τάξη.

3.4 Έλεγχοι υποθέσεων για την ετοιμότητα εφαρμογής

Στο πλαίσιο της ανάλυσης διερευνήθηκε εάν το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης επηρεάζει την ετοιμότητα τους να το εφαρμόσουν στην πράξη. Για τις ανάγκες της ανάλυσης, οι έξι αρχικές κατηγορίες απαντήσεων (πίνακας 1.2) ομαδοποιήθηκαν σε τρεις επίπεδα: χαμηλή, μέτρια και υψηλή εξοικείωση, προκειμένου να κατασκευαστεί μια κατάλληλη κατηγορική μεταβλητή για την εφαρμογή στατιστικών ελέγχων.

Για τη διερεύνηση εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA), με σκοπό να εξεταστεί η μηδενική υπόθεση (H_0) ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση τιμή της ετοιμότητας εφαρμογής μεταξύ των επιπέδων εξοικείωσης. Η ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F = 2,049$, $p = 0,142$).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, και δεδομένης της πιθανής παραβίασης των παραδοχών κανονικότητας και ομοιογένειας διασποράς, εφαρμόστηκε επίσης ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal–Wallis. Και σε αυτή την περίπτωση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2 = 3,529$, $df = 2$, $p = 0,171$). Ωστόσο, παρατηρήθηκε αυξητική τάση στις μέσες τιμές των ομάδων εξοικείωσης, γεγονός που ενδέχεται να υποδηλώνει δυνητική συσχέτιση μεταξύ εξοικείωσης και ετοιμότητας εφαρμογής, χωρίς όμως στατιστική επιβεβαίωση.

Επιπλέον, εξετάστηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ψηφιακής ετοιμότητας και ετοιμότητας εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη συσχέτισης Spearman's rho, καθώς τα δεδομένα προέρχονταν από κλίμακες Likert και δεν πληρούσαν την προϋπόθεση κανονικότητας. Η ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($\rho = 0,504$, $p < 0,001$), γεγονός που καταδεικνύει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ετοιμότητα εφαρμογής του μοντέλου.

4. Ποιοτική Ανάλυση

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τα δεδομένα οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες βάσει των επαναλαμβανόμενων μοτίβων που εντοπίστηκαν στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Η διαδικασία ανάλυσης ακολούθησε ανοιχτή κωδικοποίηση με στόχο την ανάδειξη βασικών αξόνων ερμηνείας. Προέκυψαν πέντε βασικές θεματικές:

α) Παρακίνηση για εφαρμογή: Η ευελιξία του μοντέλου και η δυνατότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση ψηφιακών μέσων ελκυστικών για τους μαθητές αναδείχθηκαν ως τα βασικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του μοντέλου. Όπως ανέφεραν δύο εκπαιδευτικοί: «Με τράβηξε κυρίως η διαφοροποίηση ... Οι μαθητές εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό», «Η τεχνολογία και τα podcast προσελκύουν και ενεργοποιούν τους μαθητές».

β) Παράγοντες που διευκόλυναν την εφαρμογή: Καθοριστική ήταν η συμβολή του εργαστηρίου που παρείχε πρακτική εξάσκηση και ενίσχυσε την κατανόηση της μεθόδου. Όπως επισήμαναν δύο εκπαιδευτικοί, *«Το εργαστήριο με βοήθησε να πάρω ιδέες και να καταλάβω τη διαδικασία»*, *«Το υλικό ήταν πολύ καλό και μπορούσα να το χρησιμοποιήσω»*. Εξίσου σημαντικός παράγοντας ήταν η συνεργασία με συναδέλφους, *«Η συνεργασία ήταν πολύ χρήσιμη, αλλιώς δύσκολα θα το τολμούσα»*.

γ) Ανταπόκριση μαθητών: Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν αυξημένη συμμετοχή και ενεργοποίηση των μαθητών, *«Οι μαθητές ήταν σίγουρα πιο ενεργοί.»*, ενώ άλλος εκπαιδευτικός επισήμανε ότι *«είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, διότι είχαν προετοιμαστεί και μιλούσαν περισσότερο»*. Ιδιαίτερα θετικά αξιολογήθηκε η χρήση podcast, *«Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν... ακόμα και αυτοί που δεν είχαν ασχοληθεί, ασχολήθηκαν»*. Επιπλέον, οι μαθητές εκτίμησαν τη δυνατότητα να επιστρέφουν στο υλικό όποτε χρειαστεί, *«Το πλεονέκτημα είναι ότι μπορούν να το ξαναδοούν ή να το ξανακούσουν»*.

δ) Προκλήσεις και εμπόδια: Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίστηκαν στον συντονισμό των μαθητών και στη χρονική πίεση, ιδίως στη Γ' Λυκείου, *«Η Γ' Λυκείου δεν έχει χρόνο για μελέτη στο σπίτι λόγω υποχρεώσεων»*. Εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρχικά ανασφάλεια για το αν οι μαθητές θα ανταποκριθούν, *«Ένωσα ότι χάνω τον έλεγχο»*, όμως τελικά διαπίστωσαν αυξημένη εμπλοκή *«Δούλεψαν περισσότερο στο σπίτι, από όταν τους δίνω ασκήσεις»*. Επισημάνθηκε, τέλος, ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το μοντέλο, χρειάζεται *«Εκπαίδευση και των μαθητών»*.

ε) Συστάσεις για μελλοντική εφαρμογή: Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ευρύτερη εφαρμογή του μοντέλου, με βασική προϋπόθεση την κατάλληλη υποστήριξη. *«Ανεπιφύλακτα θα το συνέστηνα, αλλά χρειάζεται εξάσκηση και επιμόρφωση»*, ανέφερε χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός, ενώ άλλος τόνισε τον ρόλο της συνεργασίας *«Με εργαστήριο, επιμόρφωση, δίκτυο εκπαιδευτικών και υποστήριξη για ανταλλαγή καλών πρακτικών... μπορεί να γίνει»*. Κοινό αίτημα αποτέλεσε η διαθεσιμότητα ευχάριστου, στοχευμένου υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών *«Αν αφιερώσεις χρόνο, μετά κερδίζεις παραγωγικό χρόνο»*. Τέλος, προτάθηκε και η ενδοσχολική επιμόρφωση με ετεροπαρατήρηση, ώστε να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το μοντέλο.

Εν κατακλείδι, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ότι με την κατάλληλη υποστήριξη το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία και τον ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού.

5. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ80 θεωρούν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης ιδιαίτερα αποτελεσματικό, καθώς ενισχύει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καλλιεργεί δεξιότητες στους μαθητές και προάγει την υπευθυνότητα στη μάθησή τους. Παρά τις θετικές αντιλήψεις, αναγνωρίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή του, όπως ο χρόνος προετοιμασίας και η δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού υλικού. Η ενίσχυση της ψηφιακής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή, καθώς, αν και οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ, δεν διαθέτουν όλοι τις εξειδικευμένες δεξιότητες που απαιτεί η ανεστραμμένη τάξη.

Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τη σημασία της εργαστηριακής επιμόρφωσης και της συνεργασίας με συναδέλφους για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυξημένη συμμετοχή και αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς και με τη δυνατότητα να επανέρχονται στο υλικό όποτε χρειάζονταν, επιβεβαιώνουν τα πλεονεκτήματα της ανεστραμμένης τάξης.

Η ευνοϊκή στάση των εκπαιδευτικών και η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών επιβεβαιώνουν τη δυναμική του μοντέλου, εφόσον διασφαλιστούν οι απαραίτητες συνθήκες υποστήριξης και επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Γαριού, Α., Μακροδήμος, Ν., & Παπαδάκης, Σ. (2021). *Ανεστραμμένη τάξη: Ένα Μοντέλο Μικτής Μάθησης για όλες τις Βαθμίδες της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Gotsis / Γκότσης Κωνσταντίνος.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2022). *Μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης* [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/7118>
- Μυλωνάς, Α., Βουζαζάκης, Γ., Ξάνθη, Χ., Συκάς, Θ., & Συρμακέσης, Σ. (2021). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Αρχές Οικονομικής Επιστήμης Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Μια εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (μτφ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

- Baker, J. W. (2000). *The "Classroom Flip": Using web course management tools to become the guide by the side*. In J. A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9–17).
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*, 30, 1-18. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2025 από <https://doi.org/10.18260/1-2--2258>.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2025 από <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference (14th ed.)*. New York: Routledge.
- Gough, E., DeJong, D., Grundmeyer, T., & Baron, M. (2017). K-12 teacher perceptions regarding the flipped classroom model for teaching and learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(3), 390–423. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2025 από <https://doi.org/10.1177/0047239516658444>.
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 30-43.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–22. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2025 από <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>.
- Unal, E., Yamac, A., & Yildirim, A. (2021). Using flipped classroom in middle schools: Teachers' perceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 115–130. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2025 από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1301256>.

ΕΝΣΩΜΑΤΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ MICROLEARNING (ΜΙΚΡΟ-ΜΑΘΗΣΗ) ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΝΕΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.)

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά)

Σύμβουλος Εκπαίδευσης,

10ης Θέσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας

Περίληψη

Η μικρομάθηση αποτελεί μία καινοτόμο παιδαγωγική μέθοδο που εμπλουτίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, προσφέροντας σύντομες, στοχευμένες εκπαιδευτικές ενότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους. Παρέχει ευελιξία, εξατομίκευση και αλληλεπίδραση μέσω βίντεο, διαδραστικών κουίζ και τεχνολογιών όπως η τεχνητή νοημοσύνη, διευκολύνοντας την κατανόηση και τη διατήρηση γνώσης. Εφαρμογές της παρατηρούνται στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στην κατάρτιση εργαζομένων σε εταιρείες όπως η Google. Επιπλέον, προωθεί τη δημιουργία συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης, όπου εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές συνεργάζονται διαδικτυακά. Παρά τις προκλήσεις, όπως η αποσπασματική γνώση και η ανάγκη ψηφιακού αλφαριθμητισμού, η μικρομάθηση ενισχύει τη δια βίου μάθηση, προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστηρίζει βιώσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, αποτελώντας κλειδί για την ενδυνάμωση των ενηλίκων σπουδαστών και εργαζομένων.

Λέξεις κλειδιά: μικρομάθηση (microlearning), εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων

1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί πλέον βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανταποκρινόμενη στις αυξανόμενες απαιτήσεις για ευελιξία, προσβασιμότητα και προσαρμοστικότητα σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο ψηφιακό και επαγγελματικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, η μικρομάθηση (microlearning) αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος εκπαιδευτική προσέγγιση που παρέχει σύντομες, στοχευμένες μαθησιακές ενότητες, σχεδιασμένες να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες και τους χρονικούς περιορισμούς των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Buchem & Hamelmann, 2010; Mohammed et al., 2020).

Με την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, οι προσαρμοστικές πλατφόρμες και τα διαδραστικά εργαλεία, η μικρομάθηση προάγει την εξατομίκευση, ενισχύει τη δέσμευση και διευκολύνει τη συνεργασία, καθιστώντας τη μάθηση πιο προσιτή και αποτελεσματική (Zhang et al., 2023). Επιπλέον, η μικρομάθηση ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της Ανδραγωγικής (αγωγή ενηλίκων), υποστηρίζοντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την αξιοποίηση της εμπειρίας και την πρακτική εφαρμογή της γνώσης, στοιχεία κρίσιμα για την εκπαίδευση ενηλίκων (Knowles, 1980).

Το παρόν άρθρο διερευνά τη μικρομάθηση ως κεντρικό εργαλείο για την ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναλύοντας το θεωρητικό της υπόβαθρο, τη σύνδεσή της με παιδαγωγικές θεωρίες, όπως ο κονεκτιβισμός (Siemens, 2005), και τον ρόλο της τεχνολογίας στην προώθηση εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών. Μέσα από μελέτες περίπτωσης, όπως η διδασκαλία ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και οι καινοτόμες πρακτικές εταιρειών όπως η Google και το Duolingo, το άρθρο αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα, τις προκλήσεις και τις μελλοντικές προοπτικές της μικρομάθησης. Επιπρόσθετα, εξετάζεται πώς η μικρομάθηση

συμβάλλει στη δημιουργία συμμετοχικών κοινοτήτων μάθησης, προάγοντας τη διά βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο της μικρομάθησης: Αρχές, εφαρμογές και παιδαγωγικές θεωρίες

Η μικρομάθηση (microlearning) είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που παρέχει σύντομες, στοχευμένες μαθησιακές εμπειρίες. Αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο ενίσχυσης γνώσεων και δεξιοτήτων, ανταποκρινόμενη στην ανάγκη για ευέλικτη μάθηση σε ένα ταχέως εξελισσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Mohammed et al. (2020), η μικρομάθηση περιλαμβάνει μαθησιακό περιεχόμενο σε μικρές ενότητες, διάρκειας από μερικά δευτερόλεπτα έως 15 λεπτά, σχεδιασμένες για συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, διευκολύνοντας την ταχεία και αποτελεσματική αφομοίωση πληροφοριών.

Η μικρομάθηση ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων εκπαιδευομένων που διαθέτουν περιορισμένο χρόνο, προσφέροντας ευελιξία και προσωποποιημένη μάθηση (Zhang et al., 2023). Οι ενότητες, συνήθως 3-10 λεπτών, ενσωματώνονται εύκολα στην καθημερινότητα σπουδαστών και εργαζομένων, ενώ η χρήση ψηφιακών πλατφορμών και κινητών συσκευών ενισχύει την προσβασιμότητα (Buchem και Hamelmann, 2010). Σύμφωνα με τον Emerson (2017), η μικρομάθηση αυξάνει τη διατήρηση γνώσεων κατά 20% σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους, ενώ διαδραστικά στοιχεία όπως βίντεο, κουίζ και gamification την καθιστούν ελκυστική και αυξάνουν την κινητοποίηση των εμπλεκόμενων.

Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου (Cognitive Load Theory), μειώνοντας την υπερφόρτωση πληροφοριών και βελτιώνοντας την αποθήκευση στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Sweller, 2011). Κάθε ενότητα εστιάζει σε έναν μαθησιακό στόχο, διευκολύνοντας την πρακτική εφαρμογή (Kohnke, 2021). Η διαδραστικότητα μέσω κουίζ, προσομοιώσεων και gamification ενισχύει την ενεργή συμμετοχή (Murillo-Zamorano et al., 2021). Τεχνολογίες όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η ανάλυση δεδομένων προσφέρουν προσαρμοσμένο περιεχόμενο, ενώ η πρόσβαση on-demand μέσω κινητών συσκευών υποστηρίζει τη μάθηση “just-in-time” (Sarker, 2021).

Η μικρομάθηση βασίζεται σε θεωρίες όπως ο κονστρουκτιβισμός (constructivism), όπου οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω της ενεργού συμμετοχής (Piaget, 1970), και η εμπειρική μάθηση, που προάγει την πρακτική εφαρμογή και ανατροφοδότηση (Kolb, 1984). Επιπλέον, ο κοννεκτιβισμός (connectivism) ερμηνεύει τη μάθηση ως διαχείριση συνδέσεων σε δίκτυα πληροφοριών, με τη μικρομάθηση να αξιοποιεί ψηφιακά εργαλεία και συνεργατικές πλατφόρμες (Siemens, 2005).

3. Εκπαίδευση Ενηλίκων και μικρομάθηση: Ανδραγωγικές αρχές και εφαρμογές

Η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στις ανδραγωγικές αρχές του Knowles (1980), που προάγουν την αυτονομία, την αξιοποίηση εμπειρίας και τα εσωτερικά κίνητρα. Η μικρομάθηση ευθυγραμμίζεται με αυτές, προσφέροντας ευέλικτες, ψηφιακές μαθησιακές εμπειρίες. Το άρθρο διερευνά τη σύνδεσή της με την εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στην ευελιξία, την αυτοκατεύθυνση και την εμπειρία.

Οι ενήλικες μαθαίνουν αυτοκατευθυνόμενα, αξιοποιώντας την εμπειρία τους. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι πρακτική, ευέλικτη και συνδεδεμένη με τις ανάγκες τους (Knowles, 1980). Η μικρομάθηση προσφέρει σύντομες ενότητες (3-10 λεπτά), προσβάσιμες μέσω κινητών συσκευών, αναπτύσσοντας δεξιότητες χωρίς χρονική δέσμευση (Mohammed et al., 2020).

Ψηφιακές πλατφόρμες μικρομάθησης ενισχύουν την αυτονομία, επιτρέποντας εξατομικευμένες διαδρομές μάθησης (Garrison, 2011). Παράλληλα, μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων και πρακτικών παραδειγμάτων, η μικρομάθηση συνδέει το περιεχόμενο με την εμπειρία των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας τη συνάφεια και την εμπλοκή (Brookfield, 2015).

4. Ρόλος της τεχνολογίας στη μικρομάθηση: Ενίσχυση της εξατομίκευσης και της αποτελεσματικότητας

Η μικρομάθηση προσφέρει σύντομες, στοχευμένες μαθησιακές ενότητες, ιδανικές για εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, με ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Mohammed et al., 2020). Τεχνολογίες όπως η τεχνητή νοημοσύνη (AI) και οι προσαρμοστικές πλατφόρμες ενισχύουν την εξατομίκευση και την αποτελεσματικότητα. Η AI προσαρμόζει το περιεχόμενο σε πραγματικό χρόνο με βάση τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων, ενώ έξυπνοι βοηθοί παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση (Sajja et al., 2023; Maity & Derooy, 2024). Οι προσαρμοστικές πλατφόρμες προσφέρουν πολυμεσικό υλικό και παιγνιοποίηση, αυξάνοντας τη συμμετοχή και το κίνητρο (Kabudi et al., 2021). Η πρόσβαση μέσω κινητών συσκευών διευκολύνει τη μάθηση «οπουδήποτε, οποτεδήποτε», μειώνοντας το γνωστικό φορτίο και βελτιώνοντας την απόδοση κατά 15%. Η AI και οι πλατφόρμες αυξάνουν τη διατήρηση γνώσεων κατά 20% και τα ποσοστά ολοκλήρωσης μαθημάτων κατά 25% (Belfer et al., 2022; Maity & Derooy, 2024).

Προκλήσεις περιλαμβάνουν την ανάγκη τεχνολογικής υποδομής, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και την εκπαίδευση εκπαιδευτών, ενώ η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να περιορίσει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (UNESCO, 2023). Μελλοντικά, η επαυξημένη και εικονική πραγματικότητα (AR/VR) αναμένεται να ενισχύσει τη μικρομάθηση, με την έρευνα να επικεντρώνεται σε μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και μοντέλα που συνδυάζουν τεχνολογία και ανθρώπινη καθοδήγηση.

5. Μικρομάθηση και συμμετοχική μάθηση: Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και ενίσχυση της αλληλεπίδρασης

Η μικρομάθηση, μέσω σύντομων, στοχευμένων μαθησιακών εννοιτήτων, προάγει τη συμμετοχική μάθηση, ενισχύοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Βασισμένη στη θεωρία του κοινεκτιβισμού (Siemens, 2005), υποστηρίζει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, διευκολύνοντας την ανταλλαγή γνώσεων και την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η μικρομάθηση ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσω ευέλικτων δραστηριοτήτων, όπως κουίζ και συζητήσεις σε φόρουμ, που προάγουν τη συνεργασία (Siemens, 2005). Έρευνες δείχνουν ότι μικρομαθησιακές παρεμβάσεις με κοινωνικά στοιχεία, όπως οι ομαδικές δραστηριότητες, αυξάνουν τη δέσμευση κατά 30% (Kovacs, 2021). Ψηφιακές πλατφόρμες, όπως LMS ή Microsoft Teams, υποστηρίζουν τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν (Dhawan, 2020).

Η μικρομάθηση διευκολύνει τη δυναμική αλληλεπίδραση, με εκπαιδευτές να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και να καθοδηγούν συζητήσεις (Siemens, 2005). Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι δραστηριότητες, όπως βιντεοδιαλέξεις ή webinars, βελτιώνουν την επικοινωνία σε ασύγχρονα περιβάλλοντα (Lowenthal, 2022). Η προσαρμογή περιεχομένου στις ανάγκες των εκπαιδευομένων μέσω μελετών περιπτώσεων ή projects αυξάνει την ικανοποίηση κατά 25% (Gunarto & Hurriyati, 2020).

Επιπλέον, η συμμετοχική μικρομάθηση ενισχύει την κοινωνική μάθηση, μειώνει την απομόνωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προάγει την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Hmelo-Silver, 2004; Mourad et al., 2015).

Προκλήσεις περιλαμβάνουν την τεχνολογική εξοικείωση και τη διαχείριση ομαδικής δυναμικής σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Sinha, 2014). Μελλοντικά, τεχνολογίες όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η επαυξημένη πραγματικότητα μπορούν να ενισχύσουν τη διαδραστικότητα. Η έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί σε στρατηγικές που προάγουν τη συμμετοχή και τη βιωσιμότητα των κοινοτήτων μάθησης.

Συμπερασματικά, η μικρομάθηση, συνδυαζόμενη με τη συμμετοχική μάθηση, δημιουργεί δυναμικές κοινότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων, με τη συνεχή έρευνα να διασφαλίζει τη μελλοντική της αποτελεσματικότητα.

6. Μελέτες περίπτωσης και παραδείγματα εφαρμογής της μικρομάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων

Η ενότητα παρουσιάζει μελέτες περίπτωσης που αναδεικνύουν την εφαρμογή της μικρομάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα αποτελέσματα σε ποικίλα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πλαίσια.

6.1 Μελέτη περίπτωσης: Διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Ελλάδα) υλοποιήθηκε μέσω μικρομάθησης σε πλατφόρμα LMS (Open eClass) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2024-2025. Οι ενότητες, διάρκειας 5-10 λεπτών, περιελάμβαναν βίντεο για την παρουσίαση γραμματικών φαινομένων και λεξιλογίου, διαδραστικά κουίζ και podcasts με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου. Εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και διαδικτυακές εφαρμογές (Notebook LM, Edpuzzle) προσάρμοσαν το περιεχόμενο βάσει διαγνωστικών αξιολογήσεων στο μαθησιακό επίπεδο των σπουδαστών. Στο εγχείρημα αυτό συμμετείχαν 30 φοιτητές, επί 13 εβδομάδες, με εβδομαδιαίες δια ζώσης συναντήσεις και διαδικτυακά φόρουμ να ενισχύουν τη συνεργασία (Siemens, 2005). Οι φοιτητές είχαν πρόσβαση στο υλικό και τις δραστηριότητες τόσο από τον υπολογιστή όσο και από το κινητό τους. Η ανατροφοδότηση παρέχονταν μέσω αυτοματοποιημένων απαντήσεων ή/και σχολίων από τη διδάσκουσα. Η τελική αξιολόγηση των φοιτητών έδειξε 25% βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες, με 85% των φοιτητών να εκφράζουν ικανοποίηση για την ευελιξία και τη διαδραστικότητα της προσέγγισης. Η χρήση AI ενίσχυσε την εξατομίκευση, με το 70% να θεωρεί το περιεχόμενο κατάλληλο.

6.2 Μελέτη περίπτωσης: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Το 2020, υλοποιήθηκε στην Ελλάδα ένα εκτεταμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την υποστήριξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Το πρόγραμμα «Micro eLearning Open Seminars on School Based Distance Education» περιλάμβανε 23 διαδικτυακά σεμινάρια μικρομάθησης, σχεδιασμένα από το Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Μάθηση (e-Learning Lab) του Πανεπιστημίου Κρήτης. Οι ενότητες διάρκειας 5–10 λεπτών περιελάμβαναν βιντεοδιαλέξεις, κουίζ και δραστηριότητες ανάλυσης σεναρίων, πλήρως προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και υλοποιήθηκαν μέσω πλατφόρμας Moodle. Πάνω από 50.000 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της μικρομάθησης ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Anastasiades et al., 2023).

6.3 Μελέτη περίπτωσης: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ

Το πρόγραμμα eMINTS (enhancing Missouri's Instructional Networked Teaching Strategies) ξεκίνησε το 1999 στο Μιζούρι των ΗΠΑ και αποτελεί μία από τις πρώτες πρωτοβουλίες που εφάρμοσαν μικρομάθηση και ενεργή μάθηση για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει σύντομες, στοχευμένες μαθησιακές ενότητες που συνδυάζουν την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, την καθοδήγηση στην τάξη και τις αρχές της συνεργατικής μάθησης. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς από την τρίτη έως και τη δωδέκατη τάξη, και επεκτάθηκε σε πολιτείες όπως η Γιούτα, το Ιλινόις και η Μινεσότα. Η αποτελεσματικότητά του έχει αξιολογηθεί μέσω ερευνητικών μελετών, καταγράφοντας θετικό αντίκτυπο τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας όσο και στην επίδοση των μαθητών (Brandt et al., 2013).

6.4 Μελέτη περίπτωσης: Google - Grow with Google – Whisper Courses

Η Google ενσωματώνει τη μικρομάθηση στο πρόγραμμα "Grow with Google", προσφέροντας διαδικτυακά μαθήματα και πιστοποιήσεις σε ψηφιακές δεξιότητες όπως ψηφιακό μάρκετινγκ, ανάλυση δεδομένων και υποστήριξη IT, μέσω σύντομων ενοτήτων, βίντεο και κουίζ. Τα μαθήματα, σχεδιασμένα για ευελιξία, επιτρέπουν τη μάθηση με ατομικό ρυθμό (Google, 2023).

Για τους εργαζομένους της εταιρείας, η Google χρησιμοποιεί τα "Whisper Courses" για μικρομάθηση εντός του χώρου εργασίας, καλύπτοντας θέματα όπως η καθοδήγηση και η ενσωμάτωση διαφορετικότητας. Τα σύντομα και περιοδικά μαθήματα βοηθούν τους πολυσχολους εργαζομένους να συγκρατούν ουσιώδεις πληροφορίες. Η υλοποίηση πραγματικής αλλαγής είναι δύσκολη όταν κάποιος αποχωρεί από ένα εντατικό σεμινάριο αισθανόμενος καταβεβλημένος από τον όγκο της πληροφορίας. Μέσα από σταδιακή ενθάρρυνση αλλαγών, επιτυγχάνεται μια αργή αλλά σταθερή πρόοδος στην κατανόηση του πώς να εξελίξει κανείς την εργασία του.

Η θεωρία πίσω από τα Whisper Courses της Google είναι ότι οι εργαζόμενοι χρειάζονται υπενθυμίσεις για να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έχουν μάθει. Για παράδειγμα, αντί για επιπλέον μαθήματα, η Google έστειλε μια σειρά από email με σύντομο περιεχόμενο στους διευθυντές, υπενθυμίζοντάς τους τις ενέργειες που έπρεπε να ολοκληρώσουν για να εφαρμόσουν την εκπαίδευσή τους. Αυτές οι υπενθυμίσεις παρέχονταν σαν ένας σύντομος "ψίθυρος" στο αυτί του διευθυντή, εξού και η ονομασία "Whisper Course". Σύμφωνα με τη Google, οι διευθυντές βελτίωσαν την εργασιακή κουλτούρα της ομάδας τους μέσα σε δέκα εβδομάδες εφαρμόζοντας αυτή τη στρατηγική μικρομάθησης. Σε εσωτερική αξιολόγηση που έγινε, το 33% των συμμετεχόντων ανέφερε βελτίωση στην ικανότητά του να αναγνωρίζει έγκαιρα και να ενδυναμώνει τα μέλη της ομάδας του (The Decision Lab, 2025).

6.5 Μελέτη περίπτωσης: Duolingo – Εκμάθηση γλωσσών

Το Duolingo αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής μικρομάθησης και τεχνητής νοημοσύνης στην εξ αποστάσεως, ψηφιακή εκπαίδευση. Μέσα από σύντομες μαθησιακές ενότητες διάρκειας 5 έως 20 λεπτών, το Duolingo διευκολύνει τη συνεπή και ευέλικτη εκμάθηση ξένων γλωσσών, επιτρέποντας στους χρήστες να ενσωματώνουν τη μάθηση στην καθημερινότητά τους χωρίς να απαιτείται εκτεταμένος χρόνος αφοσίωσης. Η πλατφόρμα αξιοποιεί τεχνικές επανάληψης με διαστήματα (spaced repetition) και παιγνιοποίηση (gamification), χρησιμοποιώντας επιτεύγματα, πόντους και ανταμοιβές, ώστε να ενισχύσει το κίνητρο και τη διατήρηση γνώσης.

Το 2023, το Duolingo προχώρησε περαιτέρω ενσωματώνοντας τεχνολογία τεχνητής νοημοσύνης (AI) μέσω της υπηρεσίας Duolingo Max, η οποία χρησιμοποιεί μοντέλα GPT για να προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη στους χρήστες. Μέσω λειτουργιών όπως το "Explain My Answer" και το "Roleplay," οι χρήστες λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση και συμμετέχουν σε διαδραστικές συνομιλίες, προσαρμοσμένες στις μαθησιακές τους ανάγκες και στο επίπεδο δεξιοτήτων τους (Duolingo, 2023).

Η στρατηγική μικρομάθησης που ακολουθεί το Duolingo αναδεικνύει τη δύναμη των ψηφιακών τεχνολογιών στην προώθηση της δια βίου μάθησης, ενισχύοντας την αυτονομία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα από ευέλικτα, προσαρμοσμένα και παιγνιώδη μαθησιακά περιβάλλοντα.

Οι παραπάνω μελέτες περίπτωσης αναδεικνύουν τη μικρομάθηση ως ευέλικτο εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων. Στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, η μικρομάθηση βελτίωσε τις γλωσσικές δεξιότητες των φοιτητών κατά 25%. Στην Ελλάδα και τις ΗΠΑ, οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών βασιζόμενες σε μικρές ενότητες εξοικείωσαν τους συμμετέχοντες με συνεργατικές πρακτικές και ψηφιακά εργαλεία. Η Google αξιοποίησε τη μικρομάθηση και τις υπενθυμίσεις για σταδιακή αλλαγή κουλτούρας, ενώ το Duolingo χρησιμοποίησε AI και gamification για προσαρμοσμένη εκμάθηση γλωσσών. Κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η σύντομη, στοχευμένη μάθηση και η χρήση τεχνολογιών για εξατομίκευση και διαρκή ανάπτυξη. Ωστόσο, προκλήσεις όπως τεχνικές δυσκολίες, περιορισμένη δια ζώσης αλληλεπίδραση και ανάγκη τεχνολογικής εξοικείωσης

υποδεικνύουν την αξία υβριδικών προσεγγίσεων. Η συνεχής αξιολόγηση και προσαρμογή των προγραμμάτων είναι απαραίτητη για την ανταπόκριση στις εξελισσόμενες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η μικρομάθηση, ως μέθοδος παροχής σύντομων, στοχευμένων μαθησιακών ενοτήτων, έχει αναδειχθεί σε ισχυρό εργαλείο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mohammed et al., 2020). Βασιζόμενη σε σύγχρονες τεχνολογίες και ευέλικτες προσεγγίσεις, η μικρομάθηση προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, αλλά παράλληλα αντιμετωπίζει προκλήσεις που απαιτούν προσεκτική διαχείριση. Παρακάτω αναλύονται τα οφέλη και οι δυσκολίες της εφαρμογής της μικρομάθησης, αντλώντας στοιχεία από τις μελέτες περίπτωσης της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των πρακτικών πολυεθνικών εταιρειών όπως η Google και το Duolingo.

Πλεονεκτήματα της μικρομάθησης

Ευελιξία και προσβασιμότητα: Η μικρομάθηση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να προσαρμόζουν τη μάθηση στον προσωπικό τους ρυθμό και στον διαθέσιμο χρόνο, γεγονός κρίσιμο για ενήλικες με επαγγελματικές ή προσωπικές υποχρεώσεις. Στη μελέτη περίπτωσης της διδασκαλίας γαλλικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, το 85% των φοιτητών ανέφερε υψηλή ικανοποίηση από την ευκολία πρόσβασης στο υλικό μέσω κινητών συσκευών και τη δυνατότητα ασύγχρονης μάθησης. Αντίστοιχα, στο ελληνικό πρόγραμμα «Micro eLearning Open Seminars» για εκπαιδευτικούς, η χρήση σύντομων, αυτοτελών ενοτήτων μέσω Moodle διευκόλυνε την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην καθημερινότητά τους, γεγονός που αναδείχθηκε ως βασικό στοιχείο επιτυχίας της επιμόρφωσης (Anastasiades et al., 2023).

Εξατομίκευση μέσω τεχνολογίας: Η χρήση τεχνητής νοημοσύνης (AI) ενισχύει την εξατομίκευση στη μικρομάθηση, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις ανάγκες και το επίπεδο κάθε εκπαιδευόμενου. Στη μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση AI-βασισμένων εργαλείων (Notebook LM, Edpuzzle) οδήγησε στο 70% των φοιτητών να θεωρεί το μαθησιακό υλικό απόλυτα προσαρμοσμένο στο επίπεδό τους. Παράλληλα, στο Duolingo, η εισαγωγή του Duolingo Max το 2023, με υποστήριξη από μοντέλα GPT, επέτρεψε την προσωποποιημένη ανατροφοδότηση και τη διαδραστική εξάσκηση, ενισχύοντας τη δέσμευση και την πρόοδο των χρηστών (Duolingo, 2023). Αντίστοιχα, τα προγράμματα της Google μέσω των Whisper Courses, αν και χωρίς άμεση AI εφαρμογή, στηρίχθηκαν στη συνεχή, προσαρμοστική υπενθύμιση δεξιοτήτων, προάγοντας σταδιακή μάθηση και βελτίωση της εργασιακής κουλτούρας.

Αύξηση δέσμευσης μέσω διαδραστικότητας: Η ενσωμάτωση διαδραστικών στοιχείων, όπως κουίζ, βίντεο και τεχνικές παιγνιοποίησης, ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευομένων σε προγράμματα μικρομάθησης. Στο ελληνικό πρόγραμμα «Micro eLearning Open Seminars», η χρήση κουίζ και διαδραστικών δραστηριοτήτων ενίσχυσε τη συμμετοχή και την αφομοίωση της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς (Anastasiades et al., 2023). Στο Duolingo, η gamified προσέγγιση με επιτεύγματα και ανταμοιβές ενίσχυσε τη διατήρηση της μάθησης και την καθημερινή ενασχόληση των χρηστών (Duolingo, 2023). Αντίστοιχα, το πρόγραμμα “Grow with Google” αξιοποιεί σύντομα κουίζ και βίντεο, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή και την πρακτική εφαρμογή νέων δεξιοτήτων (Google, 2023).

Ενίσχυση συνεργασίας και κοινοτήτων μάθησης: Η μικρομάθηση διευκολύνει τη συνεργασία μέσω ψηφιακών πλατφορμών, όπως φόρουμ και διαδικτυακές συναντήσεις. Στη μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι φοιτητές συμμετείχαν σε φόρουμ συζητήσεων, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση. Στο πρόγραμμα eMINTS στις ΗΠΑ, η συνεργασία μέσα από ομαδικά projects και καθοδηγούμενες δραστηριότητες αποτέλεσε βασικό άξονα ανάπτυξης δεξιοτήτων και βελτίωσης της διδασκαλίας (Brandt et al., 2013). Αντίστοιχα, το πρόγραμμα Grow with Google προωθεί την ανταλλαγή καλών πρακτικών, ενώ το Duolingo καλλιεργεί την αλληλεπίδραση και την υποστήριξη χρηστών μέσα από παιγνιώδη, εξατομικευμένα σενάρια μάθησης (Duolingo, 2023).

Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων: Οι μελέτες περίπτωσης καταδεικνύουν σημαντική βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές πέτυχαν 25% υψηλότερες βαθμολογίες στις εξετάσεις σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους. Στην ελληνική επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω μικρομάθησης (Anastasiades et al., 2023) και στο πρόγραμμα eMINTS στις ΗΠΑ (Brandt et al., 2013), η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διδακτική βελτίωση αναδείχθηκαν ως σημαντικά αποτελέσματα. Παράλληλα, το πρόγραμμα Grow with Google ενίσχυσε την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, ενώ το Duolingo βελτίωσε τη γλωσσική αυτονομία και την ικανότητα επίλυσης πολύπλοκων επικοινωνιακών προκλήσεων (Duolingo, 2023).

Προκλήσεις της μικρομάθησης

Ανάγκη για τεχνική υποδομή και υποστήριξη: Η επιτυχία της μικρομάθησης προϋποθέτει αξιόπιστη τεχνολογική υποδομή και επαρκή τεχνική υποστήριξη. Στο πρόγραμμα eMINTS στις ΗΠΑ, καταγράφηκαν προκλήσεις σχετικές με τη διαχείριση πλατφορμών και τη διαθεσιμότητα εξοπλισμού, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ενίσχυση της τεχνικής υποστήριξης (Brandt et al., 2013). Αντίστοιχα, στο ελληνικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η άνιση πρόσβαση σε κατάλληλες συσκευές και σταθερό διαδίκτυο αποτέλεσε περιοριστικό παράγοντα (Anastasiades et al., 2023). Παρά τη διαθέσιμη προηγμένη τεχνολογία, οργανισμοί όπως η Google και το Duolingo χρειάζονται επίσης να διασφαλίζουν ότι όλοι οι χρήστες και εργαζόμενοι διαθέτουν την απαραίτητη τεχνολογική εξοικείωση για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μικρομάθησης.

Περιορισμένη πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση: Η μικρομάθηση απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους υψηλό βαθμό αυτονομίας και ικανότητα αυτορρύθμισης, κάτι που μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Στη μελέτη περίπτωσης της ελληνικής τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης, ορισμένοι φοιτητές δυσκολεύτηκαν να διατηρήσουν σταθερό ρυθμό ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων χωρίς συνεχή προσωπική υποστήριξη.

Περιορισμένη εμβάθυνση σε πολύπλοκα θέματα: Παρά τα οφέλη της ευελιξίας, η μικρομάθηση λόγω της σύντομης διάρκειας των ενότητων ενδέχεται να μην επαρκεί για την πλήρη κάλυψη σύνθετων ή βαθύτερων γνωστικών αντικειμένων. Στο πρόγραμμα eMINTS στις ΗΠΑ, ορισμένα ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτούσαν αναλυτικότερη προσέγγιση από ό,τι μπορούσαν να προσφέρουν οι σύντομες ενότητες (Brandt et al., 2013). Αντίστοιχα, στη μελέτη περίπτωσης της ελληνικής τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι φοιτητές διαπίστωσαν ότι οι σύντομες ενότητες ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές για λεξιλόγιο και γραμματική, αλλά λιγότερο για την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η κριτική ανάλυση κειμένων.

Συμπερασματικά, η μικρομάθηση αναδεικνύεται ως αποτελεσματική προσέγγιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, προσφέροντας ευελιξία, εξατομίκευση, αυξημένη δέσμευση, συνεργασία και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, περιορισμοί όπως η μειωμένη πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση, οι τεχνικές προκλήσεις και η δυσκολία κάλυψης πολύπλοκων θεμάτων απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό. Η εμπειρία από τα ελληνικά και διεθνή προγράμματα επιβεβαιώνει την ανάγκη υβριδικών μοντέλων και ενίσχυσης της ψηφιακής υποστήριξης. Μελλοντικές έρευνες πρέπει να εστιάσουν στη βελτίωση της αυτορρύθμισης, της υποστήριξης κοινότητας και της αξιοποίησης τεχνολογιών για πιο ολοκληρωμένη μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Anastasiades, P., Kotsidis, K., Synnefakis, C., & Spanoudaki, A. (2023). Micro eLearning Open Seminars on “School Based Distance Education” to Support K12 Teachers during the COVID-19 Pandemic of 2020. *SCIREA Journal of Education*, 8(5), 219–234. <https://doi.org/10.54647/education880457>
- Belfer, R., Kochmar, E., & Serban, I. V. (2022). Raising Student Completion Rates with Adaptive Curriculum and Contextual Bandits. <https://arxiv.org/abs/2207.14003>

- Brandt, C., Meyers, C., & Molefe, A. (2013). *The impact of eMINTS professional development on teacher instruction and student achievement: Year 1 report*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/study/81651>
- Brookfield, S. D. (2015). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: A strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*, 21, 1–15.
- Duolingo (2023). *Introducing Duolingo Max: A learning experience powered by GPT-4*. Available at: <https://blog.duolingo.com/duolingo-max/> (Accessed: 10 April 2025).
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.
- Google (2023). *Grow with Google: Online learning tools and training*. Available at: <https://grow.google> (Accessed: 24 March 2025).
- Gunarto, M., & Hurriyati, R. (2020). Creating Experience Value to Build Student Satisfaction in Higher Education. *Dinasti International Journal of Education Management and Social Science (DIJEMSS)*, 1(3), 349–359. <https://arxiv.org/abs/2006.09846>
- Kabudi, T., Pappas, I. & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Kohnke, L. (2021). Optimizing microlearning materials for mobile learning. In J. R. Corbeil, M. E. Corbeil, & B. H. Khan (Eds.), *Microlearning in the Digital Age: The Design and Delivery of Learning in Snippets* (pp. 80–94). New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kovacs, G. (2021). Edvertisements: Adding Microlearning to Social News Feeds and Websites. <https://arxiv.org/abs/2102.01865>
- Lowenthal, P. R. (2022). Exploring student perceptions of asynchronous video in online courses. *Distance Education*, 43(3), 369–387. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2088479>
- Maity, S., & Deroy, A. (2024). Generative AI and its impact on personalized intelligent tutoring systems. <https://arxiv.org/abs/2410.10650>
- Mohammed, G. S., Wakil, K., & Nawroly, S. S. M. (2020). The effectiveness of microlearning to improve students' learning ability. *International Journal of Educational Research Review*, 5(4), 1–8. <https://doi.org/10.24331/ijere.820936>
- Mourad, B., Tarik, A., Karim, A., & Pascal, E. (2015). System Interactive Cyber Presence for E-learning to Break Down Learner Isolation. *International Journal of Computer Applications*, 111(16), 35–40. <https://arxiv.org/abs/1502.06641>
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., & Godoy-Caballero, A. L. (2021). Gamification and active learning in higher education: Is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.
- Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwierty, D., & Demir, I. (2023). Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education. <https://arxiv.org/abs/2309.10892>

- Sarker, I. H. (2021). Data Science and Analytics: An Overview from Data-Driven Smart Computing, Decision-Making and Applications Perspective. *SN Computer Science*, 2(377), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00765-8>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Sinha, T. (2014). Together we stand, Together we fall, Together we win: Dynamic Team Formation in Massive Open Online Courses. <https://arxiv.org/abs/1404.5521>
- Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). San Diego, CA: Academic Press.
- The Decision Lab (2025). How “microlearning” improved Google manager-team relationships by 33%, Available at: <https://thedecisionlab.com/intervention/how-microlearning-improved-google-manager-team-relationships-by-33> (Accessed: 10 April 2025).
- UNESCO. (2023). *Technology in education – GEM Report 2023*. <https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/>
- Zhang, Y., Li, X., & Wang, Y. (2023). Optimizing cognitive load and learning adaptability with adaptive microlearning. *Scientific Reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-77122-1>

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Λυτζερίνου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD, Med, MA

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής ως μιας σύγχρονης διδακτικής μεθόδου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Δεδομένου ότι το νεοελληνικό κείμενο καλλιεργεί την πολιτισμική αγωγή των μαθητών, η προσέγγιση του υπό το πρίσμα της δημιουργικής γραφής απελευθερώνει τους τελευταίους από καθιερωμένες μαθησιακές νόρμες. Στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Λυκείου (2022), η δημιουργική γραφή κατέχει νευραλγική θέση, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της διάθεσης αυτενέργειας των μαθητών. Το διήγημα «Το Ψαράκι της γυάλας» του Μάριου Χάκκα, ως αντιπροσωπευτικότερο της Μεταπολεμικής Ελληνικής Λογοτεχνίας, διδάσκεται με τη συνδρομή της δημιουργικής γραφής, στοχεύοντας την ενεργητική συμμετοχή τους στο πλαίσιο της δόμησης γνώσης. Το κείμενο προσεγγίζεται συγκριτικά με δύο άλλα κείμενα, το απόσπασμα από το αυτοβιογραφικό αφήγημα «...καλά, εσύ σκοτώθηκες νωρίς» του Χρόνη Μίσσιου και το ποίημα «Επιτύμβιον» του Μανώλη Αναγνωστάκη. Προτείνονται δημιουργικές ασκήσεις, ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν στο τρίπτυχο σχήμα ανάγνωση-ερμηνεία-κριτική, εστιάζοντας στην αποδόμηση και αναδόμηση του κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Δημιουργική γραφή, Κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Μέσα από μελέτες και σύγχρονες έρευνες που διεξάγονται, προκύπτουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι συνεχώς συρρικνώνεται ο αριθμός των μαθητών που διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα, με αποτέλεσμα να μειώνεται δραματικά η διάθεση φιλιανγνωσίας τους (Vanslyke-Briggs, 2011). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία κάνει την εμφάνισή του ο όρος «Readicide» (Gallagher, 2009) του οποίου ο αντίστοιχος όρος στα ελληνικά είναι η βιβλιοκτονία και σημαίνει την αποστροφή προς τα βιβλία και το διάβασμα. Όσον αφορά στο σχολείο, οι μαθητές φαίνεται ότι θεωρούν την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ως κάτι μη ευχάριστο και, συγχρόνως, καταναγκαστικό, ενώ τη συνδέουν με τη χρησιμοθηρική γνώση, με αποτέλεσμα να χάνεται η απόλαυση και η δημιουργικότητα. Επομένως, προβάλλεται ως επιτακτική ανάγκη η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας κατά νου τα διάφορα και πολύπλευρα αναγνωστικά πρότυπα των μαθητών και την εφαρμογή ποικίλων λογοτεχνικών δραστηριοτήτων, θα πρέπει να ενεργοποιήσουν και να κινητοποιήσουν τους τελευταίους ώστε να αντιληφθούν ότι το κείμενο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που περιέχει αξίες, συμβολισμούς, προβληματισμούς οι οποίοι σχετίζονται με τη ζωή τους (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008). Αναμφισβήτητα, οι σύγχρονες και καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η δημιουργική γραφή σε συνδυασμό με το διάλογο, την αλληλόδραση και τη βιωματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας θα ενδυναμώσουν τη θετική αναγνωστική στάση των μαθητών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Λογοτεχνική ανάγνωση και ανταπόκριση

Σύμφωνα με τον ορισμό της λέξης «Λογοτεχνία», ο όρος δηλώνει την τέχνη του λόγου και, ειδικότερα, την ικανότητα να χειρίζεται κάποιος με έντεχνο τρόπο τον γραπτό λόγο. Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας συνδέεται άμεσα με την έννοια της κατανόησης αλλά και με την πρόκληση συναισθημάτων απόλαυσης, στο πλαίσιο ενός παιγνιώδους διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές-αναγνώστες και στο λογοτεχνικό κείμενο, με διαμεσολαβητή τον εκπαιδευτικό, ο οποίος

στηρίζει και επικουρεί την αναγνωστική διαδικασία ανταπόκρισης και πρόσληψης από μέρους των μαθητών, χωρίς να τους ποδηγετεί. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές οδηγούνται στη δημιουργική ανάγνωση του κειμένου, καθώς δεν ανακαλύπτουν απλά το νόημα του κειμένου αλλά συμβάλλουν στην παραγωγή νοήματος· δηλαδή το κύριο βάρος δεν πέφτει στο «τι λέει το κείμενο αλλά πώς το διαβάζουμε» (Φρυδάκη, 2003). Το εκάστοτε κείμενο επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες, ώστε οι παραλείψεις και τα ασαφή σημεία του να συμπληρώνονται, ακόμη και να εμπλουτίζονται μέσω της φαντασίας, της δημιουργικότητας και του βιωματικού υπόβαθρου του αναγνώστη.

Παράλληλα, η αξία του μαθήματος αυτού έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανακάλυψη του εσώτερου εαυτού του αναγνώστη και στην ενίσχυση της πορείας του προς την αυτογνωσία. Ειδικότερα, οι μαθητές, στο πλαίσιο της πολιτισμικής εικονολογίας, που εξετάζει τις «εικόνες» και τις αναπαραστάσεις του Άλλου, του ξένου, του μετανάστη, του διαφορετικού και του πολιτισμού του (Αμπατζοπούλου, 1998) αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα ντοκουμέντο, μια μαρτυρία για τον «Άλλο», ενώ, ταυτόχρονα, με τη συνδρομή της εικονολογικής ανάλυσης, ερευνούν την οργάνωση του κειμένου σε διάφορα επίπεδα: στο επίπεδο των λέξεων, της ιεράρχησης των σχέσεων, του σεναρίου και των θεματικών μοτίβων. Έτσι, από τη μια έρχονται σε επαφή με τα χαρακτηριστικά μιας άλλης εποχής, συναντώντας το διαφορετικό, τον «Άλλο», την άλλη φωνή και από την άλλη αναζητούν στοιχεία που ταυτίζονται με τον ίδιο τους τον εαυτό και τις οικείες τους προσλαμβάνουσες.

Πέρα όμως από την αναγνωστική απόλαυση το νεοελληνικό κείμενο καλλιεργεί την πολιτισμική αγωγή των μαθητών, παροτρύνοντάς τους να αφουγκραστούν διάφορες πτυχές της ελληνικής και παγκόσμιας κληρονομιάς. Ειδικότερα, η Λογοτεχνία ασκεί καθοριστική επίδραση στους τελευταίους ώστε να ευαισθητοποιούνται και να προβληματίζονται σε θέματα της ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, καθώς έρχονται σε επαφή με σύνθετα θέματα, με αντινομίες, με αντιφάσεις που αφορούν διάφορες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, μέσα από την προσπάθειά τους να τα κατανοήσουν, οξύνουν την κριτική τους σκέψη, αποκαλύπτοντας λανθάνοντα μηνύματα για τις ανθρώπινες κοινωνίες και τους πολιτισμούς και προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουν τον περιβάλλοντα τους κόσμο. Κάτω από αυτό το πρίσμα καλλιεργείται η ανεκτικότητα, ο σεβασμός στο συνάνθρωπο αλλά και η συνεργασία με στόχο τη συμβολή όλων στη διαμόρφωση του πολιτισμικού νοήματος, εφόσον γίνεται κατανοητό ότι το τελευταίο δεν συνιστά ατομική πρακτική αλλά προκύπτει από την αλληλόδραση, τη συμπερίληψη και τη συνδημιουργία.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εισαγωγή του διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέεται άμεσα με τον ψηφιακό γραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών και, ταυτόχρονα, με την αναδιαμόρφωση των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, έτσι ώστε τα νέα εργαλεία μάθησης να στοχεύουν στη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών και στον εφοδιασμό τους με τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στη διαρκώς αυξανόμενη ψηφιοποίηση (Βασιλειάδης, Παπαβασιλείου, 2005). Είναι, λοιπόν, φυσικό, λόγω της ψηφιακής επέλασης η σύγχρονη μαθητιά να νεολαία να παρουσιάζει την τάση να προτιμά την πλοήγηση από το παραδοσιακής μορφής διάβασμα. Ωστόσο, επειδή ο κόσμος των νέων τεχνολογιών συνεπικουρεί στην πολυεπίπεδη και πολυπρισματική πρόσληψη της πραγματικότητας, βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την πολυσημία καθώς και με την ανατρεπτική φύση των λογοτεχνικών κειμένων. Επομένως, διάφορες δραστηριότητες με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικές, καθώς, μέσα από νέες μορφές κειμενικότητας και αναγνωστικών προσεγγίσεων οδηγούν στην εκ νέου σημασιοδότηση της έννοιας της λογοτεχνίας. Εξάλλου η αποσυναρμολόγηση και η επανασύσταση του λογοτεχνικού κειμένου φωτίζει τα επιμέρους συστατικά του στοιχεία, αποδεικνύοντας ότι το λογοτεχνικό κείμενο προσομοιάζει με ένα lego που δομείται με γνώριμο υλικό. Έτσι, οι μαθητές πειραματίζονται με τα δομικά στοιχεία του κειμένου, ενώ, μέσω των ατομικών και βιωματικών αναγνωστικών προσεγγίσεων προβαίνουν σε διορθώσεις, επάλληλες ερμηνείες και επανατοποθετήσεις. Φυσικά, όσο περισσότερο μυσούνται στην αναδόμηση του λογοτεχνικού έργου και αντιλαμβάνονται την πολυσημία και τη δυναμική του τόσο περισσότερο εμβαθύνουν στους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας των αμφισημιών της Λογοτεχνίας. Οι μαθητές συνδυάζουν δημιουργικά τις πληροφορίες του κειμένου με τα βιώματα

τους, με αποτέλεσμα η ανάγνωση να καθίσταται μια δημιουργική διαδικασία, καθώς τους εξάπτει τη φαντασία, το ενδιαφέρον και τους ωθεί στη σύνθεση αυθεντικού υλικού, αφού αποφεύγεται η στείρα επανάληψη των λόγων που συνθέτουν άλλοι (Βασιλειάδης, Παπαβασιλείου, 2005).

2.2. Δημιουργική γραφή

Ο όρος δημιουργική γραφή αποδίδει τον αγγλοσαξονικό όρο *creative writing* και συνδέεται με κάποια βασικά χαρακτηριστικά που αφορούν στη φαντασία, στην ευρηματικότητα, στις πρωτότυπες συνθέσεις, στους αντισυμβατικούς συνδυασμούς ιδεών και, γενικότερα, σε ρηξικέλευθες και καινοτόμες πρακτικές (Κιοσσές, 2022). Η δημιουργική γραφή αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να οργανώνει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή (Σουλιώτης, 2012), ενώ, παράλληλα, συνδέεται και με ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στην καλλιέργεια διαφόρων συγγραφικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων η δημιουργική γραφή λειτουργεί κάτω από το πρίσμα της βιωματικής προσέγγισης, κατανόησης και οικείωσης του λογοτεχνικού κειμένου, ως μια διαδικασία ενδυνάμωσης της αυτοέκφρασης και ελεύθερης ανάπτυξης των ενδιάθετων λογοτεχνικών και γλωσσικών δυνατοτήτων των μαθητών. Στόχος είναι η μετακίνηση από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο, ώστε ο τελευταίος, ως δημιουργικός και ενεργός αναγνώστης και μέσω πολυφωνικών αναγνώσεων να κατανοεί πιο ουσιαστικά το κείμενο. Η δημιουργική γραφή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να φαντάζονται, να συνδημιουργούν, να εκφράζονται ελεύθερα και, ενδεχομένως, να παράγουν αυθεντικό και αξιοποιήσιμο λογοτεχνικό υλικό, με την προϋπόθεση της προσωπικής τους ευχαρίστησης.

Ο όρος της δημιουργικής γραφής περικλείει δύο έννοιες, αυτή της «γραφής» και της «δημιουργικής». Η γραφή αφορά στην παράσταση της σκέψης και του λόγου, στο πλαίσιο της προσπάθειας του ατόμου να παρουσιάζει και να καταγράφει ένα συνδυασμό γραφικών συμβόλων. Από την άλλη, δημιουργική είναι μια μορφή δραστηριότητας που περιέχει όλες τις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας, που συνδέεται άμεσα με την αποκλίνουσα σκέψη η οποία ενθαρρύνει τον καταγισμό ιδεών, τη φαντασία, την περιέργεια, λειτουργώντας εκτός ορίων της κοινής λογικής καθώς επιτρέπει διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας εννοιών και αντικειμένων. Η δημιουργική γραφή συνδυάζει το παιχνίδι με τη μάθηση, επιδιώκοντας τον ανασχηματισμό ενός κειμένου, μιας φράσης ή ακόμη και μιας λέξης, ώστε να παραχθούν νέα κείμενα και έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία να λάβει μια ευχάριστη και παιγνιώδη μορφή. Με αυτή τη σύγχρονη παιδαγωγική μέθοδο οι μαθητές αποκτούν μια πιο οικεία και προσωπική σχέση με το λόγο και τις λέξεις καθώς και με τη μέθοδο που αυτές συνενώνονται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ομοιογενές νοηματικό σύνολο, ενώ, παράλληλα, αντιμετωπίζουν πιο θετικά την έννοια της γραφής που συνήθως τους δυσκολεύει, θεωρώντας την δυσάρεστη εμπειρία. Επιπλέον, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τους γλωσσικούς κανόνες, ώστε να αντιληφθούν ότι η γλώσσα δημιουργείται τη στιγμή που κάποιος τη μιλά ή τη γράφει (Παπαρούση, Τσιλιμένη, 2010).

2.3. Η δημιουργική γραφή στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου

Άλλωστε, στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Λυκείου (2022), η δημιουργική γραφή, συνιστώντας μια από τις δύο θεματικές ενότητες του θεματικού πεδίου «Παραγωγή λόγου», το οποίο αποτελεί ένα από τα έξι θεματικά πεδία που αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, φαίνεται ότι κατέχει νευραλγική θέση, στοχεύοντας στο να καταστούν οι μαθητές ενεργητικές προσωπικότητες με διάθεση αυτενέργειας αλλά και να αποκτήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες πάνω στο εκάστοτε είδος κειμένου σε συνδυασμό με τις τεχνικές του. Επιπλέον, σύνδεση με τη δημιουργική γραφή εντοπίζεται στο θεματικό πεδίο «Επιστημονική-γνωστική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας» και, συγκεκριμένα, στις θεματικές ενότητες «Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων για τη λογοτεχνία» και «Από τα κείμενα στη κατανόηση των λογοτεχνικών όρων», γεγονός που αποδεικνύει ότι η δημιουργική γραφή συνιστά βασικό πυλώνα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Ο δημιουργικός λόγος είτε είναι γραπτός είτε είναι προφορικός είτε πολυτροπικός θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της κριτικής και δημιουργικής ανάγνωσης.

Αναφορικά με τη δημιουργική γραφή, στην Α΄ Λυκείου στόχος είναι οι μαθητές να συνδυάζουν την προσωπική έκφραση με παιγνιώδεις διαδικασίες στην προσέγγιση και σύνθεση των κειμένων της δημιουργικής γραφής, στη Β΄ Λυκείου να μεταπλάθουν με τον δικό τους τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα, μορφοποιώντας δημιουργικά προσωπικές εμπειρίες και ιδέες και στη Γ΄ Λυκείου να εμπλέκονται σε βιωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκύπτουν από τα λογοτεχνικά κείμενα και να προβληματίζονται σχετικά με τις θεραπευτικές διαστάσεις της εκφραστικής – δημιουργικής γραφής για το άτομο (ΙΕΠ, 2022).

3. Διδακτική Πρόταση

Η παρούσα διδακτική πρόταση προτείνεται, κυρίως, για τη Γ΄ τάξη του Λυκείου και παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η δημιουργική γραφή στη διδασκαλία, κατά βάση, του διηγήματος *Το ψαράκι της γυάλας* του Μάριου Χάκκα, σε συνδυασμό με ένα απόσπασμα από το αυτοβιογραφικό αφήγημα *...καλά, εσύ σκοτώθηκες νωρίς* του Μίσσιου Χρόνη και με το ποίημα *Επιτύμβιον* του Μανώλη Αναγνωστάκη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας συστάδας κειμένων πεζών και ποιητικών, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Στην επιλογή των κειμένων βασικό ρόλο διαδραματίζουν η ηλικιακή ομάδα των μαθητών, η αντιληπτική τους ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί τους, ώστε μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα και τις ανησυχίες να τους δίνεται η δυνατότητα να μετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και να εμπλέκονται σε προσωπικό και συλλογικό διάλογο με την πραγματικότητα που συνθέτουν τα κείμενα και τον κόσμο. Ειδικότερα, στη Γ΄ Λυκείου «κριτήρια των διδασκόμενων Συστάδων αποτελούν η προέλευση των κειμένων από τη σύγχρονη ποιοτική λογοτεχνική παραγωγή (1970 και εξής) και η πραγμάτευση θεμάτων / ζητημάτων που αφορούν τις εξής περιοχές: i) Προσωπικοί και συλλογικοί αγώνες – Επιτυχία και Αποτυχία, ii) Η αναζήτηση του εαυτού, iii) Ο θαυμαστός καινούριος κόσμος: ουτοπία και δυστοπία» (ΙΕΠ, 2022)

3.1. Μέθοδοι διδασκαλίας των κειμένων-Αξιολόγηση

Για την ερμηνεία και την προσέγγιση των τριών κειμένων υιοθετείται το παράδειγμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης με το οποίο οι μαθητές ενεργοποιούνται μέσω του βιωματικού οπλοστασίου τους ώστε να αντιληφθούν το νόημα των κειμένων. Επιπρόσθετα, αξιοποιείται η δημιουργική ανάγνωση που μέσα από τη φαντασία και τα βιώματα συνεισφέρει στην ενεργοποίηση της σκέψης, στην έκφραση των ιδεών και στη συνέχεια στη δημιουργία κινήτρων για αυθεντικές συνθέσεις. Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο ανακαλύπτοντας το δικό τους ύφος και μετασχηματίζοντας τις εμπειρίες τους με οδοδείκτη τη φαντασία τους παράγουν λόγο και συνθέτουν το δικό τους κείμενο (Βαϊτσάκης, Κωτόπουλος, 2015^α). Οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής συνιστούν δραστηριότητες προφορικές, γραπτές και εικαστικές, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο είτε ελεύθερες στοχευμένες είτε μετασχηματιστικού ύφους.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δύνανται να υλοποιηθούν και ατομικά, αλλά, κατά βάση, προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και ο χωρισμός σε ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων, μέσω της επίβλεψης του εκπαιδευτικού του οποίου ο ρόλος είναι καθαρά διαμεσολαβητικός και υποστηρικτικός. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής αξιοποιούνται τεχνικές όπως παιχνίδια ρόλων, η επίλυση προβλήματος, οι αντιγνώμεις, ο μετασχηματισμός κειμένων. Το σύνολο των δραστηριοτήτων στοχεύει στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα ιστορικοκοινωνικά δρώμενα στα οποία εντάσσονται τα τρία προαναφερθέντα κείμενα και να κατανοήσουν τις υφιστάμενες αξίες ζωής, τις ιδεολογικές τοποθετήσεις, σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους που αφορούν στη Λογοτεχνία και με την καλλιέργεια των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή.

Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται στην ενεργητική τους συμμετοχή στις δραστηριότητες, στις ατομικές ή ομαδικές εργασίες, στη συνεργασία τους ως μέλη της ομάδας, στη συμμετοχή στη συζήτηση. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ρούμπρικες περιγραφικής αξιολόγησης σχετικά με τη δομή, τη συνοχή του λόγου και το περιεχόμενο, ενώ η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαμορφωτική και να αφορά όλα τα στάδια της διδασκαλίας (διαγνωστική, ενδιάμεση και τελική).

3.2. Συστάδα κειμένων

Το διήγημα *Το ψαράκι της γνάλας* του Μάριου Χάκκα δημοσιεύτηκε το 1971, στην περίοδο της δικτατορίας, και το θέμα του σχετίζεται με την ημέρα της επιβολής της (21 Απριλίου 1967) και θεωρείται το αντιπροσωπευτικότερο της Μεταπολεμικής και Σύγχρονης Ελληνικής Λογοτεχνίας. Αναφέρεται στη λόγους που συνέβαλαν στην σταδιακή κατιούσα πορεία του αντιηρωϊκού βίου ενός πρώην αγωνιστή. Το απόσπασμα που εξετάζεται από το αυτοβιογραφικό αφήγημα ...*καλά, εσύ σκοτώθηκες νωρίς* του Χρόνη Μίσσιου έχει ως περιεχόμενο την κατάσταση των απόψεων ενός ενεργού αγωνιστή, στην ταραγμένη εποχή της δικτατορίας, σχετικά με τις προσωπικές του επιλογές, τη βιοπάλη, την ιστορία, το όνειρο αλλά και την πίστη στη δημιουργική δύναμη του ανθρώπου. Το ποίημα «Επιτύμβιον» του Μανώλη Αναγνωστάκη ανήκει στην ποιητική συλλογή *Ο Στόχος* (1970), που περιέχει ποιήματα γραμμένα στην περίοδο της δικτατορίας (1967-1974). Πρόκειται για ένα είδος ποιητικού επικήδειου που τον απαγγέλλει το ποιητικό υποκείμενο σε μια μορφή διαλογικού μονόλογου, με υποθετικό συνομιλητή (ακροατή) τον νεκρό πια Λαυρέντη στο πρόσωπο του οποίου ειρωνεύεται την υποκρισία κάποιων ανθρώπων που, ενώ, φαινομενικά, δείχνουν ότι ενδιαφέρονται για το κοινό καλό, στην ουσία στοχεύουν αποκλειστικά στο προσωπικό τους όφελος.

3.3. Από τη θεωρία στην πράξη

Η διδακτική προσέγγιση προτείνεται να διαρκέσει συνολικά οκτώ (8) δίωρα και περιλαμβάνει τρεις φάσεις: Α: την προαναγνωστική / πριν την ανάγνωση, με στόχο την ανάκληση βιωμάτων, την ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών (δύο δίωρα), Β: την αναγνωστική / κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην οποία πραγματοποιείται η ανάγνωση και η παρουσίαση των κειμένων μέσα στην τάξη και συνοδεύεται από φύλλα εργασίας, ίδια ή διαφορετικά για κάθε ομάδα (τέσσερα δίωρα) και Γ: την μετααναγνωστική φάση / μετά την ανάγνωση στην οποία ολοκληρώνεται η δημιουργική έκφραση των μαθητών (δύο δίωρα).

Α' Προαναγνωστική φάση / Δύο διδακτικά δίωρα

Στη συγκεκριμένη φάση, στόχος είναι να κινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα τρία κείμενα και να έρθουν σε επαφή με τους συγγραφείς και με την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρονται τα συγκεκριμένα έργα, συνδυάζοντας τη βιοματική μάθηση με τη δημιουργική προσέγγιση της λογοτεχνίας αλλά και αντλώντας πληροφορίες από την προηγούμενη γνώση. Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- Με βάση τους τίτλους των τριών κειμένων να καταγράψετε τα συναισθήματα και τις ιδέες που σας δημιουργούνται (ιδεοθύελλα). Στη συνέχεια, να προσπαθήσετε να γράψετε με βάση αυτές μια μικρή ευσύνοπτη ιστορία με μέση, αρχή και τέλος ή ακόμα και ένα ποίημα, αν είναι δυνατό.
- Παρακολουθήστε τρία βίντεο που αφορούν τους τρεις συγγραφείς:
 - α. Μ. Χάκκας: https://www.youtube.com/watch?v=5G7_7ISvxik, β. Χ. Μίσσιος https://www.youtube.com/watch?v=QfmC_zb4e3I γ. Μ. Αναγνωστάκης <https://www.youtube.com/watch?v=6jACb97OSkM>. Να θεωρήσετε ότι είστε δημοσιογράφοι και να ετοιμάσετε τις ερωτήσεις που θα απευθύνετε σε καθένα από τους τρεις, προσπαθώντας α) να εκμαιεύσετε περισσότερες πληροφορίες για τη δύσκολη περίοδο της δικτατορίας του Παπαδόπουλου, σε συνδυασμό με τα προσωπικά βιώματα των συγγραφέων και β) να ανιχνεύσετε τον αφυπνιστικό ρόλο της τέχνης σε δύσκολες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.
- Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο φωτογραφίες-ντοκουμέντα που αφορούν στη στρατιωτική δικτατορία και, κυρίως, σκίτσα και έργα τέχνης που τη στηλιτεύουν και την καυτηριάζουν. Υλικό μπορείτε να βρείτε και να χρησιμοποιήσετε και από τη μετασελίδα του Ψηφιακού Σχολείου «Μνήμη Πολυτεχνείου» (<https://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6526#>). Στη συνέχεια να δημιουργήσετε –με online λογισμικό– ψηφιακά πολυτροπικά κείμενα, μέσω της σύνθεσης ψηφιακού κολάζ, γράφοντας και τις αντίστοιχες λεζάντες, με στόχο το έργο να ανέβει στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

- Να δημιουργήσετε έναν ιδιότυπο πίνακα λέξεων –μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την εφαρμογή Wordle– με λέξεις / φράσεις / συναισθήματα που αφορούν στην ιστορικοκοινωνική περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας.
- Στο πλαίσιο της μυθοπλασίας, θεωρείστε ότι μεταμορφώνεστε σε ψάρι που μιλά και ζει μέσα σε μια γυάλα. Να συνθέσετε μέσα σε 10-15 λεπτά μια ευσύνοπτη ιστορία με τίτλο «Αναζητώντας την ελευθερία», όπου θα αναφέρεστε σε μια αρχική κατάσταση, γράφοντας για τον τόπο και το χρόνο καθώς και για ένα γεγονός που συντελεί ώστε αυτή η κατάσταση να αλλάξει δραματικά.

Β' Αναγνωστική φάση / Τέσσερα διδακτικά δώρα

Στη συγκεκριμένη φάση, αφού διαβαστούν τα κείμενα, στόχος είναι η γνωριμία με τους πρωταγωνιστές των τριών κειμένων, ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις σκέψεις, τις πράξεις των τελευταίων, τις κύριες ιδέες καθώς και πώς η δικτατορία και, γενικότερα, τα απολυταρχικά καθεστώτα επηρεάζουν την καθημερινότητα τους. Οι ερμηνείες, οι αξιολογήσεις, η ομαδοποίηση απόψεων και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν αποβλέπουν στη λογοτεχνική αναπαράσταση του κειμένου. Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- Να γράψετε με τη μορφή εσωτερικού μονολόγου, στο προσωπικό σας ημερολόγιο, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα του διηγήματος του Μ. Χάκκα, σχετικά με την απόφαση που αναγκάστηκε να πάρει.
- Υποθέστε ότι είστε δημοσιογράφος και παίρνετε συνέντευξη από τον ήρωα του αποσπάσματος του Χ. Μίσσιου. Ποιες ερωτήσεις θα του θέτατε και πώς θα απαντούσε;
- Υποθέστε ότι συνομιλούν ο ήρωας του Χ. Μίσσιου και ο Λαυρέντης από το ποίημα του Μ. Αναγνωστάκη και ο πρώτος διατείνεται, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα ότι είναι χρέος μας να θυσιάζουμε το ατομικό μας συμφέρον για το συλλογικό καλό ενώ ο Λαυρέντης υποστηρίζει ότι προηγείται η ατομική ευημερία. Καταγράψτε τον διάλογο, δίνοντας έμφαση στην αγωνία του ήρωα του Χ. Μίσσιου να πείσει, βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες.
- Επιλέξτε τις λέξεις *πατριώτης, οικογενειάρχης, κάθαρμα, ψέμα, κάλπικος παράς* και διαλέξτε άλλες τρεις, όποιες εσείς θέλετε, μια από καθένα από τα τρία κείμενα. Στη συνέχεια, να γράψετε ένα ποίημα παραδοσιακής ή νεωτερικής ποίησης που θα τις περιέχει.
- Να δημιουργήσετε ένα βίντεο με στίχους από το ποίημα «Επιτύμβιον», με ανάλογες εικόνες και με την κατάλληλη μουσική επένδυση. Αν επιθυμείτε μπορείτε να προσθέσετε στίχους. Επίσης, μπορείτε να ακούσετε, ως αφόρμηση, το ποίημα μελοποιημένο στο [you tube: https://www.youtube.com/watch?v=dMboi-domtE](https://www.youtube.com/watch?v=dMboi-domtE)
- Να μετασχηματίσετε στο απόσπασμα από το διήγημα του Μ. Χάκκα «Ο άνθρωπος, με τη φραντζόλα υπομάλης...στις κινήσεις του.» την τριτοπρόσωπη αφήγηση σε πρωτοπρόσωπη. Σε τι διαφοροποιείται το κείμενο με τη μετατροπή του ετεροδιηγητικού αφηγητή σε ομοδιηγητικό; Να καταγράψετε τις απόψεις σας.
- Να μετατρέψετε το διάλογο του ήρωα του Μ. Χάκκα με τον άντρα της ξαδέρφης του σε πλάγιο λόγο. Τι διαφοροποιήσεις εντοπίζετε ως προς το ύφος του κειμένου που δημιουργήσατε σε σχέση με το πρωτότυπο;

Γ': Μεταναγνωστική φάση / Δύο διδακτικά δώρα

Στη συγκεκριμένη φάση, οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα, προβαίνοντας σε επεξεργασία των στοιχείων που συγκεντρώνουν, συνδέοντας τις πληροφορίες των κειμένων με την υπάρχουσα γνώση τους, αφού επεξεργαστούν τα στοιχεία που διαθέτουν, με στόχο να προκύπτει ολοκληρωμένο νόημα (Κουτσουράκη, 2020). Οι δραστηριότητες αποβλέπουν στον αναστοχασμό και στην ανακεφαλαίωση ώστε, μέσα από τις ερμηνείες, τις αξιολογήσεις και τις ομαδοποιήσεις των διαφόρων απόψεων, στο πλαίσιο μιας λογοτεχνικής αναπαράστασης των κειμένων, οι ίδιοι οι μαθητές να είναι και υπεύθυνοι για τη μάθησή τους αλλά και ενήμεροι για τη σκέψη τους, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- Να γράψετε ένα διαφορετικό τέλος για το κείμενο του Μ. Χάκκα.

- Να προτείνετε διαφορετικούς τίτλους και για τα τρία κείμενα.
- Αντλώντας λέξεις / φράσεις και από τα τρία κείμενα που σας έχουν φορτίσει συναισθηματικά, να γράψετε ένα ποίημα.
- Σε ποιο από τα δύο πεζά κείμενα θα θέλατε να είστε πρόσωπο της ιστορίας; Ποιος θα ήταν ο ρόλος σας και γιατί;

4. Συμπεράσματα

Οι τέχνες και, ειδικότερα, η λογοτεχνία σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή έχουν ευεργετικές επιδράσεις στον ψυχικό κόσμο των μαθητών, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής τους ευεξίας, βοηθώντας τους να αισθανθούν πιο ήρεμοι, απομακρυνόμενοι από το άγχος και τις ανησυχίες. Ειδικότερα, η δημιουργική γραφή ενδυναμώνει την έκφραση των μαθητών, μέσα από το γραπτό λόγο, καθώς, αρχικά, νιώθουν απελευθερωμένοι να εξωτερικεύσουν όσα αισθάνονται και σκέφτονται, όπως τους φόβους, τις απογοητεύσεις, τα όνειρά, καθώς και όσα βιώνουν και, στη συνέχεια, να ανακαλύψουν νέους τρόπους προσέγγισης και αντιμετώπισης τους. Έτσι, μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, επιδιώκοντας την αυτογνωσία και αποκτώντας, σταδιακά, αυτοπεποίθηση, ώστε να γίνουν πιο ώριμοι, συνειδητοποιημένοι και υπεύθυνοι. Ανακαλύπτουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, ενώ έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα, εφόσον κάθε γραπτό έργο προορίζεται να διαβαστεί. Επιπλέον, οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής συμβάλλουν καθοριστικά στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, εφόσον διδάσκονται να αντιλαμβάνονται και να οργανώνουν, μέσω της ορθής χρήσης του λόγου, τις σκέψεις τους, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Τέλος, η έννοια της δημιουργικότητας είναι κομβική καθώς συνιστά το θεμέλιο λίθο για την επίλυση των εκάστοτε δύσκολων καταστάσεων και των διαφόρων προβληματισμών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαϊτσάκης, Α., Κωτόπουλος, Τ. (2015α). Ο δημιουργικός αναγνώστης. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος, & Β. Νάνου (Επιμ.), *Δημιουργική Γραφή*, τόμος Β', Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Βασιλειάδης, Χ., Παπαβασιλείου, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες και διδασκαλία της Ιστορίας, *Νέα Παιδεία*, τ. 116, 45-60.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή* (Κ. Διαμαντάκου, Μετάφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κιοσσές, Σ. (2022). *Δημιουργική γραφή και διδακτική της λογοτεχνίας: Πρόταση κατηγοριοποίησης των δημιουργικών δραστηριοτήτων και αξιοποίησής τους στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε στις 26-1-2025 από: https://www.researchgate.net/publication/358752312_Demiourgike_graphe_kai_didaktike_tes_logotechnias_Protase_kategoriopoiises_ton_demiourgikon_drasterioteton_kai_axiopoiises_tous_sto_mathema_tes_logotechnias
- Κουτσουράκη. Σ. (2020). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(3), 205–225.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις α', β' και γ' τάξεις Λυκείου* (2022). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξενογλώσση

Gallagher, K. (2009). *How schools are killing reading and what can you do about it*. Portland Maine: Stenhouse Publishers.

Vanslyke–Briggs, K. (2011). What went wrong: middle school students and aliteracy, *North Carolina Middle School Association Journal*, 26(1), 1- 13.

ΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΗ ΦΥΣΙΚΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΤΕΣ ΜΙΑΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Καπέτα Χρυσοβαλάντου

Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη των βασικών διαφορών που οδηγούν στον διαχωρισμό των γλωσσικών επιπέδων και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι χρήστες μιας ξένης γλώσσας κατά τον γραπτό λόγο.

Έτσι, συλλέχθηκαν 316 γραπτά κείμενα από τις εξεταστικές περιόδους Μαΐου 2015 και Νοεμβρίου 2016 του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας της Ιταλικής Γλώσσας των δύο γλωσσικών επιπέδων B1 και B2. Κατόπιν, ψηφιοποιήθηκαν σε μορφή Word, αναλύθηκαν με το εργαλείο Read-IT, ενώ τα αποτελέσματα μεταφέρθηκαν σε έναν πίνακα EXCEL, και ακολούθησε στατιστική και παραγοντική ανάλυση με το λογισμικό SPSS.24.

Συμπερασματικά φαίνεται ότι ο βαθμός δυσκολίας αναγνωσιμότητας σχετίζεται με την ορθή χρήση δευτερευουσών προτάσεων και το γλωσσικό επίπεδο με την ορθή χρήση λεξιλογίου, καθώς οι Έλληνες χρήστες Ιταλικής συγγέουν λατινογενείς λέξεις παρόμοιες στην αγγλική, γαλλική ή ισπανική γλώσσα.

Τέλος, η ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων όπως το trat.exe που ήδη χρησιμοποιείται από το ΕΚΠΑ και Α.Π.Θ. θα συνέβαλε σε μια αντικειμενικά πιο αξιόπιστη και ακριβοδίκαιη αξιολόγηση.

Λέξεις κλειδιά: Αναγνωσιμότητα, ακριβοδίκαιος, αξιόπιστος, διαχωρισμός, επίπεδο.

1. Εισαγωγή

Αρχικά να τονιστεί ότι η παρούσα μελέτη περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες: 1. πώς μπορεί να κατασκευαστεί ένα τεστ αξιοκρατικής αξιολόγησης απέναντι σε χρήστες, μη φυσικούς ομιλητές μιας ξένης γλώσσας, και 2. πώς να παραχθεί ένα κείμενο από μη φυσικούς ομιλητές σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας και το γλωσσικό επίπεδο έχοντας στη διάθεση θεμελιώδη κριτήρια που προκύπτουν από αυτήν την έρευνα (Moss, 1994: 9).

Συνεπώς, τα κατάλληλα εργαλεία οδηγούν σε έγκυρη και δίκαιη μέτρηση, επεξεργασία και αξιολόγηση κειμένων που παράγονται από μη φυσικούς ομιλητές σε διαφορετική γλώσσα (Elder, Harding, 2008: 341-342).

Ξεκινώντας από τη δυνατότητα εκμάθησης, σύμφωνα με τον Ellis (2005: 150-151), μετά από μια ορισμένη ευαίσθητη ηλικία, οι μαθητές των οποίων οι πρώτες γλώσσες στερούνται μορφολογικών δεικτών βασικών γραμματικών λειτουργιών όπως τα άρθρα, για παράδειγμα, θα δυσκολευτούν να αποκτήσουν αυτές ως άρρητη γνώση, αν και μπορεί να είναι σε θέση να αναπτύξουν ρητή γνώση. Οι μαθητές που άρχισαν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (L2) σε πρώιμη ηλικία είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν υψηλά επίπεδα άρρητης γνώσης, ενώ όσοι ξεκίνησαν ως έφηβοι ή ενήλικες, ειδικά αν είναι μορφωμένοι άνθρωποι, είναι πιο πιθανό να δείξουν υψηλά επίπεδα ρητής γνώσης (Ellis, 2005: 152).

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι πολύ σημαντικά προκειμένου να δημιουργηθούν οδηγίες και τεστ εξετάσεων ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες (στην περίπτωση αυτή πρόκειται για κείμενα των γλωσσικών επιπέδων B1 και B2 με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες ή αλλιώς CEFR) και τον βαθμό δυσκολίας, δηλαδή τον βαθμό αναγνωσιμότητας (Lenzner, 2014: 678-681).

Είναι απαραίτητο να υπάρχει μια παγκόσμια κλίμακα αξιολόγησης, γιατί κάθε ξενόγλωσσος χρήστης πρέπει να γνωρίζει σε ποιο γλωσσικό επίπεδο ανήκουν οι αποκτηθείσες γλωσσικές του γνώσεις και δεξιότητες. Αυτός ο θεμελιώδης σκοπός τίθεται σε πρώτο πλάνο για λόγους εύρεσης

εργασίας, σε άλλες περιπτώσεις για ακαδημαϊκούς λόγους, άλλες φορές για την πιστοποίηση των δεξιοτήτων ή για απλούς λόγους αυτοαξιολόγησης.

Αυτό το πλέγμα, λοιπόν, μπορεί να βρεθεί στο CEFR το οποίο προτείνει έξι κοινά επίπεδα και ερμηνεύει κάθε γλωσσική-επικοινωνιακή ικανότητα ξεχωριστά. Για κάθε επίπεδο υπάρχει μια σειρά δεικτών που πρέπει να τηρούνται για την επαλήθευση του επιπέδου ικανότητας, και σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις είναι θέμα «να γνωρίζεις πώς να χρησιμοποιήσεις την γλώσσα» (Balboni, 2012: 13). Τα έξι επίπεδα ικανότητας ακολουθούν με την ορολογία τους στα αγγλικά (Diadori, 2003: 10-11).

- A1 = Επίπεδο επικοινωνίας (Breakthrough)
- A2 = Επίπεδο επιβίωσης (Waystage)
- B1 = Επίπεδο εκκίνησης (Threshold)
- B2 = Επίπεδο προόδου (Vantage)
- C1 = Επίπεδο αποτελεσματικότητας (Proficiency)
- C2 = Επίπεδο επάρκειας

Οι δείκτες ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και, πριν αξιολογήσουμε ένα κείμενο ταξινομώντας το σε σχέση με το επίπεδο, σκεφτόμαστε και την ποιοτική αξιολόγηση του κειμένου. Σύμφωνα με τον Matthiae, δεν πρόκειται για πραγματικό μαθηματικό πλέγμα, αλλά για μια λίστα μακρο-παραμέτρων και δεικτών χωρίς βαθμολογίες αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, η ίδια η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι τρεις μακρο-παραμέτροι είναι πολύ ενδεικτική (Matthiae, 2010: 105):

- περιεχόμενο του κειμένου (οργανικότητα, αληθοφάνεια, πρωτοτυπία...)
- επικοινωνιακή και κειμενική καταλληλότητα (σεβασμός στην παράδοση)
- καταλληλότητα, σεβασμός στο είδος του κειμένου, συνοχή και συνεκτικότητα, αποτελεσματικότητα)
- γλωσσική ακρίβεια: λεξιλόγιο (καταλληλότητα, πλούτος, εύρος)
- μορφολογία (π.χ. σύνθετες ή πολυσύλλαβες λέξεις)
- σύνταξη (απλή/σύνθετη σειρά προτάσεων μέσω συνδέσμων)
- ορθογραφία
- σημεία στίξης

Σύμφωνα με τον Laviosa, μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ συγγραφέα, κειμένου και αναγνώστη, υπάρχει ένας κατάλογος στρατηγικών για την ανάπτυξη της βελτίωσης της παραγωγής ενός κειμένου και για να κατανοήσουν οι άνθρωποι το αληθινό μήνυμα που πρόκειται να επικοινωνηθεί: χρήση γλωσσικών μηχανισμών, κανόνες γραμματικής, συντακτικές δομές, σωστή διάταξη όπως για παράδειγμα σε εκθέσεις ή μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ανάπτυξη σαφούς επιχειρήματος σε περιεχόμενο, συνδέοντας ιδέες (Laviosa, 1994: 485-488).

Επιπλέον, μετά από μια μελέτη του Binder, για τους περισσότερους από μια ομάδα μορφωμένων ενηλίκων, η γρήγορη αντιγραφή ενός αποσπάσματος κειμένου θα είναι πιθανώς μια απλή υπόθεση αντιγραφής μεταξύ 100 και 150 γραμμάτων σε ένα μόνο λεπτό (Binder et al., 2002). Αυτή θα ήταν μια ευρέως αποδεκτή εκτίμηση της απόδοσης της ευχέρειας στη γραπτή ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου (Binder et al., 2002: 9).

Οι Goertler, Kraemer and Schenker (2016) παρουσιάζουν σε μια μελέτη τους ότι στο τέλος του πρώτου έτους γερμανικής γλώσσας με διάρκεια 100 ωρών, οι φοιτητές του MSU (Κρατικό Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν) θα πρέπει να είναι σε θέση να φτάσουν στο επίπεδο A1. Στο τέλος του δεύτερου έτους των γερμανικών με 200 ώρες διδασκαλίας, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να φτάσουν στο A1/A2, στο τέλος του τρίτου έτους (350 ώρες εκπαίδευσης), οι ανήλικοι θα πρέπει να μπορούν να φτάσουν στο B1, και στο τέλος του τέταρτου έτους (500 ώρες διδασκαλίας), οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να φτάσουν στο B1/B2 (Goertler et al., 2016).

Ο Vetter (2011) ακολούθησε περίπου την ίδια μελέτη παρατηρώντας ότι οι γερμανόφωνοι μαθητές μιας ρομανικής γλώσσας, κατά κανόνα χρησιμοποιούν ιταλικά και γαλλικά, ιταλικά και αγγλικά, ιταλικά και γερμανικά - σύμφωνα με τις δεκτικές ικανότητες των ατόμων με τα οποία

αλληλεπιδρούν. Η μόνη προϋπόθεση είναι αυτοί οι μαθητές να έχουν αποκτήσει δεκτικές δεξιότητες στα ιταλικά (Vetter, 2011: 4).

2. Κυρίως μέρος

Ο απώτερος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να βρεθούν παράγοντες με τους οποίους θα μπορέσει να γίνει διαχωρισμός εάν ένα κείμενο είναι προσανατολισμένο στο επίπεδο B1 ή B2, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για παραχθέντα κείμενα από Έλληνες πολίτες, αλλοδαπούς ομιλητές της ιταλικής γλώσσας και σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που παρουσιάζονται στο τέλος της παρούσας εργασίας.

Έπεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα καταγραφούν, συνθέτουν την ανάγκη για ακόμη πιο αξιόπιστα και ακριβοδίκαια ψηφιακά εργαλεία σε όσα αφορούν την αντικειμενική και αξιοκρατική αξιολόγηση μη φυσικών ομιλών μιας ξένης γλώσσας βάσει συγκεκριμένων μορφολογικών, γραμματικών, λεξιλογικών χαρακτηριστικών τα οποία θα αναδειχθούν εν κατακλείδι.

Ακόμη μεγαλύτερης σπουδαιότητας θα ήταν η ανακάλυψη και άλλων πιο σύγχρονων λογισμικών όπως το *trat.exe* (Κλώνης, 2019). αλλά και η επέκταση της παρούσης μελέτης σε άλλες γλώσσες και και άλλα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπως και η εφεύρεση περισσότερων παρόμοιων αποτελεσμάτων σε διεθνές επίπεδο, έτσι ώστε κάποια στιγμή μελλοντικά να δημιουργηθεί μια παγκόσμια πλατφόρμα με όλα εκείνα τα γνωρίσματα που διαχωρίζουν παραχθέντα κείμενα ανά γλωσσικό επίπεδο και βαθμού δυσκολίας (Navrat et al., 2008).

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Εν συνεχεία, έχουν ψηφιοποιηθεί 316 κείμενα Ελλήνων υποψηφίων των εξετάσεων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) της Ιταλικής γλώσσας. Τα συνολικά 316 κείμενα μετατράπηκαν με ακρίβεια χειροκίνητα χρησιμοποιώντας το λογισμικό Word (Windows 2010). Για την επεξεργασία όλων των δεδομένων των παραγόμενων κειμένων χρησιμοποιήθηκαν ο δείκτης Gulpease (Mich et al., 2013: 34-44) και το εργαλείο Read-IT (Dell'Orletta et al., 2011: 75-76). Μέσω των δεικτών Read-IT και Gulpease βρέθηκαν οι μεταβλητές και για τα τελικά αποτελέσματα επιλέχθηκε το λογισμικό IBM SPSS STATISTICS VERSION 24.

Πίνακας 1: Συνοπτικός πίνακας δεδομένων για αυτήν την έρευνα

Σύνολο δειγμάτων	αναλυμένων	316
Πηγή		Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας
Περίοδος		Μάιος 2015-Νοέμβριος 2016
Επίπεδο γλωσσομάθειας		B1, B2
Χρησιμοποιημένη φόρμουλα		Gulpease, Read-IT
Λογισμικό ανάλυσης	στατιστικής	SPSS.24

Επιπλέον, τα κείμενα είναι της εξεταστικής περιόδου Μαΐου 2015 και Νοεμβρίου 2016, ενώ σε κάθε τετράδιο υπάρχουν τέσσερις γραπτές παραγωγές, δύο για το επίπεδο B1 και δύο για το B2, όπως απαιτεί η εξέταση ΚΠΓ για το μέρος της γραπτής παραγωγής. Να σημειωθεί ότι σε ένα τετράδιο παρήχθησαν μόνο δύο κείμενα, σε άλλο τρία και σε ένα τρίτο έχει παραχθεί μόνον ένα κείμενο. Για το λόγο αυτό, αντί να έχουμε 320 γραπτές παραγωγές για συνολικά ογδόντα τετράδια, έχουμε 316.

Στην τελευταία φάση, αναλύθηκαν όλες οι μεταβλητές που συλλέχθηκαν από τον πίνακα SPSS, χρησιμοποιώντας γραφήματα και πίνακες SPSS για να καταλήξουμε στα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα των υποθέσεων που αναφέρονται παραπάνω στην εισαγωγή.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η μέτρηση και η αξιολόγηση των κειμένων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τους ιταλικούς κανόνες. Κατά συνέπεια, θα ήταν σημαντικό να τονιστεί ότι όταν γράφει κανείς πρέπει να συλλογάζεται στα ιταλικά και όχι στα ελληνικά, αποφεύγοντας έτσι λάθη όπως στην ορθογραφία ή τη γραμματική. Ένα άλλο σημαντικό φαινόμενο είναι ότι μερικές φορές, ελληνικές λέξεις χρησιμοποιούνται με ελληνικούς χαρακτήρες, ίσως επειδή κάποιοι χρήστες της Ιταλικής δεν ξέρουν πώς να τις γράψουν στα ιταλικά.

Μιλώντας πιο αναλυτικά, στον πίνακα 2, βλέπουμε τις λέξεις που δεν αποτελούν μέρος της καταλληλότητας της γλώσσας ανά αριθμό της γραπτής δοκιμασίας και το γλωσσικό επίπεδο:

Πίνακας 2: Πολύ σημαντικά σφάλματα που βρέθηκαν σε κείμενα που έχουν δημιουργηθεί στα ιταλικά από Έλληνες χρήστες της ιταλικής γλώσσας σύμφωνα με το γλωσσικό Επίπεδο B1 ή B2

Nr.2	B 2	Phonetics
Nr.4	B 2	honora,risponsibile
Nr.6	B 2	endirizia, speridate
Nr.7	B 1	laografico, esposizione, attivite,caratita, vuo, Aschia
Nr.8	B 2	Supporte, organizzato, attivite, utilita, programme
Nr.1 4	B 2	Septembre, Ioanna Filippu, Via Papadopulu, Piazza Omonia, comunicazione
Nr.1 5	B 1	Di Ampiente, piu du centociquanta mille visitatori, andraci
Nr.1 6	B 2	Visitore, Laografia, ampiente, l'ampiente, i visitatori, l'ampiente,
Nr.1 9	B 1	attivitì del'arte, attiviti, Messogeia
Nr.2 0	B 2	Attiviti, Messogeia, attiviti, attiviti, attiviti
Nr.2 1	B 1	la città, que, cuando, que
Nr.2 2	B 2	il curso, que, conseguito,Specificarò, Ioanna Filippu, Aspetarò
Nr.2 3	B 1	Incontrarà, 150.000 turistes
Nr.2 7	B 1	Messogia, grecasi presedanno, tradizionali, ecologicichi
Nr.2 8	B 2	Mesogia, Fando, incontrerate, dipente
Nr.3 0	B 2	Jiugno,
Nr.3 1	B 1	Visitore, vuò fare

Nr.3 2	B 2	Visitori, vuò rilassare, vuò abinare, vuò conscere, ecologicchi, realtiva
Nr.3 5	B 1	Attivite, lebberi
Nr.3 6	B 2	Attivite, piadare
Nr.3 7	B 1	Cantauotore,
Nr.3 8	B 2	Curso, senderlo, senderlo
Nr.3 9	B 1	Politismo, offrè, attivitè, attivitè, Mesogeia
Nr.4 0	B 2	Differento, oppurtunità
Nr.4 2	B 2	Qualre, physik
Nr.4 3	B 1	Parko
Nr.4 4	B 2	Visitore, greka, visitatori, sul proteggio
Nr.4 7	B 2	Idela, altrenative, manifestazionial, oppurtunità
Nr.4 8	B 1	den mosaino
Nr.5 4	B 1	Μεσόγεια (Mesogia), visitatori, jiugno
Nr.5 5	B 2	Μεσόγεια (Mesogia), visitatori, unversiti, Europà, culturà
Nr.5 6	B 2	Septembre
Nr.6 5	B 1	Noticia,
Nr.6 6	B 2	Informacioni, noticia
Nr.6 7	B 1	Mesogeia, visitatori
Nr.6 8	B 2	Kilòmetro, visitatori, pick nick, Laografico
Nr.7 0	B 2	Otombre, giugno
Nr.7 2	B 2	Festazione, diadisionale, dimenticetale, camping
Nr.7 9	B 1	Priciparano, visitatori, ogne, ampiente, 5 gigno, senzpilizzazione, ampientali, prodotti, traditionali
Nr.8 0	B 2	Senzibilizzazione, ogne età, l'ampiente, prodotti traditionali, etc., l'aqua
Nr.8 9	B 1	Kerkura, belenza, Kerkura, azzura aqua, nuovare
Nr.9 0	B 2	a Europi, symbolo, Acropolis, Parthenonas

Nr.9 1	B 1	10 liuglo,
Nr.9 7	B 1	Niko, Akropoli e il Parthenona, la Salonica, piazza Aristotelous
Nr.9 8	B 2	il Frourio, diventirsi
Nr.9 9	B 1	Jugno, grechi e stranieri, Ligourio, Epidavros
Nr.1 00	B 2	Gli skopi, Ligourio, Epidavros, Jugno
Nr.1 04	B 2	si luoge, giovani studenti, Epidavros, partecipare
Nr.1 09	B 1	Interesante
Nr.1 10	B 1	avaliabile, in 2 periode, dalle 22 Juglio, performazioni, un altro interessiona idea, Gli proffessori
Nr.1 11	B 2	Performazioni, partecipare
Nr.1 12	B 2	Traducionesi, Un grante museo, fare gire
Nr.1 13	B 1	i Turki, il Junio
Nr.1 17	B 1	Athene perche Athene, Soublaki, parko, Akropolis, Athene
Nr.1 18	B 2	Io vuole visitato Venetia perche Venetia, Tu compri un macchina in Venetia, Perche in mare è molto persone e afaccio molta nuova amica, caratteriche in venetia
Nr.1 19	B 1	Lygourio, interessante, in 22 juneo e seconda 10 juglio
Nr.1 20	B 2	Le scuola internazional, lygourio, Bagelis Παπαathanasiou
Nr.1 21	B 1	isole dell' Aigaio, sambia,
Nr.1 30	B 2	Signorela, Turkia
Nr.1 31	B 1	6 lugglio, 10 del Lugglio al 24 del Lugglio, hospitarà
Nr.1 35	B 1	Epidabro, teatrichi
Nr.1 42	B 1	La scula, 22 gugno dal 6 guglo, 24 guglo
Nr.1 43	B 2	le nuove techice difficile role
Nr.1 45	B 1	Athena, preferei hospitare
Nr.1 46	B 2	Sympatici, organisare, gitta al Kastrà
Nr.1 47	B 1	Partecipare, 6 lulgio, personni
Nr.1 48	B 2	I partecipanti deve essere, megliori, ossupano, attivite

Nr.1 49	B 1	Athen, museum di Akropolis
Nr.1 50	B 1	è in Aigoupio in Epidaro, di drammatiche scuole
Nr.1 51	B 2	in Aigourio in Epidaro, La prima period, 22 giuni alle lugli
Nr.1 52	B 2	Athen, In Athen ci sono il museum di Akropolis, il Parthenon sul Akropoli, In Athen, in Plaka, archailogical region
Nr. 153	B 1	gari olympiachi, montage
Nr.1 59	B 1	liceo Epidaourou, Likourgo, impatienza
Nr.1 62	B 1	della civilazione, degle arte, performare
Nr.1 63	B 2	I visitatori, la civilazione,
Nr.1 68	B 2	un grande spazie, museum, La domenico, I visitatori, il museum
Nr.1 71	B 1	5 giungio, visitarerlo, con themi, energie surce, la fierra
Nr.1 73	B 1	museo Greco laografia, presedanno libri, un unico esperienza
Nr.1 76	B 1	Representazioni, alternative resourse
Nr.1 77	B 2	resourse di energia, giochi ecologici
Nr.1 84	B 1	prodotti biologichi, informarti, ecologici modi, excibitioni,
Nr.1 85	B 2	Culturare, 5 Giugno, ai presentravi, Ti initarvi, 5 Giugno, villaggio tradizionale, prodotti biologichi, gli ezibizioni
Nr.1 88	B 1	la protecta, indimedicabile
Nr.1 89	B 2	5 gugno, l'aqua
Nr.1 92	B 1	Ciao Tammasso, Mesoggia, visitatori, di giochi biologichi, un pik- nik
Nr.1 93	B 2	molti visitatori, stragneri, prodotti biologichi, 5 gugno, un pik-nik
Nr.1 96	B 1	25.000 q.m., Giugno, o jiocci, l'abiente, sensionare, l'abiente
Nr.1 97	B 2	Sivilisazioni Stadi, il Greco politismo, o jiocci, belezze dell' abiente, l'abiente
Nr.2 10	B 1	cinque lugnio, cilumetri, in Crecia, nella Crecia, criasuto, è.c., produte
Nr.2 11	B 2	visatori, visitonno, è.c., cilometri, abiente, lugnio
Nr.2 20	B 2	Othomani, il Tzami, tradizionali

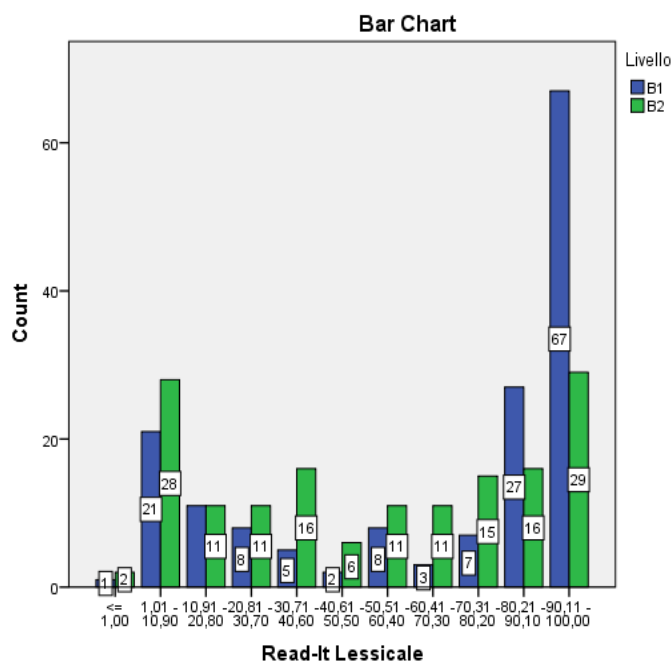
Nr.2 22	B 2	“Parthenonas” e “Cariatides”, grande stadeo,
Nr.2 27	B 2	22 Gugno, Obbieto, osservare
Nr.2 28	B 2	e bisantico, molte jorelly, un caratteristico, un visitore
Nr.2 34	B 2	Alla piazza, . Piccoli viaggi e villeti vicini, debbe essera
Nr. 235	B 1	Grupi, 22 Gugno,
Nr.2 41	B 1	fare water sports, Il Parthenon
Nr.2 46	B 2	un dei spachi più storichi, questi spaci, per scoprire
Nr.2 48	B 2	questo specio, theatro, un spacio
Nr.2 53	B 1	Athene e Thessaloniki, in village cinemas o Allou Fun Park, Athene, Parthenonas, In Athene, andare in parko Attico, Thessaloniki, bugatsa, In valdi, in Grezia
Nr.2 54	B 1	in theatro di Epidabros, Luceo di Epidabros, 6 Juglio e la seconda periodo, 24 di Juglio, theatro, in valdo tra Llugourio e il theatro antico di Epidabros,
Nr.2 55	B 2	in altro levelo, o theatri,
Nr.2 56	B 2	Caratteristiche, avere theatri, I theatri, theatrico
Nr.2 59	B 1	Hospiteranno
Nr.2 61	B 1	Secomo me, extreme sport, tipo aventeroso
Nr.2 62	B 2	Turkia,
Nr.2 63	B 1	vicino al Aigourio,
Nr.2 67	B 1	molti paidagogia, 6 giuglio, 24 giuglio
Nr.2 70	B 2	Dimocratia, Parthenonas, museo Benaci
Nr.2 72	B 2	grando greci e strageri, stragneri, periode,
Nr.2 77	B 1	più intressanta città, visitatori, con i bibi
Nr.2 78	B 2	Visitori, posti archeologici
Nr.2 79	B 1	22 jugnio
Nr.2 83	B 1	speciale realtiva, Aygourio,

Nr.2 85	B 1	alle isole cycladi, democratia, Delfoi, cyclismo
Nr.2 86	B 2	Gentile Signore, ogni sera cadera,
Nr.2 88	B 2	fare lezioni, a ligourio, giugno all sei luglio, 10 all 24 luglio
Nr.2 90	B 2	Riproduzioni, può ospedare attività
Nr.2 91	B 1	essere attori e attrici giovani, tipo camping
Nr.2 93	B 1	Parthenon, local e altre cose
Nr.2 97	B 1	Aventure Park”
Nr.3 01	B 2	Atena, della Grecia che del estero a venire, cinematographi
Nr.3 03	B 1	ventidue Giugno e finisce il sei luglio, luglio, impazienza
Nr.3 04	B 2	Giugno fino al sei Luglio, Luglio, il nostro site
Nr.3 07	B 1	conoscere persone, dalle 22 Giugno alle 6 Luglio, dalle 10 alle 24 di Luglio
Nr.3 08	B 2	molti scuoli, il giugno, turisti,
Nr.3 10	B 2	incredibile monumenti i tutto positani, cathedrici, molti differenti tessori
Nr.3 11	B 1	I partecipati, grupo inizia alle 22 June, Possono partecipare ogni ragazzo, in attivite,
Nr.3 12	B 2	molte attivite, I partecipati, grupo inizia alle 22 Giugno dalle 6 luglio, La scuola chiama “Lichio Epidauro”, una grante opportunita, i partecipanti, partecipare
Nr.3 14	B 2	l’ architettura, e.c.c., monumenti storici

Πίνακας 3: Συνολικό αποτέλεσμα του δείκτη Read-IT Lessicale ανά γλωσσικό επίπεδο

Read-IT Lessicale* Language Level Crosstabulation				
Count				
		Γλωσσικό επίπεδο		Σύνολο
		B1	B2	
Read-It Lessicale	<= 1,00	1	2	3
	1,01 - 10,90	21	28	49

	10,91 - 20,80	11	11	22
	20,81 - 30,70	8	11	19
	30,71 - 40,60	5	16	21
	40,61 - 50,50	2	6	8
	50,51 - 60,40	8	11	19
	60,41 - 70,30	3	11	14
	70,31 - 80,20	7	15	22
	80,21 - 90,10	27	16	43
	90,11 - 100,00	67	29	96
Σύνολο		160	156	316



Γράφημα 1: Απεικόνιση του συνολικού αποτελέσματος του δείκτη Read-IT Lessicale ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (Livello)

Ο δείκτης αναγνωσιμότητας Read-IT Lessicale εστιάζει στα λεξιλογικά χαρακτηριστικά του κειμένου, αποτελώντας τόσο από τη σύνθεση του λεξιλογίου (π.χ. μονοσύλλαβες, δισύλλαβες, πολυσύλλαβες λέξεις) όσο και το λεξιλογικό εύρος, δηλ. το ποσό των χρησιμοποιηθέντων λέξεων. Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 1, η πλειονότητα των κειμένων (96), δηλαδή 67 από το B1 και 29 από το B2, έφτασαν τη μέγιστη συχνότητα των λεξιλογικών στοιχείων (90,11-100,00%).

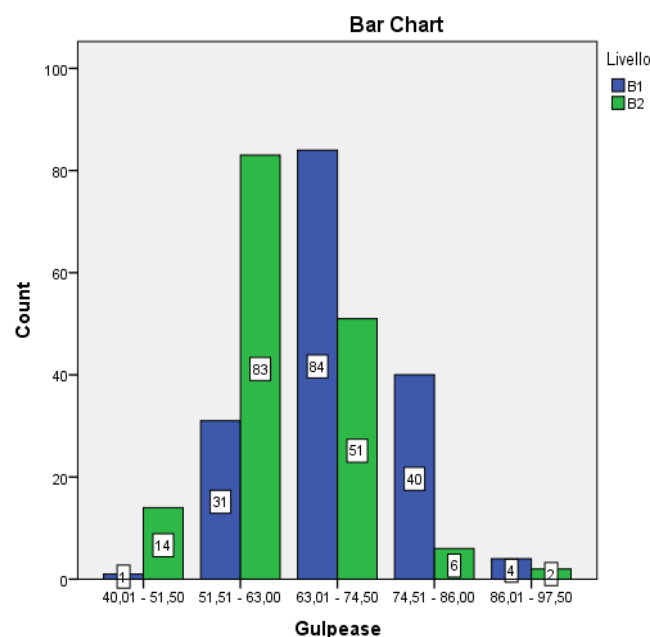
Επιπλέον, υπάρχουν πολλά διαφορετικά ποσοστά σε κείμενα που αντιστοιχούν στα επίπεδα B1 και B2 και άλλος ένας μεγάλος αριθμός διαφορετικών ποσοστών σε κείμενα που αντιστοιχούν και στα δύο επίπεδα. Αναφορικά με τον σκοπό για τον οποίο εφευρέθηκε ο δείκτης Read-IT Lessicale, βλέπουμε από τα παρόντα δεδομένα ότι παράγονται αρκετά κείμενα, στα οποία χρησιμοποιούνται λεξιλογικά στοιχεία (VdB σημαίνει βασικό λεξιλόγιο, υψηλή λεξιλογική πυκνότητα, θεμελιώδεις λεξιλόγιο, ιδιαίτερα χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο).

Αν και φαίνεται ότι για κάποιους Έλληνες χρήστες είναι ευκολότερο να συνδυάζουν ρήματα, είναι πιο δύσκολο να παράξουν ασυνήθιστα ουσιαστικά ή λεξιλόγιο μειωμένης καθημερινής χρήσης. Παρόμοιοι συσχετισμοί ακολουθούν και στις επόμενες παραγράφους. Αντιστρόφως ανάλογη σχέση παρατηρείται στον αριθμό ρημάτων, δευτερευουσών προτάσεων και ουσιαστικών, δηλ. όσο μικρότερο είναι το ποσοστό του αριθμού των ρημάτων, τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός του ποσοστού των ειδικών ουσιαστικών και δευτερευουσών προτάσεων. Όταν βλέπουμε να παράγονται κείμενα στα οποία χρησιμοποιούνται ελάχιστα ρήματα, παρατηρούμε υψηλό ποσοστό δυσεύρετων ουσιαστικών και δευτερευουσών προτάσεων.

Ακόμη, παρατηρούνται ρήματα συχνότερης καθημερινής χρήσης όπως έχω, είμαι, πηγαίνω, τρώω, παίζω (άλλοτε με μεγάλη ευκολία χωρίς γραμματικά λάθη και άλλοτε με πολλά λάθη). Αντίθετα, σε άλλα κείμενα εμφανίζονται πιο κοινά κύρια ονόματα που είναι ίδια στην ελληνική γλώσσα, για παράδειγμα Μαρία, Άννα.

Πίνακας 4: Συνολικό αποτέλεσμα του δείκτη Gulpease σύμφωνα με το γλωσσικό επίπεδο

Δείκτης Gulpease * Γλωσσικό επίπεδο Crosstabulation				
Count				
		Γλωσσικό επίπεδο		Σ ύνολο
		B	B	
		1	2	
Δε ίκτης Gulpease	40,01	1	1	1
	- 51,50		4	5
	51,51	3	8	11
	- 63,00	1	3	4
	63,01	8	5	13
	- 74,50	4	1	5
	74,51	4	6	10
	- 86,00	0	6	6
	86,01	4	2	6
	- 97,50			
Σύνολο		16	16	32



Γράφημα 2: Απεικόνιση του συνολικού αποτελέσματος του δείκτη Gulpease ανά γλωσσικό επίπεδο (Livello)

Ο δείκτης Gulpease (Lyding et al. 2014: 39) μετρά την ευκολία του κειμένου. Συνεπώς, όσο πιο κοντά είναι στο 100%, τόσο πιο εύκολο είναι ένα κείμενο. Ο Πίνακας 4 και το γράφημα 2

δείχνουν ότι για τον τύπο Gulpease, δηλαδή τη μέτρηση του μήκους λέξης και πρότασης για το επίπεδο B1, βρίσκουμε 84 γραπτές παραγωγές του B1 και 51 του B2 που αποτελούν την πλειονηφία (63,01-74, 50%). Ως αποτέλεσμα, πολλά κείμενα ξεπερνούν το 50% του δείκτη Gulpease, κάτι που θα μπορούσε να υποδεικνύει ότι πολλοί Έλληνες υποψήφιοι δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν μεγάλες σε μέγεθος λέξεις και προτάσεις. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, παράγονται κείμενα στα οποία σπάνια χρησιμοποιούνται πολυσύλλαβες λέξεις (π.χ. σημαντικό, αξέχαστο, συναρπαστικό, ανησυχητικό, καθηγητής, συνέχεια, προειδοποίηση, καταναλωτής κ.λπ.). Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των προτάσεων που συχνά περιλαμβάνουν τον απλούστερο τύπο προτάσεων άνευ δευτερευουσών προτάσεων, δηλαδή σύντομες προτάσεις που περιέχουν ένα υποκείμενο, ένα ρήμα και ένα επίθετο. Αυτές οι πληροφορίες οδηγούν ίσως σε αποτελέσματα με χαμηλότερα γλωσσικά επίπεδα και βαθμούς δυσκολίας.

3. Συμπεράσματα

Η συμβολή λεξιλογικών, γραμματικών και συντακτικών στοιχείων στο επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας φαίνεται να είναι σημαντική μέσω της συσχέτισης μεταξύ του γλωσσικού επιπέδου και συγκεκριμένων μεταβλητών (λεξιλογικές, γραμματικές, μορφοσυντακτικές) σε παραχθέντα κείμενα ιταλικής γλώσσας από μη φυσικούς ομιλητές.

Επιπλέον, ο αυξημένος βαθμός αναγνωσιμότητας είναι δυνατόν να επηρεάσει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης κειμένων. Το γεγονός αυτό επιτυγχάνεται με την ορθή χρήση γραμματικών, λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων.

Ένας ευνοϊκός λόγος για την ελληνική κοινωνία είναι ότι η αφετηρία αυτής της έρευνας είναι το επίπεδο B, διότι ένα πιστοποιητικό μεσαίου επιπέδου δίνει στους Έλληνες χρήστες τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε κρατικούς ή ιδιωτικούς διαγωνισμούς στον τομέα της εργασίας.

Μερικές φορές, για παράδειγμα, η σύνταξη μιας σύμβασης, ενός email, ενός άρθρου, ενός δικαστικού φακέλου, μιας ιατρικής διάγνωσης κ.λπ. φαίνεται να είναι μια πολύ δύσκολη και πολυσύνθετη διαδικασία για μη φυσικούς ομιλητές. Έτσι, η χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων όπως το Read-IT, διευκολύνει έναν ξένο συνθέτη να παράγει πιο κατανοητά και ευανάγνωστα κείμενα για τους ιθαγενείς ιταλόφωνους αναγνώστες.

Είδαμε αναλυτικά ποια σημαντικά στοιχεία είναι συχνότερα και χρησιμοποιούνται λανθασμένα από γραμματική και λεξιλογική άποψη. Αυτή η χρήσιμη παρατήρηση ισχύει επίσης για λάθη σχετικά με τη σύγχυσή τους με λέξεις από άλλες ξένες γλώσσες όπως ισπανικά, γαλλικά ή γερμανικά. Σε ορισμένα κείμενα που παράγονται οι ελληνικές λέξεις συγχέονται με τις ιταλικές (για παράδειγμα, κάποιος χρήστες γράφουν *Athina* ή *Athena* αντί για Atene).

Αναφερθήκαμε σε σφάλματα που αφορούν ουσιαστικά, κύρια ονόματα, επίθετα και ρήματα. Επιπλέον, στην περίπτωση των ρημάτων, συχνά δεν κλινονται ανά πρόσωπο, ούτε χρησιμοποιείται ο σωστός χρόνος στην πλειονότητα των γραπτών παραγωγών και στα δύο επίπεδα.

Ένα άλλο φαινόμενο που υποδηλώνει αξιοσημείωτη επίδραση στο γλωσσικό επίπεδο είναι η σπάνια συχνότητα συνδέσμων, πολυσύλλαβων λέξεων και δευτερευουσών προτάσεων όπου παρατηρήθηκε αυξημένη δυσκολία στην χρήση τους. Ως αποτέλεσμα, τα κείμενα έχουν δημιουργηθεί χωρίς τη χρήση αυτών των χαρακτηριστικών ή όταν χρησιμοποιούνται, η χρήση τους είναι εσφαλμένη.

Συμπερασματικά, το παρόν προϊόν στοχεύει σε μια μελλοντική έρευνα από επερχόμενους ερευνητές που θα ήθελαν να συλλέξουν σημαντικά δεδομένα και αποτελέσματα από παρόμοιες εργασίες για κάθε ξένη γλώσσα που περιλαμβάνεται στις εξετάσεις ΚΠΓ για να ανακαλύψουν την δυσκολία ή ευκολία των Ελλήνων χρηστών σύμφωνα με τα γλωσσικά επίπεδα που προτείνει το Ευρωπαϊκό Κοινό Πλαίσιο Γλωσσών. Επιπλέον, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να βρεθούν αποτελέσματα από παρόμοιες εξετάσεις σε άλλες χώρες όπου διδάσκεται η ιταλική γλώσσα για να συγκριθεί το γλωσσικό επίπεδο και το επίπεδο αναγνωσιμότητας σε κείμενα παραχθέντα από διαφορετικούς μη φυσικούς ομιλητές ανά κράτος για την δημιουργία μιας παγκόσμιας πλατφόρμας μέτρησης της αναγνωσιμότητας και διάκρισης γλωσσικού επιπέδου όπως είναι το εργαλείο *trat.exe* (Κλώνης, 2019).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Κλώνης, Α., (2019). Κατασκευή λογισμικού επιπέδου γλωσσομάθειας και μέτρησης δυσκολίας τεστ. Στο *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 11-13 Οκτωβρίου 2019*, 1239-1245. Ανακτήθηκε στις 16/12/2020 από shorturl.at/eAFO3.

Ξενόγλωσση

- Balboni, P. E., (2012). *Le sfide di Babele-Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università (Quarta edizione).
- Binder, C., Haughton, E., Bateman, B., (2002). Fluency: Achieving True Mastery in the Learning Process. Στο *Professional papers in Special Education*, University of Virginia Curry School of Special Education.
- Dell'Orletta, F., Montemagni, S., Venturi, G., (2011). READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification. Στο *Association for Computational Linguistics*, 73-83.
- Diadori, P., (2003). Orientamento linguistico degli immigrati in Italia. Ανακτήθηκε στις 6/2/2020 από shorturl.at/amnL0.
- Elder, C., Harding, L., (2008). Language testing and English as an international language. Στο *Australian Journal of Applied Linguistics*, 31 i(3), 341-343.
- Ellis, R., (2005). *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A Psychometric Study*. Cambridge: University Press.
- Goertler, S., Kraemer, A., Schenker, T., (2016). Setting Evidence-Based Language Goals. Στο *Foreign Language Annals*, 49(3), 5.
- Laviosa, F., (1994). The writing process of Italian as a second language: Theory and Practice. Στο *Italica*, 71(4).
- Lenzner, T., (2014). Are Readability Formulas Valid Tools for Assessing Survey Question Difficulty? Στο *Sociological Methods & Research*, 43(4), 678-681.
- Lyding, V., Brunello, M., Dittmann, H., Stemle, E., Castagnoli, S., Lenci, A., Borghetti, C., Dell'Orletta, F., Pirrelli, V., (2014). The PAISA Corpus of Italian Web Texts. Στο *Association for Computational Linguistics*, 39.
- Matthiae, C., (2010). Valutazione della produzione scritta: parametri, griglie e soggettività. Στο *Italiano LinguaDue*, 1, 105.
- Mich, O., Pianta, E., Mana, N., (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. Στο *Computers & Education*, 65, 34-44.
- Moss, P. A., (1994). Can There Be Validity Without Reliability? Στο *Educational researcher*, 6.
- Navrat, P., Taraba, T., Ezzeddine, A. B., Chuda, D., (2008). *Context Search Enhanced by Readability Index*. Boston: Springer.
- Vetter, E., (2011). Exploiting receptive multilingualism in institutional language learning: the case of Italian in the Austrian secondary school system. Στο *International Journal of Bilingualism*, 4.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗΣ ΣΕ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ – ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Φραγκιουδάκη Χρυσή

ΠΕ 87.02, Υπ. διδάκτωρ Τμήματος Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών Υγείας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Πατελάρου Αθηνά

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών Υγείας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η καλλιέργεια θετικού κλίματος για την ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στην κλινική πρακτική αποτελεί βασική ευθύνη της ακαδημαϊκής κοινότητας στη νοσηλευτική εκπαίδευση. Η Τεκμηριωμένη Πρακτική ή Πρακτική Βασισμένη σε Ενδείξεις (ΠΒΕ) ενσωματώνει τις βέλτιστες πρακτικές με τις γνώσεις των ειδικών και τις προτιμήσεις των ασθενών. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη στάση φοιτητών Νοσηλευτικής απέναντι στην Πρακτική Βασισμένη σε Ενδείξεις (ΠΒΕ). Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε τρία πανεπιστήμια (Ελλάδα, Αλβανία, Κύπρο) με δείγμα 899 φοιτητών (46,9% από Ελλάδα, 13,8% από Κύπρο και 39,3% από Αλβανία). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην ΠΒΕ από τους προπτυχιακούς ($M = 50,00$ έναντι $M = 48,41$, $p = 0,003$). Δεν παρατηρήθηκε διαφορά στις στάσεις με βάση τη χώρα φοίτησης ($p = 0,271$). Συμπερασματικά, το επίπεδο σπουδών συνδέεται θετικά με τη στάση προς την ΠΒΕ, αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο των ακαδημαϊκών και εκπαιδευτών στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην ΠΒΕ.

Λέξεις κλειδιά: φοιτητές Νοσηλευτικής, Πρακτική Βασισμένη σε Ενδείξεις,

1. Εισαγωγή

Μια από τις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες υγείας διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες είναι η παροχή εξατομικευμένης υγειονομικής περίθαλψης, δηλαδή της παροχής φροντίδας βασισμένη στη φιλοσοφία «το κατάλληλο φάρμακο, για τον κατάλληλο ασθενή, την κατάλληλη ώρα» (Gameiro et al., 2018; Pulciani et al., 2017; Ginsburg & Phillips, 2018; Nimmessgern et al., 2017). Σύμφωνα με το Σπανάκη και συν. (2020), τα πεδία της εξατομικευμένης υγειονομικής περίθαλψης και της ΠΒΕ φαίνεται να είναι συμπληρωματικά, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης και καλλιέργειας μιας θετικής στάσης των επαγγελματιών υγείας, συμπεριλαμβανομένων των νοσηλευτών, έναντι στην ΠΒΕ (Spanakis et al., 2020). Ειδικότερα, η συνδυασμένη χρήση των καλύτερων διαθέσιμων ενδείξεων και της κλινικής εμπειρίας προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στη φροντίδα των ασθενών, επιτυγχάνοντας υψηλότερη ποιότητα και καλύτερα αποτελέσματα για την υγεία.

Ο όρος «πράξη βασισμένη σε ενδείξεις» στην Νοσηλευτική επιστήμη αναφέρεται βιβλιογραφικά για πρώτη φορά το 1990 (Rycroft-Malone, 2006; Kitson, 2002; Edwards et al., 2002). Μεταγενέστερα, η ΠΒΕ ορίστηκε ως η «συνειδητή χρήση των σημερινών καλύτερων ενδείξεων κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη φροντίδα των ασθενών» (Sackett et al., 2000). Αργότερα, οι Melnyk και Fineout-Overholt (2011) προσέδωσαν στον όρο ΠΒΕ τρεις διαστάσεις που διατηρεί έως σήμερα: τη συστηματική αναζήτηση τεκμηρίων, συνδυασμένη με τη γνώμη των ειδικών και λαμβάνοντας υπόψη πάντα τις προτιμήσεις και τις αξίες του ασθενούς (Melnyk & Fineout-Overholt, 2011). Αυτές οι τρεις διαστάσεις συνδυάζονται για να δημιουργήσουν μια εξατομικευμένη προσέγγιση στην υγειονομική περίθαλψη, η οποία στοχεύει όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των θεραπειών, αλλά και στην ενίσχυση της σχέσης επαγγελματία υγείας και ασθενούς. Εξασφαλίζεται, έτσι, η ενεργός συμμετοχή του ασθενούς στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων, κάτι που ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίησή του από την παρεχόμενη φροντίδα (Melnik & Fineout-Overholt, 2011).

Δύο από τους βασικούς λόγους για την εφαρμογή της ΠΒΕ είναι η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας φροντίδας και η ενίσχυση των θετικών εκβάσεων στην θεραπεία των ασθενών (Reigle et al., 2008). Ένας επιπλέον σημαντικός λόγος για τη χρήση της ΠΒΕ στα σύγχρονα συστήματα υγείας είναι η μείωση του κόστους υγειονομικής περίθαλψης, μέσω της παροχής αποτελεσματικότερης φροντίδας, που επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση της ΠΒΕ από το ιατρονοσηλευτικό προσωπικό (McGinty & Anderson, 2008). Τέλος, αναφέρεται ότι το υγειονομικό προσωπικό αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση όταν υιοθετεί την ΠΒΕ στην κλινική πράξη (Maljanian et al., 2002; Strout, 2005). Δεδομένων των πολλαπλών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή της ΠΒΕ, τόσο για τους ασθενείς όσο και για τους ίδιους τους υγειονομικούς, η εκπαίδευση φαίνεται να διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια ευνοϊκής στάσης έναντι στην ΠΒΕ, δίνοντας την δυνατότητα στους φοιτητές Νοσηλευτικής, μελλοντικούς νοσηλευτές, να ανταποκριθούν ισάξια ως μέλη μιας διεπιστημονικής ομάδας υγείας (Μοιρασγεντή και συν., 2018). Η εκπαίδευση αυτή ενισχύει την ικανότητα των νοσηλευτών να χρησιμοποιούν τις τελευταίες κλινικές κατευθυντήριες οδηγίες και να εφαρμόζουν την ΠΒΕ με τρόπο που προάγει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών υγείας.

Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας επιστημονική βιβλιογραφία προέκυψε πως υπάρχουν αρκετά εργαλεία εκτίμησης της επάρκειας των φοιτητών Ιατρικής, ενώ στο πεδίο της Νοσηλευτικής υπάρχει σχετική έλλειψη αντίστοιχων έγκυρων εργαλείων που μελετούν τη στάση, την επάρκεια, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των φοιτητών Νοσηλευτικής έναντι της ΠΒΕ (Ruzafa-Martinez et al., 2013). Έτσι, το 2013 σε μια προσπάθεια να καλυφθεί αυτό το κενό στη βιβλιογραφία αναπτύχθηκε και σταθμίστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το Evidence Based Practice Evaluation Competence Questionnaire (EBP-COQ) που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της επάρκειας των προπτυχιακών φοιτητών Νοσηλευτικής (Ruzafa-Martinez et al., 2013). Αργότερα, το EBP-COQ μεταφράστηκε, σταθμίστηκε και εφαρμόστηκε σε προπτυχιακό φοιτητικό πληθυσμό στην Ελλάδα αφού προηγήθηκε πολιτισμική προσαρμογή του περιεχομένου του στην ελληνική πραγματικότητα από τη Σχετάκη (2019) (Σχετάκη, 2019; Patelarou et al., 2021). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν προέκυψε προηγούμενη χρήση άλλου ερευνητικού εργαλείου για την διερεύνηση της επάρκειας ως προς την ΠΒΕ σε φοιτητές Νοσηλευτικής (Σχετάκη, 2019; Patelarou et al., 2017; Patelarou et al., 2021).

Η μελέτη των Πατελάρου και συν. (2021) με τη χρήση της ελληνικής εκδοχής του EBP-COQ κατέδειξε τη θετική στάση απέναντι στην ΠΒΕ των Ελλήνων προπτυχιακών φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα (Patarou et al., 2021; Σχετάκη, 2019). Επίσης, έγινε σαφής η ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση, σωστή καθοδήγηση και κατάλληλη εκπαίδευση των φοιτητών ως προς την ΠΒΕ (Patarou et al., 2021; Σχετάκη, 2019). Επομένως, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για έρευνες που να επικεντρώνονται σε αποτελεσματικές παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΒΕ. Η περιορισμένη βιβλιογραφία στον ελλαδικό χώρο σχετικά με το εν λόγω θέμα καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτες, ενώ επιβάλλεται η ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλα τα επίπεδα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο προπτυχιακά όσο και μεταπτυχιακά, με στόχο τη διαμόρφωση κουλτούρας ΠΒΕ από τα πρώτα έτη των σπουδών.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της στάσης των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών Νοσηλευτικής ως προς την ΠΒΕ σε τρία πανεπιστήμια από τρεις διαφορετικές χώρες.

Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας ήταν: η συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των φοιτητών όπως η ηλικία, το φύλο, έτος φοίτησης κ.λπ. με την στάση τους απέναντι στην ΠΒΕ, η συσχέτιση του κύκλου σπουδών (προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών) των φοιτητών με την στάση τους απέναντι στην ΠΒΕ, η συσχέτιση της στάσης των φοιτητών ως προς την ΠΒΕ ανά γεωγραφική περιοχή (χώρα).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Μια συγχρονική, ψυχομετρική μελέτη σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Νοσηλευτικής του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΜΠ) στην Ελλάδα (Ηράκλειο Κρήτης), στο Τμήμα Νοσηλευτικής του πανεπιστημίου Frederick στην Κύπρο (Λεμεσός) και στο Τμήμα Νοσηλευτικής του πανεπιστημίου Ismail Qemali στην Αλβανία (Αυλώνα). Τόσο το τμήμα Νοσηλευτικής του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου όσο και το τμήμα Νοσηλευτικής του πανεπιστημίου Frederick προσφέρουν πτυχίο μέσα από τετραετές προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ενώ, το τμήμα Νοσηλευτικής του πανεπιστημίου Ismail Qemali μέσα από ένα πενταετές προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Αντίστοιχα, τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών των αυτών πανεπιστημίων υλοποιούνται σε δύο ακαδημαϊκά έτη.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μεταξύ Οκτωβρίου 2021 και Ιανουαρίου 2022 σε δείγμα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών Νοσηλευτικής. Για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας. Οι ερευνητές προσέγγισαν τους συμμετέχοντες από το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο στην πανεπιστημιούπολη όπου διένειμαν ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή ενώ, στους συμμετέχοντες φοιτητές από τα πανεπιστήμια Κύπρου και Αλβανίας διαμοιράστηκε υπερσύνδεσμος με την ψηφιακή μορφή του ερευνητικού εργαλείου, στην ελληνική και αλβανική γλώσσα, αντίστοιχα.

Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου των Ruzafa-Martinez et al. (2013), EBP-COQ _GR, έτσι όπως μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στην ελληνική γλώσσα από τη Σχετάκη (2019) αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης (Ruzafa-Martinez et al., 2013; Σχετάκη, 2019; Patelarou et al., 2021). Συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση της στάσης των φοιτητών ως προς την ΠΒΕ χρησιμοποιήθηκε η πρώτη υποκλίμακα του EBP-COQ _GR με τίτλο "Στάση προς το EBP".

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία, συλλογή πληροφοριών για δεδομένα όπως ηλικία, φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο κ.ά Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το EBP-COQ _GR. Η πρώτη υποκλίμακα του EBP-COQ _GR αποτελείται από 13 ερωτήματα με τον τίτλο "Στάση προς το EBP" και έχουν τη μορφή 5-βάθμιας κλίμακας Likert με το 1 να αντιστοιχεί στο Διαφωνώ πλήρως, το 2 στο Διαφωνώ, το 3 στο Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 στο Συμφωνώ και 5 στο Συμφωνώ Πλήρως. Από τα 13 ερωτήματα, τα 3 είχαν ανάστροφη βαθμολόγηση. Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας της ΠΒΕ του εν λόγω εργαλείου βρέθηκε ικανοποιητικός καθώς ο δείκτης Cronbach's alpha ήταν ίσος με 0,833 (υψηλότερο από 0,7, ένα όριο που χρησιμοποιείται στην βιβλιογραφία ως κατώφλι) και ανάλογος του δείκτη Cronbach's alpha των Πατελάρου και συν. (2021) που ήταν ίσος με 0,888 (Patarou et al., 2021; Σχετάκη, 2019).

Ως προς τις στατιστικές τεχνικές, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν στο πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 29 (IBM Corp. Released 2023. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0.2.0 Armonk, NY: IBM Corp). Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η κανονικότητα των μεταβλητών ελέγχθηκε με τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk καθώς και μέσω της κύρτωσης και της ασυμμετρίας. Η περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των απόλυτων (f) και των σχετικών συχνοτήτων εκφρασμένων σε ποσοστά (%). Η περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του μέσου όρου (M) και της τυπικής απόκλισης. Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha. Για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ της χώρας φοίτησης, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ενώ για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων όρων ανάμεσα στους διάφορους τύπους κύκλου σπουδών, εφαρμόστηκε ο έλεγχος *t*-test μετά από έλεγχο της υπόθεσης των ίσων διακυμάνσεων (Levene's test).

Η άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου λήφθηκε από τον αρχικό συγγραφέα του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα (Σχετάκη, 2019). Η έρευνα έχει εξεταστεί και εγκριθεί από τις Επιτροπές Δεοντολογίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου, του πανεπιστημίου Frederick και του πανεπιστημίου Ismail Qemali. Αυτή η έρευνα διενεργήθηκε σε πλήρη συμμόρφωση με τον νέο

Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR) [ΕΕ 2016/679] 25.5.2018 σχετικά με ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Λήφθηκαν όλες οι προφυλάξεις για την προστασία του απορρήτου και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και του απορρήτου των δεδομένων και των πληροφοριών τους, κατά τη λήψη της ενυπόγραφης ενημερωμένης συγκατάθεσής τους.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 899 φοιτητές νοσηλευτικής. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 1, το 46,9% του δείγματος ήταν φοιτητές από Ελλάδα, το 13,8% από Κύπρο και το 39,3% από Αλβανία. Ως προς τον κύκλο σπουδών, η πλειοψηφία (το 88,0%) φοιτούσαν σε προπτυχιακό κύκλο σπουδών ενώ το 12,0% σε μεταπτυχιακό.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

	Μεταβλητές	f	%
Χώρα	Ελλάδα	426	46,9
	Κύπρος	125	13,8
	Αλβανία	357	39,3
Κύκλος σπουδών	Προπτυχιακό	799	88,0
	Μεταπτυχιακό	109	12,0

Τα αποτελέσματα (Πίνακας 2) έδειξαν ότι η στάση τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών φοιτητών απέναντι στην ΠΒΕ δεν διαφοροποιούνται ως προς τη χώρα φοίτησης ($p = 0,271$). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της στάσης απέναντι στην ΠΒΕ των φοιτητών που σπούδαζαν στην Ελλάδα ήταν ίσος με 48,53, των φοιτητών που σπούδαζαν στην Κύπρο ήταν ίσος με 49,36 ενώ στην Αλβανία ήταν ίσος με 48,42.

Αντιθέτως, τα αποτελέσματα ανέδειξαν τον κύκλο σπουδών ως έναν παράγοντα που διαφοροποιεί τη στάση των φοιτητών Νοσηλευτικής ως προς την ΠΒΕ ($p = 0,003$). Πιο συγκεκριμένα, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην ΠΒΕ σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές ($M = 50,00$ έναντι $M = 48,41$).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της στάσης απέναντι στη ΠΒΕ ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος

	Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	p
Χώρα	Ελλάδα	48,53	5,95	0,271
	Κύπρος	49,36	4,66	
	Αλβανία	48,42	5,83	
Κύκλος σπουδών	Προπτυχιακό	48,41	5,80	0,003
	Μεταπτυχιακό	50,00	5,11	

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση των φοιτητών Νοσηλευτικής στη διαμόρφωση θετικής στάσης έναντι στην ΠΒΕ. Το γεγονός ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές είχαν θετικότερη στάση από τους προπτυχιακούς ενισχύει το συμπέρασμα αυτό, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ενίσχυση των προπτυχιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, η χώρα φοίτησης δεν αποδείχθηκε καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυση της θετικής στάσης των φοιτητών έναντι στην ΠΒΕ, καθώς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών που φοιτούσαν στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στην

Αλβανία. Συνεπώς, προτείνεται η εισαγωγή και ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στοχευμένων επιμορφωτικών παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την καλλιέργεια μιας θετικής κουλτούρας ως προς την ΠΒΕ από τα πρώτα έτη των σπουδών. Η περαιτέρω έρευνα, που θα συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, σε περισσότερα τμήματα Νοσηλευτικής από διάφορες γεωγραφικές περιοχές, θα προσφέρει σημαντική συνεισφορά στη διεύρυνση της γνώσης και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο πεδίο της ΠΒΕ, ενισχύοντας την κατανόηση της αναγκαιότητας της εφαρμογής της σε διεθνές επίπεδο. Είναι απαραίτητο, επίσης, να ενθαρρυνθεί η δια βίου μάθηση και η καλλιέργεια ευνοϊκού κλίματος τόσο από τους ακαδημαϊκούς όσο και από τους εκπαιδευτές των φοιτητών για την ενσωμάτωσή της ΠΒΕ στην κλινική πράξη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Μοιρασγεντή, Μ., Σμυρνάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., & Μπένος, Α. (2018). *Η ασφάλεια των ασθενών και ο ρόλος της εκπαίδευσης των επαγγελματιών υγείας*. Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes, 35(5).
- Σχετάκη, Σ. (2019). *Μετάφραση, πολιτισμική προσαρμογή και στάθμιση του Ερωτηματολογίου Εκτίμησης της Επάρκειας ως προς την Πρακτική Βασισμένη σε Ενδείξεις (Evidence-based Practice Evaluation Competence Questionnaire, EBP-COQ)*. [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης].

Ξενόγλωσση

- Edwards, H., Chapman, H., & Davis, L. M. (2002). Utilization of research evidence by nurses. *Nursing & health sciences*, 4(3), 89-95.
- Gameiro, G.R.; Sinkunas, V.; Liguori, G.R.; Auler-Júnior, J.O.C. (2018). Precision Medicine: Changing the way we think about healthcare. *Clinics*, 73.
- Ginsburg, G.S.; Phillips, K.A. (2018) Precision Medicine: From Science to Value. *Heal. Aff.* 37, 694–701.
- Nimmesgern, E.; Benediktsson, I.; Norstedt, I. (2017). Personalized Medicine in Europe. *Clin. Transl. Sci.* 10, 61–63.
- Kitson, A. (2002). Recognising relationships: reflections on evidence based practice. *Nursing inquiry*, 9(3), 179-186.
- Maljanian, R., Caramanica, L., Taylor, S. K., MacRae, J. B., & Beland, D. K. (2002). Evidence based nursing practice, Part 2: Building skills through research roundtables. *Journal of Nursing Administration*, 32(2), 85-90.
- Melnyk, B. M., & Fineout-Overholt, E. (Eds.). (2011). *Evidence-based practice in nursing & healthcare: A guide to best practice*. Lippincott Williams & Wilkins.
- McGinty, J., & Anderson, G. (2008). Predictors of physician compliance with American Heart Association guidelines for acute myocardial infarction. *Critical care nursing quarterly*, 31(2), 161-172.
- Patelarou A, Schetaki S, Giakoumidakis K, Lialiou P, Patelarou E. (2021) Validation of the Evidence-Based Practice Competence Questionnaire for Nursing Students: A Cross-Sectional Study in Greece. *Nurs Rep.* Oct 3;11(4):765-774.
- Patelarou, A.E.; Laliotis, A.; Brokalaki, H.; Petrakis, J.; Dafermos, V.; Koukia, E. (2017). Readiness for and predictors of evidence base practice in Greek healthcare settings. *Appl. Nurs. Res.* 35, 64–70.
- Pulciani, S.; di Lonardo, A.; Fagnani, C.; Taruscio, D. (2017). *P4 Medicine versus Hippocrates*. Ann. Dell'Istit. Super. Sanità. 53, 185–191.
- Reigle, B. S., Stevens, K. R., Belcher, J. V., Huth, M. M., McGuire, E., Mals, D., & Volz, T. (2008). Evidence-based practice and the road to magnet status. *Journal of Nursing Administration*, 38(2), 97-102.

- Ruzafa-Martinez, M., Lopez-Iborra, L., Moreno-Casbas, T., & Madrigal-Torres, M. (2013). Development and validation of the competence in evidence based practice questionnaire (EBP-COQ) among nursing students. *BMC medical education*, 13(1), 19.
- Rycroft-Malone J. (2006). *The politics of evidence-based movements*. 11:95–108.
- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Haynes, R. B. (2000). *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*. New York: Churchill Livingstone.
- Spanakis M, Patelarou AE, Patelarou E. (2020) Nursing Personnel in the Era of Personalized Healthcare in Clinical Practice. *J Pers Med*. 10(3):56.
- Strout, T. D. (2005). *Curiosity and reflective thinking: Renewal of the spirit. In Clinical scholars at the bedside: An EBP mentorship model for today Excellence in Nursing Knowledge*. Indianapolis, IN: Sigma Theta Tau International.

Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ζαγοριανάκος Αντώνης
ΠΕ03

Περίληψη

Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε διπλός εντοπιστής βλέμματος και η εστίαση της έρευνας αφορά στον ρόλο των πολιτισμικών μέσων—όπως λεκτικές εκφράσεις και χειρονομίες—και της αποβλεπτικότητας του κάθε παιδιού της πρώτης Δημοτικού στον σχηματισμό της *συνδυασμένης προσοχής* με την δασκάλα–μητέρα του, αναφορικά με την αντίληψη του καρτεσιανού επιπέδου. Η μελέτη αφορά στα πλεονεκτήματα της διπλής θεωρητικής ανάλυσης της λειτουργίας της διδασκαλίας–μάθησης, από την φαινομενολογική σκοπιά και από την πολιτισμικο-ιστορική θεώρηση του Βυγκότσκι και χρησιμοποιεί την ‘ποιητική στιγμή’ του Radford (2010) στην γεφύρωση των δύο διαφορετικών θεωρητικών οπτικών, κατά την μελέτη της ανάδυσης της μαθηματικής αντίληψης.

Λέξεις κλειδιά: σύνθεση ταυτότητας, συνδυασμένη προσοχή, αποβλεπτική σύνθεση.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο δημοτικό σχολείο βασίζεται σε ένα πολυδιάστατο θεωρητικό υπόβαθρο, που συνδυάζει αναπτυξιακές, κοινωνικές και εποικοδομιστικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τη διερευνητική μάθηση, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, τη χρήση πολυαισθητηριακών εργαλείων και την ανάπτυξη κριτικής και μαθηματικής σκέψης. Η ανακοίνωση στοχεύει στη διερεύνηση της διαδικασίας κατανόησης του καρτεσιανού επιπέδου από παιδιά της Α΄ τάξης Δημοτικού. Χρησιμοποιείται ένας διπλός θεωρητικός φακός, της χουσερλιανής φαινομενολογίας και της πολιτισμικής-ιστορικής προσέγγισης του Vygotsky, προκειμένου να αναδειχθεί η κρίσιμη αλληλεπίδραση της πολιτισμικής πρακτικής και της απόβλεψης του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ένας διπλός εντοπιστής βλέμματος χρησιμοποιείται για να παρακολουθεί στιγμές κοινής προσοχής (joint attention) που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της κοινής μαθησιακής δραστηριότητας μεταξύ ενός παιδιού και ενός ενήλικα. Επιπλέον, εκτίθεται η λεπτή αλληλεπίδραση των ενσώματων και των αναστοχαστικών αντιλήψεων στην αποβλεπτική σύνθεση (intentional synthesis) του παιδιού, η οποία περιλαμβάνει αυτό που αποβλέπει ο ενήλικας. Ως εκ τούτου, η εργασία προχωράει περαιτέρω την «ποιητική στιγμή» του Radford (2010) στον συγκερασμό αντιτιθέμενων θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μελέτη της εμφάνισης της μαθηματικής αντίληψης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ένα σημείο εκκίνησης της παρούσας έρευνας αποτελεί η «ποιητική στιγμή» που περιγράφει ο Radford (2010). Η «ποιητική στιγμή» συμβαίνει όταν ένας μαθητής της Β΄ Δημοτικού «μένει ακίνητος και κοιτάζει σιωπηλός τον δάσκαλο για 2,5 δευτερόλεπτα» (σ. 7). Για τον Radford η στιγμή αυτή «βρίσκεται στην καρδιά της διαδικασίας εξαντικειμενίκευσης και κατέστη δυνατή χάρη στην εξελισσόμενη αλλαγή της προσοχής μέσα στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, που μεσολαβείται από μια σύνθετη διαμόρφωση σημειωτικών πόρων—ειδικότερα χειρονομιών, γλώσσας και ρυθμού» (στο ίδιο). Το ζήτημα με το οποίο ασχολούμαστε εδώ αφορά στην διαδικασία πρόσκτησης θεωρητικής αντίληψης και την βαθύτερη εμπλοκή της με «χειρονομίες, γλώσσα». Όμως η έρευνα αυτή αντιπαραθέτει διαλεκτικά (Α) τον υποκειμενικό αποβλεπτικό μηχανισμό του μαθητή, ο οποίος δεν επιτρέπει απλώς την απόκτηση των πολιτισμικών δεδομένων αλλά καθιστά δυνατά τα ίδια τα πολιτισμικά δεδομένα, κάτι που υποτιμάται από την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της διδακτικής

των Μαθηματικών, και (Β) τον μηχανισμό που διαμορφώνει πολιτισμικά την αντίληψη του μαθητή σε μία κοινή δραστηριότητα μέσω διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων. Η έρευνα αυτή θεωρεί την χουσερλιανή μεθοδολογία και την ιστορικοπολιτισμική Βυγκοτσκιανή θεώρηση ως συμπλεκόμενες σε διαλεκτική σύνθεση, στην περιγραφή της εξέλιξης της θεωρητικής αντίληψης, παρά την θεωρητική διάσταση των δύο αυτών προσεγγίσεων. Ακολουθεί μια σύντομη εισαγωγή των κύριων εννοιών που σχετίζονται με τους θεωρητικούς φακούς που θα χρησιμοποιηθούν στην ποιοτική ανάλυση της παρούσας έρευνας.

Καθώς το μαθηματικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στην εξέλιξη της μαθηματικής αντίληψης αναπότρεπτα αυτή οδηγήθηκε στην έννοια των ανώτερων νοητικών λειτουργιών (ΑΝΛ), μία από τις κεντρικές έννοιες που εισήγαγε ο Βυγκότσκι. Οι ΑΝΛ είναι κοινωνικές, ήδη από την γενετική τους φύση. Ένα παιδί δεν χρειάζεται να ανακαλύψει κάθε πολιτισμική κατάκτηση μόνο του, καθώς κάθε ΑΝΛ εμφανίζεται στο παιδί σαν «κατ' αρχήν κοινωνική, μετέπειτα ως ψυχολογική· κατ' αρχήν ως μορφή συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων ... μετέπειτα ως τρόπος ατομικής συμπεριφοράς» (Vygotsky, 2004, p. 474). Αυτός είναι και ο γενικός μηχανισμός της εσωτερίκευσης της κοινής δραστηριότητας, ο οποίος είναι και ένας κρίσιμος μηχανισμός του σχηματισμού των ΑΝΛ. Από την άλλη πλευρά, το χουσερλιανό φαινομενολογικό πλαίσιο, προσεγγίζοντας το γνωστικό υποκείμενο, βλέπει την αποκτηθείσα θεωρητική/μαθηματική αντίληψη και την ανασύσταση των μαθηματικών αντικειμενικοτήτων από τους μαθητές ως κατ' αναγκαιότητα εδραιωμένες στον κόσμο της ζωής (Lebenswelt) του μαθητή, ως ενεργή συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στην επανασυγκρότηση—επανενεργοποίηση στον ώριμο Χούσσερλ—των μαθηματικών εννοιών, διά μέσου της αφαιρετικής λειτουργίας στην ζώσα εμπειρία του μαθητή.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις γίνονται συμπληρωματικές με την εισαγωγή της έννοιας της *συνδυασμένης προσοχής*, η οποία είναι μια ιδιαίτερη κατάσταση όπου δύο υποκείμενα συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο ίδιο αντικείμενο και είναι και τα δύο εναργή για την συγκέντρωση της προσοχής του άλλου. Η συνδυασμένη προσοχή είναι κρίσιμη για την γλωσσική ανάπτυξη (π.χ. Tomasello, & Farrar, 1986), αλλά σπάνια γίνεται αντικείμενο μελέτης στην εκπαιδευτική έρευνα. Από την οπτική γωνία της ανάλυσης της κοινής μαθησιακής δραστηριότητας η στιγμή της συνδυασμένης προσοχής είναι ακριβώς η στιγμή κατά την οποία ο ενήλικος καταφέρει να οδηγήσει την προσοχή του μαθητή σε ένα κατάλληλο πολιτισμικό μονοπάτι. Η ιδιαιτερότητα της εμπειρίας πρώτου-προσώπου ενός μαθητή δεν είναι απλά η εμφάνιση ενός νέου αντιληπτικού αντικειμένου αλλά επίσης το γεγονός ότι καθώς το αντικείμενο αυτό εμφανίζεται στη συνείδηση του μαθητή ο μαθητής λαμβάνει υπ' όψη την ιδιαίτερη στάση που εκδηλώνει ο ενήλικος αναφορικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Για να επέλθει η συνδυασμένη προσοχή ο μαθητής χρειάζεται να αποκτήσει, σε χουσερλιανούς φαινομενολογικούς όρους, μια διυποκειμενική και πρωτότυπη *αποβλεπτική σύνθεση* με τις αποβλέψεις του ενήλικα (Husserl, 1970). Σύμφωνα με τον Χούσσερλ, οι αντιληπτικές δράσεις είναι εγγενώς αποβλεπτικές· η αποβλεπτικότητα είναι το στοιχείο της συνειδητής αντίληψης δυνάμει της οποίας η συνείδηση κατευθύνεται διαρκώς προς οντότητες, οι οποίες γίνονται αντικείμενα μόλις η απόβλεψη που απευθύνεται προς αυτά εκπληρώνεται. Η αποβλεπτικότητα είναι λειτουργική στο προαναστοχαστικό στάδιο της αντίληψης και γίνεται αποβλεπτικότητα της δράσης κατά τη διάρκεια τού ενεργού (αναστοχαστικού) αντιληπτικού σταδίου. Ο θεληματικός χαρακτήρας των ΑΝΛ, τον οποίο η αντιληπτική εμπειρία αναλαμβάνει με την αποβλεπτικότητα της δράσης είναι σημείο ιδιαίτερης εστίασης του ενδιαφέροντος του Βυγκότσκι. Οι ΑΝΛ μεσολαβούνται από σημεία, καθώς «είναι κατασκευασμένες στη βάση της χρήσης ερεθισμάτων—μέσων (σημείων)» (Vygotsky, 2004, σ. 552). Τα σημεία αυτά έχουν κοινωνικές ρίζες στην γενετική τους εξέλιξη, καθώς εμφανίζονται ως «κοινωνική μορφή συνεργασίας» (σ. 553). Και η λειτουργία τους στην δομή των ΑΝΛ δεν είναι απλώς να δηλώνουν κάτι αλλά να 'ελέγχουν' την συμπεριφορά του παιδιού· μέσω της εσωτερίκευσης των πολιτισμικών σημείων το παιδί αρχίζει να ελέγχει την συμπεριφορά του και οι ΑΝΛ του παιδιού γίνονται εθελούσιες.

Τονίζοντας τον διαμεσολαβημένο χαρακτήρα των ΑΝΑ ο Βυγκότσκι δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα λεκτικά σημεία και δείχνει πώς ο λόγος εμφανίζεται στην κοινωνική δραστηριότητα, μετά περνάει σε εγωκεντρικές και μετά σε εσωτερικές μορφές. Επίσης, τονίζει πως «όχι μόνο ο λόγος αλλά όλες οι λειτουργίες συνδέονται με τη χρήση σημείων» (σ. 551) και μπορούν να παίξουν τον ίδιο ρόλο στην ανάπτυξη των ΑΝΑ. Ενώ ο Βυγκότσκι τονίζει την ομοιότητα όλων των σημειωτικών καταχωρίσεων θα πρέπει να υπογραμμιστεί μια βασική διαφορά των χειρονομιών σε σχέση με τα λεκτικά σημεία. Όταν διδάσκεται ένα διάγραμμα όπως το Καρτεσιανό τα λεκτικά σημεία απαιτούν ειδική αναστοχαστική γνώση προκειμένου να ερμηνευτούν ενώ οι δεικτικές χειρονομίες ζωντανεύουν το διάγραμμα με αμεσότητα (DeFreitas, & Sinclair, 2012), καθώς ήδη λειτουργούν στο ενσώματο επίπεδο επικοινωνίας. Σε χουσερλιανούς φαινομενολογικούς όρους τα ενσώματα χαρακτηριστικά που λειτουργούν στο προ-αναστοχαστικό επίπεδο της γνωσιακής εμπειρίας είναι κρίσιμα για τη θεμελίωση και τη δυνατότητα πραγματοποίησης των γνωστικών πράξεων του αναστοχαστικού επιπέδου, και κατά συνέπεια για την συγκρότηση των αφηρημένων μαθηματικών αντικειμένων (Husserl, 1970).

Τα αποτελέσματα της διαμεσολαβημένης αντίληψης των λεκτικών εκφράσεων και της άμεσης αντίληψης των χειρονομιών και του ίδιου του διαγράμματος είναι αλληλένδετα καθώς εμφανίζονται στη συνείδηση του παιδιού. Από τη χουσερλιανή οπτική γωνία θεωρούνται ως διαφορετικές προσλήψεις/αποχρώσεις του αντικειμένου. Καθώς το παιδί αποκτά κάποιες ενδείξεις, αναμένει άλλες και μπορεί να προκύνει παρανόηση αν οι διαφορετικές ενδείξεις δεν είναι συντονισμένες. Το αντικείμενο διαμορφώνεται για το παιδί όταν όλες οι προσλαμβάνουσες συντονίζονται σε μια *σύνθεση της ταυτότητας* (Husserl, 1970), η οποία είναι η ικανότητα του νου να παρατηρεί την ομοιότητα της αίσθησης σε διαφορετικούς τρόπους απόδοσης. Στην περίπτωση της συνδυασμένης προσοχής το κρίσιμο επίτευγμα είναι η αποβλεπτική σύνθεση μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου, ώστε η σύνθεση της ταυτότητας του μαθητή να περιλαμβάνει τα πολιτισμικά μονοπάτια προς τα οποία σκοπεύει και ο δάσκαλος.

Το γενικό ερευνητικό ερώτημα αφορά στα πλεονεκτήματα της διπλής θεωρητικής ανάλυσης των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης, από τη φαινομενολογική προσέγγιση του Husserl και την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση του Vygotsky. Το ιδιαίτερο επίκεντρο αυτής της έρευνας είναι ο ρόλος των πολιτισμικών μέσων, δηλαδή των λεκτικών εκφράσεων και των χειρονομιών, και της αποβλεπτικότητας ενός παιδιού στη διαμόρφωση της συνδυασμένης προσοχής και της θεωρητικής αντίληψης του καρτεσιανού επιπέδου από παιδιά της πρώτης τάξης Δημοτικού. Για την όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός παιδιού και ενός γονέα με χειρονομίες και λεκτικές εκφράσεις αναλύονται δεδομένα που προέρχονται από διπλό εντοπιστή βλέμματος.

Μεθοδολογία, μέθοδοι και ανάλυση των δεδομένων

Ο παραδοσιακός τρόπος για τη μελέτη της αντίληψης σε μια κατάσταση πολλαπλών αναπαραστάσεων είναι η λεπτομερής ποιοτική ανάλυση των βιντεοσκοπήσεων της συμπεριφοράς των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η οποία επιτρέπει την ανάκτηση συγχρονισμένων δεδομένων χειρονομιών, λεκτικών πρωτοκόλλων και τονισμού παρακολούθησης (π.χ. Radford, 2010· Roth, 2008). Η διερεύνηση των οφθαλμικών κινήσεων κατά τη διάρκεια μαθησιακών διαδικασιών γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη (Van Gog & Scheiter, 2010). Στην έρευνα για τη μαθηματική εκπαίδευση υπάρχουν λίγες προσπάθειες να μελετηθεί η αντίληψη διαγραμμάτων και η αντίληψη πολλαπλών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια των eye-trackers (π.χ. Andra, et al., 2013). Στη μελέτη αυτή διερευνούμε τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης σε συνθήκες πολλαπλών αναπαραστάσεων, επομένως συνδυάστηκαν τα δεδομένα της βλεμματικής παρακολούθησης με συγχρονισμένα λεκτικά πρωτόκολλα και βιντεοσκοπημένο υλικό. Δεδομένου ότι ασχολούμαστε με τη διδασκαλία και τη μάθηση ως κοινή δραστηριότητα, μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα η εμφάνιση κοινής προσοχής. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η τεχνολογία του διπλού εντοπιστή βλέμματος (dual eye-tracking). Αυτή η τεχνολογία περιλαμβάνει δύο εντοπιστές βλέμματος και επιτρέπει την ανίχνευση των στιγμών των συγχρονισμένων βλέψεων στο ίδιο αντικείμενο από τους επικοινωνιακούς εταίρους. Το μοναδικό

χαρακτηριστικό της έρευνας είναι ότι τοποθετήθηκαν δύο εντοπιστές βλέμματος δίπλα-δίπλα και βαθμονομήθηκαν δύο συμμετέχοντες στην ίδια οθόνη με τέτοιο τρόπο ώστε να κοιτάζουν και οι δύο το ίδιο διάγραμμα—έτσι είχαν πραγματικό κοινό χώρο, όπως συμβαίνει στις συνήθεις διαδικασίες διδασκαλίας. Ήταν επίσης σε θέση να χειρίζονται έναν δείκτη, ο οποίος επέτρεπε τη φυσική χειρονομία.

Συμμετέχοντες και υλικά: Στην έρευνα συμμετείχαν 5 ζεύγη γονέων και παιδιών της Α' Δημοτικού. Παρά τον μη επαγγελματικό χαρακτήρα των γονέων ως εκπαιδευτικών, η διερεύνηση της κοινής δραστηριότητας μεταξύ γονέα και παιδιού θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης γενικά. Οι καρτεσιανές συντεταγμένες επιλέχθηκαν ως υλικό εντός της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 2004)· τα παιδιά της πρώτης τάξης δεν είχαν συναντήσει ποτέ πριν το καρτεσιανό επίπεδο αλλά ήταν σε θέση να λύσουν τις εργασίες με τη βοήθεια του γονέα.

Διαδικασία: Η διαδικασία περιλάμβανε τρία στάδια: την αντίληψη των εργασιών από τους ενήλικες, την κοινή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και την αντίληψη των εργασιών από τα παιδιά μετά την εκμάθηση. Στην παρούσα εργασία θα αναλυθεί μόνο το στάδιο της διδασκαλίας. Τα καθήκοντα συνίσταντο στον υπολογισμό των συντεταγμένων ενός δεδομένου σημείου στο καρτεσιανό επίπεδο.

Μέθοδοι: Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ο εντοπιστής βλέμματος SMI RED με συχνότητα δειγματοληψίας 120 Hz, συμπεριλαμβανομένου του πακέτου Observational Package που χρησιμοποιήθηκε για τη συγχρονισμένη εξωτερική καταγραφή βίντεο. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής φάσης χρησιμοποιήθηκε ένας πρόσθετος ανιχνευτής ματιών EyeTribe, με συχνότητα δειγματοληψίας 30 Hz. Εκπονήθηκε ειδικό λογισμικό για την παραγωγή βίντεο με συγχρονισμένα ίχνη δύο οφθαλμικών κινήσεων από δύο εντοπιστές βλέμματος (eye-trackers), συνοδευόμενα από εξωτερικό βίντεο επικοινωνίας.

Η μέθοδος που περιγράφεται παραπάνω ταιριάζει εξίσου τόσο στη φαινομενολογική μεθοδολογία (Zagorianakos, 2019· Ζαγοριανάκος, 2016· Ζαγοριανάκος 2019) όσο και στην πολιτισμικοϊστορική μεθοδολογία. Από τη μία πλευρά είμαστε εξοπλισμένοι, μέσω μιας φαινομενολογικής ανάλυσης, για τις μεμονωμένες αντιληπτικές διαδικασίες και από την άλλη πλευρά παρακολουθούμε την κοινή δραστηριότητα που επιτρέπει την εμφάνιση νέων ΑΝΛ της αντίληψης.

Ακολουθεί η ανάλυση τριών επεισοδίων κοινής δραστηριότητας από δύο περιπτώσεις/ζεύγη ενήλικα-μαθητή.

Περίπτωση 1. Στην πρώτη εργασία, το σημείο-στόχος είναι το (4, 1) – βλέπε εικόνες 1.1, 1.2 (όλες οι εικόνες έχουν πράσινες γραμμές για την πορεία του βλέμματος του παιδιού και βιολετίες γραμμές για την πορεία του βλέμματος του ενήλικα). Ο ενήλικας 1 δίνει χώρο στο παιδί να δοκιμάσει μόνο του. Η απάντησή του είναι (4, 2), αφού πρώτα υπολογίζει από το μηδέν μέχρι το σημείο-στόχο από τον άξονα X και στη συνέχεια, αντί να μετράει κατά μήκος του άξονα Y συνεχίζει να μετράει κατά μήκος του άξονα X, από το σημείο-στόχο μέχρι το βέλος του άξονα X. Στη συνέχεια ο ενήλικας αρχίζει να εξηγεί:

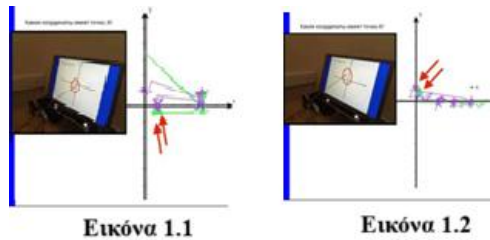
Ενήλικας 1: Μετράς έτσι; Ναι; Τέσσερα; (Μετράει καθώς κάνει κινήσεις σε σχήμα τόξου, ξεκινώντας από το σημείο (1, 0) στον άξονα X και ακολουθώντας τις παύλες μέχρι το (4, 0), και το παιδί αρχίζει να μετράει μαζί της, (Εικόνα 1.1). Ένα, δύο, ...

Παιδί 1: Αχά [Ναι].

Ενήλικας 1: ...τρία, τέσσερα. Και πάνω.

Παιδί 1: Και πάνω, ένα. (Ο ενήλικας μετακινεί το δείκτη στο σημείο μηδέν και στη συνέχεια μετακινεί το δείκτη προς τα πάνω, χρησιμοποιώντας μια ανακριβή (πολύ μεγάλη) χειρονομία, ενώ το παιδί κάνει την ίδια κίνηση με το βλέμμα του, αλλά σταματά ακριβώς στο σημείο (0,1))

Ενήλικας 1: [Επομένως] Τέσσερα, ένα.



Εικόνα 1.1

Εικόνα 1.2

Η συντονισμένη χειρονομία της ενήλικης προς το σημείο $(1, 0)$, η λεκτική της έκφραση «ένα, δύο» και η αρίθμηση που ακολούθησε της επέτρεψαν να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού σύμφωνα με την επιδιωκόμενη πολιτισμική μορφή της ενήλικης. Η *συνδυασμένη προσοχή* κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας εμφανίζεται (Εικόνα 1.1), παρέχοντάς μας στοιχεία ότι η κοινή δραστηριότητα εξελίσσεται καλά. Η επόμενη χειρονομία του ενήλικα δεν είναι τόσο ακριβής, αλλά το παιδί βρίσκει τη σωστή θέση στον άξονα Y παρά την ανακρίβεια της χειρονομίας του ενήλικα, αποδεικνύοντας έτσι ότι το παιδί όχι μόνο ακολουθεί αλλά και αναμένει αυτό που προσπαθεί να του δείξει ο ενήλικας. Η *συνδυασμένη προσοχή* επιτυγχάνεται για δεύτερη φορά (Εικόνα 1.2) εξαιτίας της *αποβλεπτικής σύνθεσης* του παιδιού και της ενήλικης. Ενώ ο ενήλικας προσπαθεί να δείξει το σημείο $(0, 1)$, το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει την καταμέτρηση κατά μήκος του άξονα Y σύμφωνα με τις ενδείξεις του καρτεσιανού συστήματος συντεταγμένων, τις οποίες πήρε από την προαναφερθείσα καταμέτρηση στον άξονα X και από το ίδιο το διάγραμμα.

Στη συνέχεια, ο ενήλικας προσπάθησε να καθοδηγήσει το παιδί λεκτικά, αποφεύγοντας οποιεσδήποτε χειρονομίες (Εικόνες 2.1, 2.2). Η επόμενη εργασία είναι η τρίτη αυτής της περίπτωσης όπου χρησιμοποιήθηκε ο όρος οριζόντια–το σημείο-στόχος είναι τώρα το $(2, -5)$.

Παιδί 1: (Διαβάζοντας το στόχο της εργασίας στο πάνω μέρος της οθόνης) Ποιες είναι οι συντεταγμένες που το σημείο έχει...

Ενήλικας 1: Πρώτα οριζόντια. Είναι η ίδια [εργασία όπως και πριν]. Πρώτα οριζόντια!

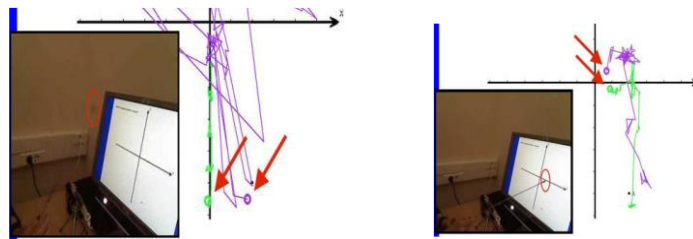
Παιδί 1: Ένα, δύο, τρία...

Ενήλικας 1: Δύο!

Παιδί 1: Τέσσερα, πέντε.

Ενήλικας 1: (Ξεκινά μια χειρονομία προς το σημείο-στόχο, Εικόνα 2.1) Κώστα (ψευδώνυμο), εδώ έχουμε το σημείο. Σσσυικκ (Κάνει έναν ήχο σαν κάτι να γρατζουνάει την οθόνη, καθώς σχεδιάζει μια κάθετη προβολή από το σημείο στον άξονα X).

Στη συνέχεια και οι δύο μετράνε σωστά κατά μήκος του άξονα X (Εικόνα 2.2).



Εικόνα 2.1

Εικόνα 2.2

Ο ενήλικας χρησιμοποίησε την έκφραση «οριζόντια» χωρίς να τη συνοδεύσει με κάποια χειρονομία. Η περίπτωση έδειξε ξεκάθαρα ότι χρειαζόταν ειδικός αναστοχασμός εκ μέρους του παιδιού για να γίνει σωστά κατανοητή αυτή η λεκτική έκφραση, ενώ αντίθετα, η χειρονομία υπόδειξης, με την ενσώματη έννοιά της έγινε αμέσως κατανοητή (Εικόνα 2.2). Τελικά, το παιδί κατάφερε να κατανοήσει το έργο, αλλά δεν είχε ακόμη κατανοήσει την έννοια του όρου «οριζόντια». Η *σύνθεση της ταυτότητάς* του σχετικά με την έννοια του όρου δεν επιτεύχθηκε λόγω της έλλειψης αλληλοϋποστηριζόμενων υποδείξεων (λεκτικών, χειρονομιακών και του ίδιου του διαγράμματος). Η

εισαγωγή σε αυτούς τους πολιτισμικούς όρους απέτυχε επίσης λόγω της έλλειψης *αποβλεπτικής σύνθεσης* μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα, ο οποίος δεν πρόσεξε το λάθος του παιδιού.

Περίπτωση 2. Ο ενήλικας 2 παίρνει περιγραφικό τόνο από την αρχή της 1ης εργασίας (σημείο (4, 1)) και κάνει μια σύντομη εισαγωγή στην οποία παρουσιάζει στο παιδί το σημείο μηδέν και τους δύο άξονες – αναφέρει ότι καθένας από αυτούς έχει αρνητική και θετική πλευρά και ότι ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί στον οριζόντιο άξονα, ενώ ο δεύτερος στον κάθετο άξονα. Καθ' όλη τη διάρκεια της εξήγησης όλες οι λεκτικές εκφράσεις συνοδεύονται από δεικτικές χειρονομίες και ακολουθούνται από τα βλέμματα τόσο του ενήλικα όσο και του παιδιού. Στη συνέχεια ο ενήλικας 2 δίνει την πρωτοβουλία στο παιδί:

Ενήλικας 2: Μπορείς να απαντήσεις στην ερώτηση τώρα;

Παιδί 2: Δεν μπορώ, δεν ξέρω τι σημαίνουν οι συντεταγμένες.

Ενήλικας 2: Πρέπει να πεις αρχικά τον αριθμό δίπλα σε αυτή την κλίμακα... Οι αριθμοί δεν είναι γραμμένοι εδώ, όπως βλέπεις, αλλά κάθε σημείο είναι ένας αριθμός. Εδώ είναι το ένα, εδώ είναι το δύο... *(Μετράει με το δείκτη κατά μήκος του άξονα X και τα βλέμματά τους ακολουθούν το δείκτη)* Το σημείο A τίθεται μπροστά από ποιον αριθμό, αν θα ήταν γραμμένος εδώ;

Παιδί 2: Το τέσσερα.

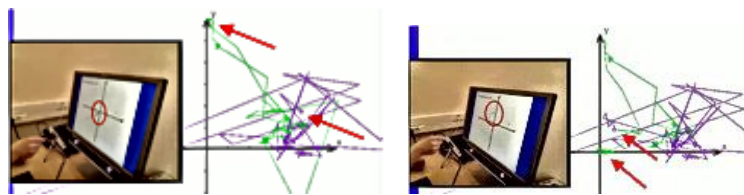
Ενήλικας 2: Ναι, οπότε ο πρώτος αριθμός είναι το 4. Και ο δεύτερος αριθμός *(Εικόνα 3.1)* είναι σε αυτόν τον άξονα... *(Οι εικόνες 3.2, 3.3, 3.4 δείχνουν ότι και των δύο τα βλέμματα ακολουθούν τη χειρονομία)* Σαν να είναι εδώ η ευθεία *(Εικόνα 3.5)* και εδώ είναι η ευθεία *(Σχεδιάζει δύο παράλληλες ευθείες: μία κατά μήκος του άξονα Y και μία άλλη παράλληλη στον άξονα Y που διέρχεται από το A).*

Παιδί 2: Ένα.

Ενήλικας 2: Ναι, εδώ είναι τέσσερα και εδώ είναι ένα. *(Κινείται ξανά με τον δείκτη προς δύο κατευθύνσεις).* Έτσι, το σημείο A έχει συντεταγμένες... Ποιες;

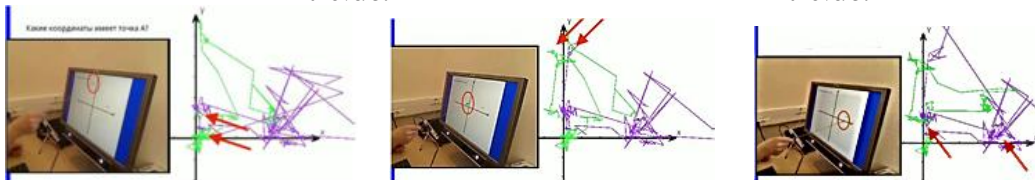
Παιδί 2: Το τέσσερα, το ένα.

Ενήλικας 2: Τέσσερα, ένα. Ναι.



Εικόνα 3.1

Εικόνα 3.2



Εικόνα 3.3

Εικόνα 3.4

Εικόνα 3.5

Μπορούμε να δούμε εδώ την καθοριστική στιγμή της κοινής δραστηριότητας η οποία συνεπάγεται τη σωστή απάντηση του παιδιού. Η εικόνα 3.1 δείχνει ότι ήδη τη στιγμή που ο ενήλικας αναφέρει τη δεύτερη συντεταγμένη το παιδί κάνει μια σταθερή εστίαση του βλέμματός του στο άκρο του άξονα Y. Καθοδηγούμενο μόνο από τη σύντομη λεκτική έκφραση προλαμβάνει σκόπιμα, σύμφωνα με τις προηγούμενες εξηγήσεις, αυτό που θα δείξει ο ενήλικας στη συνέχεια. Αμέσως μετά η χειρονομία του ενήλικα κατά μήκος του άξονα Y ακολουθείται με μικρή καθυστέρηση από την συνδυασμένη προσοχή (joint attention) του ενήλικα και του παιδιού (εικόνες 3.2, 3.3, 3.4). Σε αυτή τη στιγμή της συνδυασμένης προσοχής οι ενδείξεις του καρτεσιανού συστήματος συντεταγμένων – δηλαδή οι λεκτικές εκφράσεις και οι χειρονομίες του ενήλικα, και το ίδιο το διάγραμμα – συμπίπτουν,

ενώ συντίθενται με την αποβλεπτική πρόβλεψη του παιδιού. Την αμέσως επόμενη στιγμή το παιδί δεν ακολουθεί τη χειρονομία και τη λεκτική εξήγηση της μητέρας του (Εικόνα 3.5) και απλώς περιμένει για να δώσει τη σωστή απάντηση, καθώς την έχει ήδη αντιληφθεί.

Αποτελέσματα της έρευνας – Συμπεράσματα

Και στις τρεις περιπτώσεις μπορέσαμε να δούμε πώς διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, δηλαδή χειρονομίες, λεκτικές εκφράσεις και το ίδιο το διάγραμμα δημιουργούν στιγμές *συνδυασμένης προσοχής* καθώς υποστηρίζονται το ένα από το άλλο. Η πρώτη περίπτωση δείχνει ότι από τη μία πλευρά οι λεκτικές εκφράσεις («οριζόντια») έχουν ανάγκη από τη διαμεσολάβηση ενσώματων και άμεσων αναπαραστάσεων προκειμένου να γίνουν κατανοητές και ότι η ίδια η χειρονομία δεν μπορεί να αναγνωριστεί χωρίς την πρόβλεψη της πρόθεσης του γονέα: Ο Κώστας σταματά στο σημείο (0, 1) ενώ ο δείκτης της δασκάλας κινείται περαιτέρω. Οι χειρονομίες και οι λεκτικές εκφράσεις είναι απαραίτητα πολιτισμικά μέσα με τα οποία διαμορφώνονται οι ΑΝΛ της αντίληψης κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας. Κατά τον ίδιο τρόπο, μόνο η *σύνθεση της ταυτότητας* των διαφορετικών ενδείξεων που προσφέρουν οι σημειωτικές καταχωρήσεις επιτρέπει στα πολιτισμικά μέσα να καθοδηγήσουν την προσοχή του παιδιού. Διαφορετικές ενδείξεις συνεργάζονται και διαμορφώνουν προβλέψεις που επεξεργάζονται λόγω της αποβλεπτικότητας του μαθητή, επιτρέποντας στο παιδί να αντιληφθεί το διάγραμμα μαθηματικά.

Η δεύτερη περίπτωση δείχνει πώς το παιδί και ο ενήλικας καθοδηγούν εναλλάξ την κοινή δραστηριότητα: ο ενήλικας ρωτάει, το παιδί αμφιβάλλει και ζητάει περισσότερες εξηγήσεις, ο ενήλικας δείχνει, ενώ το παιδί μαντεύει και προβλέπει. Η *συνδυασμένη προσοχή* εμφανίζεται μόνο τη στιγμή που ο ενήλικας σκοπεύει να δείξει και το παιδί σκοπεύει να κατανοήσει. Σε κάθε δευτερόλεπτο επικοινωνίας μπορούμε να εντοπίσουμε τόσο την καθοδήγηση από τον ενήλικα όσο και την προ-αναστοχαστική σκόπιμη πρόβλεψη ή την ενεργή πρόθεση του παιδιού προς τον στόχο.

Στην τρίτη περίπτωση η στιγμή της *συνδυασμένης προσοχής* μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού είναι καθοριστική, καθώς έτσι επέρχεται η *σύνθεση της ταυτότητας* (των λεκτικών εκφράσεων, των χειρονομιών του ενήλικα, και του ίδιου του διαγράμματος) με άμεσο αποτέλεσμα την *αποβλεπτική σύνθεση* του μαθητή. Η τελευταία έχει ως αποτέλεσμα να αναλάβει το παιδί πρωτοβουλία και να μην χρειάζεται πλέον να ακολουθεί τη χειρονομία και τη λεκτική εξήγηση της μητέρας του αλλά να περιμένει απλώς να δώσει τη σωστή απάντηση.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι είναι η αποβλεπτική σύνθεση στη συνείδηση του μαθητή η οποία διαμορφώνει πρωτίστως τη δραστηριότητα ως κοινή, ξεκινώντας έτσι τη διαδικασία εσωτερίκευσης και καθιστώντας δυνατή την αντικειμενοποίηση και την επανενεργοποίηση της πολιτισμικής μαθηματικής αίσθησης του καρτεσιανού επιπέδου. «Η κουλτούρα [η ίδια] είναι εξωτερική πηγή, πρόκληση, δύναμη έλξης, αλλά εξαντλείται όταν οι εσωτερικές <...> πηγές στερεύουν» (Zinchenko, 1997). Η «ποιητική στιγμή» της κοινής κατανόησης επιτυγχάνεται όχι απλώς «ακολουθώντας» τον ήδη καλλιεργημένο ενήλικα, αλλά με την αποδοχή και την ανάληψη της «πρόσκλησης» του πολιτισμού από τους ίδιους τους μαθητευόμενους. Έτσι, η ανάλυση από την χουσερλιανή φαινομενολογική προσέγγιση και την πολιτισμική ιστορική προσέγγιση του Vygotsky καταδεικνύει τη διαλεκτική σύνθεση της προσωπικής απόβλεψης και της πολιτισμικής πρακτικής και τονίζει την αλληλεπίδρασή τους ως κύριας πηγής μάθησης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Ζαγοριανάκος, Α. (2016). Η φαινομενολογική θεωρία και μεθοδολογία στην υπηρεσία μιας νέας οπτικής για την μαθησιακή εμπειρία. 33^ο Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας: Χανιά.
- Ζαγοριανάκος, Α. (2019). Μια φαινομενολογική μεθοδολογία βασισμένη στο έργο του Χούσερλ, στην υπηρεσία της Διδακτικής των Μαθηματικών. 8^ο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών: Λευκωσία.

Ξενογλώσση

- Andrà, C., Ferrara, F., Arzarello, F., Holmqvist, K., Lindström, P., Robutti, O., & Sabena, C. (2013). Reading mathematics representations: An eye tracking study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-23.
- DeFreitas, E. & Sinclair, N. (2012). Diagram, gesture, agency: Theorizing embodiment in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1-2), 133-152.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.
- Radford, L. (2010). The eye as a theoretician: Seeing structures in generalizing activities. *For the Learning of Mathematics*, 30(2), 2-7.
- Roth, W.-M. (2008). The dawning of signs in graph interpretation. L. Radford, G. Schubring, & F. Seeger (Eds.), *Semiotics in mathematics education*. Rotterdam: Sense.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. <http://doi.org/10.2307/1130423>.
- Van Gog, T., & Scheiter, K. (2010). Eye tracking as a tool to study and enhance multimedia learning. *Learning and Instruction*, 20, 95-99.
- Vygotsky, L.S. (2004). *The essential Vygotsky*. New York, NY: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Zagorianakos, A. (2019). A phenomenological methodology based on Husserl's work in the service of mathematics education research. In Jankvist, U. T., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Veldhuis, M. (Eds.). (2019). *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Utrecht, the Netherlands: Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME.
- Zinchenko, V. P. (1997). *The cane of Osip Mandelstam and the pipe of Mamardashvili: To the Origin of Organic Psychology*. Moscow: Novaia Shkola.

ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΤΕΙΡΑ ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΣΗ ΣΤΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Παντελιού Νίκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διακρίνει στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, με σκοπό τον απεγκλωβισμό των μαθητών από τη παθητικότητα και την άκριτη αποστήθιση των πληροφοριών. Μέσα από τη μελέτη των λειτουργιών της μνήμης, παρατίθενται απλές και ευέλικτες στρατηγικές που ενισχύουν τη κατανόηση, δίνοντας στους μαθητές μεγαλύτερη ευχέρεια να επεξεργαστούν κριτικά τη νέα γνώση. Στο θεωρητικό μέρος της εισήγησης, αναλύονται σημαντικές θεωρίες και προσεγγίσεις, ενώ στο πρακτικό μέρος στρατηγικές για τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας, με παραδείγματα σε φιλολογικά μαθήματα. Κάθε προσπάθεια μετράει προκειμένου να διαμορφωθεί ένα έφορο μαθησιακό περιβάλλον που θα ανθίζουν μέσα σ αυτό κριτικά σκεπτόμενοι μαθητές, ικανοί να διαχειριστούν τις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγικές, διδακτικές προσεγγίσεις, μνήμη, κριτική σκέψη

1. Εισαγωγή

Ένα μεγάλο ερωτήματα της παιδαγωγικής αφορά την αναζήτηση του καλύτερου δυνατού τρόπου με τον οποίο θα οδηγηθεί ο μαθητής στη μάθηση. Ο όρος «μάθηση» χρησιμοποιείται συνεχώς στην ελληνική γλώσσα τουλάχιστον από την εποχή του Ομήρου για να περιγράψει τη διαδικασία εμπλουτισμού της συνείδησης με γνώσεις και δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2011:162). Ως μια αμφιλεγόμενη και δύσκολη διαδικασία είναι επόμενο ως όρος να έχει προσεγγιστεί με πολλές επιστημολογικές διαφοροποιήσεις. Στο πλαίσιο της τάξης, σύμφωνα με τον Fenstermacher, έργο του δασκάλου δεν είναι ακριβώς να «μάθει» το περιεχόμενο στο μαθητή, αλλά να καλλιεργήσει την επιθυμία του τελευταίου να «μαθητεύει» και να βελτιώσει την ικανότητά του να το κάνει (Φρυδάκη, 2009:30). Ουσιαστικά λοιπόν σκοπός είναι να τον κάνει «μαθητή». Η διαδικασία της μάθησης δεν πραγματοποιείται μόνο στους χώρους της τυπικής εκπαίδευσης. Γνωστικές και συμπεριφοριστικές θεωρίες υποστηρίζουν πως είναι μια διαδικασία συνειδητή αλλά και ασυνειδητή. Ειδικά στις μέρες μας, βρισκόμαστε σε μια περίοδο που οι δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση είναι αμέτρητες. Ο καθένας μας μπορεί να μάθει σχεδόν οτιδήποτε, οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Αρκεί να 'χει θέληση.

Αναμφίβολα οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν μεταμορφώσει τη ζωή μας, με ποικίλα θετικά αλλά και νέες προκλήσεις. Επωφελούμαστε με γρήγορη πρόσβαση σε πληροφορίες και νέους τρόπους επικοινωνίας, που φέρουν παράλληλα το κίνδυνο της παραπληροφόρησης, της ασφάλειας δεδομένων αλλά και της εξάρτησης. Καθώς η εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνία και τις ανάγκες της, φυσική εξέλιξη αποτελεί να δεχτεί επιρροές σε όλες τις πτυχές της. Συγκεκριμένα, παρατηρείται όλο και εντονότερα, η εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με κύριο ζητούμενο την αποδοτικότητα και τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα (Πασιάς & Φλουρή & Φωτεινός, 2016). Στα σχολεία συναντάμε, στη πλειοψηφία, μαθητές ως παθητικούς αποδέκτες, χωρίς θέληση να συμμετέχουν ή ακόμα και να βρίσκονται στις τάξεις. Δυσκολεύονται να δομήσουν τη σκέψη τους και να εκφραστούν με σαφήνεια. Πάντα περιμένουν την απάντηση, τη μια οπτική και λύση. Η εύκολη πρόσβαση σε ένα τεράστιο εύρος πληροφοριών τους δίνει την αίσθηση ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία αναζήτησης και αποθήκευσης δεδομένων. Δεν καταλαβαίνουν την αναγκαιότητα του σχολείου. Για όποια απορία ή ανάγκη έχουν, μπορούν να βρουν μια απάντηση με ένα κλικ. Είναι πάντα η ιδανική;

2. Θεωρητικό μέρος

2.1. Μνήμη

Πόσες φορές όλοι μας έχουμε βρεθεί σε συνθήκες που «μάθαμε» κάτι στο πλαίσιο εξετάσεων και με τη πάροδο του χρόνου ότι μελετήσαμε απλά ξεχάστηκε. Πιστεύετε πως ακολουθήσαμε μια σωστή μαθησιακή διαδικασία; Το ζητούμενο και η ουσία του μαθήματος ήταν μόνο η επιτυχία στην εξέταση; Πολλές φορές συγχέουμε τη μάθηση ως μια διαδικασία «απορρόφησης» πληροφοριών. Είναι πιο εύκολο και γρήγορο κανείς να αποστηθίσει μηχανικά μια νέα πληροφορία, παρά να την επεξεργαστεί και να τη κατανοήσει σε βάθος. Η μηχανική απόκτηση της γνώσης όμως δεν έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Εμβαθύνοντας στη μνήμη. Τα μνημονικά φαινόμενα αποτελούσαν πηγή ενδιαφέροντος, ήδη από τους μεγάλους Έλληνες φιλοσόφους. Αναλυτικότερα, ο Πλάτωνας, παρομοίασε τη μνήμη με μια πλάκα κεριού, η οποία αρχικά είναι λεία, αλλά στην συνέχεια αποκτά σημάδια στην επιφάνειά της καθώς εγγράφονται διάφορα μνημονικά ίχνη (Μπαμπλέκου, 2007:24). Ο Αριστοτέλης, επίσης, διαμόρφωσε μια θεωρία μνημονικών συνειρμών. Η πειραματική προσέγγιση της μνήμης θεμελιώθηκε από τον Hermann Ebbinghaus (1850-1909). Ο ίδιος ορίζει τη μνήμη ως την ικανότητα του νου να επαναφέρει παρελθούσες εμπειρίες στη συνείδηση του ατόμου (Μπαμπλέκου, 2007). Συμπίπτει με τους σύγχρονους του στη θέση ότι η βάση της μνήμης είναι η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των εμπειριών.

Σύμφωνα με τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών (information processing theory), για την διατήρηση της μνήμης μεσολαβεί η κωδικοποίηση, που αποτελεί μια διαδικασία που βοηθά την ευκολότερη αποθήκευση της πληροφορίας (Ormrod, 2020). Ενδεικτικά, εάν ένα παιδί δεν έχει διδαχθεί ή δεν παρακολουθούσε την ώρα που παραδιδόταν το μάθημα, δεν θα μπορεί να ανακαλέσει από τη μνήμη του τις σχετικές πληροφορίες, αφού δεν τις κωδικοποίησε ποτέ. Αναλυτικότερα, η μνήμη κατηγοριοποιείται σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους στην αισθητηριακή (sensory memory), την βραχύχρονη (short-term memory) και την μακρόχρονη μνήμη (long-term memory). Αρχικά, η αισθητηριακή μνήμη διατηρεί την εισερχόμενη πληροφορία για ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, για μια βασική επεξεργασία των πληροφοριών. Ενδεικτικά, όταν στη διάρκεια του μαθήματος ένας μαθητής αφαιρεθεί και μετά από λίγο ξαναπροσέξει, συχνά ανακαλεί 2 ή 3 λέξεις από όσα είχαν ειπωθεί προτού χαθεί η προσοχή. Σχεδόν καθετί που έχει διδαχθεί έχει αποθηκευτεί στον αισθητήριο καταγραφέα του μαθητή, παρά την ενδιάμεση νοερή του απουσία από τη τάξη. Η βραχύχρονη ή αλλιώς εργασιακή μνήμη, υπερβαίνει την αισθητηριακή εάν στραφεί η προσοχή του ατόμου στις πληροφορίες αυτές. Αν οι πληροφορίες παραμένουν απαρατήρητες χάνονται συνήθως εντελώς από μνημονικό σύστημα. Επομένως μέσα από τη προσοχή δίνεται και η ευκαιρία για τη νοητική επεξεργασία των πληροφοριών. Ενδεικτικά, προκειμένου ένας μαθητής να καταλάβει το νόημα του κειμένου καθώς μελετά, κρατά τις λέξεις που διαβάζει και τις συνδέει με προηγούμενες προτάσεις προκειμένου να κατανοήσει το συνολικό νόημα. Τέλος η μακρόχρονη μνήμη, διαθέτει επαρκή χωρητικότητα, μπορεί αποθηκευτεί σ' αυτήν ένας μεγάλος όγκος πληροφοριών για σχετικά μακρά χρονικά διαστήματα, όχι όμως απαραίτητα για πάντα (Ormrod, 2020). Χωρίζεται στη δηλωτική (declarative) ή έκδηλη και μη δηλωτική (non-declarative) ή άδηλη. Εάν το περιεχόμενο της μνήμης υλοποιείται συνειδητά και εκφράζεται λεκτικά είναι δηλωτική, ενώ αν φέρει μη συνειδητό υπόβαθρο και εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς είναι μη δηλωτική (Cotrufo, 2018, Παπαθεοδωρόπουλος, 2015 από Ψαρού, 2022). Λόγω του περιορισμένου χώρου της εργασιακής μνήμης, είναι σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, προκειμένου να εστιάσουν σε σημαντικά σημεία του μαθήματος. Όσο πιο μεγάλο εύρος ερεθισμάτων διαθέτουν, τόσο ευκολότερα μπορούν να αποθηκεύσουν στη μακρόχρονη μνήμη τις καινούργιες πληροφορίες, καθώς συνδέονται με προηγούμενες.

Σε αυτό το πλαίσιο οι αναπαραστατικές θεωρίες του νου, στηρίζουν ότι η σκέψη διαμορφώνεται μέσα από ένα σύστημα εσωτερικών αναπαραστάσεων της εξωτερικής πραγματικότητας (Goldstein, 2018:35). Η νοητική αναπαράσταση αποτελεί μια κατασκευή εντός του νου και βασίζεται σε προσωπικές εμπειρίες. Επομένως, κάθε άνθρωπος έχει μια μοναδική

αναπαράσταση του κόσμου γύρω του. Ίσως είναι κάτι το οποίο συχνά ξεχνάμε οι εκπαιδευτικοί, όταν μπαίνουμε στις τάξεις. Είναι πιο εύκολο να επενδύουμε στη παθητική μετάδοση της γνώσης, παρά στη σύνδεσή της και με προηγούμενες αναπαραστάσεις των μαθητών μας. Παρόλα αυτά, όπως μαθαίνουμε και από τη νευροεπιστήμη της μάθησης, οτιδήποτε και αν μαθαίνει κανείς, δημιουργούνται στον εγκέφαλό του νευρικές συνδέσεις. Όσο πιο μικρό το εύρος των συνδέσεων τόσο πιο δύσκολη η διαδικασία της μάθησης. Επομένως, κάθε εγκέφαλος είναι μοναδικά οργανωμένος. Αυτό επιτυγχάνεται χάρη τη «συνοπτική πλαστικότητα» του εγκεφάλου, η οποία είναι η ικανότητα να δημιουργεί, να ενδυναμώνει και να ανασυγκροτεί συνδέσεις μεταξύ των νευρώνων (Ψαρού, 2022). Αποτελεί μια διαδικασία συνεχώς εξελισσόμενη. Όπως αναφέρει και ο Cotrufo, η διαφορετική αντίληψη του κόσμου αποτελεί δυναμική (2016 από Ψαρού, 2022). Αυτή τη δυναμική είναι στο χέρι μας, ως εκπαιδευτικοί, να την τονίσουμε αλλά και να αξιοποιήσουμε στις τάξεις μας.

2.2. Από την απομνημόνευση στην οικοδόμηση της γνώσης

Στην εκπαιδευτική ορολογία ο όρος «απομνημόνευση» είναι μάλλον αρνητικά φορτισμένος. Η σύγχρονη βιβλιογραφία κάνει διάκριση μεταξύ της «μηχανικής απομνημόνευσης» και της «απομνημόνευσης κατανοητών στοιχείων». Η τελευταία αποτελεί μια ενεργητική λειτουργία καθώς, σύμφωνα με τον Piaget και πολλούς σύγχρονους ερευνητές, απαιτεί την ανασύσταση των στοιχείων και του συμπερασμού (Σαλβαράς, 1996). Η γνώση δεν μεταδίδεται αλλά οικοδομείται μέσα από την επεξεργασία και αναδόμηση των ήδη υπαρχόντων νοητικών σχημάτων.

Στο πλαίσιο της γνωστικής ανάπτυξης, ο Jean Piaget (1896-1980), ασχολήθηκε με τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου, τη διαδικασία δόμησής της καθώς και τα καθολικά στάδια μέσα από τα οποία φτάνει στη γνωστική εξέλιξη (Δρεμέτσικα, 2018). Κατά τον ίδιο: η γνώση αρχίζει από το σημείο που μπορεί να μεταδοθεί και να ελεγχθεί (Σμυρναίου et al., 2008:30). Περιληπτικά, υποστήριξε πως η ανθρώπινη σκέψη είναι οργανωμένη σε νοητικές δομές, που καθορίζουν τις δράσεις του ατόμου. Τα σχήματα που δομούνται διαφέρουν σε κάθε ηλικία, εμπλουτίζοντας σταδιακά ένα πλέγμα σχημάτων. Προυπόθεση για την μετάβαση σε νέα στάδια, πρέπει από το ένα μέρος ο εγκέφαλος να βρίσκεται σε ένα καθορισμένο στάδιο «ετοιμότητας» και από το άλλο να ενεργήσουν οι μηχανισμοί της αφομοίωσης και συμμόρφωσης (Φλουρής et al., 2016). Συνέβαλε στην παιδαγωγική αντίληψη, ότι η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται με τρόπο που θα καθίσταται εύληπτη για το νοητικό επίπεδο των μαθητών και υποστήριξε την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), καθώς για τον ίδιο μαθαίνω, σημαίνει ανακαλύπτω. Επίσης, τόνισε πως όλα τα πρόσωπα στο περιβάλλον ενός παιδιού μπορούν να συμβάλλουν στην διεύρυνση της αντίληψής του για τα πράγματα, εξελίσσοντας τις νοητικές δομές του (Δρεμέτσικα, 2018). Η οπτική του αυτή συμπίπτει, παρά τις διαφορές τους, με τον Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934).

Ο Lev Vygotsky τονίζει ότι η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα (Σμυρναίου, 2018 :41). Η αλληλεπίδραση των μαθητών αποτελεί το κλειδί για να γνωρίσουν το κόσμο και να οικοδομήσουν συνεργατικά τη γνώση (Φρυδάκη, 2009). Τονίζει ότι σε οποιαδήποτε ηλικία ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει ένα μεγάλο- αλλά παρόλα αυτά οριοθετημένο- εύρος δεξιοτήτων και ονόμασε αυτό το εύρος «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού» (zone of proximal development) (Φλουρής et al., 2016). Η ζώνη διευρύνεται, δηλαδή επέρχεται η γνωστική ανάπτυξη, από έξω προς τα μέσα, ως μια διαδικασία εσωτερίκευσης. Γιαυτό και στη διαδικασία της μάθησης διαμεσολαβεί ένας ενήλικας ή συνομήλικος που γεφυρώνει το κενό ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζει και αυτό που είναι ανάγκη να μάθει το παιδί (Σμυρναίου, 2018).

Παρά τις, κυρίως, διαφορετικές τους προσεγγίσεις, οι δύο θεωρητικοί έθεσαν, μαζί με άλλους, τις ρίζες της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού (constructivism). Αποτελεί μια γνωστική θεωρία για τη μάθηση, που μπορεί να ακουμπήσει στις ανάγκες της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας. Καθιστά τη μάθηση ενεργητική, συνεργατική αλλά και εξατομικευμένη, καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες προσαρμοστικότητας και κριτικής σκέψης. Αναλυτικότερα, κοινός πυρήνας της θεωρίας είναι πως δεν υπάρχει μια απόλυτη, αδιαπραγμάτευτη και αμετάβλητη πραγματικότητα ή ορθή

γνώση, που πρέπει να διδάξουμε τους μαθητές μας. Η γνώση οικοδομείται μέσα από τη προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του, ενώ οι γύρω του λειτουργούν ως πηγή αμηχανίας και προβληματισμού. Έτσι αναγνωρίζεται πως οι μαθητές έχουν τις δυνατότητες να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, μέσα από προϋπάρχουσες γνώσεις και την ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαδικασία της διερεύνησης της γνώσης, ακουμπά και στην θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning). Σύμφωνα με τον Jerome Seymour Bruner (1915-2016) η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει πειραματισμό, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και την ανακατασκευή της γνώσης. Η εν λόγω διαδικασία «αναγκάζει» τους μαθητές να παρατηρούν, να συγκρίνουν και να συσχετίζουν πληροφορίες αλλά και να συνθέτουν νοήματα, κάνοντας αβίαστα συνδέσεις με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους (Bruner, 1996). Συνολικά κάθε οπτική που προαναφέρθηκε, μπορεί να συνεισφέρει το δικό της πολύτιμο κομμάτι, για τη πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική λειτουργία της διδασκαλίας. Αρκεί, ως εκπαιδευτικοί, να έχουμε τη κρίση και την ευελιξία να αναγνωρίζουμε την αξία κάθε μιας σε κάθε εκπαιδευτική συνθήκη.

3. Πρακτικό μέρος

3.1 Στρατηγικές ενίσχυσης της μάθησης

Είναι σημαντικό να διασφαλίζουν οι εκπαιδευτικοί πως οι μαθητές βρίσκονται σε ένα λειτουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Αν πρώτοι δεν πάρουν τη πρωτοβουλία να βελτιώσουν τη ποιότητα της διδασκαλίας τους, πώς μπορούν να περιμένουν από τους μαθητές να αλλάξουν; Ακόμα και οι πιο μικρές ενέργειες έχουν αξία.

Αναλυτικότερα, επιδιώκοντας την ουσιαστική κατανόηση όσων διδάσκονται οι μαθητές, είναι σημαντικό να επενδύουμε στην αξιοποίηση αλλά και διερεύνηση των συνάψεων τους, στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Όσο πιο μεγάλο το εύρος των πληροφοριών που μπορούν να ανακαλέσουν, τόσο πιο εύκολα θα κατανοήσουν νέες πληροφορίες, κάνοντάς τις κτήμα τους. Οι μνημονικές τεχνικές που καθιστούν πιο πιθανή την ανάκληση ποικίλουν. Αρχικά, ήδη από το ξεκίνημα του μαθήματος είναι καλό ο εκπαιδευτικός να ενεργοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, πάνω στο θέμα που θα διδαχθεί. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη τεχνική καταιγισμού ιδεών (brain storming) ή από μια αφόρμηση. Ενδεικτικά, εισάγοντας τους μαθητές στην ενότητα του Εθνικού Διχασμού θα μπορούσε να προβληθεί μια εικόνα της εποχής. Οι μαθητές θα παρακινούνταν να προσεγγίσουν διερευνητικά την εικόνα, διακρίνοντας πρώτα σε πλαίσιο κατανόησης τι δείχνει και μετά να συνδεθεί με προηγούμενα μαθήματα (π.χ. Α' Παγκόσμιος πόλεμος). Επίσης, μπορεί κανείς να βελτιώσει την ανάκληση αν εστιάσει την προσοχή του, όταν εκτίθεται σε νέες πληροφορίες και σκέπτεται συνειδητά ότι θέλει να τις θυμάται στο μέλλον (Feldman, 2003: 530).

Μια αποτελεσματική στρατηγική είναι να κερδίσουμε τη προσοχή των μαθητών μέσα από ερωτήματα που, στη διάρκεια του μαθήματος, καλούνται να απαντήσουν ή δίνοντας πριν τη διδασκαλία συγκεκριμένους στόχους. Ακόμα και πιο στοχευμένα, μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα ερωτήματα ως αναγνωστικές οδηγίες, κατά τη πρώτη ανάγνωση ενός κειμένου. Για παράδειγμα, στη διδασκαλία των ομηρικών επών, μπορεί ο εκπαιδευτικός να ζητά από τους μαθητές, να διακρίνουν τα πρόσωπα, το τόπο κ.α. Έτσι οι μαθητές δεν θα αφαιρούνται και θα μουν σε μια διαδικασία διερεύνησης όσων τους ζητήθηκαν, συγκεντρωμένοι. Βασικός παράγοντας αποτελεί ακόμα και η στάση του εκπαιδευτικού. Να μην είναι στατικός, να κινείται μέσα στο χώρο, επιφέροντας έτσι την εγγύηση των μαθητών. Επίσης, με την ένταση της φωνής, μέσα από τη διαβάθμιση και το χρωματισμό της. Η ένταση των χρωμάτων ή του μεγέθους των γραμμάτων αποτελεί, επιπροσθέτως, βασικό ερέθισμα που αιχμαλωτίζει τη προσοχή. Μπορούμε να δούμε να αξιοποιείται: στα φυλλάδια και τα διαγωνίσματα, για τη καλύτερη αποκωδικοποίηση των ζητούμενων. Ακόμη, είναι ευνόητο πως κανείς τείνει τη προσοχή του σε πράγματα που τον αφορούν. Έτσι και οι μαθητές. Η προσωπική σημασία που δίνει το άτομο σε ένα θέμα, μπορεί να τραβήξει και να διατηρήσει τη προσοχή του (Ornrod, 2020:200). Είναι καλό λοιπόν να αξιοποιούμε στη διδασκαλία ερεθίσματα με ισχυρές συναισθηματικές συνάψεις. Στο πλαίσιο κάθε θεωρητικού μαθήματος μπορούμε να βρούμε στοιχεία

και θεματικές που συνδέονται με τους μαθητές μας. Ειδικά στα μαθήματα της λογοτεχνίας και της νεοελληνικής γλώσσας, οι θεματικές και το υλικό που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλουν.

Εξίσου σημαντική στρατηγική είναι η οπτικοποίηση, δηλαδή η δημιουργία νοητικών εικόνων (Feldman, 2003). Μπορούμε να την εφαρμόσουμε στη τάξη με πολλούς τρόπους. Ενδεικτικά, γίνεται στο μάθημα της ιστορίας, γνωστό για τον όγκο των πληροφοριών που συχνά οι μαθητές καταφεύγουν να αποστηθίσουν. Αναλυτικότερα μέσα από την αξιοποίηση χαρτών, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν πρακτικά τα γεωγραφικά όρια, τις γεωπολιτικές στρατηγικές κάθε λαού και συγκριτικά γεωγραφικές διαφοροποιήσεις ανά τα χρόνια. Επίσης, οι νέες τεχνολογίες φέρνουν ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων για αξιοποίηση οπτικών πηγών, όπως η προβολή ντοκιμαντέρ ή ιστορικών αποσπασμάτων. Σε μικρότερες ηλικίες η οπτικοποίηση μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από το σχέδιο. Ειδικότερα, όταν οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν μια σκηνή, αυθόρμητα σκέφτονται προσεκτικά τι έγινε, τα πρόσωπα αλλά και την εξέλιξη της σκηνής. Η ψηφιακές εξελίξεις μας επιτρέπουν να σχεδιάσουν οι μαθητές ακόμα και ψηφιακά αξιοποιώντας εργαλεία, όπως το canva ή το rixton για κόμικς. Θετικά αποτελέσματα έχει συμπληρωματικά και η δημιουργία σχεδιαγραμμάτων. Μπορούν να συμβάλλουν επικουρικά στην οργάνωση της νέας πληροφορίας, επιτρέποντας στους μαθητές να διακρίνουν βασικά σημεία, ακόμα και σε επανάληψη. Ενδεικτικά, στην ιστορία η δημιουργία χρονογραμμής είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη κατανόηση της σειράς σημαντικών ιστορικών γεγονότων και περιόδων.

Μια από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές είναι η επανάληψη. Παρόλα αυτά, το πώς γίνεται η επανάληψη των πληροφοριών καθορίζει τη ποιότητα της μάθησης. Συγκεκριμένα όπως υποστηρίζεται από έρευνες, είναι καλό η επανάληψη να μην γίνεται σε μικρό χρονικό διάστημα. Η μαζική επανάληψη είναι πιο γρήγορη αλλά δεν είναι αποτελεσματική για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης (Roediger H. L., Pyc M. A., 2012). Εάν η επανάληψη γίνεται κατανεμημένα ή τακτικά σε βάθος χρόνου διατηρείται περισσότερο. Ένα επιπλέον στοιχείο που μπορεί να συνεισφέρει είναι η τακτική εξάσκηση των μαθητών σε διαφορετικά και συνδυαστικά προβλήματα όταν μαθαίνουν ένα κανόνα. Πιο συγκεκριμένα, συχνά βλέπουμε πως οι ασκήσεις εξάσκησης που καλούνται οι μαθητές να λύσουν είναι πάνω στην ύλη που μόλις έμαθαν. Λύνοντας τη πρώτη άσκηση έχουν μάθει τη συλλογιστική επίλυσης και μετά λύνουν τις υπόλοιπες μηχανικά. Είναι μια εφαρμογή που έχει γρήγορα αποτελέσματα, παρόλα αυτά έρευνες δείχνουν πως μαθητές που έχουν εξασκηθεί σε ασκήσεις με συνδυαστικές παρεμβολές έχουν καλύτερη απόδοση σε μακρόχρονο διάστημα (Roediger H. L., Pyc M. A., 2012). Ενδεικτικά, στα Αρχαία Ελληνικά όταν μαθαίνουν οι μαθητές ένα νέο χρόνο, μπορούν να κλείνουν για εξάσκηση ποικίλα ρήματα σε αυτόν το τύπο αλλά και σε άλλους που ήδη γνωρίζουν. Έτσι οι μαθητές θα ενσωματώσουν τη νέα γνώση συνδυαστικά στη μνήμη τους, χωρίς να την αντιμετωπίζουν σαν μια ξεχωριστή πληροφορία.

Επίσης οι εννοιολογικοί χάρτες ενισχύουν τη μάθηση, καθώς νέες έννοιες συνδέονται με έννοιες που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές (Ornrod, 2020). Ουσιαστικά κωδικοποιούν τις πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη, οπτικά και λεκτικά. Η αυτοσχέδια ενέργεια συνεισφέρει παραπάνω από το να δώσει έτοιμη τη πληροφορία ο εκπαιδευτικός, καθώς μπορεί να ελέγξει κενά ή παρερμηνείες των μαθητών. Για παράδειγμα αυτή τη στρατηγική μπορούμε να την βρούμε αποτελεσματική στην ανάλυση κεντρικών εννοιών στην Έκθεση, όπως στη θεματική «Γλώσσα και Επικοινωνία» η έννοια της «παραπληροφόρησης». Ουσιαστικά κεντρική έννοια είναι η παραπληροφόρηση, με συνδέσμους που αφορούν στοιχεία για την έννοια, όπως φορείς και μορφές της. Επιπροσθέτως, οι μαθητές συναντούν συχνά λέξεις άγνωστες. Μπορούν να τις κατανοήσουν σε βάθος, συνδυάζοντάς τις με ήδη γνωστό τους λεξιλόγιο. Πρακτικά δηλαδή θα ήταν αποτελεσματικό να ζητείται από τους μαθητές να μας φτιάξουν παράγωγα, να βρουν αντίθετες και συνώνυμες λέξεις αλλά και να εντάξουν την νέα λέξη που μάθαν σε μια πρόταση.

Οι σημειώσεις είναι μια ακόμη αποτελεσματική στρατηγική, που μπορεί να ενεργοποιήσει και τη μεταγνώση (metacognition) των μαθητών. Διατηρεί εστιασμένη τη προσοχή, διευκολύνει τη κωδικοποίηση του υλικού και αποτελεί μια απτή εξωτερική αποθήκευση πληροφοριών. Ο μαθητής καταγράφει τα νέα δεδομένα με τον δικό του αποτελεσματικό τρόπο και μπορεί να τα ελέγξει σε μεταγενέστερο χρόνο συμπληρωματικά με το διάβασμά του. Είναι καλό να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να σημειώνουν, καθώς γίνονται πιο παρατηρητικοί και μεθοδικοί.

3.2 Κριτική διδασκαλία

Η κριτική διδασκαλία αποτελεί κάθε μορφή διδασκαλίας, η οποία, μέσα σένα πλαίσιο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, που κινητοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών και οδηγούν στο σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου (Ματσαγούρας, 2007:138). Αναλυτικότερα, για τη καλλιέργεια κριτικού κλίματος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας, όχι ως αυθεντία. Να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, απεγκλωβίζοντάς τους από την ανάγκη αναζήτησης της μιας, ορθής οπτικής. Χωρίς το φόβο του λάθους και της κριτικής, οι μαθητές θα βγουν από τη παθητική τους στάση και θα αρχίσουν αβίαστα να διερευνούν τη γνώση.

Προκειμένου οι μαθητές να μην εγκλωβιστούν στο επίπεδο της ερμηνευτικής κατανόησης, πρέπει να ενεργοποιήσουν λειτουργίες της σκέψης που τους οδηγούν στο υψηλότερο επίπεδο της λειτουργικής κατανόησης. Για μια επιτυχή διδασκαλία κατά τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται διάχυτα στοιχεία διαλόγου, αντιπαράθεσης, αμφισβήτησης, επανεξέτασης, επιχειρηματολογίας, τεκμηρίωσης κ.α. Έτσι σταδιακά οι μαθητές υπερβαίνουν τη καταγραφή της πραγματικότητας και διερευνούν τα δεδομένα της. Χρήσιμες διδακτικές επιλογές θα μπορούσαν να είναι, αρχικά, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις που μπορούν να προσαρμοστούν στα περισσότερα φιλολογικά μαθήματα. Καλλιεργούν την παρατηρητικότητα και την υποκειμενικότητα των μαθητών. Ακόμη, με το κατάλληλο συντονισμό του εκπαιδευτικού μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον δημοκρατικού διαλόγου στη τάξη, καλλιεργώντας και την διυποκειμενικότητα των μαθητών. Ενδεικτικά στη Λογοτεχνία, μπορούμε να ενθαρρύνουμε διαλογικές διαδικασίες διερεύνησης ενός ανοικτού κειμένου, με τη διδακτική μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Ο εκπαιδευτικός ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής διαδικασίας, κινητοποιεί τη διερώτηση των μαθητών και διασταυρώνει τοποθετήσεις. Οι μαθητές μοιράζονται τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους για θέματα και σημεία του κειμένου. Ακόμη ακούν το σύνολο της τάξης, ενισχύοντας ή αποδομώντας απόψεις. Έτσι η γνώση οικοδομείται ενεργητικά και συνεργατικά. Ακόμη, οι ασκήσεις δημιουργίας σεναρίων ή δημιουργικής γραφής, προσφέρουν την ευχέρεια στους μαθητές να σκεφτούν, χωρίς να περιορίζονται από δομημένα ζητούμενα. Έτσι, κριτικά κτίζουν τη προσωπική τους οπτική και τη φαντασία τους. Στη Λογοτεχνία θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από μια άσκηση αφήγησης ενός εναλλακτικού τέλους, πάνω στο διδαχθέν κείμενο.

Επίσης, αξίζει ο εκπαιδευτικός να επιχειρεί να συνδέει το μάθημα με σύγχρονα ζητήματα. Το μάθημα γίνεται πιο ζωντανό αλλά και αναστοχαστικό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας. Οι μαθητές ως ενεργά μέλη της πρέπει να έχουν γνώση και άποψη για σημαντικά γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους. Το κύριο μάθημα που έχει τη δυναμική να πετύχει αυτή την επιδίωξη είναι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, με ποικίλους τρόπους. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν οι μαθητές να φέρουν στο μάθημα αυθεντικά δεδομένα πάνω σε μια θεματική, όπως άρθρα, podcasts, διαφημίσεις κ.α. Στη συνέχεια το υλικό θα το επεξεργαστούν διερευνητικά με το σύνολο της τάξης, κάνοντας συγκρίσεις για την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, τη καλλιέργεια της δικής τους άποψης και επιχειρηματολογίας. Εξίσου και στο μάθημα της Ιστορίας, μέσα από τη σύγκριση και ανάλυση ιστορικών πηγών, οι μαθητές μαθαίνουν να ξεχωρίζουν και να ερμηνεύουν δεδομένα, εξάγοντας κριτικά συμπεράσματα. Όπως υποστηρίζει ο Low-Beer (1997) οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μια οπτικές των γεγονότων. Τότε σταδιακά μπορούν να κτίσουν την ιστορική τους συνείδηση. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ένα κριτικό περιβάλλον μάθησης, είναι καλό να ενσωματώνει ομαδικές δραστηριότητες. Η συνεργατική διερεύνηση ενισχύει τον εμπλουτισμό των ιδεών, ενισχύει την επιχειρηματολογία των μαθητών αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, η ενσωμάτωση κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων στο μάθημα μπορεί να θέσει τους μαθητές στο ρόλο του δημιουργού αλλά και να ξεκλειδώσει δυνατότητες πολυτροπικής προσέγγισης των μαθημάτων.

Κλείνοντας, όπως αναφέρει ο Freire (1970), η μάθηση δεν στηρίζεται στην μνημονική αποθήκευση δεδομένων, αλλά στην ευχέρεια των μαθητών να επεξεργάζονται ενεργά τη γνώση.

Σταματώντας να είναι παθητικοί αποδέκτες, αναπτύσσουν τη κριτική τους συνείδηση, που θα τους βοηθήσει στη διαμόρφωση του κόσμου τους.

4. Επίλογος

Η ψηφιακή εποχή είναι εδώ και όλοι μας καλούμαστε να προσαρμοστούμε προκειμένου να εξελισσόμαστε ευέλικτα μαζί της. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, πως τα παιδιά που έχουμε απέναντί μας, στις τάξεις, θα γίνουν πολίτες του κόσμου μας. Συμπολίτες, που μετά από λίγα χρόνια οι ίδιοι θα παίρνουν αποφάσεις για εμάς. Οι μαθητές πρέπει να αρχίσουν να βλέπουν την εκπαίδευση σαν ένα χώρο ελευθερίας και γνώσης. Να θέλουν να βρίσκονται στις τάξεις μας. Να θέλουν να μάθουν, καταλαβαίνοντας το βαθύτερο νόημα πίσω από τη διδακτέα ύλη και τη διερεύνηση της γνώσης. Ακόμα και η πιο μικρή προσπάθεια, με τις πιο απλές στρατηγικές, μπορεί να βάλει ένα λιθαράκι στην αλλαγή. Όλα είναι ζήτημα επιλογών και πάνω απ' όλων του εκπαιδευτικού. Πρέπει να κάνει την αρχή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

- Δρεμέτσικα, Β. (2018). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 222-235. <https://doi.org/10.12681/edusc.2670>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Τ. Β'. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη και η διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2007). *Η Ανάπτυξη της μνήμης: Γνωστική διαδρομή στη παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω.
- Ormrod, J. E. (2020). *Ψυχολογία της μάθησης* (Τομαράς, Δ. Μετάφρ. & Κόκκινος, Κ. Μ. Επίμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ., (2016). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Ι. (1996) *Διδακτικοί στόχοι*. Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή.
- Σμυρναίου, Ζ. Γ., Κουτσούκος, Α. Π (2008). *Γνωστική ψυχολογία και διδακτική: Η συμβολή του Jean Piaget στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική σκέψη νεότερες τάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος.
- Σμυρναίου, Ζ. Γ. (2018). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Ψαρού, Α. (2022). Εκπαιδευτική νευροεπιστήμη: Αλήθειες και μύθοι για τη μάθηση στη σχολική τάξη. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Bachelor's thesis.

Ξενόγλωσση

- Bruner, J. S. (1996). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
- Goldstein, B. E. (2018). *Γνωστική ψυχολογία: Σύνδεση νου, έρευνας και καθημερινής ζωής* (Κουλεντιάνου, Μ. Μετάφρ. & Μακρής, Ν. Επίμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Low-Beer, A. (1997). *The Council of Europe and School History*. Strasbourg, Council of Europe.
- Feldman, S. R. (επιστ. επιμέλεια Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης) (2003). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Δια βίου προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Roediger, H. L., & Pyc, M. A. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1(4), 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2012.09.002>

Αλφαβητικό Ευρετήριο

Τόμος Β'

Denise Saint Arnault	93	Γόγαλης Θεόδωρος	623
Αγγέλη Ευαγγελία.....	418	Γουβιάς Διονύσιος	142
Αδαμίδης Δημήτριος.....	1138	Γούλα Βασιλική	847
Αδαμίδης Δημήτριος.....	827	Γουρίδου Μαρία	469
Αδαμοπούλου Ευχαριστία	349	Γρηγοριάδου Ευθαλία.....	437
Αθανασέκου Μαρία	289	Γρηγορίου Χαρίκλεια	108
Αθανασιάδης Γεώργιος.....	921	Δεδότση Σοφία.....	479
Αλεξανδρή Παρασκευή	725	Δεληγιάννης Δημήτρης.....	452
Αντωνάτου Σπυριδούλα.....	740	Δημάκη-Ζώρα Μαρία	376
Αντωνίου Μαρία	760	Δημητρίου Γιάννα.....	609
Ασδεράκη Φωτεινή.....	1010	Διαμάντη Κωνσταντίνα	647
Ασημάκη Αικατερίνη.....	639	Διαμάντη Μαρία	864
Αστυρακάκη Χρυσούλα.....	540	Δρακάκη Μαρία.....	912
Βαγιάνος Δημήτριος	52	Ευθυμίου Σπυριδούλα.....	1046
Βακάλη Άννα	418	Ζαγοριανάκος Αντώνης.....	1218
Βακουφτση Έλενα	116	Ζαγοριανάκος Αντώνης.....	878
Βαλκάνος Ευθύμιος	229	Ζαφείρης Κωνσταντίνος	902
Βασιλειάδου Πολύμνια	270	Ζαφείρης Κωνσταντίνος	948
Βλας Φελίσια	1054	Ζέρβας Κωνσταντίνος.....	734
Βοριζανάκης Ανδρέας.....	73	Ζίγγα Μαριλένα	1070
Βότη Θεοδώρα	689	Ζλατιλίδου Στέλλα.....	961
Βουλγαρίδου Μαρία	162	Ζυγούρης Επ.Φώτιος	229
Γάκη Βασιλική	995	Θανοπούλου Ευγενία	342
Γαλάνη Μαρία-Ελευθερία	1182	Θεοχαράκη Ναυσικά.....	864
Γεωργούλα Χριστίνα.....	841	Καλλέργης Στέργιος Ι.	948
Γιαννακίδου Κωνσταντίνα.....	563	Καλλέργης Στέργιος	902
Γιαννάκου Γλυκερία	506	Καλοκύρη Βασιλεία.....	629
Γκέκα Μαρία.....	469	Κανάρη Χαρίκλεια.....	392
Γκιούρος Φίλιππος.....	658	Κάναρος Δημήτριος.....	683
Γκοντέβας Γεώργιος	208	Καπελάκη Μαρίνα	557
Γκούνα Θεοδώρα	768	Καπερνέκα Παναγιώτα	921

Καπέτα Χρυσοβαλάντου.....	1199	Λιόνας Αθανάσιος	1040
Καραδουλαμά Ευδοξία	489	Λιόντου-Μωχάμεντ Μαρίνα.....	1063
Καρακασίδου Ελένη	629	Λογιώτη Μαίρη.....	987
Καραμανλή Ειρήνη.....	570	Λυτζερίνου Ευαγγελία	1191
Καραχάλιου Ευαγγελία.....	479	Μαγγίνα Ουρανία	427
Καρολίδης Στυλιανός.....	392	Μακροβασίλης Σπυρίδων	798
Κατάκη Μαρία	136	Μαλαίνου Μαρία	31
Κατσαμποξάκη Κάλλια -Hodgetts.....	816	Μανουηλίδου Ευμορφία	1112
Κατσάπη Ροδέα.....	200	Μανουηλίδου Ευμορφία	1155
Κατσαραπίδης Σπυρίδων	192	Μαρίνος Ανδρέας	970
Κατσίγιαννη Ζαχαρούλα.....	517	Μαρούδα Μαρία – Ντανιέλλα.....	517
Κελεπούρη Μαρία.....	336	Μαρτινάκη Σοφία	479
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος	100	Μαστροκούκου Σοφία	1010
Κερτεμελίδου Παρασκευή	320	Μαυρίδου Ελένη	786
Κεφαλάκη Μαρία.....	856	Μαυρίδου Ελένη	792
Κικίδου Μαρία.....	658	Μιχαηλίδης Αθανάσιος.....	1155
Κολιάκου Ηρώ	409	Μολλά-Ογλού Γκιокχάν	184
Κολοβού Γεωργία	740	Μουνταντωνάκης Μιχάλης.....	409
Κολτσίδα Μαρία	360	Μπαντούνα Ιωάννα.....	525
Κομσέλη Φωτεινή (Φανή)	460	Μπαρτζάκη Μαριάννα.....	940
Κόνιαρης Θεοχάρης.....	1161	Μπονάρου Άννα	303
Κορακάκη Αικατερίνη	777	Μπουρδανιώτης Πολυχρόνης	683
Κουκουμπλιάκος Ιωάννης.....	887	Μπούτα Χαρίκλεια (Χαρά).....	1182
Κουρουτσίδου Μαρία	142	Μπρέζας Φίλιππος	834
Κούτρα Κλειώ.....	93	Νεοκοσμίδου Παναγιώτα.....	601
Κουτσού Βενετία	177	Νικολιδάκης Συμεών	978
Κουτσουράκη Ελένη.....	517	Νικολιδάκης Συμεών	987
Κουτσουράκη Ελένη.....	585	Νταή Βασιλική.....	427
Κόφφας Στέφανος	37	Ντεντάκης Γεώργιος	894
Κρήτας Δημήτριος	1010	Ντέντες Ηλίας	1001
Κυπριανίδη Ηλέκτρα	1146	Οικονόμου Αναστασία.....	499
Κυριακάκη Χαρίκλεια	760	Ορφανίδου Χαρίκλεια.....	579
Κυριακίδης Γεώργιος.....	261	Παλιάτσος Γεώργιος.....	368
Κυριακίδου Μαρία.....	409	Παναγίδης Παναγιώτης.....	1022
Λάζαρης Δημήτριος	427	Παναγιωτάκη Ειρήνη.....	1173
Λενακάκης Αντώνης.....	392	Παναγιωτάκου Σταυρούλα	674

Παντελέου Μαρία	593	Σαρρή Χρυσούλα	127
Παντελιού Νίκη	1226	Σδούκος Παναγιώτης	402
Παπά Βασιλική	427	Σιδέρης Αθανάσιος	570
Παπαγεωργάκη Δήμητρα	83	Σίμος Νικόλαος	532
Παπαγεωργάκης Ευθύμιος	83	Σκαλιδάκης Θεόδωρος	549
Παπαγεωργάκης Παναγιώτης	83	Σκαρβελάκης Βασίλειος	1130
Παπαδακάκη Μαρία	136	Σκάρκος Χρήστος	570
Παπαδάκη Βασιλεία	517	Σκαρλατίδου Άρτεμις	184
Παπαδάκη Βασιλεία	617	Σουλιώτου Αναστασία Ζωή	392
Παπαδάκη Ελένη	73	Σπανάκη Ειρήνη	816
Παπαδάκης Νίκος	912	Σταμάτη Ευαγγελία	329
Παπαδημητρίου Δημήτρης	108	Στειακάκης Χρυσοβαλάντης	312
Παπαδοπούλου Ελένη	1112	Στεφανάκης Αναστάσιος	579
Παπαϊωάννου Μιχάλης	709	Στόικου Ελευθερία	349
Παπαλεωνίδα Κυριακή	376	Σφυράκη Αθηνά	970
Παπαμικρούλη Ευγενία	444	Σχετάκη Στεφανία	872
Παπανικολάου Φίλιππος	921	Ταλιούρης Ευάγγελος	1093
Παπαπέτρου Σάββας	930	Τερζάκη Μαρία	1167
Παππά Βασιλική	570	Τερζάκη Μαρία	45
Παππός Νικόλαος	715	Τζαγκαράκης Στέλιος	912
Πατελάρου Αθηνά	1212	Τζαγκαράκης Στυλιανός Ιωάννης	1010
Πατελάρου Αθηνά	872	Τζάμο Χρήστος	864
Πατρώνας Γεώργιος	749	Τζάστα Μαρία	184
Πελέκη Αικατερίνη	639	Τιτοπούλου Αθηνά	585
Πελεκίδου Λίνα	93	Τόμπρου Δήμητρα	252
Πετρά Βασιλική	154	Τριχάς Νικόλαος	1054
Πέτρου Βασιλική	841	Τριχάς Νικόλαος	1093
Πλιόγκου Βασιλική	489	Τρομάρα Σοφία	978
Πολυχρόνη Ευθυμία	1084	Τσαμπατζίδης Θεόδωρος	749
Πουλαστίδη Μελία Άννα	704	Τσάρκου Αλεξάνδρα	696
Πρατικάκη Αναστασία	816	Τσικνάκης Εμμανουήλ	136
Ράτσικα Νικολέτα	93	Τσιριγώτης Διονύσιος	238
Ρέπτη Μαρία	887	Τσούλη Μαρία Ιωάννα	162
Ρίζος Θεόδωρος	246	Τσούλη Μαρία Ιωάννα	279
Ροφούζου Αιμιλία	1032	Τσούρα Ανδρονίκη	1103
Σακελλαρίου Κατερίνα	222	Υφαντής Ηλίας	639

Φιλιππίδης Γεώργιος.....	601	Χαραμή Λήδα	409
Φίντελνταϋ Έλενα.....	64	Χατζάκης Στέργιος	540
Φουτσιτζή Αρχοντία	1138	Χατζηθεοδώρου Ευθύμης.....	617
Φουτσιτζή Αρχοντία	827	Χατζιωαννίδου Σοφία	665
Φουτσιτζή Ευαγγελία.....	665	Χατζηκωνσταντίνου Κρίτων.....	579
Φραγκάκης Αντώνιος.....	171	Χατζημανωλάκης Μιχαήλ	383
Φραγκιουδάκη Χρυσή.....	1167	Χατζήπαπας Αριστομένης	806
Φραγκιουδάκη Χρυσή.....	1212	Χαχάμης Θωμάς	479
Φραντζή Κατερίνα	1146	Χλιαουτάκης Ιωάννης.....	136
Φωτιάδου Γεωργία.....	1084	Χωλίδου Μαρία	297
Φωτίου Φωτεινή.....	1121		

