11ο 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 Ε'

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

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ
REGION OF CRETE

ΧΟΡΗΓΟΙ

UNIVERSITY of NICOSIA
MINOAN LINES a Grimaldi Group company
vodafone
καφές ΔΑΝΔΑΛΗ
ΔΗΜΟΣ ΑΝΩΓΕΙΩΝ

ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ

evenly ENABLING INCLUSION
webex by CISCO
METANUS
europe rent a car
ΚΥΒΟΣ www.e-kybos.gr
C.T.R.S. www.ctrs.gr
Βραΐλη ΒΙΒΛΙΟΧΑΡΤΟΠΩΛΕΙΟ
PoυBas
Costis patisserie boulangerie
ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ
Αρισμαρί & Βάρσαμο
...Λίγο κρασί... ...Λίγο πάλασσα...! Ταβέρνα - Εστιατόριο

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 Ε’

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

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.

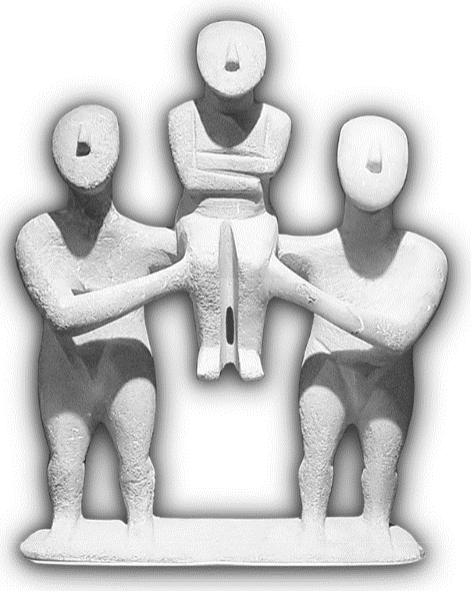
Οι αναφορές (citations) τρίτων σε επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται στα Πρακτικά του Συνεδρίου γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στην παρούσα δημοσίευση.

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: 978-618-5506-29-2



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 Ε' ΤΟΜΟΥ

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου 14
Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου....17
Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου 20
Γραμματεία του Συνεδρίου - Ομάδες Εργασίας....21
ΜΗΝΥΜΑΤΑ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ....22
Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης 23
Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής....24
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ....26
Β22. Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)....27
ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΑΝΑΚΥΚΛΩΝΟΝΤΑΣ…(Σ)ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ 27
Καρτσούκης Θεόδωρος....27
Κεσίδου Ανατολή 27
"MY SUN" - ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ETWINNING ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟΝ ΗΛΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΛΙΑΚΗ ΑΚΤΙΝΟΒΟΛΙΑ....34
Λεπίδα Μαριάννα 34
ΘΑΛΑΣΣΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΝΩΝΟΥΝ, ΝΟΤΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΜΠΝΕΟΥΝ: ΕΝΑ ERASMUS ΤΑΞΙΔΙ....47
Αδαμοπούλου Γεωργία....47
Μπίρμπα Μαρία 47
Μπίρμπας Γεώργιος....47
ΈΡΓΟ ETWINNING: "DETECT KIDS IN ACTION#SKILLLABS"....55
Καλοκίδου Βασιλική....55
Ρουσσέτη Κυριακή 55
ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΕ ΤΗ ΦΩΝΗ ΣΟΥ 64
Ιντζίδου Αργυρώ....64
ΤΑΞΗ ΟΜΙΛΙΑΣ THE SPEAKING CLASS - ETWINNING....71
Κοψολαίμη Ελένη....71
SKILLS WITHOUT BORDERS: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ERASMUS+ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΕΝΟΣ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ 79
Μαρκογιαννάκη Αθηνά....79
Τζωρμπατζάκης Αλέξης....79
Φραγκιαδουλάκη Δέσποινα....79
Β23. Δημιουργία κοινοτήτων και δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών....89
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΔΟΫΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ 21^{Ο} ΑΙΩΝΑ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ....89
Τζώτζου Μαρία 89
ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΓΥΡΝΑ_ΜΕ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ»: ΑΠΟ ΜΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΚΤΥΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ 99
Κοντού Μαρία....99
Ζαχαριουδάκη Μαρία....99

Παπαθανασίου Μαρία 99
Βογιατζή Μαρία-Ελένη 99

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ: ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ 108
Βακάλη Άννα 108
Σιόντη Ελένη 108

Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ 115
Παπαγάλου Φωτεινή 115
Δανιηλίδου Ευγενία 115

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 123
Τακαβάκογλου Ζωή 123
Χατζηαγοράκη Ευαγγελία 123

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ: ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. 134
Καλοκύρη Βασιλεία 134

ΣΧΟΛΕΙΟ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ:ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 143
Πατένταλη Βασιλική 143

Β24. Η συμβολή των κοινοτήτων στη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών 152

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ 152
Παναγιωτίδου Μαγδαληνή 152

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΣΤΕΓΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 160
Ζήση Μαρία 160
Φιλιππίδης Γεώργιος 160

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 168
Ανδρεάδου Δέσποινα 168
Παπαδοπούλου Αθηνά 168
Μπουκόρου Βασιλική 168
Σιαραπούλου Μαρία 168

Β25. Κλιματική Ευαισθητοποίηση και Κοινωνική Συνοχή 174

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ 174
Φουντουκίδου-Λουκά Γεωργία Ν. 174
Λουκά Δήμητρα 174

Β26. Συμμετοχική τέχνη και κοινωνικές μετασχηματιστικές διαδικασίες 183

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΤΕΧΝΗ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 183
Μαρίνου Μαρία 183

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΣΤΟΥΣ/ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ 191
Καραντζούλη Αιμιλία 191

«ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΥΤΟΠΙΑ», ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΓΙΑ ΝΑ (ΞΑΝΑ)ΦΑΝΤΑΣΤΟΥΜΕ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ....199
Νεοφύτου Ιωάννα....199

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΔΡΟΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ....206
Οικονόμου Αικατερίνη....206
Κατσιάνη Όλγα....206

Β27. Πολιτιστική Κληρονομιά και Νέες Μορφές Δημιουργικής Αναπαράστασης....213

ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟ ΜΙΝΩΑ ΠΕΔΙΑΔΑΣ ΚΡΗΤΗΣ....213
Καλώστου Χριστίνα....213
Μόγιας Αθανάσιος....213

PROJECT «ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΑ ΤΟΥ ΠΟΝΤΟΥ ΠΥΛΩΝΕΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑΣ»....222
Αφεντουλίδου Παναγιώτα....222
Παναγιώτου Δέσποινα....222

«Ο ΠΛΟΥΤΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ»: Η ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΦΟΥ ΚΑΣΤΕΛΙ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ....230
Πανιεράκης Μάριος....230

Β28. Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο....237

Ο ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ....237
Γιαννακάκη Ιουλία....237

Β29. Θρησκεία και Πολιτισμός....248

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΠΙΣΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΕ ΧΟΡΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ....248
Τζιουμέρκα Ευθαλία....248

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑ....257
Τσαγκαράκης Νικόλαος....257

ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ....265
Κρασσάς Απόστολος....265

Η ΔΙΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΤΟΥ 1963. ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΙΣ ΔΙΑΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ....273
Χαραλαμπίδης Δημήτριος....273

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ....280
Τσιριγώτης Διονύσιος....280

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ....288
Ρούσκα Βασιλική....288

ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΝΕΚΡΟΥ: ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ....294
Χατζίνα Άννα....294

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ: Η ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΣΤΟΧΩΝ....304
Συμφέρη Αικατερίνη....304

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΙΣΤΡΑΤΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ....311
Κωνασταντινίδης Δημήτριος....311
Γεωργιάδης Νικόλαος....311

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ....322
Χατζηβασίλογλου Εμμέλεια....322

Β30. Επαγγελματικός προσανατολισμός....331

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΔΕΣΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΟΡΑΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ....331
Δρ Χαροκοπάκη Αργυρώ....331
Κυριακίδου Μαρία....331
Νανόπουλος Πάνος....331

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ....346
Βλασσόπουλος Γεράσιμος....346

ΤΑΣΗ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ....360
Παπάζογλου Σοφία....360
Μυλωνάς Κωνσταντίνος....360
Γκαρή Αικατερίνη....360
Μαρκατάτου Λίλιαν....360

Β31. Κοινωνική επιχειρηματικότητα....368

Β32. Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση....369

COACHING ΚΑΙ ΕΥΗΜΕΡΙΑ : ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ....369
Δόλογλου Μαρία....369

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΦΟΙΤΗΣΕΙ ΣΤΗ ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΒΕΙ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΈΡΕΥΝΑ ΣΕ ΒΑΘΟΣ ΧΡΟΝΟΥ....375
Φραντζικινάκη Καλλιόπη....375
Δρ. Λοϊζίδου Ιερείδου Νάταλη....375

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΕ ΑΤΟΜΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ....385
Νικηφόρου Παρασκευή....385

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ: ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΓΚΑΙΡΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΓΙΑ ΕΦΗΒΟΥΣ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ - ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΝΑΓΚΕΣ....391
Χατζημανωλάκης Μιχαήλ....391

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ....401
Αβδελίδου Ευαγγελία....401
Χατζηπέμου Θεολόγος....401

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ....410
Τάσιου Κυριακή....410
Νικολάου Ν. Ελένη....410

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ....419
Βλάχου Σοφία....419
Χαραλάμπους Αφροδίτη....419
Σιδηροπούλου-Κανέλλου Τρυφαίνη....419

ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥΣ....427
Κουτσιβίτη Αικατερίνη....427

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ....435
Καλαντζής Αθανάσιος....435
Σχίζα Διονυσία....435

Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ....443
Καργιωτίδης Απόστολος....443

C Ψηφιακές Τεχνολογίες και Δημιουργικές Πρωτοβουλίες....450

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: ΕΛΙΑ ΣΤΗ ΛΕΣΒΟ....451
Χατζηνικολάκης Αντώνιος....451
Πινάκης Παναγιώτης....451
Κίτσιου Αγγελική....451

ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ....462
Καπετανάκης Αντώνης....462

ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....475
Δαναβασίλη Στυλιανή....475
Νικολιδάκη Στυλιανή....475
Παντελίδου Ανδρονίκη....475

ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΓΑΝΤΟΚΟΥΚΛΑ-ΜΑΣΚΟΤ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ....487
Κωνσταντίνου Μαριάννα....487

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ....502
Καλέμης Κωνσταντίνος....502

C01. Τεχνολογία και Συλλογική Δράση....512

Ο ΓΟΝΕΪΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΟΥ ΤΗΛΕΦΩΝΟΥ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ....512
Κολοβού Μαρία....512
Κολοβός Νικηφόρος....512
Καρτσώνη Ευαγγελία....519
Πατελάρου Αθηνά....519

ΨΗΦΙΑΚΟ ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ ΑΝΘΡΑΚΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ....526
Χουρδάκης Νικόλαος....526

C02. Διαχείριση και ανάλυση δεδομένων στις δημιουργικές κοινότητες....534

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΑΠΟΔΗΜΩΝ ΚΡΗΤΩΝ ΣΤΟ ΙΝΤΕΡΝΕΤ....534

Μαρκάκη Ειρήνη 534
Ευθυμιόπουλος Ανδρέας 534

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ BIG DATA ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ 542
Πηγουνάκη Ελπίδα 542
Γαλανάκης Ιωάννης 542

C03. Καινοτόμες τεχνολογίες και κοινωνική δικαιοσύνη στις συλλογικές διαδικασίες 550

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ 550
Παπαδοπούλου Ευρώπη 550

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ: ΑΠΛΩΣ ΜΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ Η ΕΝΑ ΙΣΧΥΡΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ; 559
Χριστοδημητροπούλου Μαρία 559

C04. Διαδικτυακές Πλατφόρμες και Συλλογικές Πρωτοβουλίες 565

ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΕΙΣΙΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΙΝΙΩΝ, ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ 565
Επταμηνιτάκης Γεώργιος - Χρυσοβαλάντης 565
Χουρδάκης Νικόλαος 565

C05. Κοινωνικά Δίκτυα και Πολιτισμική Δράση 575

C06. Επίδραση των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση ταυτότητας και συλλογικής 576

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΕ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ 577
Βελώνη Μαλαματή 577
Βάσιου Αικατερίνη 577

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ 588
Βερέβη Άλκηστις 588

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 597
Τριχάς Νικόλαος 597
Πετροπούλου Αικατερίνη 597

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΛΟΓΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ: ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ V-DEM. 607
Παπαοικονόμου Αντώνης Δ., PhD 607
Μπιρμπίλη Μαρία Κ., PhD 607

C07. Ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά 617

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ 618
Γκαϊδατζόγλου Αθανάσιος 618

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΗ ΕΠΑΝΔΡΩΜΕΝΟΥ ΑΕΡΟΣΚΑΦΟΥΣ (UAV) ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ 626
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά 626
Δήμου Αθανάσιος 626
Αναγνωστόπουλος Χρήστος-Νικόλαος 626

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΥΡΤΙΔΟΣ 633

Παυλίδου Καλλιόπη 633
Σταυριανού Ζαμπετούλα 633

ΑΥΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΑΥΛΩΝ ΑΞΙΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΜΕΣΣΗΝΗΣ 641
Καλογεροπούλου Νίκη 641

ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΠΑΥΞΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΜΒΥΘΙΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ. ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ 647
Κανελλόπουλος Παναγιώτης 647
Αντωνίου Δημήτρης 647

C08. Τεχνολογική Καινοτομία και Συμμετοχική Διακυβέρνηση 656

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 657
Μουδατσάκη Ελένη 657

ΣΥΝ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ- ΥΠΟΘΕΤΙΚΗ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 665
Χατζητρύφωνος Πασχάλης 665

C09. Ψηφιακή Δημοκρατία και οι προοπτικές της στις σύγχρονες κοινωνίες 675

ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΈΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ: ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΤΟΙΟΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19 675
Παναγοπούλου Αλεξάνδρα 675

C10. Ηθική και Δεοντολογία στον Ψηφιακό Χώρο 683

ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ: ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ; 683
Ζιώγα Στυλιανή 683

ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΕΙΑ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ- Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΜΗΘΕΑ ΔΕΣΜΩΤΗ 696
Δρ. Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα 696
Βαρβαρούση Μαρία 696

C11. Ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης στη συνεργατική δράση και τη συμμετοχή των πολιτών 703

ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ 703
Dr.phil. Παπαδοπούλου Δώρα 703

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 710
Κουκάκης Γεώργιος 710

ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΝΤΑΣ ΤΑ ΖΩΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΟΡΘΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΔΕΣΠΟΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΣΤΥΝΟΜΕΥΣΗ 715
Γαϊτανάκης Ιωάννης 715

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 723
Καρτσώνη Ευαγγελία 723
Πατελάρου Αθηνά 723

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ 733
Μανδουράρη Μαρία 733

Χουστουλάκης Εμμανουήλ 733

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ 741
Τσιναρίδης Βασίλειος 741

C12. Επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και εικονικές κοινότητες 747

Η ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ: ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ 747
Μαργαρίτης Γεώργιος 747
Χριστοδούλου Χρήστος 747

AR ΚΑΙ ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΒΙΩΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ ΚΤΗΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΟΘΟΝΗΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΙΝΕ ΠΑΝΘΕΟΝ ΤΟΥ ΘΟΔΩΡΟΥ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ 754
Κανελλόπουλος Παναγιώτης 754

Συμπληρωματική Ενότητα Επιστημονικών Εργασιών 763

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΛΙΤΩΝ, Τ.Π.Ε. & ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑ: ΤΟ ΚΑΡΝΑΒΑΛΙ ΤΗΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ (ΡΑΓΚΟΥΤΣΑΡΙΑ) ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΛΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ 763
Καπανιάρης Αλέξανδρος 763
Κλεφτοδήμος Αλέξανδρος 763

ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΟΙΚΙΣΜΟΥΣ 773
Νουβάκης Πέτρος 773

ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ-ΔΡΑΣΕΩΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΟΝ 21^{Ο} ΑΙΩΝΑ: ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2030 786
Παγουρτζή Μαρία 786

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 794
Σεχίδης Ιωάννης 794

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 802
Χριστοδούλου Χρήστος 802
Μαργαρίτης Γεώργιος 802

ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑ: ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 810
Ταλιούρης Ευάγγελος 810
Χουρδάκης Μαρίνος 810

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ. ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ 817
Συμεωνίδης Συμεών 817
Φλώρου Γιαννούλα 817

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ 829
Ράπτης Νικόλαος 829
Μουνταφάρη Δήμητρα 829
Χαλεπλή Γεωργία 829
Κούτσικας Λεωνίδας 829

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ 839
Ψύρρας Νικόλαος 839

Κουτσουράη Σεβασμία-Αικατερίνη 839
Μυλωνά Σοφία 839
Μαράκη Ελένη 839

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ESCAPE GAMES ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 848
Λουλούδη Αθηνά 848
Χωλίδου Μαρία 848

Ο «ΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ» ΚΑΙ «ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ» ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΛΑΪΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΑΣ 855
Κεχαγιά Πέρσα 855

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΗΡΑΜΕΝΗ ΣΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΗΤΤΑ ΤΩΝ ΑΘΗΝΑΙΩΝ ΣΤΟΝ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΙΑΚΟ ΠΟΛΕΜΟ 861
Γάκη Ανδρονίκη 861

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 870
Ασημακοπούλου Σοφία 870

Η ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ. 881
Μαρίνος Ανδρέας 881
Σφυράκη Αθηνά 881

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ 889
Γκάκου Αικατερίνη 889

ΔΙ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙ-ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΚΑΙ ΦΟΡΕΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ 897
Μπαλτσιώτη Βασιλική 897
Φαρμακοπούλου Ιγνατία 897

ΑΡΧΑΙΟ ΔΡΑΜΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΕ ΜΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΝΑ ΜΑΘΗΤΙΚΌ ΣΥΝΕΔΡΙΟ 905
Τζοβενάκη Μαρία 905

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ 913
Σκαρβελάκης Βασίλειος 913

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (Ζ.Ε.Π.) 921
Μπάρδας Αθανάσιος 921

Αλφαβητικό Ευρετήριο 930

Τόμος Ε' 930

Θεματικές Ενότητες του Συνεδρίου

Α . Συλλογική Δράση, Πολιτική Συμμετοχή και Δημιουργικές Κοινότητες

Α01. Συλλογική Δράση και Διατομεακή Συνεργασία

Α02. Συνεργατικές κουλτούρες και βιώσιμα δίκτυα κοινοτήτων

Α03. Συνεργασία και συν-δημιουργία στο δημόσιο τομέα

Α04. Μοντέλα συνεργασίας μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών φορέων

Α05. Διακυβέρνηση και Συνεργατικά Μοντέλα

Α06. Ενδυνάμωση και συμμετοχή των πολιτών μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών

Α07. Ρόλος της τέχνης και του πολιτισμού στην ενίσχυση των δημιουργικών κοινοτήτων

Α08. Ευρωπαϊκά Προγράμματα και συνεργατικές κοινότητες μάθησης

Α09. Συμμετοχή των πολιτών και νέες μορφές δημοκρατικής διαβούλευσης

Α10. Δικαιώματα, δεοντολογία και δημοκρατία στις θεσμικές συλλογικότητες

Α11. Αναδυόμενες Μορφές Συμμετοχής και Πολιτικής Δράσης στις Σύγχρονες Κοινωνίες

Α12. Η Δυναμική της Κοινωνίας των Πολιτών στη Διαμόρφωση Δημόσιων Πολιτικών

Α13. Ανάπτυξη Ενεργού Πολιτειακής Συνείδησης και Συλλογικής Ευθύνης

Α14. Η Συλλογική Δράση σε Περιόδους Κρίσης

Α15. Συλλογικότητες και Αυτο-οργανωμένες Κοινότητες ως Μέσα Εναλλακτικής Πολιτικής Δράσης

Α16. Σχέδια ένταξης μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Β. Κοινωνική Παιδεία, Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Β01. Συμμετοχικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και συμπερίληψης

Β02. Παιδαγωγική, εκπαιδευτική και διδακτική θεωρία

Β03. Πολιτικές για την εκπαίδευση, προσανατολισμοί και δομές της εκπαίδευσης

Β04. Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικά και διδακτικά υλικά

Β05. Διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές

Β06. Διδακτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας

Β07. Αξιολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση

Β08. Εκπαιδευτική ηγεσία, προσαρμοστικότητα και ανάπτυξη

Β09. Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαπολιτισμική ένταξη

Β10. 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. Κώνσταντίνος, 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 Ανοιχτού 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 Ανοιχτού 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
Κοτρόγιαννος 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
Πλιόγκου Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ράπτης Νικόλαος, Καθηγητής Πανεπιστήμιου 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 Αριστέα

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
Περισυνάκη 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
Καλυκάκη 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 Θωμαή



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 Ινστιτούτου 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 Κοινότητας Δημιουργίας, τη συμμετοχή, τις πρωτοβουλίες στις θεσμικές συλλογικότητες: κοινωνία, εκπαίδευση, πολιτική διαβούλευση, η συζήτηση θα αναδείξει την ανθρώπινη εξέλιξη ως κυρίαρχη συνιστώσα της έννοιες της κοινότητας, καθώς διαχρονικά οι κοινωνίες εξελίσσονται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια. Πρόκειται για τις Κοινότητες διαφόρων εκδοχών, διαφορετικών τόπων 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 (Ι.Α.Κ.Ε.),
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 εμπειρογνωμόνων, 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



ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Β22. Ευρωπαϊκά, καινοτόμα προγράμματα (Erasmus, eTwinning, κ.α.)

ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΑΝΑΚΥΚΛΩΝΟΝΤΑΣ…(Σ)ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Καρτσούκης Θεόδωρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κεσίδου Ανατολή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής δράσης Erasmus+ ΚΑ2, επιλέχθηκε το θέμα της ανακύκλωσης και της κλιματικής αλλαγής, με έμφαση στην ευρωπαϊκή παιδεία και την εφαρμογή βιωματικών και διαθεματικών μεθόδων μάθησης. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα "Αλλάζουμε το κλίμα ανακυκλώνοντας…(σ)την Ευρώπη", διάρκειας 24 μηνών, είχε ως στόχο τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και την ενεργό δράση των μαθητών/τριών. Βασιζόμενο στις αρχές της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, ενσωμάτωσε ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική διδασκαλία, αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών και εικαστικής δημιουργίας. Οι μαθητές/τριες, ηλικίας 10-12 ετών από Ελλάδα, Ισπανία, Ουαλία και Φινλανδία, συμμετείχαν ενεργά σε ποικίλες δραστηριότητες, δημιουργώντας προϊόντα που αναδεικνύουν την απόκτηση γνώσεων. Η επιτυχία του προγράμματος φάνηκε στη διάχυση των προϊόντων στην τοπική κοινωνία και την ανταπόκριση της στην καμπάνια κατά της πλαστικής σακούλας.

Λέξεις κλειδιά: Ευρώπη, ανακύκλωση, πλαστικά, κλιματική αλλαγή

1. Εισαγωγή

Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης είναι πλέον γεγονός στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα όσα αναγράφονται στη Λευκή Βίβλο «όλα αρχίζουν στο σχολείο, εκεί όπου έχει τις ρίζες της η κοινωνία της γνώσης. Ζητούνται πολλά από το σχολείο επειδή μπορεί να προσφέρει πολλά» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των οικουμενικών προβλημάτων και των αλληλεπιδράσεων τους, να εφοδιάσει τους μαθητές/τριες με την απαιτούμενη γνώση και ικανότητα με σκοπό την κατανόηση, αντιμετώπιση και την επίλυση των προβλημάτων αυτών και να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον και τη βούληση που οδηγούν σε δράση. Το προφίλ του αυριανού Ευρωπαίου πολίτη έχει σημαντικά διαφοροποιηθεί και νέες δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις πρέπει να οικοδομηθούν. Στόχος είναι η προαγωγή δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που οδηγούν στο αρμονικό συνταίριασμα εθνικής και προσωπικής συνείδησης με τη συνείδηση του Ευρωπαίου πολίτη στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση για την αειφορία και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανακύκλωση πλαστικών, ως κεντρικό ζήτημα, προσφέρει μια εξαιρετική ευκαιρία για την ενσωμάτωση βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το νέο σχολείο, το οποίο δίνει έμφαση σε αυτές τις μεθοδολογίες, μπορεί να διαμορφώσει ενεργούς και συνειδητοποιημένους πολίτες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

2. Σκοπός και στόχοι του Ευρωπαϊκού Σχεδίου Ανάπτυξης

Το ευρωπαϊκό σχέδιο εργασίας με επίκεντρο την ανακύκλωση και την κλιματική αλλαγή αποσκοπεί στην προώθηση των ευρωπαϊκών αξιών και συνεργασίας. Στόχος ήταν η ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών/τριών σχετικά με την ιστορία και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις δράσεις ανακύκλωσης και την ενεργειακή πολιτική για την κλιματική αλλαγή. Οι μαθητές/τριες γνώρισαν τις σημαίες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έμαθαν για τα ποσοστά και τους τρόπους ανακύκλωσης σε διάφορες χώρες και κατανόησαν τις βασικές έννοιες και τα οφέλη της ανακύκλωσης. Επιπλέον, συγκέντρωσαν πληροφορίες για την ανακύκλωση στην Ελλάδα, εξέτασαν την επικινδυνότητα των πλαστικών και ανακάλυψαν τρόπους μείωσης της χρήσης της πλαστικής σακούλας, σύμφωνα με την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Μέσω του σχεδίου εργασίας οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν θετική στάση προς τις περιβαλλοντικά φιλικές ενέργειες και διερεύνησαν τις δυνατότητες επίτευξης των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έως το 2030. Η μαθησιακή διαδικασία περιλάμβανε ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδικής εργασίας, συλλογής και σύνθεσης πληροφοριών, ενθάρρυνση του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας, καθώς και κινητοποίηση της δημιουργικής σκέψης και κριτικής ικανότητας (Αρβανίτη,2013). Ακόμη, οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στη χρήση νέων τεχνολογιών, αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, δημιούργησαν εννοιολογικούς χάρτες και παρουσίασαν το έργο τους στην σχολική κοινότητα χρησιμοποιώντας κατάλληλα προγράμματα παρουσίασης. Τέλος, έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση του ζητήματος της ανακύκλωσης αλλά και της κλιματικής αλλαγής, τη γνωριμία με τις σχετικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και την ανάληψη ενεργούς δράσης, επιδιώχθηκε με την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας οι μαθητές/τριες:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (γνώσεις-στάσεις)

- Να εισαχθούν στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να πληροφορηθούν για τα κράτη μέλη που την αποτελούν, να γνωρίσουν τις σημαίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όλων των κρατών μελών.
- Να πληροφορηθούν για τις δράσεις, τα ποσοστά και τους τρόπους ανακύκλωσης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες που συνδέονται με την ανακύκλωση, να μάθουν τα είδη ανακυκλώσιμων υλικών, να ενημερωθούν για τον τρόπο ανακύκλωσης αυτών και να μελετήσουν τα οφέλη της ανακύκλωσης στο περιβάλλον και στη ζωή μας.
- Να συλλέξουν πληροφορίες για την πορεία της ανακύκλωσης στην Ελλάδα και να ενημερωθούν για την επικινδυνότητα της χρήσης πλαστικών και κυρίως της σακούλας.
- Να ανακαλύψουν τρόπους δράσης για τη μείωση της χρήσης της πλαστικής σακούλας σε τοπικό επίπεδο ανάλογα με τα όσα επιτάσσει η ευρωπαϊκή νομοθεσία και τα όσα έχουμε δεσμευτεί ως χώρα απέναντι στους ευρωπαϊκούς εταίρους.
- Να αντιληφθούν τη σημασία των φιλικών προς το περιβάλλον ενεργειών.
- Να εξετάσουν τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενέργεια και την κλιματική αλλαγή και να διερευνήσουν τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων της έως το 2030.
- Να αναπτύξουν θετική στάση για τη διατήρηση των κλιματικών συνθηκών στην ευρωπαϊκή ήπειρο και να συμβάλλουν με δικές τους ενέργειες και πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση.
- Να οργανώσουν δράσεις ευαισθητοποίησης του ευρύτερου περιβάλλοντός τους.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας, συλλογής υλικού, σύνθεσης πληροφοριών και να αλληλεπιδράσουν προκειμένου να επιτύχουν τους προτεινόμενους στόχους.
- Να ενθαρρυνθούν στο διάλογο και την επιχειρηματολογία.
- Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη, την κριτική ικανότητα και τη φαντασία.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Να ασκηθούν στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο.
- Να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες με τη χρήση ειδικών λογισμικών.
- Να παρουσιάσουν την εργασία τους στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, χρησιμοποιώντας κατάλληλο πρόγραμμα παρουσίασης.

2.1 Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο σε μεγάλο βαθμό διαμορφώθηκε με τη συμβολή των ίδιων των μαθητών/τριών. Η βιωματική μάθηση είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στην εμπειρία ως βασικό στοιχείο της μάθησης (Kolb,1984). Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες, όπως η συλλογή και ανακύκλωση πλαστικών, δημιουργία έργων από ανακυκλωμένα υλικά και επισκέψεις σε κέντρα ανακύκλωσης. Το νέο σχολείο ενσωματώνει αρχές βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ενισχύοντας την ενεργή συμμετοχή και κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως καθοδηγητές. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση προάγει τη συνεργασία, την επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων, ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών μέσω έργων, όπως οι καμπάνιες ευαισθητοποίησης. Η εκπαιδευτική πρακτική ενσωματώνει επίσης νέες τεχνολογίες και την εικαστική δημιουργία, δημιουργώντας συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση.

2.1.1 Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Σχεδίου

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική του διαλόγου (Ματσαγγούρας, Η. 2001). Ξεκινώντας τη συζήτηση για την Ευρωπαϊκή Ένωση δόθηκαν γενικές πληροφορίες έτσι ώστε να κεντριστεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γύρω από δύο πυλώνες: α) στην Ευρωπαϊκή Ένωση και β) στον ολιστικό και παγκόσμιο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών θεμάτων. Αποφασίστηκε από τους μαθητές/τριες αρχικά να προσπαθήσουν να συλλέξουν πληροφορίες και να ασχοληθούν με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη τα οποία την αποτελούν κι έπειτα να ασχοληθούν με το θέμα της ανακύκλωσης και της κλιματικής αλλαγής στην Ευρώπη. Επειδή το θέμα της ανακύκλωσης είναι πολύ διευρυμένο και οι μαθητές/τριες είναι 9-10 ετών, αποφασίστηκε να συγκεκριμενοποιηθεί περισσότερο το θέμα. Έπειτα από συζήτηση και κοινή απόφαση των μαθητών/τριών το θέμα του προγράμματος είχε τίτλο: "Αλλάζουμε το κλίμα ανακυκλώνοντας…(σ)την Ευρώπη".

3. Περιγραφή δράσεων

Δράση πρώτη: Η ευρωπαϊκή ήπειρος και οι χώρες της - Εισαγωγή στην έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Αρχικά, προβλήθηκαν σε βιντεοπροβολέα εικόνες και στοιχεία από το φυλλάδιο «Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη», Δημοσιεύσεις Ευρωπαϊκής επιτροπής (Ε.Ε.2014, του οποίου επιτρέπεται η αναπαραγωγή). Έπειτα, διαβάσαμε τον μύθο της Ευρώπης και ακολούθησε συζήτηση για την προέλευση της ονομασίας της ευρωπαϊκής ηπείρου. Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τέλος, πραγματοποιήθηκε κατασκευή της σημαίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τους ίδιους τους μαθητές/τριες σε χαρτί του μέτρου και συζητήσαμε τον ρόλο των αστεριών πάνω σε αυτή.

Δράση δεύτερη: Γνωριμία με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης - Γνωριμία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των κρατών μελών

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες γνώρισαν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατασκεύασαν μια καρτέλα για την καθεμία που ανέγραφε την ημερομηνία ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Εργάστηκαν με φύλλα εργασίας από το φυλλάδιο «Η Ευρώπη κι Εσύ». Με αυτά τα φύλλα ελέγχου οργάνωσαν την καρτέλα κάθε χώρας μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συντονιστές των

ομάδων χώρισαν τις χώρες έτσι ώστε κάθε ομάδα να αναλάβει συγκεκριμένες χώρες. Τα μέλη των ομάδων είχαν στα χέρια τους το υλικό που έπρεπε να διαχειριστούν. Κόλλησαν το φωτοτυπημένο υλικό πάνω σε χαρτόνια και άντλησαν πληροφορίες για τη χρονολογία ένταξης της κάθε χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι ομάδες παρέμειναν ίδιες για τη δεύτερη φάση της δράσης, το μόνο που άλλαξε ήταν το υλικό το οποίο διαχειρίστηκαν οι ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι καρτέλες των χωρών ανακατεύτηκαν και οι ομάδες κλήθηκαν να ασχοληθούν με διαφορετικές χώρες, σημαίες, πρωτεύουσες, το γεωγραφικό σχήμα-θέση και ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα. Έβαψαν τις σημαίες και κατέγραψαν για κάθε χώρα πληροφορίες που αναγράφτηκαν πάνω στο φύλλο εργασίας. Μετά το πέρας των εργασιών και εφόσον όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις καρτέλες τους, πραγματοποιήθηκαν οι παρουσιάσεις στην ολομέλεια.

Δράση τρίτη: Η αξία της ανακύκλωσης των πλαστικών - Κατασκευές με ανακυκλώσιμα υλικά

Προβλήθηκε στους μαθητές/τριες βίντεο σχετικά με το θέμα της ανακύκλωσης πλαστικών από την Ελληνική Εταιρεία Αξιοποίησης Ανακύκλωσης (ΕΕΑΑ), ως αφόρμηση για συζήτηση. Ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές/τριες, σχολιάσαμε το βίντεο και τονίστηκε η αξία της ανακύκλωσης και η ανάγκη για συλλογική προσπάθεια δράσης. Έπειτα, οι μαθητές/τριες αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τον τρόπο που γίνεται ανακύκλωση στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες και για τα οφέλη που έχει στην καθημερινή μας ζωή. Στη συνέχεια, δόθηκαν στους μαθητές/τριες καπάκια διαφόρων χρωμάτων από συσκευασίες πλαστικών μπουκαλιών νερού και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους δημιούργησαν διάφορες κατασκευές. Τέλος, τους δόθηκαν χαρτόκουτα με τα οποία καθεμία από τις τέσσερις ομάδες έφτιαξε και ζωγράφισε τον δικό της ξεχωριστό κάδο ανακύκλωσης για πλαστικό, αλουμίνιο, γυαλί και χαρτί. Τονίστηκε η σημασία της ανακύκλωσης στην καθημερινή μας ζωή και διαχωρίσαμε διάφορες συσκευασίες που χρησιμοποιούμε καθημερινά τόσο στο σπίτι όσο και στην οικογένεια.

Δράση τέταρτη: Η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας σχετικά με την ανακύκλωση

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες άντλησαν από το κείμενο της Πράσινης Βίβλου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001) τις σημαντικές πληροφορίες που αφορούσαν στην ανακύκλωση πλαστικών και στη συνέχεια παρουσίασαν τα στοιχεία αυτά στην ολομέλεια. Δόθηκε έμφαση στον λόγο για τον οποίο γράφτηκε το κείμενο αυτό και ότι αποτελεί μια προσπάθεια κινητοποίησης των Ευρωπαίων σε συλλογικές δράσεις.

Δράση πέμπτη: Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή – Παρατήρηση πειραμάτων

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες συνέλεξαν πληροφορίες για το τι είναι κλιματική αλλαγή, τι την προκαλεί, ποιες είναι οι συνέπειές της, τι ονομάζεται φαινόμενο του θερμοκηπίου, τι είναι η τρύπα του όζοντος και τέλος τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για να σώσουμε τον πλανήτη μας. Έπειτα, παρακολούθησαν την παρουσίαση "Το κλίμα είναι στο χέρι σου" (WWF-Ελλάς) και τις ταινίες καρτούν από το Climate Action της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ακολούθησε προβληματισμός και διάλογος. Επικεντρώθηκαν στους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης που πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2030. Απώτερος σκοπός ήταν η διαπίστωση των συνεπειών του φαινομένου του θερμοκηπίου αλλά και γενικότερα των καταστροφικών αποτελεσμάτων που προκαλεί η κλιματική αλλαγή. Οι μαθητές/τριες στη συνέχεια μέσα από την παρατήρηση πειραμάτων ενημερώθηκαν για το τι είναι δασικό οικοσύστημα, έμαθαν γιατί είναι σημαντική η διατήρηση και η προστασία της βιοποικιλότητας των οικοσυστημάτων που τα συνθέτουν, γνώρισαν πώς δημιουργείται το φαινόμενο του θερμοκηπίου και ποιες επιπτώσεις έχει, ποια είναι η σημασία της καταστροφής των δασών στις ζωές μας και τέλος τα τεράστια προβλήματα που προκαλούν οι τεράστιες πλημμύρες.

Δράση έκτη: Δημιουργία περιβαλλοντικής εφημερίδας και επιτραπέζιου παιχνιδιού με θέμα την κλιματική αλλαγή και την ανακύκλωση

Οι μαθητές/τριες αφού διάλεξαν τον τίτλο που θα ήθελαν να έχει η εφημερίδα τους, συνέλεξαν πληροφορίες σχετικά με την ανακύκλωση και την κλιματική αλλαγή στο εργαστήρι Πληροφορικής.

Οργάνωσαν το υλικό και προχώρησαν στη δημιουργία άρθρων για την εφημερίδα. Αφού τυπώθηκε σε τυπογραφείο της περιοχής, την μοιράσαμε στους μαθητές/τριες των υπόλοιπων τάξεων του σχολείου μας για την ευρύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας και των γονέων τους. Στη συνέχεια όλες οι ομάδες συμμετείχαν στη δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού με διαφορετικό ρόλο η καθεμία. Η πρώτη και η δεύτερη ομάδα ανέλαβαν να γράψουν τις ερωτήσεις του παιχνιδιού και τις σωστές απαντήσεις, η τρίτη να κατασκευάσει και να ζωγραφίσει το ταμπλό και η τέταρτη να κόψει και να χρωματίσει τις κάρτες όπου θα γράφονταν οι ερωτήσεις. Οι μαθητές/τριες το διασκέδασαν πάρα πολύ γιατί συνδύασαν τις γνώσεις με την ψυχαγωγία.

Δράση έβδομη: Δημιουργώντας αφίσες για το περιβάλλον - Παρασκευή οργανικού λιπάσματος

Με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της γειτονιάς μας και του Δήμου μας για τη σημασία της ανακύκλωσης, οι μαθητές/τριες έφτιαξαν όμορφες αφίσες και τις κόλλησαν σε διάφορα σημεία της πόλης και της γειτονιάς τους. Κατόπιν, οι μαθητές/τριες έφτιαξαν το δικό τους οργανικό λίπασμα (κομπόστ) στα παρτέρια του σχολείου μας, αφού μάζεψαν ό,τι είχε απομείνει από το κολατσιό των συμμαθητών/τριών τους. Έτσι κατάλαβαν ότι το οργανικό λίπασμα παράγεται μέσα από την αποσύνθεση των οργανικών υλικών, έχει πολύ καλά ποιοτικά χαρακτηριστικά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για κάθε είδους καλλιέργεια. Στη συνέχεια ανοίγοντας μικρές λακκούβες φύτεψαν στα παρτέρια "σκουπίδια" για να θάψουν τα εξής: χαρτί, γυαλί, αλουμίνιο, βαμβακερό ύφασμα, μήλο, ξύλο, φύλλο από φυτό, πλαστικό. Σε κάθε λακκούβα τοποθετήσαμε ταμπέλα με το είδος του "σκουπιδιού". Μετά από 40 μέρες ανοίξαμε τις λακκούβες για να δούμε την κατάσταση των "σκουπιδιών" και οι μαθητές/τριες παρατήρησαν αν έχουν αλλοιωθεί, αν έχουν διασπαστεί, ποιο είναι πιο ανθεκτικό. Συμπέραναν πως ό,τι πετάμε χρειάζεται πολύ χρόνο για να αλλοιωθεί ή να διασπαστεί μολύνοντας το περιβάλλον όπου ζούμε.

Δράση όγδοη: Καθαρισμός πάρκου και ακτής της περιοχής μας

Στην δράση αυτή διοργανώθηκε καθαρισμός του γειτονικού παραποτάμιου πάρκου της πόλης μας. Αφού εφοδιάστηκαν με χάρτινες σακούλες και ξύλινα φτυαράκια, οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες εντόπισαν, κατέγραψαν και συνέλεξαν τα σκουπίδια που βρήκαν στο πάρκο. Στη συνέχεια τα ταξινόμησαν ανάλογα με το υλικό τους και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το είδος των σκουπιδιών που υπήρχε σε μεγαλύτερη ποσότητα ήταν τα μικρά πλαστικά μπουκάλια. Επιπλέον, επισκεφθήκαμε την κοντινή παραλία της περιοχής μας και αφού επαναλάβαμε την ίδια διαδικασία, καθαρίσαμε την ακτή.

Δράση ένατη: Οργάνωση εκδήλωσης για την ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων τάξεων του σχολείου με στόχο την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας αλλά και των γονέων τους

Το σχολείο μας οργάνωσε εκδήλωση με θέμα την μείωση της πλαστικής σακούλας και την ανακύκλωση. Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης οι μαθητές/τριες διάβασαν διάφορα κείμενα με πληροφορίες που είχαν συλλέξει, ενημερώνοντας με αυτόν τον τρόπο τους συμμαθητές/τριές τους και παρουσίασαν όλο το υλικό της ομαδικής τους δουλειάς.

4. Αντίκτυπος – Διάχυση των αποτελεσμάτων

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου ευρωπαϊκού προγράμματος έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, γεγονός το οποίο ενίσχυσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς λειτούργησε ανατροφοδοτικά τόσο στη διδακτική προσέγγιση και πρακτική και την αποδοτικότητα των μεθόδων μέσα από τον αναστοχασμό όσο και στην ευκαιρία γνωστικής ανανέωσης. Η ημερίδα διάχυσης ήταν ανοιχτή σε όλα τα σχολεία, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, με ανοιχτή πρόσκληση μέσω των τοπικών μέσων ενημέρωσης, αλλά και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στους υπόλοιπους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και στους γονείς των μαθητών/τριών, μέσα από μια μεγάλη τελική παρουσίαση-γιορτή, όπου τα ίδια τα παιδιά μέσω προβολών εξηγούσαν και ενημέρωναν για όλα όσα παρουσιάζονταν. Οι γονείς είχαν ενημερωθεί για το πρόγραμμα από την έναρξή του και

κατά τη διάρκεια της χρονιάς παρακολουθούσαν μέσω του blog μας την πορεία του και σε πολλές περιπτώσεις συμμετείχαν ενεργά. Έγινε διάχυση με όλους τους δυνατούς τρόπους, μέσω φυλλαδίων, αφισών και έντυπου υλικού που δημιούργησαν και διένειμαν τα ίδια τα παιδιά.

5. Συμπεράσματα και Αξιολόγηση

Αξιολογώντας με μια πρώτη ματιά και σε γενικές γραμμές το ευρωπαϊκό σχέδιο δράσης διαφαίνεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα και ότι σε γενικές γραμμές όλες οι δράσεις στέφθηκαν με επιτυχία. Το γενικό αυτό συμπέρασμα στηρίζεται σε αποδεδειγμένα στοιχεία. Τα προϊόντα του εν λόγω ευρωπαϊκού προγράμματος είναι ποιοτικά και πολύ προσεγμένα. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν συλλογικά και δημιούργησαν οι ίδιοι προϊόντα τα οποία αποδεικνύουν την κατάκτηση της γνώσης κατά τη διαδικασία μάθησης. Σε προσωπικό επίπεδο οι μαθητές/τριες κατέκτησαν ουσιαστικές γνώσεις και ικανοποίησαν σε μεγάλο ποσοστό τους κύριους αρχικούς στόχους και σκοπούς που είχαν τεθεί. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις κινητικότητες τόσο στην Ισπανία όσο και στην Ουαλία, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να δουν από κοντά καλές πρακτικές διαχείρισης απορριμμάτων και βιώσιμης ανάπτυξης.

Επιπλέον, συμμετείχαν σε εργαστήρια και ομαδικές δράσεις που ενίσχυσαν την περιβαλλοντική τους συνείδηση και καλλιέργησαν μια αίσθηση διεθνούς συνεργασίας και αλληλεγγύης. Οι ανταλλαγές ιδεών με συνομηλίκους από άλλες χώρες τους/τις ενθάρρυναν να αναπτύξουν μια πιο ενεργή στάση απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος, ενώ οι πολιτισμικές εμπειρίες που απέκτησαν συνέβαλαν στην προσωπική τους ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Απέκτησαν όχι μόνο οικολογική συνείδηση αλλά και ευρωπαϊκή. Αισθάνονται υπεύθυνοι Ευρωπαίοι πολίτες και έχουν κατανοήσει την αξία της συλλογικής αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων. Αυτό αξιολογείται και αποδεικνύεται με βάση το γεγονός ότι πριν την έναρξη του προγράμματος πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση για να καταγραφεί το επίπεδο γνώσεων και η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με την ανακύκλωση. Αυτή η φάση περιλάμβανε ερωτηματολόγια και κουίζ για να μετρηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών καθώς και συζητήσεις και συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες για να καταγραφούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους για την ανακύκλωση.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος η αξιολόγηση γινόταν συνεχώς για να παρακολουθείται η πρόοδος των μαθητών/τριών και να προσαρμόζεται η διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους. Αυτή η φάση περιλάμβανε παρατήρηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες ανακύκλωσης, δημιουργία έργων, όπως αφίσες και παρουσιάσεις που αποδεικνύουν την κατανόηση των αρχών της ανακύκλωσης, και ενδιάμεσα κουίζ για την αξιολόγηση της κατανόησης των εννοιών που διδάχθηκαν. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε τελική αξιολόγηση για να μετρηθεί η πρόοδος και η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές/τριες με τελικά ερωτηματολόγια και κουίζ για να συγκριθούν με τα αρχικά αποτελέσματα και να εντοπιστεί η πρόοδος. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους μαθητές/τριες για να καταγραφούν οι τελικές εντυπώσεις και τα διδάγματα που αποκόμισαν. Η τελευταία φάση αφορούσε την ανάλυση των δεδομένων από τις προηγούμενες φάσεις και τη διαμόρφωση συστάσεων για μελλοντικά προγράμματα. Έγινε συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων από τις αξιολογήσεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, συζήτηση με εκπαιδευτικούς και γονείς για να ληφθούν υπόψη οι παρατηρήσεις τους και να βελτιωθούν οι μελλοντικές δράσεις και δημιουργία αναφορών που περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τις προτάσεις για βελτιώσεις.

Επιτυχία, επίσης, αποτελεί η διάχυση των προϊόντων του προγράμματος στην τοπική κοινωνία και η ανταπόκρισή της στο κάλεσμα των μαθητών/τριών του σχολείου μας. Ιδιαίτερα σημαντικό, είναι ότι βασικός στόχος του προγράμματος υπήρξε το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και μία καλύτερη προσαρμογή στη σύγχρονη πραγματικότητα, γεγονός που ενίσχυσε σημαντικά τη δυνατότητα προσαρμογής εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε νέα σχολικά περιβάλλοντα με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς.

6. Επίλογος

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επιφορτισμένος με το επιπρόσθετο καθήκον της συμβολής στην ανάπτυξη του πολίτη της κοινωνίας της γνώσης, του Ευρωπαίου πολίτη στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, του ισορροπημένου ανθρώπου που είναι σε θέση να συνταιριάσει αρμονικά την εθνική και προσωπική του συνείδηση με τη συνείδηση του Ευρωπαίου πολίτη. Η εξέταση του θέματος της ανακύκλωσης υπήρξε πολύπλευρη, εφ' όσον θεωρήθηκε σημαντικό τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι μαθητές/τριες μέσα από ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να ερευνήσουν, να γνωρίσουν, τόσο την Ευρώπη και τους θεσμούς της όσο και την αξία που έχει η ανακύκλωση για τη ζωή μας αλλά και για ολόκληρο τον πλανήτη. Έμαθαν, επίσης, τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής αλλά, το σημαντικότερο, γνώρισαν τί θα πρέπει να κάνουμε όλοι μας ως υπεύθυνοι Ευρωπαίοι πολίτες. Οι μαθητές/τριες έπειτα από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα απέκτησαν τα εφόδια εκείνα ώστε να πραγματώσουν τους στόχους που επιτάσσει η ευρωπαϊκή προσέγγιση της γνώσης. Εκμεταλλεύτηκαν τις κλίσεις, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Εργάστηκαν αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, τη συνεργασία, τη διάχυση των γνώσεων και την ικανότητα να μαθαίνει κανείς διά βίου. Διασκέδασαν και επηρέασαν θετικά όλη την τοπική κοινωνία, διαχέοντας όλα όσα εκείνοι έμαθαν και κατέκτησαν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρβανίτη, Ε. (2013), Κοινότητες μάθησης στο νέο ελληνικό σχολείο: Ένα πλαίσιο διά βίου και διευρυμένης επαγγελματικής μάθησης, Εκπαιδευτικός Κύκλος, τόμ. 1, τχ. 1, σ. 8-29.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). Πράσινη Βίβλος για μια ευρωπαϊκή στρατηγική για τη διαχείριση των αποβλήτων [COM(2001) 31 τελικό]. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). Λευκή Βίβλος: Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη [COM(2001)264 τελικό]. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη διδακτική πράξη, Εκδόσεις: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Μάιος 2011), Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α: Γενικό Μέρος.

Ξενόγλωσση

Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Devel-opment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Δικτυογραφία

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ): https://www.statistics.gr

Επίσημος ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης: https://european-union.europa.eu

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δράση για το κλίμα: http://ec.europa.eu/climateaction/index_el.htm

Ευρωπαϊκός Οργανισμός Περιβάλλοντος http://www.eea.europa.eu

Η δικτυακή πύλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: http://europa.eu/index_el.htm

Η γωνιά του παιδιού: http://europa.eu/kids-corner/index_el.htm

"MY SUN" - ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ETWINNING ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟΝ ΗΛΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΛΙΑΚΗ ΑΚΤΙΝΟΒΟΛΙΑ

Λεπίδα Μαριάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο "My sun" είναι ένα πρόγραμμα συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο του eTwinning. Κεντρικός του στόχος είναι η διερεύνηση των θετικών στοιχείων αλλά και των αρνητικών επιπτώσεων του ήλιου στη ζωή των ανθρώπων. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2024 έως τον Απρίλιο του 2025, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών από έξι ευρωπαϊκές χώρες, σε μαθητές ηλικίας επτά έως δέκα ετών. Για την υλοποίησή του αξιοποιήθηκαν σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές (Padlet, Canva, Stop Motion, Chatterpix, Jigsawplanet, Wordwall, LearningApps, Emaze). Όσον αφορά στην ελληνική συμμετοχή, το πρόγραμμα αναπτύχθηκε διαθεματικά, σε συνάρτηση με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Γλώσσας της Β' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν πολύ θετικά τόσο σε επίπεδο κατάκτησης γνωστικών στόχων, όσο σε επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας και αξιοποίησης σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων από τα ίδια τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: ήλιος, ηλιακή ακτινοβολία, eTwinning, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Ο ήλιος και η ηλιακή ακτινοβολία αποτελούν μια θεματική ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ήλιος αποτελεί το κέντρο του ηλιακού μας συστήματος, είναι ένα φωτεινό αστέρι και στην πρώτη σχολική ηλικία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά η πρώτη προσπάθεια κατανόησης της σημασίας του για τη ζωή των ανθρώπων. Ο ήλιος διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη φωτοσύνθεση και την ανάπτυξη των φυτών, επιδρά θετικά στην ανθρώπινη ψυχολογία, αλλά και στην υγεία των ανθρώπων με τη συμβολή του στη σύνθεση της βιταμίνης D. Υπάρχουν, όμως, και σημεία που χρήζουν προσοχής. Η ηλιακή ακτινοβολία και ειδικότερα οι ακτίνες UVA και UVB μπορούν να προκαλέσουν δερματικές βλάβες, γι' αυτό και είναι σημαντική η σωστή προστασία από τον ήλιο (Reichrath, 2009). Επιπλέον, στη σύγχρονη εποχή της κλιματικής αλλαγής γίνεται ολοένα και πιο κατανοητό ότι οι περίοδοι καύσωνα και ξηρασίας επιδρούν αρνητικά στο φυσικό περιβάλλον και ενέχουν κινδύνους πρόκλησης πυρκαγιών και διαταραχής της ισορροπίας του φυσικού περιβάλλοντος (Tripathy et.al., 2023).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν σημαντικά σημεία που μπορούν να αναδειχθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία. Για την αποτελεσματικότερη διαπραγμάτευση των σχετικών ζητημάτων στη σχολική πράξη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου κρίνεται σκόπιμη η υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα που θα κινούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών και θα αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες. Η θεωρία της παιχνιδοποίησης (gamification) δίνει έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και δομημένες εμπειρίες που θα έχουν ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους και θα διατηρούν αμείωτο το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έχει η καλή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Huang, Soman, 2013 · Kiryakova et.al. 2014· Majuri et.al. 2018).

Επομένως, η αποτελεσματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων και εφαρμογών για τους μαθησιακούς στόχους που τίθενται κάθε φορά αποτελεί ένα καίριο ζήτημα, όπως επίσης και η ύπαρξη του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού στο σχολείο και της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη

χρήση του (Καλλιγάς κ.ά., 2003 · Τζωρτζακάκης, Πολάκης, 2020). Στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων eTwinning κρίνεται πολύ σημαντική η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των ΤΠΕ, ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία, σε συνεργασία με τους εταίρους τους. Πολλές φορές, μάλιστα, η εμπλοκή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε προγράμματα eTwinning έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τις ικανότητές τους στη χρήση και τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ενώ βελτιώνει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία και την εμπλοκή των παιδιών σε αυτή δίνοντας ευκαιρίες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνεργασίας (Velea, 2011 · Papadakis, 2016).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο “My sun” εντάσσεται στο πλαίσιο των προγραμμάτων eTwinning και για την υλοποίησή του έχουν συνεργαστεί εκπαιδευτικοί και μαθητές από έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 19 εκπαιδευτικοί · 9 εκπαιδευτικοί από τη Ρουμανία, 4 από την Τουρκία, 2 από την Ελλάδα, 2 από τη Βόρεια Μακεδονία, 1 από την Ιταλία και 1 από την Ουκρανία. Η ηλικία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν 7 έως 10 ετών. Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2024 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2025. Ιδρύτρια χώρα ήταν η Ρουμανία και συνιδρύτρια η Τουρκία. Η δική μας συμμετοχή περιλάμβανε 1 εκπαιδευτικό και 24 μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης του 12ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας. Για την υλοποίηση του προγράμματος αξιοποιήθηκε η διαθεματική προσέγγιση του θέματος, σε συνάρτηση με το μάθημα της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' Δημοτικού.

Οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν στην κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών τόσο των θετικών επιδράσεων του ήλιου στη ζωή μας και το περιβάλλον, όσο και των αρνητικών επιπτώσεων που αυτός μπορεί να έχει στην υγεία μας και στο φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών, της συνεργασίας, της διάθεσης για διερεύνηση και προβληματισμό σχετικά με ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, της δημιουργικής έκφρασης και την αξιοποίησης σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων.

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος ελήφθη υπόψιν η σημασία της αξιοποίησης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διερευνητικής μεθόδου, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες. Σε όλα τα στάδια του προγράμματος οργανώθηκαν δραστηριότητες που στηρίζονταν στις αρχές της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ερευνούσαν το υπό εξέταση θέμα, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, διατυπώνοντας τις ιδέες τους, αναπτύσσοντας υποθέσεις και μελετώντας βαθύτερα τα ζητήματα προκαλούσαν το ενδιαφέρον τους κάθε φορά (Χατζηδήμου, 2007 · Σκορδούλης, Στεφανίδου 2021).

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Canva για τη δημιουργία λογότυπου και αφίσας του προγράμματος, το Padlet για τον διαμοιρασμό και την οργάνωση του υλικού των συμμετεχόντων, το Stop Motion και το Chatterpix για τη δημιουργία βίντεο, το Jigsawplanet για τη δημιουργία παζλ, το Wordwall και το LearningApps για τη δημιουργία παιχνιδιών ερωτήσεων, το Emaze για τη δημιουργία εικονικής έκθεσης.

Όσον αφορά στο υλικό του προγράμματος, γινόταν διαμοιρασμός του στην Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα ESEP (European School Education Platform) στην αντίστοιχη σελίδα του προγράμματος. Η σελίδα κάθε προγράμματος στην πλατφόρμα ESEP ονομάζεται Twinspace και εκεί βρίσκεται οργανωμένο όλο το υλικό, οι κανόνες του προγράμματος, οι δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί.

2.2. Πορεία υλποίησης

2.2.1 Συνεργατική οργάνωση του προγράμματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αφιερώσαμε χρόνο στη γνωριμία, την αλληλεπίδραση μεταξύ μας και τη διαμόρφωση ενός κοινώς αποδεκτού πλαισίου συνεργασίας. Εξαρχής τέθηκαν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι που περιλάμβαναν την κατανόηση εκ μέρους των παιδιών της σημασίας του ήλιου στη ζωή των ανθρώπων, την ανάδειξη των θετικών του στοιχείων (με έμφαση στη συμβολή του ήλιου στη φωτοσύνθεση και στη σημασία της βιταμίνης D για τον ανθρώπινο οργανισμό), τον προβληματισμό σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της ηλιακής ακτινοβολίας στον άνθρωπο (π.χ. δερματικές βλάβες) και την εισαγωγή του προβληματισμού σχετικά με την κλιματική κρίση και τα αυξανόμενα κύματα καύσωνα και ξηρασίας. Επίσης, τέθηκε ως βασικός στόχος του προγράμματος η δημιουργία μιας διακρατικής μαθησιακής κοινότητας, με κύρια χαρακτηριστικά τη συνεργασία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Συμφωνήθηκαν οι κανόνες υλοποίησης του προγράμματος μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν τηλεδιασκέψεις μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθορίστηκε η μηνιαία υλοποίηση τηλεδιασκέψεων για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος και οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τους εαυτούς τους και τα σχολεία τους στην Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα ESEP στην ειδική σελίδα, στο Twinspace του προγράμματος.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενημερώσαμε τη σχολική μας μονάδα, τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και πραγματοποιήθηκαν προκαταρκτικές έρευνες σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη του προγράμματος. Αφού εξασφαλίσαμε τη γονική συναίνεση για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και την ανάρτηση υλικού από την εργασία των παιδιών στην πλατφόρμα, ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα των προκαταρκτικών ερευνών κατέδειξαν ότι υπήρχε ενθουσιασμός για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο από την πλευρά των γονέων και των μαθητών. Η θεματική του προγράμματος ενδιέφερε τα παιδιά και εξαρχής υπήρχε περιέργεια και ενδιαφέρον για την υλοποίησή του.

2.2.2 Εισαγωγή στο πρόγραμμα: Γνωριμία των μαθητών και των μαθητριών, δημιουργία λογότυπου και αφίσας

Στην αρχική φάση του προγράμματος, δόθηκε έμφαση στη γνωριμία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διασφάλιση της διαμόρφωσης των βασικών αρχών συνεργασίας στις οποίες θα στηριζόταν το πρόγραμμα. Το πρώτο βήμα, λοιπόν, ήταν η γνωριμία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μεταξύ τους. Κάθε τάξη που συμμετείχε στο πρόγραμμα δημιούργησε ένα βίντεο στο οποίο τα παιδιά παρουσίαζαν τους εαυτούς τους. Στην περίπτωση της τάξης μας, τα παιδιά ζωγράφισαν τους εαυτούς τους και έγραψαν λίγα λόγια για τα ενδιαφέροντά τους. Έπειτα, φωτογραφίσαμε τις ζωγραφιές τους και, μέσω της εφαρμογής Chatterpix, ηχογραφήσαμε τις φωνές των παιδιών, σχεδιάσαμε στόμα σε κάθε ζωγραφιά ώστε να φαίνεται σα να μιλάει το παιδί και δημιουργήσαμε ένα βίντεο γνωριμίας. Παρακάτω ακολουθούν στιγμιότυπα του βίντεο όπου φαίνεται πώς λειτουργεί συνδυάζοντας τις ζωγραφιές των παιδιών με τις φωνές τους. Το ίδιο έκαναν και οι υπόλοιπες τάξεις και ακολούθως έγινε διαμοιρασμός του υλικού στο Padlet και στην πλατφόρμα ESEP.



Εικόνα 1: Στιγμιότυπα του βίντεο γνωριμίας των παιδιών στην εφαρμογή Chatterpix

Επιπλέον, στην αρχή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε εργαστήριο αναφορικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο και τους τρόπους που μπορούμε να προστατεύουμε τα προσωπικά μας δεδομένα κατά τη χρήση του. Με δεδομένη τη μικρή ηλικία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κρίθηκε σκόπιμο να συζητηθούν εξαρχής οι κίνδυνοι και τα σημεία που χρήζουν προσοχής στη χρήση του διαδικτύου.



Εικόνα 2: Εργαστήριο Netiquette – Ασφάλεια στο Διαδίκτυο

Έπειτα, ασχοληθήκαμε με τη δημιουργία λογότυπου και αφίσας για το πρόγραμμα. Κάθε τάξη δημιούργησε το δικό της υλικό και έπειτα, μέσω ψηφοφορίας, επιλέχθηκε το λογότυπο και η αφίσα του προγράμματος. Κάποια από αυτά δημιουργήθηκαν με την αξιοποίηση της εφαρμογής Canva, ενώ άλλα ήταν ζωγραφιές των παιδιών. Η δική μας συμμετοχή περιλάμβανε ένα λογότυπο και μια αφίσα που δημιουργήθηκαν ομαδικά στην τάξη στην εφαρμογή Canva. Εκτός των παραπάνω,

δημιουργήθηκε ένα κοινό λογότυπο συνεργατικά από όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, με τη χρήση της εφαρμογής Canva. Κάθε τάξη πρόσθεσε ένα στοιχείο και έτσι δημιουργήθηκε το κοινό λογότυπο του προγράμματος.



Εικόνα 3: Δημιουργία λογότυπου, αφίσας και κοινού λογότυπου

2.2.3 Κύριο μέρος του προγράμματος: Μελέτη των θετικών και των αρνητικών στοιχείων του ήλιου

Το κύριο μέρος του προγράμματος ξεκίνησε με μια εισαγωγή στο θέμα, με διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των παιδιών. Μέσω ομαδικής ιδεοθύελλας, οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν τις σκέψεις τους όταν ακούν τη λέξη ήλιος. Ειδικότερα, εστιάσαμε στα θετικά που έρχονται στο μυαλό τους όταν σκέφτονται τον ήλιο. Καταγράφηκαν οι ιδέες των παιδιών της τάξης, οργανώθηκαν σε εννοιολογικό χάρτη και έπειτα συζητήσαμε ποιο θετικό στοιχείο του ήλιου θα θέλαμε να μελετήσουμε ως τάξη. Μερικά από τα θετικά στοιχεία που αναφέρθηκαν ήταν ότι ο ήλιος κάνει καλό στη διάθεσή μας, παίζουμε έξω με τους φίλους μας όταν έχει ήλιο, ο ήλιος βοηθάει τα φυτά να μεγαλώνουν, ο ήλιος μας προσφέρει βιταμίνη D που είναι σημαντική για τον άνθρωπο. Μετά από ψηφοφορία στην ολομέλεια της τάξης, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τη βιταμίνη D, καθώς αυτή ήταν η πτυχή που κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον του συνόλου της τάξης, με μεγάλη διαφορά σε σχέση με τις υπόλοιπες πτυχές που αναφέρθηκαν. Διερευνήσαμε, λοιπόν, τη χρησιμότητα της βιταμίνης D στον ανθρώπινο οργανισμό, ενημερωθήκαμε από σχετικά κείμενα και βίντεο. Έπειτα, ζωγραφίσαμε, κόψαμε τις φιγούρες που ζωγραφίσαμε και δημιουργήσαμε ένα βίντεο στην εφαρμογή Stop Motion. Το βίντεο περιλάμβανε τις φιγούρες που ζωγράφισαν τα παιδιά και κάποια λόγια που έγραψαν για τη χρησιμότητα της βιταμίνης D στην ανάπτυξη των παιδιών και τη ζωή των ανθρώπων. Παρακάτω ακολουθούν στιγμιότυπα από το βίντεο που δημιουργήθηκε.



Εικόνα 4: Στιγμιότυπα του βίντεο για τη Βιταμίνη D στην εφαρμογή Stop Motion

Όλες οι τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ασχολήθηκαν με μια θετική πτυχή του ήλιου, ζωγράφισαν και δημιούργησαν σχετικά βίντεο με την εφαρμογή Stop Motion. Έγινε διαμοιρασμός του υλικού όλων των τάξεων στο Padlet και στην πλατφόρμα ESEP και έτσι όλα τα μέλη του προγράμματος ενημερωθήκαμε για τα διαφορετικά θετικά στοιχεία που μας προσφέρει ο ήλιος αξιοποιώντας τη δουλειά των παιδιών όλων των τάξεων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

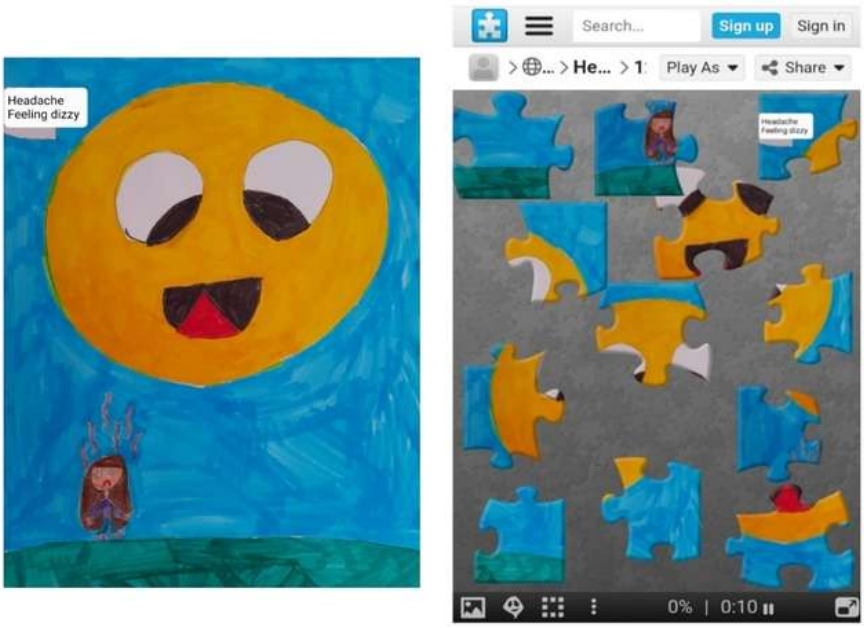
Στο τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά δημιούργησαν κατασκευές σχετικές με τα θετικά στοιχεία του ήλιου χρησιμοποιώντας χαρτόνια και διαφόρων ειδών υλικά εικαστικής δημιουργίας. Όσον αφορά στο υλικό της δραστηριότητας, έγινε και πάλι διαμοιρασμός του στο Padlet και στην πλατφόρμα ESEP.



Εικόνα 5: Εικαστική δημιουργία σχετικά με τον ήλιο

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των παραπάνω δραστηριοτήτων είχε προκύψει προβληματισμός των παιδιών σχετικά με το αν ο ήλιος έχει μόνο θετικά στοιχεία. Έτσι, με την ολοκλήρωσή τους, ακολούθησε η ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα και η διερεύνηση των αρνητικών επιπτώσεων του ήλιου και της ηλιακής ακτινοβολίας στη ζωή μας. Πραγματοποιήθηκε και πάλι στην τάξη μας ομαδική ιδεοθύελλα από την οποία προέκυψαν τα βασικά αρνητικά στοιχεία του ήλιου: καύσωνας, ξηρασία, πρόκληση πυρκαγιάς, δερματικές βλάβες, ηλίαση, πονοκέφαλος-ζαλάδα. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά, διάλεξε μία αρνητική επίπτωση του ήλιου η κάθε ομάδα και τη ζωγράφισε. Οι ομαδικές ζωγραφιές των παιδιών αποτέλεσαν τη βάση δημιουργίας παζλ στην εφαρμογή Jigsawplanet. Με τον ίδιο τρόπο εργάστηκαν όλες οι συμμετέχουσες τάξεις και έτσι δημιουργήθηκαν πολλά διαφορετικά παζλ, είτε από εικόνες και φωτογραφίες, είτε από ζωγραφιές των ίδιων παιδιών, με τα αρνητικά στοιχεία του ήλιου. Ο διαμοιρασμός του υλικού έγινε μέσω Padlet και μέσω της πλατφόρμας ESEP και έτσι είχαν την ευκαιρία όλα τα μέλη του προγράμματος να αξιοποιήσουν το υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Μετά την ολοκλήρωση της ενασχόλησης με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του ήλιου,



Εικόνα 6: Ζωγραφιά μαθήτριας και το παζλ που δημιουργήθηκε με τη ζωγραφιά της στο Jigsawplanet

κρίθηκε σκόπιμο να εστιάσουμε στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των τάξεων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με την πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων. Για την καλύτερη διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων, δημιουργήθηκαν ζεύγη τάξεων, με βάση την ηλικία των παιδιών και το ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Η πραγματοποίηση των τηλεδιασκέψεων μεταξύ των τάξεων είχε ως στόχο να γίνει διαμοιρασμός και παρουσίαση του υλικού, ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα ζητήματα που μελετήθηκαν το προηγούμενο διάστημα, αλλά και να υλοποιηθούν κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε πραγματικό χρόνο. Οι τηλεδιασκέψεις πραγματοποιήθηκαν λίγο πριν τα Χριστούγεννα και, εκτός από το υλικό του προγράμματος, τα παιδιά δημιούργησαν χριστουγεννιάτικες κάρτες και τις μοιράστηκαν διαδικτυακά με τους μαθητές της χώρας με την οποία έκαναν τηλεδιάσκεψη. Η δική μας τάξη πραγματοποίησε τηλεδιάσκεψη με τάξη από τη Ρουμανία. Η πραγματοποίηση των τηλεδιασκέψεων κρίθηκε σκόπιμο να γίνει αφού θα έχουν μελετήσει οι τάξεις τόσο τα θετικά όσο τα αρνητικά στοιχεία του ήλιου, ώστε να έχει παραχθεί αρκετό υλικό και να είναι οργανωμένος ο τρόπος παρουσίασής του στους εταίρους. Με δεδομένη τη μικρή ηλικία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και την ανάγκη χρήσης της αγγλικής γλώσσας στις τηλεδιασκέψεις, γίνεται σαφές ότι η βοήθεια και η καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών ήταν πολύτιμη κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με τους εταίρους.



Εικόνα 7: Χριστουγεννιάτικες ευχές στο πλαίσιο της τηλεδιάσκεψης μεταξύ Ελλάδας και Ρουμανίας

Στη συνέχεια, αφού είχαμε μελετήσει τόσο τις θετικές όσο τις αρνητικές πτυχές του ήλιου στη ζωή μας, οι εκπαιδευτικοί συνεργαστήκαμε και δημιουργήσαμε διαδικτυακά παιχνίδια με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του ήλιου. Η λογική με την οποία φτιάχτηκαν τα παιχνίδια ήταν να χρησιμοποιούνται σε αυτά περισσότερο εικόνες και φωτογραφίες που να δείχνουν θετικά και αρνητικά στοιχεία του ήλιου και να υπάρχει ένα μικρό συνοδευτικό κείμενο στα αγγλικά. Δημιουργήθηκαν και μερικά παιχνίδια ερωτήσεων με κείμενο στα αγγλικά, αλλά η μικρή ηλικία των παιδιών απαιτούσε αρκετή καθοδήγηση και μετάφραση στη μητρική γλώσσα από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αξιοποίησή τους. Τα περισσότερα παιχνίδια είχαν τη λογική της ταξινόμησης εικόνων και φωτογραφιών σε στήλες · συνήθως στη μία στήλη τοποθετούνταν οι εικόνες και οι φωτογραφίες που απεικόνιζαν τα θετικά του ήλιου και στην άλλη στήλη όσες απεικόνιζαν τα αρνητικά του ήλιου. Τα παιχνίδια δημιουργήθηκαν σε διάφορες εφαρμογές, όπως η εφαρμογή Wordwall, η εφαρμογή LearningApps, η εφαρμογή Educaplay και η εφαρμογή Jigsawplanet. Όλα τα παιχνίδια αναρτήθηκαν σε ένα κοινό Padlet και στην πλατφόρμα ESEP και έτσι αξιοποιήθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες τάξεις. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό κατά την ενασχόλησή τους με τα παιχνίδια και ήθελαν να αξιοποιήσουμε όλα τα παιχνίδια που δημιούργηθηκαν από όλους τους εταίρους. Η χρήση εικόνων και φωτογραφιών στα περισσότερα παιχνίδια λειτούργησε πολύ θετικά και σε επίπεδο κινήτρου και ενδιαφέροντος εκ μέρους των παιδιών, αλλά και σε επίπεδο αυτόνομης αξιοποίησής τους από τα παιδιά, χωρίς να χρειάζεται πολλή καθοδήγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά μάλιστα έδειξαν κίνητρο να παίξουν τα παιχνίδια και αυτόνομα, στο σπίτι, καθώς ο διαμοιρασμός του υλικού σε κοινό Padlet και η προώθηση του υλικού και στους γονείς ήταν αναπόσπαστο στοιχείο του προγράμματος.



Εικόνα 8: Στιγμιότυπα οθόνης από τα διαδικτυακά παιχνίδια στο LearningApps

2.2.4 Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου (Safer Internet Day)

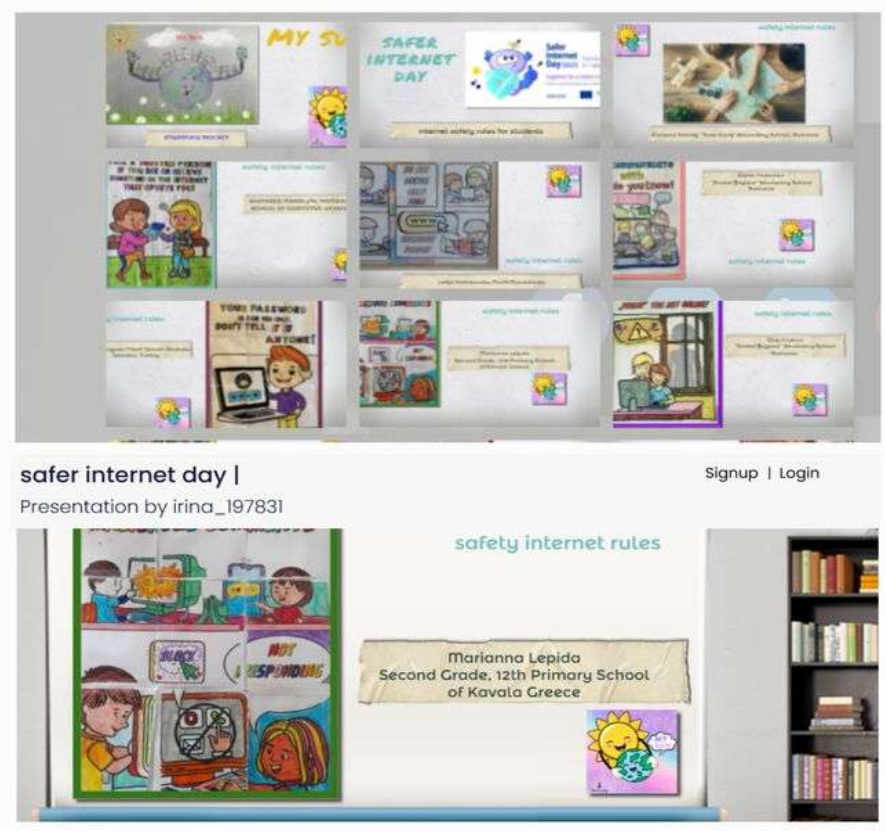
Με αφορμή της Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου (Safer Internet Day) που συμπίπτει με την 11η Φεβρουαρίου, όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με ορισμένους κανόνες ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου. Είχε ήδη πραγματοποιηθεί σχετικό εργαστήριο κατά την έναρξη του προγράμματος και σε αυτή τη φάση δόθηκε η ευκαιρία αναστοχασμού σε σχέση με το πώς χρησιμοποιήθηκε μέχρι στιγμής το διαδίκτυο από την τάξη μας κατά τη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα. Δημιουργήθηκε μια κοινή βάση υλικού, από όπου, με κλήρωση, κάθε συμμετέχουσα τάξη ανέλαβε να ασχοληθεί με μια διαφορετική πτυχή του ζητήματος. Η δική μας τάξη ασχολήθηκε με την οδηγία να μην απαντάμε σε κακόβουλα σχόλια που μπορεί να δούμε στο διαδίκτυο, μια πτυχή με την οποία δεν είχαμε έρθει σε επαφή νωρίτερα, οπότε αυτό κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών. Ζωγραφίσαμε, χρωματίσαμε και δημιουργήσαμε το σχετικό κολάζ που φαίνεται στην παρακάτω φωτογραφία.



Εικόνα 9: Ομαδική εργασία για την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου – Δεν απαντάμε σε κακόβουλα σχόλια

Το υλικό που προέκυψε από όλες τις συμμετέχουσες τάξεις οργανώθηκε με τη μορφή έκθεσης στην εφαρμογή Emaze, όπως φαίνεται παρακάτω. Με την περιήγησή μας στην εικονική έκθεση ήρθαμε σε επαφή με μια ποικιλία κανόνων ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου και μπήκαμε στη διαδικασία να σκεφτούμε ορισμένους κινδύνους που δεν είχαμε σκεφτεί μέχρι τότε.

Εικόνα 10: Η έκθεση του έργου όλων των συμμετοχόντων για την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου στην εφαρμογή Emaze



2.2.5 Λήξη του προγράμματος: Σύνθεση τραγουδιού για τον ήλιο και δημιουργία σχετικού βίντεο

Μετά την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων, ήρθε το τελευταίο στάδιο υλοποίησης του προγράμματος που περιλάμβανε την ομαδική σύνθεση ενός τραγουδιού σχετικά με τον ήλιο. Με βάση όλη τη δουλειά που είχε γίνει στο πρόγραμμα προέκυψε ένα τραγούδι σχετικό με τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του ήλιου και τα στοιχεία που χρήζουν προσοχής. Κάθε τάξη συμμετείχε συνεισφέροντας τις δικές τις ιδέες και έτσι προέκυψε ένα τραγούδι, το οποίο η τάξη μας το αξιοποίησε στα ελληνικά, το ζωγράφισε και το χρησιμοποίησε για τη δημιουργία σχετικού μουσικού βίντεο. Οι στίχοι του τραγουδιού είναι οι ακόλουθοι: *Ο Ήλιος τη Γη φωτίζει, όλα γύρω λάμπουν πάλι, μας γεμίζει χαρά, και πετάει πάνω απ' τα βουνά! Μα καμιά φορά μας ζεσταίνει, μας ζαλίζει και μας καίει, τα λουλούδια τα ξεραίνει, και η φύση υποφέρει! Βάλτε καπέλο, βάλτε αντηλιακό, τρέξτε κάτω απ' την ομπρέλα! Ο ήλιος είναι φίλος μας, μα θέλει προσοχή! Ο ήλιος είναι φίλος μας, μα θέλει προσοχή!* Μάλιστα, για να πάρουμε έμπνευση για τις εικόνες που θα συμπεριλαμβάναμε στο μουσικό μας βίντεο ζητήσαμε βοήθεια από την εφαρμογή Τεχνητής Νοημοσύνης ChatGpt, η οποία δημιούργησε τρεις σχετικές εικόνες που να παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά στοιχεία του ήλιου. Οι ζωγραφιές που δημιούργησαν τα παιδιά κινήθηκαν σε παρόμοια θεματική και αξιοποίησαν μερικές από τις ιδέες του ChatGpt. Παρακάτω ακολουθούν μερικά από τα στιγμιότυπα του μουσικού βίντεο που δημιουργήσαμε.

Εικόνα 11: Στιγμιότυπα του μουσικού βίντεο με το τραγούδι για τον ήλιο



2.3 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν πολύ θετικά. Κατακτήθηκαν οι γνωστικοί στόχοι του προγράμματος που αφορούσαν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τον ήλιο, τα θετικά που προσφέρει στη ζωή μας, τις αρνητικές του επιπτώσεις και τους τρόπους προστασίας μας από αυτές. Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης, δημιουργικής έκφρασης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Όσον αφορά στη δική μας συμμετοχή, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Β' τάξης του 12ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας παρουσίασαν το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα στο 3ο Μαθητικό Συνέδριο που

πραγματοποίησε η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας και δημιούργησαν ένα σύντομο θεατρικό δρώμενο με πρωταγωνιστή τον ήλιο, για την παρουσίαση του προγράμματος στην τελική καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου μας.

Εκτός των παραπάνω, κατά τη λήξη του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν έρευνες γονέων, μαθητών-μαθητριών και εκπαιδευτικών, όπως είχε συμβεί και πριν την έναρξη του προγράμματος, στο πλαίσιο της αξιολόγησής του. Τα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν την ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα παιδιά φάνηκε ότι όχι μόνο κατέκτησαν τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος, αλλά ενθουσιάστηκαν με τη συνεργασία τους με παιδιά που φοιτούν σε σχολεία άλλων χωρών και εκδήλωσαν την επιθυμία για συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα και στο μέλλον. Τον ίδιο ενθουσιασμό επέδειξαν τόσο οι γονείς των παιδιών όσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

3. Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο του eTwinning αποτελεί μια ευκαιρία συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας στη βάση της συνεργασίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο “My sun” αποτέλεσε ένα πρόγραμμα που υλοποιήθηκε με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες σε αυτή τη βάση. Η μαθησιακή διαδικασία οργανώθηκε με άξονα τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών και καταβλήθηκε προσπάθεια οι γνωστικοί στόχοι του προγράμματος να κατακτηθούν μέσω της εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών σε ενδιαφέρουσες και συμμετοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε παιχνίδια και δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης. Η μικρή ηλικία των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα απαιτούσε τη συνδρομή των υπεύθυνων εκπαιδευτικών στη χρήση της ευρωπαϊκής πλατφόρμας ESEP και στην αξιοποίηση των διαφορετικών διαδικτυακών εργαλείων. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχολικές τάξεις με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας συνεπάγεται μεγαλύτερη αυτονομία στη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων και την αξιοποίηση της ευρωπαϊκής πλατφόρμας ESEP. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή σχολικών τάξεων με μικρότερης ηλικίας παιδιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα “My sun”, κατέδειξε τα πολλαπλά μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία τόσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Καλλιγάς, Χ., Φερεντίνος, Σ., Πετρέσκου, Θ. (2003). Προϋποθέσεις χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη: Παράδειγμα Επιμόρφωσης Διδασκόντων στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων. Στο Μ. Ιωσηφίδου, Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *2ο Συνέδριο ΤΠΕ Σύρου*, Α' τόμος, σ. 267-279. ISBN: 960-8105-62-5.

Σκορδούλης, Κ., Στεφανίδου, Κ. (2021). *Διδακτική Μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών.* Προπομπός.

Τζωρτζακάκης, Γ., Πολάκης, Γ. (2020). ΤΠΕ και εκπαιδευτική διαδικασία: Τα όρια ενός παραδείγματος έρευνας. Στο Μ. Ιωσηφίδου (Επιμ.), *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Από τη Σύρο στη Ρόδο*. Α' τόμος, σ. 336-343. ISBN: 978-618-80768-6-0.

Χατζηδήμου, Δ.Χ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Huang, W.H.Y., Soman, D. (2013). Gamification of education. *Report Series: Behavioural Economics in Action, 29*(4), 37.

Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. In *Proceedings of 9th International Balkan education and science conference.* (Vol.1, pp.679-684).

Majuri, J., Koivisto, J., & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. *GamiFIN,* 11-19.

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten Years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology enhanced learning, 8*(3-4), pp. 279-296.

Reichrath, J. (2009). Sunlight, Vitamin D and Skin Cancer. Germany: Springer New York.

Tripathy, K.P., Mukherjee, S., Mishra, A.K., Mann, M.E., & Williams, A.P. (2023). Climate change will accelerate the high-end risk of compound drought and heatwave events. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 120*(28), e2219825120.

Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. In *ICVL. Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning.* Bucharest: University of Bucharest Publishing House.

ΘΑΛΑΣΣΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΝΩΝΟΥΝ, ΝΟΤΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΜΠΝΕΟΥΝ: ΕΝΑ ERASMUS ΤΑΞΙΔΙ

Αδαμοπούλου Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01
Μπίρμπα Μαρία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Μπίρμπας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.02, Διδάκτορας

Περίληψη

Στο πλαίσιο ERASMUS+ KA229 προγράμματος, σχολεία μεσογειακών χωρών συνεργάστηκαν με όχημα τη Μουσική και τη Θάλασσα – δύο πανανθρώπινες γλώσσες που γεφυρώνουν πολιτισμούς. Μαθητές και εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν εμπειρίες, όνειρα και δημιουργικές αναζητήσεις: κατασκεύασαν καράβια και μουσικά όργανα, δημιούργησαν κόμικς, ψηφιακά ημερολόγια, εικονικές περιηγήσεις και εκθέσεις. Θρύλοι της Θάλασσας ζωντάνεψαν θεατρικά σε αυλές κάστρων και ακρογιαλιές. Μέσα από εργαστήρια Ιστορίας, Γεωγραφίας και ενεργού πολιτειότητας, αναδείχθηκαν έννοιες όπως η ειρήνη, η εκεχειρία, η συμπερίληψη και η αποδοχή του Άλλου. Κοινές συναυλίες, ψηφιακά φεστιβάλ και διαδραστικές εκθέσεις μετέφεραν το μήνυμα της συνεργασίας στις τοπικές κοινωνίες. Το ταξίδι αυτό αποτέλεσε ένα πολιτισμικό πανόραμα, μια ωδή στη διαφορετικότητα και την ενότητα, που έδειξε τον δρόμο για το πώς να χτίζονται γέφυρες αλληλοκατανόησης και αληθινής έμπνευσης.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+, Θάλασσα, Μουσική, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που βιώνει ταχύτατες πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που κλυδωνίζουν τον παραδοσιακό τρόπο ζωής, η Εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει κομβικό ρόλο στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης. Μέσω ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τον διάλογο μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά υπόβαθρα, η Εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει αποτελεσματικά σε βιώσιμες και ανεκτικές κοινωνίες. Αυτή ήταν η φιλοσοφία και του δικού μας προγράμματος που ξεκίνησε το ταξίδι του με πυξίδα δύο ανεκτίμητα σύμβολα: τη Θάλασσα και τη Μουσική.

Η Θάλασσα υπήρξε από τα αρχαία χρόνια σαγηνευτικός τόπος ένωσης ανθρώπων, πολιτισμών και ονείρων. Από τις πρώτες θαλάσσιες αποστολές των Μινωιτών έως τις σύγχρονες θαλάσσιες οδούς εμπορίου και επικοινωνίας, έφερε κοντά κοινωνίες που, αν και γεωγραφικά απομακρυσμένες, συνδέθηκαν μέσα από τις ανάγκες, τις αξίες και τη δημιουργία (Abulafia, 2011). Η Μεσόγειος, για παράδειγμα, δεν υπήρξε ποτέ απλώς ένας υδάτινος χώρος, αλλά ένα "πολιτισμικό σύστημα" στο οποίο αντηχούν φωνές από την Αφρική, την Ευρώπη και την Ασία (Horden & Purcell, 2000). Η ιστορία της είναι γεμάτη παραδείγματα όπου η ναυτοσύνη, το εμπόριο, η γλώσσα, ακόμη και η μουσική, ταξίδεψαν πάνω στα κύματα, σμιλεύοντας έναν πολυφωνικό πολιτισμικό χάρτη (Braudel, 1995). Η Θάλασσα είναι η συμβολική μήτρα της συλλογικής μνήμης και της διαπολιτισμικής συνύπαρξης, παραμένοντας ίσως ο πιο αρχέγονος και διαχρονικός τρόπος να ενωθούμε.

Τον έτερο πυλώνα του προγράμματός μας αποτέλεσε η Μουσική που, ως παγκόσμια γλώσσα που υπερβαίνει τα πολιτισμικά και γλωσσικά σύνορα, έχει διαχρονικά επιτελέσει καθοριστικό ρόλο στη συμφιλίωση των λαών και την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας. Αποτελεί ένα εργαλείο βαθιάς συναισθηματικής επικοινωνίας και κατανόησης, που ενώνει ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα μέσα από τον ρυθμό, τη μελωδία και τον συμβολισμό της (Small, 1998). Η μουσική δεν είναι μόνο τέχνη αλλά φορέας συλλογικής μνήμης, έκφρασης και διαπολιτισμικού διαλόγου (Stige, 2002). Παραδείγματα με κοινές μουσικές παραγωγές από καλλιτέχνες αντίθετων πλευρών,

αποδεικνύουν τη δύναμη της μουσικής να αμβλύνει διαφορές και να καλλιεργεί αισθήματα ενότητας (Pruitt, 2011). Η μουσική θεραπεία έχει επίσης εφαρμοστεί σε μετασυγκρουσιακά περιβάλλοντα, βοηθώντας άτομα και κοινότητες να επεξεργαστούν τραύματα, να ανακτήσουν φωνή και να επαναδομήσουν ταυτότητα (Koen et al., 2008).

Το όλο πρόγραμμα υλοποιήθηκε υπό το πρίσμα της άτυπης εκπαίδευσης η οποία, ως μορφή μάθησης που δεν εντάσσεται σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά προκύπτει μέσα από την καθημερινή εμπειρία, τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας (UNESCO, 2012). Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση, η οποία βασίζεται σε αναλυτικά προγράμματα, η άτυπη μάθηση ενισχύει τη δημιουργικότητα, την προσωπική έκφραση και τη βιωματική κατανόηση, μέσω αυθόρμητων ή εθελοντικών δραστηριοτήτων (Livingstone, 2001).

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ συμβάλλουν ουσιαστικά στην προώθηση της άτυπης εκπαίδευσης. Εστιάζοντας στην κινητικότητα, τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, το Erasmus+ προσφέρει σε μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και νέους ευκαιρίες συμμετοχής σε πολιτισμικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές δράσεις που προάγουν την ενεργό πολιτειότητα, την ανεκτικότητα και τη διαπολιτισμική κατανόηση (European Commission, 2020). Μέσα από εργαστήρια, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ομαδικές εργασίες, μέσω παιχνιδιού ή ταξιδιού, οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες μάθησης με ισχυρό κοινωνικό και συναισθηματικό αντίκτυπο (Illeris, 2009).

Η σημασία της άτυπης εκπαίδευσης και η διασύνδεσή της με τα προγράμματα Erasmus+ δεν περιορίζεται μόνο στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η κριτική σκέψη, αλλά επεκτείνεται και στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του αισθήματος του "ανήκειν" σε μια κοινότητα αξιών (Council of the European Union, 2012).

Σκοπός του προγράμματος ήταν να συνειδητοποιηθεί ότι η ποιοτική εκπαίδευση πρέπει να εμπεριέχει την κατανόηση του πολυεθνικού, πολυεπίπεδα συσχετιζόμενου σύγχρονου κόσμου, και να καλλιεργηθεί η ικανότητα τού να λειτουργεί κάποιος μέσα σε αυτόν.

Οι κύριοι στόχοι του προγράμματός μας για τους μαθητές/τριες ήταν οι εξής:

- Να εκτεθούν σε διαφορετικό από το κλασσικό, περιβάλλον μάθησης
- Να μυηθούν στη διαπολιτιστική εκπαίδευση
- Να ενσωματωθούν η Μουσική και η Θάλασσα στην τάξη, ως εργαλεία για την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης
- Να προωθηθούν η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα, και να ισχυροποιηθεί η αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινή Ευρώπη
- Να αυξηθεί η αυτοεκτίμησή τους μέσω της ενεργής συμμετοχής τους και της αναγνώρισης των ικανοτήτων τους
- Να καλλιεργηθεί ο σεβασμός για άλλους πολιτισμούς και εθνότητες
- Να παρακινηθούν να χρησιμοποιήσουν ξένες γλώσσες και ψηφιακά εργαλεία
- Να ενισχυθεί η ανταλλαγή καλών διδακτικών πρακτικών
- Να καταπολεμηθεί το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερόμενοι στόχοι χρησιμοποιήσαμε τις μεθόδους της άτυπης εκπαίδευσης, οι οποίες μέσα από τη βιωματικότητα προωθούν την καινοτόμο σκέψη, την επιστράτευση όλων των αισθήσεων, τη φαντασία και τη συνεργασία, με αποτέλεσμα να μετασχηματίζονται οι μαθητές από παθητικοί καταναλωτές γνώσης σε ενεργητικά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας.

Εκμεταλλευόμενοι το ότι το μαθησιακό περιβάλλον σε τέτοιου είδους δράσεις απεγκλωβίζεται από το αυστηρό σχολικό γίγνεσθαι της βαθμοθηρίας, του άκρατου ανταγωνισμού και της στείρας αποστήθισης, υιοθετήσαμε τη φιλοσοφία της Ολοκληρωμένης Μάθησης η οποία εμπεριέχει τις εξής

διαστάσεις (Illeris, 2016): i) *Το Περιεχόμενο.* Αφορά στο αντικείμενο της μάθησης, δηλαδή περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες, τις στάσεις και αξίες που αποκτώνται μέσω της μαθησιακής διεργασίας, καθώς επίσης και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές. ii) *Υποκίνηση και οι Σχέσεις Διδασκόντων- Διδασκομένων*: Αφορά στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, στις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, καθώς και στα στοιχεία της υποκίνησης, των κινήτρων, της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, της διάθεσης και δέσμευσης για μάθηση. Στο μέτρο που διαμορφώνεται ένα δημιουργικό μαθησιακό κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, και υποκινείται ο συναισθηματικός κόσμος των συμμετεχόντων αναμένεται ότι θα εμπλουτιστεί το περιεχόμενο της γνώσης με τις ιδέες όλων, καθώς όλοι αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό (ερευνητικό-ανακαλυπτικό) ρόλο. Ολοκληρωμένη μάθηση, σύμφωνα με τον Illeris, συντελείται εάν καθεμία διάσταση λειτουργεί άρτια, αλλά και αλληλεπιδρά οργανικά με την άλλη διάσταση.

Τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος ακολούθησαν τη μέθοδο project: σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που κινητοποιούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, καταγράφηκαν οι ανάγκες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, σχηματίστηκαν οι ομάδες, πραγματοποιήθηκαν σταδιακά τα εργαστήρια στα πλαίσια της επίλυσης προβλήματος, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και τα παραγόμενα έργα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς των σχολείων εταίρων και στις τοπικές κοινωνίες, και αξιολογήθηκε το όλο εγχείρημα.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, περιγράφει τη συνεργασία σχολείων από Ιταλία, Ισπανία, Κύπρο, Πορτογαλία και Ελλάδα, στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ KA229 (Μπίρμπα, 2018). Με γέφυρες τη Μουσική και τη Θάλασσα, οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί έμαθαν, εργάστηκαν και δημιούργησαν από κοινού, υπερνικώντας τις διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές, κοινωνικές και θρησκευτικές τους καταβολές. Οι δραστηριότητές μας, που περιγράφονται στις ενότητες που ακολουθούν, είχαν πρόθυμους και πολύτιμους αρωγούς όμορα σχολεία των περιοχών μας.

2.2. Δραστηριότητες

2.2.1. Παρακολουθώντας μαθήματα

Η παρακολούθηση μαθημάτων σε άλλης χώρας σχολείο αποτελεί μία εξαιρετικά πολύτιμη διαδικασία ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών και έντονη γνωστική και συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών. Σε όλες τις κινητικότητες (Learning/Teaching/Training Activities, LTT), λοιπόν, οι οικοδεσπότες διοργάνωναν πραγματοποίηση μαθημάτων στα οποία συμμετείχαν όλες οι ομάδες μαθητών/τριών. Η αγγλική γλώσσα ήταν η γλώσσα επικοινωνίας, και το μαθησιακό αντικείμενο επιλεγόταν με βάση τη σύνδεσή του με το θέμα του προγράμματος, ώστε να διεγείρεται το κοινό ενδιαφέρον.

2.2.2. Μελετώντας τον τόπο μας

Όταν γνωρίζει κανείς την ιστορία ενός τόπου, αντιλαμβάνεται την παρούσα κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική του κατάσταση (Ιωαννίδου κ.α., 2024). Για το λόγο αυτό, πριν τις προκαθορισμένες κινητικότητες, κάθε σχολείο-εταίρος προετοίμαζε παρουσιάσεις της ιστορίας του ίδιου του σχολείου, της πόλης και της χώρας του. Εκμεταλλευόμενοι την πολυτροπικότητα των ψηφιακών εφαρμογών παρουσίασης, ετοιμάζαμε βίντεο, κείμενα εμπλουτισμένα με εικόνες, καθώς και εικονικές περιηγήσεις, τα οποία παρουσιάζονταν στην ολομέλεια των αποστολών κατά το καλωσόρισμά τους στο σχολείο υποδοχής. Με αυτή τη διαδικασία καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών καθώς έπρεπε να επιλέξουν ποια σημεία θα παρουσίαζαν, ενισχύθηκε η διαπολιτισμική κατανόηση που φέρνει η Γνώση, και καλλιεργήθηκαν ψηφιακές δεξιότητες παράλληλα με τις δεξιότητες παρουσίασης ιδεών.

Επιπλέον. σε κάθε κινητικότητα, διοργανώνονταν εργαστήρια Ιστορίας και Γεωγραφίας. Οι αποστολές επισκέπτονταν ιστορικά και γεωλογικά μέρη που σχετίζονταν με αρχαίες και νεότερες ναυτικές κοινωνίες. Κάστρα, μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, παραθαλάσσιοι οικισμοί, σπήλαια,

νεολιθικοί σχηματισμοί, ναοί και μοναστήρια αποκάλυψαν τα μυστικά τους και μύησαν βιωματικά τους νεαρούς μελετητές στο μεγαλείο τους.

2.2.3. Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών

Δεν θα μπορούσαν να λείπουν δραστηριότητες που να εμπλέκουν τις Φυσικές Επιστήμες, αφενός διότι αυτές χρησιμοποιούν ως πανανθρώπινο νοητικό εργαλείο τη Λογική που πρέπει να καλλιεργείται σε κάθε πτυχή της Εκπαίδευσης, αφετέρου η Μουσική και η Θάλασσα αποτελούν αντικείμενα μελέτης τους. Σε ορισμένα εργαστήρια, λοιπόν, οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν μοντέλα καραβιών χρησιμοποιώντας απλά, καθημερινά υλικά. Ήταν πράγματι εντυπωσιακός ο μετασχηματισμός των πρωτότυπων μοντέλων, στις τελικές κατασκευές που αποτελούσαν αποκυήματα της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας των εσκεμμένα ανομοιογενών ομάδων. Μάλιστα, το μοντέλο που ικανοποιούσε τα καλύτερα κριτήρια πλευστότητας (σκαρί) και ναυσιπλοΐας (πανιά και κατάρτια), αναγορευόταν και ως η μασκότ του συγκεκριμένου course.

Σε άλλα εργαστήρια, κατασκευάστηκαν πρωτότυπα μουσικά όργανα, πάλι με υλικά καθημερινής χρήσης. Έτσι, πλαστικοί σωλήνες κομμένοι σε κατάλληλα, διαφορετικά μήκη, άρα που παρήγαγαν ήχους διαφορετικών συχνοτήτων, αποτέλεσαν ένα ιδιότυπο πιάνο που παιζόταν με τη βοήθεια μίας …παντόφλας, κουβάδες διαφορετικών μεγεθών, άρα και πάλι διαφορετικών συχνοτήτων, μεταμορφώθηκαν σε …οικιακά ντραμς, ενώ δημιουργήθηκαν μουσικές κουρτίνες της θάλασσας από κοχύλια, και «γεννήθηκαν» τύμπανα του βυθού από τενεκεδένια κουτιά γεμάτα σπόρους που σιγοψιθύριζαν τον παφλασμό των κυμάτων.

2.2.4. Εργαστήρια ενεργού πολιτειότητας

Πεμπτουσία των ευρωπαϊκών σχολικών προγραμμάτων είναι η διαμόρφωση του μελλοντικού Ευρωπαίου πολίτη που, υπερήφανος για τις ρίζες και την ιστορία του, θα σέβεται την ιστορία και τις αγωνίες κάθε άλλου ανθρώπου και θα μπορεί να συνεργάζεται μαζί του ειρηνικά και δημιουργικά. Συνεπώς, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από το πρόγραμμά μας εργαστήρια ενεργού πολιτειότητας, ποικίλης θεματολογίας αλλά πάντα με τον προαναφερόμενο παρονομαστή.

Έτσι, σε κάθε σχολείο ξεχωριστά, ασχοληθήκαμε με το ζήτημα της προσφυγιάς διοργανώνοντας συνεντεύξεις με ανθρώπους που μετανάστευσαν προς τις πατρίδες μας. Αφουγκραστήκαμε τους φόβους τους για το αβέβαιο μέλλον, τον πόνο τους για τον ξεριζωμό από τους τόπους τους, την ελπίδα τους ότι θα άνθιζε και για αυτούς πάλι η καλοσύνη και η ηρεμία. Οι συνεντεύξεις αποτυπώθηκαν σε βίντεο που παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια των αποστολών, προκαλώντας έντονη συναισθηματική φόρτιση.

Στο ίδιο μήκος κύματος, μελετητής των οδών που ακολούθησε το φλαμένκο, από μορφή λαικής τέχνης μέχρι να συμπεριληφθεί από την UNESCO στον Κατάλογο Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας, μάς ταξίδεψε, με όχημα τη Μουσική και τον Χορό, στην πολυτάραχη ιστορία των λαών της Ιβηρικής Χερσονήσου, που επηρέασε πολλές πτυχές της ιστορίας και της υπόλοιπης Ευρώπης.

Δύο δημοτικά σχολεία συνεργάστηκαν μαζί μας για άλλη μία δραστηριότητα ενεργού πολιτειότητας. Οι μικροί μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, αναβίωσαν την Αφή της Ολυμπιακής Φλόγας και αρχαία Ολυμπιακά αθλήματα όπως η δισκοβολία, το ακόντιο, η πάλη που ζωντάνεψαν μπροστά μας. Έπειτα, όλοι μαζί, μικροί και μεγάλοι μαθητές, συμμετείχαν σε μουσικοκινητικά δρώμενα προσπαθώντας να διατρανώσουν την ιδέα της Εκεχειρίας. Μπροστά στο Μουσείο της Αρχαίας Ολυμπίας, υπό τους ήχους τυμπάνων, οι μαθητές/τριες σχημάτισαν το σύμβολο της ειρήνης, ενώ μαθήτρια απήγγειλε το «Φως της Ολυμπίας» του Τάκη Δόξα, φέρνοντας το πνεύμα της Αρχαίας Ελλάδας στο φως του σήμερα.

Παιχνίδια ρόλων, ενάντια στην ξενοφοβία και τον ρατσισμό, προτεινόμενα από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αποτέλεσαν άλλη μία δραστηριότητα ενεργού πολιτειότητας. Το θρυλικό “Step Forward” («Βήμα μπροστά») (Brander et al., 2002), υλοποιούμενο μάλιστα μέσα στον εμβληματικό χώρο του αγέρωχου φράγκικου κάστρου της περιοχής μας, διέγειρε την ενσυναίσθηση στους/στις

μαθητές/τριες οι οποίοι έβλεπαν μπροστά τους να προκαθορίζουν τη ζωή των ανθρώπων οι κοινωνικές, οικονομικές και φυλετικές ταυτότητες, κι όχι οι αξίες και το γνωστικό τους υπόβαθρο.

2.2.5. Καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Στα θεατρικά εργαστήρια δραματοποιήθηκαν θρύλοι της Θάλασσας. Ορισμένες φορές, η απόδοση των θρύλων γινόταν και μέσα από χορευτικά δρώμενα. Ήταν συγκινητικό το ότι η Μεσόγειος είχε χαρίσει τους ήρωες και τους θεούς της σε όλες τις χώρες της, με αποτέλεσμα να βλέπουμε τον Ηρακλή σε διαμάχες του στην Πελοπόννησο και μετά στην Ισπανία, την Αφροδίτη να γεννιέται στην Κύπρο και να μπλέκεται σε περιπέτειες στη μεγάλη έξω θάλασσα που έβρεχε τη μακρινή Πορτογαλία, τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη να τρομάζουν εξίσου τους Έλληνες και τους Σικελούς ναυτικούς. Ο αυτοσχεδιασμός έδενε τους μύθους και οι τελικές παρουσιάσεις πραγματοποιούνταν σε εξωτερικούς χώρους, όπως κάστρα και ακρογιαλιές.

Έντονα συναισθηματικά φορτισμένες ήταν οι συναυλίες με τη συμμετοχή όλων των αποστολών. Τα τέσσερα από τα πέντε σχολεία, καλλιτεχνικής φυσιογνωμίας (δύο μουσικά, ένα χορευτικό και ένα εικαστικών), τροφοδότησαν απλόχερα αυτές τις δραστηριότητες. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες επάνδρωναν τις ορχήστρες και τις χορωδίες και παρουσίαζαν στο ευρύτερο κοινό τραγούδια από όλους τους τόπους, αναδεικνύοντας την ενοποιό δύναμη της Μουσικής.

2.2.6. Εργαστήρια ψηφιακών εφαρμογών

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτέλεσαν ισχυρότατο αρωγό του προγράμματος. Πέρα από την κάλυψη του κενού της φυσικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων, αξιοποιήθηκαν σε όλα τα στάδια των δραστηριοτήτων. Οι ψηφιακές εφαρμογές σχεδιασμού παρουσιάσεων (Power Point, Sutori, Microsoft Sway, Prezi) δημιούργησαν καλαίσθητες και ευφάνταστες παρουσιάσεις του τόπου κάθε σχολείου-εταίρου, καθώς και ταξιδιωτικές αναφορές που αποτύπωναν τις σημαντικότερες στιγμές, τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων σε κινητικότητες στις άλλες χώρες. Ψηφιακά εργαλεία για κατασκευή αφίσας και επεξεργασία εικόνας (Pixlr, PosterMyWall) επιστρατεύτηκαν για να φτιαχτούν Ημερολόγια και posters με σημαντικές για το πρόγραμμα ημερομηνίες, και λογότυπα εκ των οποίων ένα επιλέχθηκε για να είναι το λογότυπο του προγράμματος. Οι εφαρμογές επεξεργασίας βίντεο και ήχου (Movie Maker, Microsoft Clipchamp, Filmora, Audacity) χρησιμοποιήθηκαν αφενός για να προβληθούν οι συνεντεύξεις των προσφύγων, αφετέρου - στο πλαίσιο της διάχυσης του προγράμματος - για ψηφιακές εκθέσεις φωτογραφιών και σύντομων ταινιών που αποτύπωναν εργαστήρια και δράσεις. Η εφαρμογή Artsteps μας βοήθησε να σχεδιάσουμε εικονικές περιηγήσεις στις ψηφιακές μας εκθέσεις. Καταστρώθηκαν, επίσης, με το Action Bound και το Kahoot ψηφιακά κουίζ, παιχνίδια και κυνήγι θησαυρού σε αρχαιολογικούς χώρους, εμπλέκοντας - μέσω της παιχνιδοποίησης - τους συμμετέχοντες γνωστικά και συναισθηματικά στη γνωριμία με τους υπό μελέτη χώρους.

Αξιοσημείωτο παραγόμενο, καθώς όλες οι συμμετέχουσες χώρες έχουν πανάρχαιους δεσμούς με τη Θάλασσα, άρα πλειάδα μύθων και θρύλων που σχετίζονται με αυτήν, αποτέλεσε η δημιουργία κόμικς εμπνευσμένων από αυτούς. Ήρωες, θεοί, αφελείς ψαράδες και διάσημοι τραγουδοποιοί, δράκοι και γοργόνες παρέλασαν στις σελίδες των παιδιών, ακολουθώντας διαφορετικούς τρόπους απόδοσης καθώς διαφορετική ήταν και η έμπνευση για την αποτύπωσή τους. Τη σκυτάλη πήραν τα ψηφιακά εργαλεία για την τελική επεξεργασία των καρέ και τη δημιουργία ψηφιακού βιβλίου (FS Viewer, Paint 3D, Book Creator), το οποίο διαμοιράστηκε και στους υπόλοιπους μαθητές των σχολείων, αλλά και στα όμορα σχολεία και στις τοπικές κοινότητες.

2.3. Δυσκολίες κατά την πραγματοποίηση του προγράμματος

Η μεγάλη δυσκολία που εμφανίστηκε αναπάντεχα ήταν η πανδημία λόγω του κορονοϊού. Λόγω των απαγορεύσεων των μετακινήσεων, η τελευταία κινητικότητα δεν πραγματοποιήθηκε αλλά αντικαταστάθηκε από τηλεδιασκέψεις. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκε και η τελευταία έκθεση φωτογραφίας που ήταν προγραμματισμένη για την Ευρωπαϊκή Ημέρα Μουσικής.

Πέραν αυτού, δεν παρουσιάστηκαν ανυπέρβλητα εμπόδια κατά τη διετή υλοποίηση του προγράμματος. Παρατηρήθηκαν μικρές παρανοήσεις ως προς τη διαφορετική ερμηνεία των κανόνων των Erasmus+ προγραμμάτων από τις διαφορετικές Εθνικές Μονάδες, δυσκολίες - λόγω των διαφορετικών υποχρεώσεων κάθε σχολείου - ως προς την εύρεση βολικών για όλους χρονικών περιόδων για την πραγματοποίηση των κινητικοτήτων, καθώς και δυσκολία ως προς τον μη κοινό βηματισμό υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Αυτά, όμως, αντιμετωπίστηκαν χάρη στην επιμονή, τη συνέπεια, την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την ανεκτικότητα που επέδειξαν όλοι οι εταίροι.

2.4. Αξιολόγηση/αναστοχασμός

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν συνεχής. Αρχικά, ερωτηματολόγια μέσω Google Forms, που απευθύνονταν προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές, περιείχαν γενικές ερωτήσεις γύρω από τις χώρες-εταίρους, προκειμένου να ανιχνευτούν οι γνώσεις τους γύρω από αυτές. Αυτά τα ερωτηματολόγια τέθηκαν εκ νέου στο τέλος της 1ης χρονιάς ώστε να εντοπιστεί ο βαθμός βελτίωσης της γνώσης γύρω από τα πέντε κράτη, όπου και καταγράφηκε εντυπωσιακή αύξηση ορθών απαντήσεων μεταξύ των δύο περιόδων. Τελικά ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις αναστοχασμού επί της συνολικής πορείας του προγράμματος. Επιπλέον, μετά από κάθε κινητικότητα το σχολείο-οικοδεσπότης έθετε ερωτηματολόγια προς τους συμμετέχοντες σε αυτήν μαθητές και εκπαιδευτικούς, αξιολογώντας την ποιότητα των απτών και άυλων αποτελεσμάτων των εργαστηρίων. Στα ερωτηματολόγια είχαμε θέσει ποιοτικά κριτήρια ως προς τον βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος, καθώς και ποσοτικά κριτήρια ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτά. Σχηματικά, τα παραπάνω βήματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Αξιολόγηση του προγράμματος

Πεδίο αξιολόγησης	**Μέθοδος**	**Συμμετέχοντες**	**Συμπεράσματα**
Γνώσεις για τις χώρες	Ερωτηματολόγια αρχή και τέλος 1ης χρονιάς	Εκπαιδευτικοί & μαθητές/τριες	Αύξηση σωστών απαντήσεων
Ποιότητα εργαστηρίων	Φόρμες αξιολόγησης	Εκπαιδευτικοί & μαθητές/τριες	Πολύ θετικές εντυπώσεις
Συνολική πορεία προγράμματος	Τελικά ερωτηματολόγια	Εκπαιδευτικοί & μαθητές/τριες	Θετική αποτίμηση αναστοχασμού

Ο αναστοχασμός επί των απαντήσεων των προαναφερόμενων ερωτηματολογίων συντελείτο στις προγραμματισμένες τηλεδιασκέψεις των συντονιστών των σχολείων, όπου και αξιολογείτο επιπρόσθετα και ο αριθμός των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα μαθητών με ειδικές ανάγκες, ο αριθμός των μελών των τοπικών κοινοτήτων που πληροφορούσαμε για την εξέλιξη του προγράμματος, η οικονομική διαχείριση, το πλήθος των δράσεων διάχυσης, καθώς και το πλήθος των παραγόμενων προϊόντων.

2.5. Διάχυση

Η διάχυση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος αποσκοπούσαν στη βελτίωση της ποιότητάς του, στην προώθηση της φιλοσοφίας των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+, στην αύξηση της επίδρασής του σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς πέραν των άμεσα συμμετεχόντων σε αυτό, και στην εξασφάλιση της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων του. Η διαδικασία αυτή περιλάμβανε διάφορα επίπεδα: τη γνωστοποίηση των ευκαιριών που προσφέρει ένα Erasmus+ πρόγραμμα, την παρουσίαση των παραγομένων του δικού μας προγράμματος στα υπόλοιπα μέλη των πέντε σχολείων και στα σχολεία των περιοχών μας και στις τοπικές κοινωνίες, και την προσφορά σε αυτούς ορισμένων τελικών παραγομένων μας όπως το ψηφιακό μας βιβλίο-κόμικς με τους θρύλους, μολύβια, τετράδια και μπλουζάκια με το λογότυπό μας.

Έτσι, μεταφορτώναμε τις παρουσιάσεις μας στις ιστοσελίδες των σχολείων μας, στο twinspace του συνοδευτικού προγράμματος eTwinning που είχαμε ιδρύσει, στο blog που κατασκευάσαμε (με πάνω από 2000 άτομα επισκεψιμότητα) και στη σελίδα μας στο YouTube. Στους διαδρόμους και σε

ορισμένες αίθουσες των σχολείων μας, τοποθετήσαμε πίνακες που αναρτούσαμε φωτογραφίες, αφίσες, ημερολόγια κλπ. Επίσης, το σχολείο/οικοδεσπότης έγραφε στον τοπικό Τύπο άρθρα κυρίως σχετιζόμενα με τους στόχους και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης κινητικότητας. Μάλιστα, η συμμετοχή του δικού μας σχολείου σε Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας, όπου παρουσιάσαμε το ψηφιακό μας βιβλίο, υπηρέτησε τη φιλοσοφία της διάχυσης του προγράμματος. Παράλληλα, παραγόμενα – πόστερ, εκθέσεις φωτογραφίας, βίντεο με φωτογραφίες των κινητικοτήτων και των εργαστηρίων – εκθέτονταν στα υπόλοιπα μέλη των σχολείων μας σε ιδιαίτερες ημέρες όπως ήταν η Ευρωπαική Ημέρα για τη Θάλασσα (20 Μαίου) και η Ευρωπαική Ημέρα Μουσικής (21 Ιουνίου). Οι συναυλίες μας, επίσης, διέδωσαν την υλοποίηση του προγράμματος στις τοπικές κοινωνίες. Σε ειδικές ημερίδες ενημερώναμε εκπαιδευτικούς και γονείς άλλων σχολείων για τις δυνατότητες που προσφέρουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα, παρακινώντας τους να σπάσουν την κοινωνική και συναισθηματική περιχαράκωση της σχολικής τους μονάδας.

Τελευταία αφήσαμε μία σημαντική πτυχή της διάχυσης: τη διάδοση καλών πρακτικών εντός των σχολικών μας μονάδων. Δείχνοντας τη μαγεία της διαθεματικότητας, κρίνουμε ότι βάλαμε ένα μικρό λιθαράκι στην καλλιέργεια της σχετικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών: δεν είναι ανέφικτο να συνεργάζονται και να αντιμετωπίζουν από τη δική τους οπτική γωνία ο καθένας ένα μαθησιακό αντικείμενο. Στο δικό μας εγχείρημα, εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Φυσική, Γεωγραφία/Γεωλογία, Μουσική, Ιστορία, Λογοτεχνία, Καλλιτεχνικά, Πληροφορική και Αγγλικά, εργάστηκαν μαζί και διοργάνωσαν υπέροχα εργαστήρια και δράσεις, ανοίγοντας τον δρόμο της επανάληψης αυτής της πρακτικής.

3. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Παρά τις πρωτόγνωρες δυσκολίες που επέφερε η πανδημία, ο σκοπός και τα επιμέρους μαθησιακά αποτελέσματα επιτεύχθηκαν σε υψηλό βαθμό, όπως έδειξαν τόσο οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων όσο και η εμφανής υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών από τους νεαρούς μαθητές, Ευρωπαίους πολίτες πλέον. Μέσα από την κοινή μας πορεία, όλοι οι άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενοι βιώσαμε πως η Θάλασσα, με τα υδάτινα μονοπάτια της που διαμόρφωσαν τους πολιτισμούς μας μας ενώνει και πως η Μουσική, ως παγκόσμια γλώσσα, καλλιεργεί την κατανόηση, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό και γεφυρώνει τις διαφορές μεταξύ των λαών.

Η συμβολή της Μουσικής, μάλιστα, συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικής πολιτισμικής ταυτότητας, ενισχύοντας την υπερηφάνεια για την πολιτιστική μας κληρονομιά, προάγοντας ταυτόχρονα και τον σεβασμό προς άλλους πολιτισμούς. Επιπλέον, «πάντρεψε» την αισθητική με την Τεχνολογία για να εκφραστεί, υποδεικνύοντας τον δρόμο της διαθεματικότητας και της καινοτομίας. Παράλληλα, η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα υιοθετήθηκαν και για την πολύπλευρη προσέγγιση της Θάλασσας καθώς μέσα από πολυτροπικές και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, συνδέθηκαν η Αρχαιολογία, η Ανθρωπολογία, οι Φυσικές Επιστήμες, η Ιστορία και τα Καλλιτεχνικά.

Η υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού σχολικού προγράμματος ανέδειξε τις ευκαιρίες που έχουν τα σχολεία για να προβάλουν τις ευρωπαϊκές αξίες και να διαμορφώνουν ενεργούς πολίτες. Μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν μέσα σε μία διεθνή, πολυπολιτισμική, καλλιτεχνική, ανεκτική και δημιουργική ατμόσφαιρα. Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με νέες πρακτικές, πολιτικές και εκπαιδευτικά συστήματα, ξεπερνώντας πολιτισμικούς, γλωσσικούς, θρησκευτικούς, ιστορικούς και κοινωνικούς φραγμούς, ενσωματώνοντας παράλληλα νέες ιδέες στη διδασκαλία τους και αναπτύσσοντας θετική στάση για μελλοντικές συνεργασίες ανάλογης εμβέλειας.

Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της άτυπης εκπαίδευσης συνέβαλε στον γνωστικό μετασχηματισμό των μαθητών/τριών και ενίσχυσε τη συναισθηματική τους σύνδεση με τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Βελτιώθηκε η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων και η ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιλύουν προβλήματα. Όλη αυτή η ενεργός εμπλοκή τους, η ανάληψη ρόλων και η αίσθηση του «ανήκειν» ενδυνάμωσαν την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αποδοχής, συμβάλλοντας καθοριστικά

στην πρόληψη της μαθητικής διαρροής. Ενισχύθηκε, παράλληλα, η χρήση της αγγλικής γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες, ενώ καλλιεργήθηκαν δεξιότητες ψηφιακές και παρουσίασης ιδεών.

Εν κατακλείδι, η πολυεπίπεδη αυτή συνεργασία ανέδειξε τη σημασία της συν-δημιουργίας μέσα από τη διαφορετικότητα. Προώθησε την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ των λαών, ενθαρρύνοντας τον διάλογο και τη σύνδεση ανθρώπων από διαφορετικά υπόβαθρα. Αφήνοντας, λοιπόν, ένα ισχυρό αποτύπωμα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και αξιών, συνεισφέραμε κι εμείς, με τις μικρές μας δυνάμεις, στο όραμα μιας συμπεριληπτικής, βιώσιμης και ανεκτικής Ευρώπης. Γιατί, σε αυτή την Ευρώπη θέλουμε να υπάρχουμε και να συνυπάρχουμε.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωαννίδου, Χ., Μπίρμπα, Μ., Χούνου, Α. (2024). Ψηφιακή αφήγηση του ρόλου της Ηλείας στην Επανάσταση του 1821. *Πρακτικά 16th Conference on Informatics in Education 2024 – Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση*, υβριδικά: Πανεπιστήμιο Πειραιώς & διαδικτυακά, σελ. 475-484.

Μπίρμπα, Μ. (2018). ERASMUS+ πρόγραμμα: "Sea and Music in Intercultural Lifelong Education – SMILE". *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου eTwinning "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας"*, Ιωάννινα, σελ. 183-188.

Ξενόγλωσση

Abulafia, D. (2011). *The Great Sea: A Human History of the Mediterranean*. Penguin Books.

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.L., Oliveira, B., Ondrácková, J., Surian, A., Suslova, O. (2002). *Compass*. European Council: Strasbourg.

Braudel, F. (1995). *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*. University of California Press.

Council of the European Union. (2012). *Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*.

European Commission. (2020). *Erasmus+ Programme Guide 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Horden, P., Purcell, N. (2000). *The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History*. Wiley-Blackwell.

Koen, B. D., Barz, G., & Brummel-Smith, K. (Eds.). (2008). *The Oxford Handbook of Medical Ethnomusicology*. Oxford University Press.

Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words*. Routledge.

Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. Toronto: NALL Working Paper.

Pruitt, L. J. (2011). *Youth Peacebuilding: Music, Gender, and Change*. SUNY Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.

Stige, B. (2002). *Culture-Centered Music Therapy*. Barcelona Publishers.

UNESCO. (2012). *Recognizing Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

ΈΡΓΟ ETWINNING: "DETECT KIDS IN ACTION#SKILLLABS"

Καλοκίδου Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc
Ρουσσέτη Κυριακή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, MSc

Περίληψη

Πρόκειται για έργο Etwinning στο οποίο συμμετείχαν 45 μέλη από Ελλάδα, Πορτογαλία, Τουρκία, Ρουμανία. Υλοποιήθηκε ένα πλούσιο και ποικίλο σύνολο δραστηριοτήτων που προώθησαν τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη μάθηση και τη δημιουργικότητα σε διάφορα θέματα.

Περιλαμβάνει τρία Εργαστήρια Δεξιοτήτων με διαφορετικά θέματα στα οποία ο ντετέκτιβ Βανς, η μασκότ του έργου μας δίνει πολλές διαφορετικές αποστολές να εκτελέσουμε και μας ζητάει να λύσουμε γρίφους. Στο έργο αξιοποιήθηκαν η βιωματική- ενεργός συμμετοχή των παιδιών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος jigsaw και καλλιεργήθηκαν πλήθος δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αι. σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (2018).

Η χρησιμότητα του συνδυασμού Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και e-twinning για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πως και τα δύο βελτιώνουν την παιδαγωγική διαδικασία, προσθέτοντας αξία στην συμβατική μάθηση. Παράλληλα προωθούν και ενδυναμώνουν τις έννοιες της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας μέσω ψηφιακών εργαλείων.

Λέξεις κλειδιά: eTwinning, εργαστήρια δεξιοτήτων

1. Εισαγωγή

Οι εποχές άλλαξαν και οι απαιτήσεις από το σύγχρονο σχολείο διαφέρουν από το παρελθόν. Πλέον η έμφαση δε δίνεται στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, αποστήθιση κειμένων, καλλιγραφία), αλλά κυριαρχεί η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και η σύνδεση του περιεχομένου των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Χρησιμοποιούνται πρακτικές, στρατηγικές και μέσα που αξιοποιούν τις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών σε συνδυασμό με άλλες οριζόντιες και ήπιες δεξιότητες, όπως επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη, αλληλοσεβασμός, ενσυναίσθηση και διάθεση για ενεργό δράση. Ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης της γνώσης, αλλά εκπαιδεύεται και ενδυναμώνεται ψυχικά και σωματικά, ώστε να γίνει ενεργός πολίτης. Κι αυτό ξεφεύγει σήμερα από τα στενά γεωγραφικά όρια της περιοχής που κατοικεί, της πόλης και της χώρας του, αλλά επεκτείνεται σε όλο τον κόσμο, μέσω προγραμμάτων, όπως τα eTwinning. Γίνεται πλέον "πολίτης του κόσμου" παίρνοντας αποφάσεις και βοηθώντας έμπρακτα όπως μπορεί, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Το σχολείο του σήμερα καλείται να ανταποκριθεί σε αυτούς τους στόχους, έχοντας πάντα στο επίκεντρο τον μαθητή.

2. Δεξιότητες 21ου αιώνα

Η σύνδεση του 21ου αιώνα με έναν σημαντικό αριθμό κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών εξελίξεων, έχει διαμορφώσει ένα νέο τοπίο για τη θεώρηση της αξίας της προσχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων διά βίου μάθησης. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και η διεθνής επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζουν ότι η προσχολική ηλικία είναι εκείνη κατά την οποία τα παιδιά οικοδομούν την ικανότητα να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (OECD, 2018).

Η αναγκαιότητα εστίασης της προσχολικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ικανοτήτων βασίστηκε σε επιστημονικά δεδομένα, που αναδεικνύουν τη σημασία της αποτελεσματικής ανταπόκρισης των παιδιών σε καταστάσεις που απαιτούν:

α) κριτική σκέψη για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων,

β) δημιουργικότητα και γνωστική ευελιξία για την προσαρμογή στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου,

γ) πολυτροπική και ψηφιακά διαμεσολαβημένη επικοινωνία με ένα ευρύτερο κοινό, που υπερβαίνει τα όρια της παραδοσιακής τάξης, και τέλος

δ) συνεργασία, λήψη αποφάσεων και αίσθηση ευθύνης για την παραγωγή κοινού έργου."

Ο 21ος αιώνας απαιτεί την ανάπτυξη νέου τύπου ικανοτήτων, που πρέπει να καλλιεργήσουν τα παιδιά στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διαφοροποιημένες προκλήσεις που θα συναντήσουν και θα κληθούν να διαχειριστούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η έννοια της «ικανότητας» στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου ορίζεται ως η ανάπτυξη και κινητοποίηση ενός συνόλου επαρκών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που απαιτούνται προκειμένου τα παιδιά να ανταποκριθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στον 21ο αιώνα.

2.1. Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων συνδυάζουν τα γνωστικά πεδία των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών με σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, στα συμφραζόμενα της σύγχρονης ελληνικής και παγκόσμιας πραγματικότητας. Αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, αξιοποιώντας σύγχρονες μεθόδους μάθησης. Μέσα από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που έχουν τη δομή των Ανοικτών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών, ενισχύεται η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, καθώς και δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και επιστήμης στους/στις μαθητές/τριες (ΦΕΚ 3567 Β 04-08-2021, ΦΕΚ 3791 Β 13-08-2021).

Η καινοτομία που εισάγεται με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εντοπίζεται αφενός στη συστηματοποίηση των καλών πρακτικών για όλους. Η μάθηση είναι εργαστηριακή, συνεργατική, διερευνητική, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και στην οικοδόμησή της. Αφετέρου, μέσω αυτών εισάγεται νέα θεματολογία και υπερ-επιστημονική θεώρηση. Ο μαθητής/η μαθήτρια δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως αυτόνομη ύπαρξη, η οποία καλλιεργεί τις ικανότητες και δεξιότητές της, αλλά και ως μέλος μιας ομάδας (οικογένεια, σχολείο, κά) και της ευρύτερης κοινότητας. Μυούν τα παιδιά στην έννοια της δράσης, τόσο για προσωπική ανάπτυξη όσο και για το γενικό καλό, της αξίας (της προσωπικής αξίας και της δημιουργικής συνεργασίας) και της Αειφορίας.

Οι δεξιότητες γενικά διαχωρίζονται σε "σκληρές" και "ήπιες". Οι πρώτες καλλιεργούνται μέσω των σχολικών αντικειμένων (ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση, λογική), ενώ οι δεύτερες καλλιεργούνται από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και είναι συνυφασμένες με το αξιακό σύστημα, την κουλτούρα, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την προσωπικότητα ενός ατόμου. Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι οι εξής:

Α) Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)

- Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα
- Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα
- Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργίας.

Β) Δεξιότητες Ζωής

- Δεξιότητες κοινωνικής ζωής
- Δεξιότητες ψηφιακής ιθαγένειας
- Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης

- Δεξιότητες επιχειρηματικότητας.

Γ) Δεξιότητες Τεχνολογίας, Μηχανικής και Επιστήμης

- Δεξιότητες Τεχνολογίας
- Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων
- Ρομποτική.

Δ) Δεξιότητες του Νου

- Στρατηγική Σκέψη
- Πλάγια Σκέψη
- Ρουτίνες Σκέψης και αναστοχασμός
- Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές
- Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης.

Τα Εργαστήρια χωρίζονται σε 4 θεματικούς κύκλους, όπου ο καθένας έχει τις δικές του θεματικές ενότητες :

1. Ζω Καλύτερα- Ευ Ζην

- ΥΓΕΙΑ: Διατροφή, Αυτομέριμνα, Οδική Ασφάλεια
- Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία- Πρόληψη
- Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση

2. Φροντίζω το Περιβάλλον

- Οικολογία - Παγκόσμια και Τοπική Φυσική Κληρονομιά
- Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική Προστασία
- Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά

3. Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη

- Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Εθελοντισμός - Διαμεσολάβηση
- Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα

4. Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία

- STEAM- Εκπαιδευτική Ρομποτική
- Επιχειρηματικότητα - Αγωγή Σταδιοδρομίας - Γνωριμία με Επαγγέλματα.

2.2. Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Ευρωπαϊκά Προγράμματα eTwinning

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα eTwinning αποτελούν καινοτόμο προσέγγιση στη διδασκαλία όπου με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών και της ψηφιακής κοινωνικής δικτύωσης, αποσκοπεί στην ενίσχυση τόσο της ποιότητας της επικοινωνίας όσο και της δεξιότητας της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της σχολικής τάξης, αλλά και μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων. Τα Προγράμματα eTwinning υλοποιούνται μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας του ESEP (European School Education Platform) και αποτελούν ένα δυναμικό εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και ανταλλαγής πληροφοριών σχετικών με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των σχολείων που συμμετέχουν σε αυτά. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών έργων στο χώρο του TwinSpace μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή στο χρονοδιάγραμμα του σχολικού έτους και η ισχύς του κυμαίνεται μεταξύ δύο εβδομάδων μέχρι δύο σχολικών ετών (Crisan, 2013). Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών έργων πραγματοποιείται με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών εργαλείων “Web 2.0”, τα οποία παρέχουν ευκαιρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και δυνατότητες επίτευξης των

διδακτικών και μαθησιακών στόχων που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί. Τα εκπαιδευτικά έργα και οι δράσεις του etwinning ωφελούν τα εμπλεκόμενα μέλη της, εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς μέσω της διαρκούς επικοινωνίας και της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά μαθαίνοντας να διδάσκουν με νέες μεθόδους και πρακτικές και ενισχύουν τις συνεργατικές, επικοινωνιακές και ψηφιακές τους δεξιότητες. Από τη μεριά των μαθητών, έπειτα από έρευνα των Tonner-Saunders & Shimi (2021) διαπιστώθηκε πως τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι πολυάριθμα με κύρια τη βελτίωση της διαπολιτισμικής αγωγής τους και την ανάπτυξη -ή βελτίωση- των δεξιοτήτων τους.

Στο πλαίσιο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων Π.Ε. μπορούν να αξιοποιούν τα δίκτυα και τα προγράμματα «eTwinning», με την προϋπόθεση ότι οι εφαρμογές αυτές αναφέρονται αναλυτικά στο σχέδιο δράσης της σχολικής μονάδας ή στο σχέδιο δράσης του τμήματος, ώστε να αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί στους οποίους ανατίθεται η εφαρμογή της εν λόγω δράσης δύνανται να κάνουν χρήση του υλικού και των εργαλείων της πλατφόρμας «eTwinning» για την επιτυχή υλοποίηση μεταξύ άλλων με το να:

Σχεδιάζουν και να υλοποιούν στο πλαίσιο ενός ή και περισσότερων Θεματικών Ενοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ένα «eTwinning» έργο, είτε με εκπαιδευτικούς άλλων ελληνικών σχολείων (Εθνικό «eTwinning» έργο), ή ακόμη και με εκπαιδευτικούς άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Ευρωπαϊκό «eTwinning» έργο). Με τον τρόπο αυτόν οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση της ασφαλούς συνεργατικής πλατφόρμας «TwinSpace» και των εργαλείων που αυτή προσφέρει για την υλοποίηση του Εργαστηρίου τους.

Στόχος είναι η μετατροπή των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων του ψηφιακού αποθετηρίου του ΙΕΠ «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+», καθώς και των Βιβλιοθηκών Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων του ΙΕΠ σε δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν συνεργατικά με τη χρήση των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων από ομάδες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών δύο ή περισσότερων σχολικών μονάδων στο πλαίσιο υλοποίησης ενός eTwinning έργου.

Η χρησιμότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πως και οι δύο δράσεις βελτιώνουν την παιδαγωγική διαδικασία, προσθέτοντας αξία στην συμβατική μάθηση.

Παράλληλα προωθούν και ενδυναμώνουν τις έννοιες της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας μέσω ψηφιακών εργαλείων.

3. Το πρόγραμμά μας: “Detectkids in action#skilllabs”

3.1. 1ο εργαστήριο (θεματικός κύκλος: “Ζω Καλύτερα- Ευ Ζην”)

Το πρώτο εργαστήριο Δεξιοτήτων με θέμα: “Οι ντετέκτιβς ανακαλύπτουν το μυστικό για σώμα γερό και μυαλό δυνατό” αποτελείται από 7 υποενότητες και έχει ως στόχο να εισάγει τους μαθητές στις σωστές διατροφικές συνήθειες και στη σημασία της άσκησης για την υγεία τους. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση των παχύσαρκων και υπέρβαρων ατόμων σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα, με βάση πρόσφατα δεδομένα, 1 στα 4 παιδιά σχολικής ηλικίας κατηγοριοποιείται ως παχύσαρκο ή υπέρβαρο. Τα νούμερα αυτά είναι άκρως ανησυχητικά για το επίπεδο υγείας των μελλοντικών ενεργών πολιτών. Η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων καθώς και η υιοθέτηση διατροφικών αλλαγών και αύξησης της φυσικής δραστηριότητας καθίστανται αναγκαίες μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υπό το πρίσμα των δεξιοτήτων μάθησης “4C” (επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη δημιουργικότητα). Το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με τη συνεργασία των εταίρων του έργου με γυμναστή και διατροφολόγο, όπου μέσω συνέντευξης που υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ESEP, οι μικροί μαθητές ενημερώθηκαν για τη σημασία της άσκησης και των σωστών διατροφικών επιλογών στην ανάπτυξη και την υγεία τους, και απάντησαν στις απορίες και στις ερωτήσεις τους. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος jigsaw σε ένα από τα εργαστήρια καθώς και επιλεγμένες ρουτίνες σκέψης (thinking routines), τεχνικές στοχαστικών ερωτημάτων, που προτείνονται από την εκπαιδευτική προσέγγιση Visible Thinking του Οργανισμού Project Zero της

Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard. ("Βλέπω σκέφτομαι αναρωτιέμαι" , «Τι σε κάνει να το λες αυτό ;» «Τότε νόμισα – Τώρα ξέρω»).

Η εισαγωγή στο θέμα του εργαστηρίου επιτυγχάνεται όταν τα συμμετέχοντα σχολεία λαμβάνουν ένα γράμμα από τον ντετέκτιβ Βάνς όπου ζητά την βοήθεια των παιδιών στην αναζήτηση σωστών διατροφικών επιλογών, καθώς ο ίδιος δεν προλαβαίνει επειδή πρέπει να φροντίσει τα παιδιά του που αρρώστησαν από τις ανθυγιεινές τροφές που έτρωγαν. Το ταξίδι της αναζήτησης ξεκινά αξιοποιώντας τις δραστηριότητες που προτείνει το εργαστήριο μετατρέποντάς τες σε συνεργατικές για τις ανάγκες του etwinning έργου.

Στην πρώτη υποενότητα:

- Δημιουργείται συνεργατικός πίνακας ανακοινώσεων όπου οι μαθητές από όλα τα σχολεία αναρτούν αινίγματα με τα αγαπημένα τους φρούτα και οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν τη λύση.
- Ανιχνεύονται οι πρότερες γνώσεις των παιδιών και καταγράφονται σε συνεργατικό εννοιολογικό χάρτη.
- Οι μαθητές ζωγραφίζουν το μεσημεριανό τους γεύμα και συγκρίνουν τις επιλογές τους.
- Συμπληρώνουν ατομικό φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Επίσης τα σχολεία συμμετέχουν στην Ευρωπαϊκή εβδομάδα κώδικα με δραστηριότητες που προτείνουν τα 5ο και 7ο Νηπιαγωγεία Τυρνάβου.

Στη δεύτερη υποενότητα:

- Ανακοινώνεται ο πρώτος γρίφος από τον Ντετέκτιβ Βάνς και αφορά την πυραμίδα της φυσικής δραστηριότητας.
- Τα συμμετέχοντα σχολεία χωρίζονται σε 5 ομάδες με διαφορετικό χρώμα η καθεμία, γυρίζοντας τον τροχό τυχαίων χρωμάτων στο διαδικτυακό εργαλείο wheel of names.
- Η κάθε ομάδα συμπληρώνει την πυραμίδα της φυσικής δραστηριότητας σε ένα συνεργατικό έγγραφο.
- Οι ομάδες συνεργάζονται και δημιουργούν αφίσα για τα Ναι και Όχι της φυσικής δραστηριότητας.
- Οι ομάδες συνεργάζονται και προτείνουν ένα χορευτικό στις υπόλοιπες ομάδες, στη δραστηριότητα “πόσο ενεργός είμαι;”
- Κερδίζουν το πρώτο γράμμα της λέξης ΥΓΕΙΑ και το κολλούν σε φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Στην τρίτη υποενότητα:

- Ανακοινώνεται ο δεύτερος γρίφος στα παιδιά και αφορά τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας.
- Υλοποιείται διαδικτυακή συνέντευξη με γυμναστή .
- Δημιουργείται ψηφιακό συνεργατικό βιβλίο e-book όπου αναρτώνται οι ζωγραφιές των παιδιών για τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας.
- Η κάθε ομάδα διαλέγει ένα αντικείμενο από μία λίστα που αντιστοιχεί στο χρώμα της και προτείνει ένα παιχνίδι με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Δημιουργείται συνεργατική παρουσίαση με όλα τα προτεινόμενα παιχνίδια.
- Κερδίζουν το δεύτερο γράμμα της λέξης ΥΓΕΙΑ. Συμπληρώνεται φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Στην τέταρτη υποενότητα:

- Ανακοινώνεται ο τρίτος γρίφος στα παιδιά και αφορά την πυραμίδα της διατροφής.
- Χρησιμοποιείται η μέθοδος jigsaw. Τα συνεργαζόμενα σχολεία χωρίζονται εκ νέου σε 5 ομάδες τροφίμων με τον τροχό τυχαίων ομάδων στο εργαλείο wheel of names.
- Οι νέες ομάδες αναζητούν πληροφορίες για τα τρόφιμα που αντιπροσωπεύει η ομάδα τους και αναρτούν τις πληροφορίες τους σε διαδικτυακό εργαλείο παρουσιάσεων.

- Επιστρέφουν στις αρχικές ομάδες με βάση τα χρώματα και μεταφέρουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν για τις ομάδες τροφίμων και τη θέση τους στην πυραμίδα της διατροφής.
- Το κάθε σχολείο δημιουργεί τη δική του πυραμίδα.
- Υλοποιείται διαδικτυακή συνέντευξη με διατροφολόγο.
- Οι μαθητές συμπληρώνουν σε ατομική κατασκευή σουπλά, το πιάτο της υγιεινής διατροφής
- Κερδίζουν το τρίτο γράμμα της λέξης ΥΓΕΙΑ. Οι μαθητές ζωγραφίζουν το μεσημεριανό τους γεύμα και το συγκρίνουν με το πιάτο που είχαν ζωγραφίσει στην πρώτη υποενότητα. (Ρουτίνα σκέψης "τότε νόμιζα-τώρα ξέρω")

Στην πέμπτη υποενότητα:

- Ανακοινώνεται ο τέταρτος γρίφος στα παιδιά και αφορά την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση των παιδιών.
- Οι μαθητές ανακαλύπτουν τα φρούτα και τα λαχανικά μέσα από τους πίνακες του μεγάλου ζωγράφου Arcimboldo.
- Δημιουργούν πρόσωπα σαν του Arcimboldo σε μία συνεργατική παρουσίαση.
- Οι μαθητές δημιουργούν ένα υγιεινό σνακ με φυσικά φρούτα και λαχανικά χρησιμοποιώντας την τεχνική του Arcimboldo, αναρτώντας τη συνταγή σε συνεργατικό έγγραφο.
- Οι μαθητές ψηφίζουν τη συνταγή που τους άρεσε περισσότερο.
- Οι μαθητές φτιάχνουν τη συνταγή ενός άλλου σχολείου.
- Κερδίζουν το τέταρτο γράμμα της λέξης ΥΓΕΙΑ. Συμπληρώνουν φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Στην έκτη υποενότητα:

- Ο ντετέκτιβ Βανς στέλνει μήνυμα στους/στις μαθητές/μαθήτριες όπου τους μεταφέρει κάποιες ερωτήσεις των παιδιών του, ζητά απαντήσεις και τους δίνει ένα στοιχείο τη διαδραστική προσομοίωση του PHET COLORADO που προτείνει το Εργαστήριο.
- Οι ομάδες σχολείων με βάση τα χρώματα αναλαμβάνουν να διερευνήσουν ένα σενάριο στην προσομοίωση .
- Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της προσομοίωσης στις υπόλοιπες ομάδες μέσω βίντεο ή σημειώσεων και αναρτώνται σε συνεργατικό διαδικτυακό πίνακα ανακοινώσεων.
- Κερδίζουν το πέμπτο γράμμα της λέξης ΥΓΕΙΑ. Παίζουν διαδικτυακό παιχνίδι ερωτήσεων για να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους.

Στην έβδομη υποενότητα:

- Ο Ντετέκτιβ Βάνς ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι κουιζ, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για να μπορέσουν να κερδίσουν το βραβείο βοηθού ντετέκτιβ .
- Συμπληρώνεται εκ νέου ο συνεργατικός εννοιολογικός χάρτης και οι απόψεις των παιδιών συγκρίνονται με τις αρχικές ιδέες που είχαν καταγραφεί για να εκτιμηθεί η νέα γνώση.
- Δημιουργούν και παίζουν το συνεργατικό κουίζ.
- Απονέμεται το δίπλωμα ντετέκτιβ στους μαθητές.
- Συμπληρώνεται φύλλο αυτοαξιολόγησης των μαθητών.
- Συμπληρώνεται ερωτηματολόγιο αποτίμησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.
- Τα Ελληνικά σχολεία συμμετέχουν στο European school radio τραγουδώντας "τα ναι και τα όχι της σωστής διατροφής".

3.2. 2ο εργαστήριο (θεματικός κύκλος: "STEAM- Εκπαιδευτική Ρομποτική")

Το δεύτερο Εργαστήριο Δεξιοτήτων με θέμα "Τα ρομπότ στην υπηρεσία της ανακύκλωσης" αποτελείται από 5 υποενότητες και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετάσχουν σε διερευνητικές και ανακαλυπτικές, ομαδικές δραστηριότητες και δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αιτιολογούν τις παρατηρήσεις τους, κάνουν

ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις, προγραμματίζουν το ρομποτάκι bee-bot, και εμπεδώνουν τις χωρικές σχέσεις χαράσοντας διαδρομές. Επίσης καλλιεργούν την υπολογιστική σκέψη (computational thinking) με δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διερεύνησης, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της βιωματικής – ενεργού συμμετοχής και της επίλυσης προβλήματος.

Στην πρώτη υποενότητα:

- Για την ενδυνάμωση των ομάδων τα σχολεία χωρίζονται σε ζευγάρια και παίζουν ένα διαδικτυακό παιχνίδι.
- Στη συνέχεια χωρίζονται σε μεγαλύτερες ομάδες των 4ρων και παίζουν διαδικτυακά memory game.
- Οι μαθητές λαμβάνουν μία κάρτα από τον Ντετέκτιβ Βάνς όπου θέτει έναν νέο προβληματισμό, αυτό της διαχείρισης των απορριμμάτων και την ρύπανση του περιβάλλοντος. Καλεί τα παιδιά να αναρτήσουν φωτογραφίες της γειτονιάς τους σε συνεργατικό έγγραφο και να τις συγκρίνουν.
- Συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της υποενότητας.

Στη δεύτερη υποενότητα:

- Ο Ντετέκτιβ Βάνς θέτει στα παιδιά τον προβληματισμό της καθημερινής χρήσης των προϊόντων που χρησιμοποιούν τα παιδιά και των σκουπιδιών που παράγουν.
- Οι μαθητές γράφουν σε ένα συνεργατικό συννεφόλεξο σκουπίδια που παράγουν καθημερινά στην οικογένειά τους.
- Παρακολουθούν στο youtube την καθημερινή ζωή της Σίφα από τη Ρουάντα και του Ματέο από τη Τανζανία και συγκρίνουν τη χρήση προϊόντων και την παραγωγή σκουπιδιών.
- Οι ομάδες σχολείων ομαδοποιούν τα υλικά και τα καταμετρούν. Κάνουν πρόσθεση και σύγκριση. Σε ατομικό επίπεδο κάνουν σύγκριση βάρους και μελετούν τον κόσμο γύρω τους κατανοώντας τα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα τα αντικείμενα που τους περιβάλλουν.
- Εισάγεται η έννοια της ανακύκλωσης.
- Ο Ντετέκτιβ Βάνς ειδοποιεί τους μαθητές πως θα στείλει ένα ρομπότ για να βοηθήσει τα παιδιά στην ανακύκλωση. Τους δίνει οδηγίες για να δημιουργήσουν μία πίστα που είναι απαραίτητη για το ρομποτάκι.
- Συμπληρώνουν φύλλο αυτοαξιολόγησης.

Στην τρίτη υποενότητα:

- Γίνεται εισαγωγή στην έννοια της επαναχρησιμοποίησης, μέσω ενός μηνύματος του Ντετέκτιβ Βάνς όπου καλεί τα παιδιά να κατασκευάσουν κτίρια για την πίστα του bee-bot.
- Τα σχολεία ομάδες χρωμάτων συνεργάζονται για να κατασκευάσουν κτίρια από γυαλί, χαρτί, μέταλλο, πλαστικό, αναρτώντας τις οδηγίες κατασκευής σε συνεργατικό πίνακα ανακοινώσεων.
- Τα σχολεία ατομικά παίζουν παιχνίδι με το ρομποτάκι στην πίστα που δημιούργησαν προγραμματίζοντας το ρομπότ και οδηγώντας το σε συγκεκριμένες θέσεις.
- Παίζουν διαδικτυακό παιχνίδι εμπέδωσης των υλικών , το οποίο δημιουργήθηκε από εταίρο του έργου.

Στην τέταρτη υποενότητα:

- Τα σχολεία- εταίροι του έργου καλούνται να συγγράψουν μία ιστορία σε συνεργατικό διαδικτυακό βιβλίο για ένα λυπημένο κουτάκι αναψυκτικού, ακολουθώντας γραμμική πορεία συγγραφής. (Εκεί που σταματά το ένα σχολείο, συνεχίζει την ιστορία το επόμενο κ.ο.κ.)

- Τα σχολεία- εταίροι ατομικά κατασκευάζουν ένα ρομπότ με ανακυκλώσιμα υλικά και δημιουργούν ένα ψηφιακό άλμπουμ με τις κατασκευές τους.

Στην πέμπτη υποενότητα:

- Τα σχολεία εταίροι συνεργάζονται για τη δημιουργία μίας διαδικτυακής εφημερίδας όπου αναρτούν συνθήματα και συμβουλές για την ανακύκλωση.
- Διαμοιράζεται διαδικτυακά στους γονείς στοχεύοντας στη διάχυση των αποτελεσμάτων του Εργαστηρίου.
- Απονέμεται βραβείο ολοκλήρωσης εργαστηρίου στους μαθητές.
- Συμπληρώνεται φύλλο αυτοαξιολόγησης των μαθητών.
- Συμπληρώνεται ερωτηματολόγιο αποτίμησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικού.

3.3. 3ο εργαστήριο (θεματικός κύκλος: "Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ")

Το τρίτο Εργαστήριο Δεξιοτήτων με θέμα "Ενεργώ και φροντίζω για το πάρκο της γειτονιάς μου" αποτελείται από 5 υποενότητες και αποσκοπεί στην καλλιέργεια μαθησιακών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, δεξιοτήτων ζωής και νοητικών δεξιοτήτων για τα παιδιά, τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς των Ικανοτήτων για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό (2018), οι οποίοι θα είναι κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενοι, υπεύθυνοι και ψηφιακά εγγράμματοι. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα εμπλουτίζεται περαιτέρω με δραστηριότητες δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου με την έννοια του εθελοντισμού στον πυρήνα του, καθώς η ανάγκη για μελλοντικούς ψηφιακά εγγράμματους πολίτες είναι ζωτικής σημασίας.

Στην πρώτη υποενότητα:

- Γίνεται εισαγωγή στην έννοια του εθελοντισμού μέσω της προτροπής του γνώριμου ντετέκτιβ Βάνς να παρακολουθήσουν οι μαθητές ένα animation και να προβληματιστούν σχετικά με την πολύτιμη έννοια του εθελοντισμού.
- Οι απόψεις των παιδιών καταγράφονται σε έναν διαδικτυακό συνεργατικό πίνακα.
- Χρησιμοποιούν τη φωτοθήκη του εκπαιδευτικού προγράμματος «Νοιάζομαι και Δρω» που υλοποιούν το Μη Κερδοσκοπικό Σωματείο Δεσμός και το Ίδρυμα Λαμπράκη , με στόχο την καλλιέργεια του εθελοντισμού, της αλληλεγγύης, καθώς και την ενίσχυση μιας στάσης ζωής του ενεργού πολίτη στους μαθητές, για να επιλέξουν μία φωτογραφία και να την παρατηρήσουν χρησιμοποιώντας τις ρουτίνες σκέψης "Βλέπω , σκέφτομαι, αναρωτιέμαι".
- Τα σχολεία εργάζονται σε ζευγάρια υλοποιώντας τη δραστηριότητα "χέρι βοηθείας" . Το ένα μέλος δίνει ηχογραφημένες οδηγίες στο άλλο μέλος για τη δημιουργία μίας ζωγραφιάς.

Στη δεύτερη υποενότητα:

- Ο ντετέκτιβ Βάνς προτρέπει τα παιδιά να επισκεφθούν το πάρκο της γειτονιάς τους, να τραβήξουν φωτογραφίες και να τις ανεβάσουν σε κοινόχρηστο έγγραφο, να παρατηρήσουν τα προβλήματα που υπάρχουν, να προβληματιστούν και να αναζητήσουν λύσεις οι οποίες θα προταθούν σε δια ζώσης συνάντηση μεταξύ των σχολείων εταίρων.
- Οι μαθητές κάθε σχολείου υιοθετούν το πάρκο της γειτονιάς τους.
- Τα Ελληνικά σχολεία συμμετέχουν στη μεγαλύτερη εθελοντική δράση της χώρας "Let's do it Greece" καθαρίζοντας και ομορφαίνοντας το πάρκο της γειτονιάς το οποίο είχαν υιοθετήσει.

Στην τρίτη υποενότητα:

- Τα σχολεία εργάζονται σε ομάδες χωρισμένες με τον τροχό τυχαίων επιλογών. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διεκπαιρεώσει έναν σκοπό. Η πρώτη ομάδα θα δώσει οδηγίες κατασκευής ταϊστρας για τα πουλιά, η δεύτερη ομάδα θα γράψει συνεργατικά ένα γράμμα προς το δήμαρχο της περιοχής, η τρίτη ομάδα θα δημιουργήσει την πρόσκληση περιποίησης του

πάρκου προς τους γονείς, η τέταρτη ομάδα θα δημιουργήσει πινακίδες για τα παρκάκια και τέλος η πέμπτη ομάδα θα δημιουργήσει την αφίσα της δράσης των σχολείων.

Στην τέταρτη υποενότητα:

- Τα σχολεία υλοποιούν τον καθαρισμό και την περιποίηση του πάρκου της γειτονιάς τους. Ανεβάζουν τις δράσεις τους σε ένα συνεργατικό διαδικτυακό πίνακα ανακοινώσεων.

Στην πέμπτη υποενότητα:

- Ο ντετέκτιβ Βανς αποστέλλει στα παιδιά ένα αποχαιρετιστήριο μήνυμα και τα συγχαίρει για όλες τις δράσεις που υλοποίησαν σύμφωνα με τις οδηγίες του.
- Τα συνεργαζόμενα σχολεία δημιουργούν μία συνεργατική αφίσα στην οποία αναγράφουν τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο εργαστήριο καθώς και κάτι που προσέφεραν στο περιβάλλον με τη συμμετοχή τους.
- Συμπληρώνεται τελικό ερωτηματολόγιο αποτίμησης της ενότητας από τους εκπαιδευτικούς.

Το έργο etwinning τελειώνει με τη δημιουργία ενός συννεφόλεξου όπου αναγράφονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο έργο.

4. Συμπεράσματα

Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων των άλλων χωρών, οικοδόμησαν θετικές σχέσεις, συνέβαλλαν σε ομαδικές εργασίες για την εκπλήρωση των κοινών στόχων. Επίσης απέκτησαν γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες μέσω της έκφρασης των σκέψεών τους, των ερωτήσεων, της ακρόασης των απόψεων των εταίρων, της μετάφρασης της αγγλικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς. Ανέπτυξαν δεξιότητες ζωής, υπευθυνότητα τηρώντας το χρονοδιάγραμμα των θεματικών ενοτήτων, πολιτειότητα καθώς συνεργάστηκαν με άλλους για έναν κοινό σκοπό. Απέκτησαν ενσυναίσθηση σχετικά με τους κινδύνους που συνδέονται με την περιβαλλοντική καταστροφή. Εξασκήθηκαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της αναλυτικής και κριτικής σκέψης καθώς και των ψηφιακών τους δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία και μέσα καθώς και δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Οι στόχοι που είχαν αρχικά τεθεί ικανοποιήθηκαν όλοι με το παραπάνω. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων που επιλέχθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μετατράπηκαν σε συνεργατικές δραστηριότητες καλύπτοντας πλήρως τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Κι αυτό αποδεικνύεται τόσο από την Ελληνική Ετικέτα Ποιότητας, όσο και από την Ευρωπαϊκή Ετικέτα που απονεμήθηκαν στο έργο μας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

ΙΕΠ. (2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Επιμορφωτικό Πρόγραμμα*. https://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Νικολούδης, Δ. (2022). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Και γιατί όχι εργαστήρια γνώσης;,* στο περιοδικό: «Κριτική Εκπαίδευση», τεύχος 3 (2022), σελ. 069-080. https://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2320/1995

ΦΕΚ 3567 Β 04-08-2021

ΦΕΚ 3791 Β 13-08-2021

Ξενόγλωσση

European Council (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture - Volume 1*. ISBN 978-92-871-8573-0.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030,* https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΕ ΤΗ ΦΩΝΗ ΣΟΥ

Ιντζίδου Αργυρώ
ΠΕ08

Περίληψη

Το έργο "SpeakUp For Yourself" υλοποιήθηκε από το ΕΕΕΕΚ Ιωαννίνων και εταίρους από Ελλάδα, Τουρκία, Ιταλία και Ρουμανία μέσω του Erasmus+, με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης μαθητών με σοβαρές νοητικές αναπηρίες και αυτισμό. Ανέπτυξε το "SpeakUp" App, μια ψηφιακή εφαρμογή επικοινωνίας για μη λεκτικούς μαθητές, το "SpeakUp Handbook", έναν θεωρητικό οδηγό με σύγχρονες μεθόδους ειδικής αγωγής, και το "My Special Diary", που περιέχει μαρτυρίες και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών. Μέσω διεθνών συνεργασιών, εκπαιδευτικών εργαστηρίων και επισκέψεων σε ειδικά σχολεία, το έργο ενίσχυσε την κατάρτιση εκπαιδευτικών και τη στήριξη οικογενειών. Τα αποτελέσματα διαδόθηκαν μέσω συνεδρίων, κοινωνικών δικτύων και πανεπιστημίων, προωθώντας την ενσωμάτωση και καινοτομία στην ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Μη Λεκτική Επικοινωνία, Ψηφιακή Καινοτομία, Καλές Πρακτικές, Κοινωνική Ένταξη

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα κάθε ατόμου και κεντρικό πυλώνα για την κοινωνική συνοχή και την επαγγελματική αποκατάσταση (UNESCO, 2020). Ιδιαίτερα για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, στα οποία συχνά συνυπάρχει μερική ή ολική απουσία λόγου (Simonoff, 2015), η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση παραμένει πρόκληση και η κοινωνική ένταξη συχνά παρεμποδίζονται από την έλλειψη εξειδικευμένων εργαλείων και μεθόδων διδασκαλίας (WHO, 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω του **Erasmus+** προωθεί την ένταξη και τη διαφορετικότητα στην εκπαίδευση, ενισχύοντας συνεργασίες μεταξύ φορέων από διαφορετικές χώρες (European Commission, 2023). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το έργο **"SpeakUp For Yourself"**, το οποίο υλοποιήθηκε από το ΕΕΕΕΚ Ιωαννίνων σε συνεργασία με εταίρους από την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ιταλία και τη Ρουμανία.

Η Αναγκαιότητα του Έργου

Οι μαθητές με σοβαρές νοητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Beukelman & Mirenda, 2017). Οι υπάρχουσες μέθοδοι επικοινωνίας, όπως η γλώσσα Makaton η οποία χρησιμοποιεί καρτέλες εικόνας, συχνά δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών αυτών των μαθητών (Ganz, 2015), λόγω προβλημάτων φορητότητας, καταστροφών κτλ. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερα εργαλεία και επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ειδικής αγωγής (Florian, 2014), καθότι το ζητούμενο πλέον στην ειδική αγωγή είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Η εξατομικευμένη διδασκαλία στην ειδική αγωγή αποτελεί βασική αρχή για την υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, διότι βοηθά στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα εργαλεία στις ατομικές ικανότητες και τις ιδιαίτερες δυσκολίες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2014). Το έργο **"SpeakUp For Yourself"** ήρθε να καλύψει αυτό το κενό, αναπτύσσοντας καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας και δυο εκπαιδευτικά εγχειρίδια για εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και να υποστηρίξει τη μετάβαση των μαθητών στην κοινωνία (Light & McNaughton, 2019).

Στόχοι

Οι στόχοι του έργου **"SpeakUp For Yourself"** εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της βελτίωσης της επικοινωνίας μαθητών με σοβαρές νοητικές αναπηρίες και αυτισμό. Βασίζονται στις αρχές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ειδική αγωγή (European Commission, 2023) και στις σύγχρονες θεωρίες για την επικοινωνία και την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (Light & McNaughton, 2019). Ακολουθούν οι στόχοι και υπο- στόχοι του προγράμματος :

- Βελτίωση των δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών

Στόχος: Παροχή νέων εργαλείων, μεθοδολογιών και πόρων στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Florian, 2014). Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του **"SpeakUp Handbook"**, ενός θεωρητικού οδηγού που συγκεντρώνει τις πιο σύγχρονες πρακτικές ειδικής αγωγής (Rosenberg & Schwartz, 2018). Ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει τις τελευταίες πρακτικές που αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

- Ανάπτυξη Καινοτόμων Ψηφιακών Εργαλείων Επικοινωνίας

Στόχος: Δημιουργία ψηφιακών λύσεων για τη μη λεκτική επικοινωνία μαθητών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία (Mirenda, 2018). Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, θα δημιουργηθεί η εφαρμογή **"SpeakUp"**, η οποία βασίζεται σε οπτικά σύμβολα και νοηματική γλώσσα. Αναμένεται να διευκολύνει την επικοινωνία του ατόμου με εκπαιδευτικούς και οικογένεια (Beukelman & Mirenda, 2017).

- Ενίσχυση της Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης των Μαθητών

Στόχος: Βελτίωση της προετοιμασίας των μαθητών για την ένταξή τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας, μειώνοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021) Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του **"My Special Diary"**, που περιλαμβάνει μαρτυρίες εκπαιδευτικών και καλές πρακτικές, παρέχοντας πρακτική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, την επίτευξη διδακτικών στόχων και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας για την ουσιαστική κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση (Booth & Ainscow, 2016).

- Διεθνής Συνεργασία και Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών

Στόχος: Προώθηση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενισχύοντας τη γνώση και την εμπειρία στην ειδική αγωγή (European Commission, 2023). Ο συγκεκριμένος στόχος θα επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής σε διακρατικές συναντήσεις και σεμινάρια, επιτρέποντας την ανταλλαγή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνογνωσίας (WHO, 2019). Ο κάθε οργανισμός θα συνεισφέρει με τη δική του εμπειρία και γνώση.

- Υποστήριξη Οικογενειών και Φροντιστών

Στόχος: Παροχή πρακτικών εργαλείων στις οικογένειες για τη βελτίωση της καθημερινής επικοινωνίας με τα παιδιά τους (Ganz, 2015). Ο συγκεκριμένος στόχος θα επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής **"SpeakUp".** Η εφαρμογή αναμένεται να βελτιώσει την επικοινωνία στην οικογένεια ανάμεσα σε παιδιά και γονείς ή φροντιστές, καθώς και ανάμεσα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς (Knight, 2019).

- Διάδοση της Γνώσης και των Βέλτιστων Πρακτικών

Στόχος: Εξασφάλιση της ευρείας διάδοσης των αποτελεσμάτων του έργου σε εκπαιδευτικούς, πανεπιστήμια και ειδικά σχολεία (UNESCO, 2020). Για να επιτευχθεί αυτό, θα διοργανωθούν εργαστήρια, συνέδρια καθώς μια οργανωμένη ψηφιακή διάχυση μέσω κοινωνικών δικτύων και του προγράμματος eTwinning (European Commission, 2023).

Καινοτομία και Ψηφιακή Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή

Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην ειδική αγωγή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της μάθησης μαθητών με αναπηρίες (Light & McNaughton, 2019). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να ενισχυθεί μέσω εργαλείων που αξιοποιούν οπτικά σύμβολα, εικονικές ενδείξεις και διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφράζονται με περισσότερη αυτονομία (Mirenda, 2018).

Ανάπτυξη της Εφαρμογής "SpeakUp"

Ένα από τα κεντρικά αποτελέσματα του έργου ήταν η ανάπτυξη της εφαρμογής **"SpeakUp"**, η οποία επιτρέπει σε μη λεκτικούς μαθητές να επικοινωνούν μέσω συμβόλων και διαδραστικών επιλογών. Η εφαρμογή σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της Επαυξητικής και Εναλλακτικής Επικοινωνίας (AAC), που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ατόμων με αυτισμό και άλλες αναπηρίες (Beukelman & Mirenda, 2017). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, οι ψηφιακές εφαρμογές που βασίζονται σε εικονική επικοινωνία και σύμβολα συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανεξαρτησίας των μαθητών και βελτιώνουν τη σχέση τους με εκπαιδευτικούς και γονείς (Ganz, 2015).

Το "SpeakUp Handbook" – Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς

Εκτός από την εφαρμογή, το έργο ανέπτυξε το **"SpeakUp Handbook"**, έναν θεωρητικό οδηγό που συγκεντρώνει τις πιο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στην ειδική αγωγή. Ο οδηγός βασίζεται σε μοντέλα διδασκαλίας που προωθούν τη διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη μάθηση (Tomlinson, 2014), ενώ περιλαμβάνει πρακτικές που αξιοποιούν την τεχνολογία για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή (Florian, 2014). Η χρήση επιστημονικών μεθόδων και εργαλείων, όπως τα οπτικά χρονοδιαγράμματα και οι επικοινωνιακοί πίνακες, μπορεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το μαθησιακό τους περιβάλλον (Rosenberg & Schwartz, 2018).

"My Special Diary" – Μαρτυρίες και Καλές Πρακτικές

Το τρίτο βασικό εργαλείο του έργου ήταν το **"My Special Diary"**, μια συλλογή από μαρτυρίες εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται με μαθητές με αναπηρίες. Το ημερολόγιο αυτό καταγράφει καλές πρακτικές, επιτυχημένες διδακτικές προσεγγίσεις και πραγματικά περιστατικά από την ειδική εκπαίδευση. Έρευνες δείχνουν ότι η ανταλλαγή εμπειριών και η χρήση μελετών περίπτωσης μπορούν να υποστηρίξουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερες διδακτικές προσεγγίσεις (Booth & Ainscow, 2016).

Συνολικά, το έργο **"SpeakUp For Yourself"** αξιοποίησε τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, ενσωματώνοντας καινοτόμα εργαλεία επικοινωνίας και πρακτικούς οδηγούς που υποστηρίζουν τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

2. Κύριο Μέρος

2.1 Μεθοδολογία Υλοποίησης του Έργου

- Διακρατικές συναντήσεις στην Ελλάδα, Τουρκία, Ιταλία και Ρουμανία

Στο πλαίσιο του έργου, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις διακρατικές συναντήσεις σε αυτές τις χώρες. Οι συναντήσεις αυτές είχαν στόχο το συντονισμό, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την ανάπτυξη των εργαλείων του έργου. Τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν είναι η εφαρμογή “SpeakUp”, το “SpeakUp Handbook”, και το “My Special Diary”.

- **Συνεντεύξεις Επαγγελματιών της Ειδικής Αγωγής**

Διεξήχθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και προσωπικό με εμπειρία στην ειδική αγωγή. Για την ανάλυση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με κωδικοποίηση και διερεύνηση επιτυχημένων στρατηγικών για την ενίσχυση της επικοινωνίας με μαθητές χωρίς λεκτική επικοινωνία. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια βάση των οποίων προσδιορίστηκαν μορφολογικές προτιμήσεις και επιλογές σχετικά με την εφαρμογή «Speak Up".

- **Εκπαιδευτικά εργαστήρια και ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ ειδικών παιδαγωγών**

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αλλά και μέσω επιμέρους εκπαιδευτικών εργαστηρίων, οι ειδικοί παιδαγωγοί και επαγγελματίες, μοιράστηκαν εμπειρίες και μεθόδους για τη βελτίωση της επικοινωνίας των μη λεκτικών μαθητών. Παρουσιάστηκαν και σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές της ειδικής αγωγής και αποφασίστηκε από κοινού η ακριβής δομή της εφαρμογής, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε οργανισμού στα διαφορετικά περιβάλλοντα.

- **Δημιουργία και πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων σε ειδικά σχολεία**

Το έργο ανέπτυξε τρία βασικά εργαλεία:

α) Την ψηφιακή εφαρμογή "SpeakUp", που βοηθά μη λεκτικούς μαθητές να επικοινωνούν μέσω οπτικών συμβόλων.

β) Το "SpeakUp Handbook", έναν θεωρητικό οδηγό με καινοτόμες μεθόδους και προσεγγίσεις για την Ειδική Αγωγή.

Γ) Το "My Special Diary", που περιλαμβάνει μαρτυρίες και βέλτιστες πρακτικές από εκπαιδευτικούς. Αυτά τα εργαλεία δοκιμάστηκαν σε ειδικά σχολεία, ώστε να διασφαλιστεί η πρακτική τους αξία.

- **Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς και οικογένειες**

Η αξιολόγηση των εργαλείων έγινε μέσω ανατροφοδότησης από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Διεξήχθησαν εργαστήρια και σεμινάρια, ενώ τα δεδομένα από τη χρήση της εφαρμογής και των άλλων εργαλείων συνέβαλαν στη βελτίωσή τους. Αυτό το πολυεθνικό έργο Erasmus+ συνδύασε την έρευνα, την τεχνολογία και την εκπαιδευτική πράξη για να δημιουργήσει ουσιαστικές λύσεις που βοηθούν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες να ενταχθούν καλύτερα στην κοινωνία και την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Κύρια Παραδοτέα του Έργου

α) Ψηφιακή Εφαρμογή "SpeakUp": Η εφαρμογή "SpeakUp" είναι ένα ψηφιακό εργαλείο επικοινωνίας που επιτρέπει σε μαθητές που δεν έχουν λεκτική επικοινωνία να εκφράζουν τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους μέσω εικόνων, συμβόλων και ήχων. Είναι διαθέσιμο σε διάφορες γλώσσες, όπως Ρουμανικά, Τουρκικά, Αγγλικά, Ελληνικά, Ιταλικά, για χρήση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

β) "SpeakUp Handbook" (Εγχειρίδιο Καινοτόμων Μεθοδολογιών): Πρόκειται για ένα πλήρη θεωρητικό οδηγό με σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις και πρακτικές ειδικής αγωγής, ο οποίος περιλαμβάνει καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών χωρίς λεκτική επικοινωνία. Παράλληλα, παρουσιάζει τεχνικές χρήσης της τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση..

γ) "My Special Diary" (Ημερολόγιο Ειδικών Πρακτικών & Εμπειριών): Πρόκειται για μια συλλογή μαρτυριών και καλών πρακτικών από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε Ελλάδα, Τουρκία, Ιταλία και Ρουμανία. Στο εγχειρίδιο αυτό, καταγράφονται επιτυχημένες στρατηγικές διδασκαλίας και αντιμετώπισης προκλήσεων στην τάξη, όπως κρίσεις, επιθετικότητα, άρνηση και αποχή. Παρέχει συμβουλές και προσωπικές εμπειρίες έμπειρων επαγγελματιών ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί και

ειδικό επαγγελματικό προσωπικό,, ώστε να λειτουργήσει ως οδηγός και υποστηρικτικό εργαλείο για νέους, αλλά και για έμπειρους εκπαιδευτικούς.

δ) Εργαστήρια και Σεμινάρια για Εκπαιδευτικούς και Γονείς: Πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές συναντήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς εκπαιδεύτηκαν στη χρήση των νέων εργαλείων, δηλαδή της εφαρμογής «SpeakUp".

2.2.2 Κοινωνικός και Εκπαιδευτικός Αντίκτυπος του Έργου "SpeakUp Yourself"

Το έργο "SpeakUp Yourself" είχε σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό αντίκτυπο, καθώς εστίασε στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών με σοβαρές νοητικές αναπηρίες και αυτισμό, ενδυνάμωσε τους εκπαιδευτικούς, στήριξε τις οικογένειες και συνέβαλε στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών. Η διάδοση και η βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων έγινε μέσω δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, διαμοιρασμό των εργαλείων σε ειδικά σχολεία και πανεπιστήμια, χρήση του eTwinning και κοινωνικών δικτύων.

- Βελτίωση της Επικοινωνιακής Αυτονομίας των Μαθητών

Το έργο παρείχε σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, όπως η εφαρμογή "SpeakUp", που ενίσχυσε την επικοινωνιακή αυτονομία των μαθητών οι οποίοι έχουν μερική ή ολική απουσία επικοινωνίας, τόσο μέσω της ψηφιακής υποστηρικτικής επικοινωνίας, αντικαθιστώντας τα παραδοσιακά χαρτιά και σύμβολα όσο και μέσω της ενίσχυσης της δυνατότητας έκφρασης των αναγκών, συναισθημάτων και επιθυμιών των μαθητών. Η πιλοτική εφαρμογή στα ειδικά σχολεία έδειξε ότι οι μαθητές αρχικά βελτίωσαν την ικανότητά τους να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειές τους, δεύτερον απέκτησαν περισσότερη ανεξαρτησία στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση και ενισχύθηκαν οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών της ειδικής αγωγής.

- Θεωρητικές γνώσεις στους εκπαιδευτικούς και βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των δυο βασικών εγχειριδίων, του "SpeakUp Handbook",το οποίο περιλαμβάνει καινοτόμες θεωρίες, πρακτικές και στρατηγικές ειδικής εκπαίδευσης και του "My Special Diary", που περιέχει μαρτυρίες και καλές πρακτικές από εκπαιδευτικούς. Όμως, οιγνώσεις των εκπαιδευτικών εμπλουτίστηκαν και μέσω των εκπαιδευτικών εργαστηρίων και τις διακρατικές ανταλλαγές, όπου οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία και ενσωμάτωσαν καινοτόμες μεθόδους στις τάξεις τους. Τέλος, δικτυώθηκαν με συναδέλφους από άλλες χώρες, ανταλλάσσοντας γνώσεις και πρακτικές.

- Η επικοινωνία δεν περιορίζεται στο σχολείο αλλά επεκτείνεται και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η εφαρμογή "SpeakUp» υποστηρίζει τις οικογένειες, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο σπίτι. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους γονείς και τους φροντιστές, ώστε να ενισχύσουν την επικοινωνία με τα παιδιά τους. Πραγματοποιήθηκαν επίσης εργαστηρία και ανοιχτές συζητήσεις με γονείς, όπου συζητήθηκαν οι προκλήσεις και προτάθηκαν πρακτικές λύσεις

- Προώθηση της Ενσωμάτωσης των Μαθητών στην Κοινωνία και την Αγορά Εργασίας

Η τελική επιδίωξη του έργου ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης των μαθητών. Αυτό θα το πετύχαινε το έργο πρώτον μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, που διευκολύνονται μέσω της εφαρμογής και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Δεύτερον με την προώθηση της χρήσης τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση, βελτιώνοντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην εργασία και τρίτον με την καλλιέργεια δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προετοιμασία των μαθητών για τον εργασιακό χώρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές

ένιωσαν πιο έτοιμοι να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και τα εργαλεία του έργου τους φάνηκαν διασκεδαστικά και έδειξαν ενδιαφέρον για την εκμάθησή τους.

3. Συμπεράσματα

Το έργο "SpeakUp Yourself" συνέβαλε ουσιαστικά στην λειτουργία των οργανισμών μας και άλλων οργανισμώνν, αξιοποιώντας τη διεθνή συνεργασία και τη χρήση τεχνολογίας για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της εκπαίδευσης των μαθητών με νοητικές αναπηρίες και αυτισμό. Μέσα από τη συνεργασία τεσσάρων χωρών (Ελλάδα, Τουρκία, Ιταλία, Ρουμανία), το έργο παρήγαγε καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία και προώθησε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να συμπεράνουμε για το πρόγραμμα τα εξείς :

Συμβολή στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής: Το έργο ανέπτυξε νέα ψηφιακά εργαλεία, όπως η εφαρμογή "SpeakUp", που βελτίωσαν την επικοινωνία των μη λεκτικών μαθητών. Η εφαρμογή αυτή προώθησε τη χρήση τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση, ξεπερνώντας τις παραδοσιακές μεθόδους επικοινωνίας. Παράλληλα, δημιούργησε εκπαιδευτικά εγχειρίδια (SpeakUp Handbook, My Special Diary), που προσφέρουν επιστημονική γνώση και πρακτικές λύσεις για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τέλος, καλλιέργησε μια διεπιστημονική και πολυπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, συνδυάζοντας διαφορετικές εθνικές πρακτικές και εμπειρίες.

Βασικά μαθήματα από τη διεθνή συνεργασία: Η διακρατική συνεργασία αποτέλεσε για τους συμμετέχοντες μια σημαντική ευκαιρία για ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών. Οι εταίροι από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα αντάλλαξαν μεθοδολογίες και πρακτικές, ενισχύοντας την ποιότητα της ειδικής αγωγής σε διεθνές επίπεδο. Διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές ειδικής αγωγής πρέπει να είναι ευέλικτες και προσαρμόσιμες στις ανάγκες κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές. Παρότι τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν, διαφάνηκε ότι οι βασικές προκλήσεις στην ειδική εκπαίδευση (π.χ. η επικοινωνία των μη λεκτικών μαθητών) είναι κοινές, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη για διακρατική συνεργασία και κοινές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Η Σημασία της χρήσης τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση: Η εφαρμογή "SpeakUp" έδειξε ότι οι μαθητές με απουσία λόγου μπορούν να βελτιώσουν την αυτονομία και την έκφρασή τους μέσω ψηφιακών εργαλείων και αυτό γιατί τα ψηφιακά εργαλεία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν προσαρμοσμένες και εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες.Οι τεχνολογικές λύσεις επίσης μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Αδιαμφισβήτητα, η χρήση της τεχνολογίας εξοικειώνει τους μαθητές με σύγχρονα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ένταξης.

Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αντίκτυπος: Το έργο βελτίωσε την εκπαίδευση και τη διδασκαλία διότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν σύγχρονες μεθοδολογίες και καλές πρακτικές μέσω του "SpeakUp Handbook" και του "My Special Diary". Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης επικοινωνίας με υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Στήριξη οικογενειών και βελτίωση της καθημερινής αλληλεπίδρασης: Οι γονείς και οι φροντιστές απέκτησαν ένα πρακτικό εργαλείο επικοινωνίας, ενισχύοντας τη σχέση τους με τα παιδιά τους. Η εκπαίδευση των οικογενειών στη χρήση του "SpeakUp App" βοήθησε στη βελτίωση της επικοινωνίας στο σπίτι.

Διάχυση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων: Το έργο διαδόθηκε μέσω σεμιναρίων, συνεδρίων και εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, επεκτείνοντας την απήχησή του πέρα από τις συμμετέχουσες χώρες. Δημιουργήθηκαν Erasmus+ Corners στα συνεργαζόμενα σχολεία, διασφαλίζοντας ότι τα αποτελέσματα θα παραμείνουν διαθέσιμα για μελλοντική χρήση. Τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν είναι διαθέσιμα σε πολλές γλώσσες, διασφαλίζοντας τη βιωσιμότητά τους και τη δυνατότητα χρήσης τους από περισσότερους εκπαιδευτικούς και φορείς.

Με βάση τα αποτελέσματα του έργου, το "SpeakUp Yourself" αφήνει μια σημαντική κληρονομιά στην ειδική αγωγή, δημιουργώντας εργαλεία και μεθόδους που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν σε διεθνές επίπεδο, προωθώντας έναν πιο συμπεριληπτικό και σύγχρονο, τεχνολογικά εναρμονισμένο, εκπαιδευτικό κόσμο. Η χρήση της τεχνολογίας στην ειδική εκπαίδευση δεν είναι πολυτέλεια, αλλά αναγκαίο εργαλείο για την προώθηση της αυτονομίας, της κοινωνικής ένταξης και της επαγγελματικής προετοιμασίας των μαθητών με αναπηρία. Τέλος, η διεθνής συνεργασία απέδειξε ότι οι κοινές προκλήσεις απαιτούν κοινές λύσεις και η ανταλλαγή γνώσεων ενισχύει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2017). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5th ed.). Paul H. Brookes Publishing.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Inclusive education in action: Policies and practices across Europe*. https://www.european-agency.org

European Commission. (2023). *Erasmus+ programme guide*. Publications Office of the European Union. https://erasmus-plus.ec.europa.eu

Florian, L. (2014). The Sage Handbook of Special Education. Sage Publications.

Ganz, J. B. (2015). Strategic Use of Visual Supports for People with Autism Spectrum Disorder. Springer.

Knight, V. (2019). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Springer.

Light, J., & McNaughton, D. (2019). Communicative Competence for Individuals Who Require Augmentative and Alternative Communication. Paul H. Brookes Publishing.

Mirenda, P. (2018). AAC for individuals with autism spectrum disorder: State of the science and future research directions. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 3*(AAC), 73–85. https://doi.org/10.1044/persp3.SIG12.73

Rosenberg, S., & Schwartz, I. (2018). Communication and Language Development in Children with Disabilities. Pearson.

Simonoff, E. (2015). Intellectual disability. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. Snowling, & E. Taylor (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (6th ed., Chap. 54). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118381953.ch54

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. ASCD.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

World Health Organization. (2019). *World report on disability*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability

ΤΑΞΗ ΟΜΙΛΙΑΣ THE SPEAKING CLASS - ETWINNING

Κοψολαίμη Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med. «Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών»
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Το eTwinning αποτελεί μια επιτυχημένη καινοτόμο δράση που συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Βοηθάει την προαγωγή δεξιοτήτων απαραίτητες για την προσωπική ανάπτυξη. Παρέχει μια ασφαλή και δωρεάν πλατφόρμα για εκπαιδευτικούς και μαθητές σε όλη την Ευρώπη, για συνεργατικά έργα, για ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην παρουσίαση μίας ευρωπαϊκής σχολικής σύμπραξης κατά το σχολικό έτος 2023-2024 μεταξύ πέντε χωρών, δεκαέξι εκπαιδευτικών και 180 μαθητών. Έχοντας τη δυνατότητα να συνεργαστούμε μέσω του eTwinning, δημιουργήσαμε πολλές ευκαιρίες να μοιραστούμε κοινωνικές δεξιότητες, να βελτιώσουμε τον ψηφιακό γραμματισμό και να επικοινωνήσουμε στην Αγγλική γλώσσα.

Στο έργο μας στοχεύαμε να βελτιώσουμε τις δεξιότητες της Αγγλικής ομιλίας, της ακρόασης, της χρήσης της γλώσσας στην καθημερινότητα, της εκμάθησης του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Το τελικό προϊόν ήταν μια αστεία εξατομικευμένη, διεπιστημονική εργασία, που αποτελείται από 7 λέσχες λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: the speaking class – eTwinning, *συνεργασία*

1. Εισαγωγή

Το eTwinning είναι μια ευρωπαϊκή δράση που επιτρέπει σε σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες και πρακτικές. Μέσω του eTwinning, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διασχολικά έργα, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες. Σήμερα, το eTwinning αποτελεί το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι σε θέση να πράξουν έργα με συνεργασία, να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν ιδέες και πόρους και να συμμετάσχουν σε ποικίλες δράσεις για επαγγελματική ανάπτυξη. (Παρασκευάς, 2016). Προσφέρει υποστήριξη, εργαλεία και υπηρεσίες για σχολεία μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, καθώς και ευκαιρίες δωρεάν και συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης μέσω διαδικτύου και δια ζώσης. (Παρασκευάς, 2016)

Κύρια Χαρακτηριστικά του eTwinning

- Συνεργασία: Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεργάζονται με σχολεία από άλλες χώρες, δημιουργώντας κοινά έργα και ανταλλάσσοντας ιδέες.
- Επαγγελματική Ανάπτυξη: Το eTwinning προσφέρει διαδικτυακά προγράμματα επιμόρφωσης και σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους.
- Ασφαλής Πλατφόρμα: Η πλατφόρμα του eTwinning παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων.
- Διαπολιτισμική Μάθηση: Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Για τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στο eTwinning, απαιτείται η εγγραφή στην Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα Εκπαίδευσης Σχολείων (ESEP) και στο etwinning. *https://school-education.ec.europa.eu/el/etwinning* . Η εγγραφή προϋποθέτει την κατοχή ήδη λογαριασμό EU Login στην *school-education.ec.europa.eu* .

Το έργο eTwinning "The Speaking Class" στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικής έκφρασης των μαθητών μέσα από διασχολικές συνεργασίες. Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ομιλίας και επικοινωνίας. Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση τους τον προφορικό λόγο, να μάθουν με ευχάριστο τρόπο. Να αυξήσουν το ενδιαφέρον για την Αγγλική γλώσσα, άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας μέσω δραστηριοτήτων.

Αναφορικά με τα οφέλη των συνεργατικών δράσεων eTwinning στους μαθητές, τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν (Bocconi, Kampylis & Punie, 2012· Cassells et al., 2016·Kane, 2011·Øverland, 2015 Wastiau, Crawley & Gilleran, 2011 Γολικίδου & Τζιμογιάννης, 2014), έδειξαν πως το πρόγραμμα eTwinning είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, καθώς:

- Αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές, ιδιαίτερα για μαθητές που είχαν χαμηλές επιδώσεις στα μαθήματα ή ήταν εσωστρεφείς, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες.
- Συμβάλλει στην καλλιέργεια των ψηφιακών τους δεξιοτήτων.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Ενισχύει την κριτική τους ικανότητα αλλά και την αυτοεκτίμησή τους.
- Συμβάλλει στη γνωριμία με νέους πολιτισμούς και διαφορετικό τρόπο σκέψης.
- Υποστηρίζει την ανάπτυξη των γλωσσικών και πολιτισμικών τους δεξιοτήτων.
- Οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι, καθώς αναλαμβάνουν αρμοδιότητες με σκοπό την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου Έργου.
- Προσφέρει ευκαιρίες συνεργασίας με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, καλλιεργώντας έτσι την αποδοχή του διαφορετικού.

2. Περιγραφή του Έργου

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην παρουσίαση μίας ευρωπαϊκής σχολικής σύμπραξης eTwinning κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο 2024, συνεργάστηκαν πέντε χώρες Ελλάδα - Τουρκία – Ισπανία – Πολωνία – Αλβανία, δεκαέξι εκπαιδευτικοί και 180 μαθητές ηλικίας 8-11 ετών, με ιδρυτές την Τουρκία και την Ελλάδα. Έχοντας τη δυνατότητα να συνεργαστούμε σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω του eTwinning, δημιουργήσαμε πολλές ευκαιρίες να μοιραστούμε κοινωνικές δεξιότητες να βελτιώσουμε τον ψηφιακό γραμματισμό και να επικοινωνήσουμε στην Αγγλική γλώσσα.

Με την έναρξη του Έργου, δημιουργήθηκαν τα ζευγάρια συσκέψεων για συναντήσεις μέσω zoom στο smartboards σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα που ετοιμάστηκε στην αρχή. Κάθε μήνα. ορίστηκαν τα κλαμπ που θα συναντηθούν όπως αναφέρονταν στις φόρμες Google. Επίσης, οι μαθητές επέλεξαν το λογότυπο του Έργου σε 2 βήματα. Για τη διάδοση του Έργου μας, τα λογότυπα εκτίθενται στους τοίχους και όλοι οι μαθητές ψήφισαν, 3 επιλεγμένα λογότυπα ανέβηκαν στη φόρμα Google και μετά όλοι οι μαθητές-συνεργάτες επέλεξαν το λογότυπο του Έργου. Οι μαθητές μας είχαν πραγματικά κίνητρο για την επιλογή του λογότυπου. Στις συναντήσεις σε ζευγάρια σχολείων (87 συνολικά), υλοποιήθηκε ένα μάθημα τουλάχιστον για μισή ώρα κάθε μήνα σε ζευγάρια σύμφωνα με τα ωράρια τους και προσπαθούσαμε να κάνουμε διαφορετικούς συνδυασμούς ζευγαριών σχολείων όσο το δυνατόν περισσότερο για να κάνουμε τους μαθητές να συναντήσουν διαφορετικά πρόσωπα και να ξεπεράσουν τη ντροπαλότητά τους. Σε μηνιαίες δραστηριότητες συμμετείχαν όλοι στις αλληλεπιδράσεις. Τον Φεβρουάριο συμμετείχαμε στο wakelet και προσθέσαμε αφίσες ή εικόνες που επέλεξαν οι μαθητές, σχετικά με τις παραδοσιακές πτυχές της χώρας μας. Τον Απρίλιο, κάθε μαθητής του σχολείου-εταίρου τραγούδησε ένα τραγούδι στη μητρική του γλώσσα ή στα Αγγλικά για να εισαγάγει τη μουσική του. Τον Μάιο συμπεριλάβαμε τη δραστηριότητα του παιχνιδιού στη συνάντηση των ζευγών γιατί οι ξένοι συνεργάτες είχαν τόσο έλλειψη χρόνου λόγω των εξετάσεων λήξης του τριμήνου και των αργιών. Στο τελικό προϊόν του Έργου μας, 7 σύλλογοι, όλοι οι συνεργάτες συνεργάστηκαν ως διεθνής ομάδα στο κλαμπ που επέλεξαν οι μαθητές τους. Το τελικό προϊόν ήταν μια αστεία εξατομικευμένη, διεπιστημονική εργασία, που αποτελείται από 7 λέσχες λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των μαθητών. Η εργασία σε μεικτές διεθνείς ομάδες σε δραστηριότητες έκανε τους μαθητές τόσο χαρούμενους και δημιουργικούς. Όλες οι

δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για να αλληλεπιδρούν, τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές να καυχηθούν για το κίνητρό τους να μάθουν για άλλους πολιτισμούς, να βελτιώσουν τον ψηφιακό γραμματισμό και να επικοινωνήσουν στη γλώσσα-στόχο, Αγγλική .

3. Μεθοδολογία

Σύμπραξη Σχολείων

Δημιουργήθηκε το έργο το 2023, τον Ιανουάριο. Στις 8 Φεβρουαρίου εγκρίθηκε, αμέσως μετά τον σεισμό στην Τουρκία . Ήταν λυπηρές μέρες, οπότε αποφασίσαμε να καθυστερήσουμε το έργο. Ο συνιδρυτής και εγώ δεν είχαμε μέλη, αλλά υπήρξαν συνεργάτες που ήθελαν να συμμετάσχουν. Έτσι όλοι συμφωνήσαμε να καθυστερήσουμε το έργο για αυτό το έτος. Υπήρχε δυσκολία να οργανωθούν ζωντανές συναντήσεις σε ζευγάρια. Το επόμενο έτος , τον Φεβρουάριο 2024 , οι τάξεις μαθητών πολλών συνεργατών άλλαξαν, έτσι δεχθήκαμε τις τάξεις των συνεργατών από Β΄ έως Στ΄. Προσαρμόσαμε τις αναφερόμενες δραστηριότητες στις μικρότερες τάξεις. Ήταν υπέροχες εμπειρίες για εμάς. Υποθέσαμε ότι μπορούμε να ξεπεράσουμε τα εμπόδια στην εκμάθηση γλώσσας με πραγματικές συνθήκες. Έχοντας 3 ώρες Αγγλικά στην Γ' και Δ' δημοτικού, είναι απαραίτητο να συνεχίζεται η εκμάθηση και εκτός σχολείου. Επομένως, η βιωματική μάθηση και οι ψηφιακές ικανότητες είναι πολύ σημαντικά για τους μαθητές που μαθαίνουν σήμερα. Κύριος στόχος του σχεδίου ήταν να βελτιώσει τις δεξιότητες ομιλίας ώστε να προσπαθήσει να επικοινωνήσει ο μαθητής. Υπήρχε αυξημένο κίνητρο σε όλες τις δραστηριότητες και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Στην πρώτη συνάντηση του ζευγαριού στο Zoom τον Φεβρουάριο οι μαθητές ήταν πολύ ανήσυχοι, αλλά στις τελευταίες συναντήσεις ήταν θαρραλέοι και προσφέρθηκαν να κάνουν ερωτήσεις. Επίσης τα αποτελέσματα φαίνονται στις έρευνες.

Μερικοί Συνεργάτες ήταν νέοι στο etwinning, γι’ αυτό βάλαμε μερικά βίντεο (Canva, Padlet, Storyjumper) σε padlet για να διευκολύνουμε τη χρήση ψηφιακών εργαλείων κατά τη διάρκεια του Έργου. Κάναμε αξιολογήσεις στην αρχή και στο τέλος του Έργου. Χρησιμοποιήσαμε πολλά εργαλεία web2 και ai τόσο με μαθητές όσο και με εκπαιδευτικούς. Προετοιμάσαμε έρευνες αξιολόγησης στο Menti και συνεργατικές φόρμες Google, μεταφέραμε απαντήσεις σε φύλλα Google για να μιλήσουμε για αποτελέσματα σε μηνιαίες συναντήσεις δασκάλων, πραγματοποιήσαμε συσκέψεις στο zoom, Για τη διάδοση χρησιμοποιήσαμε τον ιστότοπο του σχολείου για projectnews, σχολικό λογαριασμό Instagram, GoogleBlogger, Wakelet, ενεργοποιήσαμε δασκάλους, χρησιμοποιήσαμε την αγάπη για την εργασία. Δημιουργήθηκαν padlets για μηνιαίες δραστηριότητες. Χρησιμοποιήθηκαν το eduaide.ai & Open ai για να δημιουργηθούν σχέδια μαθημάτων αφού προηγήθηκε καταιγισμός ιδεών. Επίσης αναλύθηκαν αρχικές και τελικές έρευνες δασκάλων χρησιμοποιώντας το Open ai. Στο τελικό προϊόν 7Clubs, χρησιμοποιήθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία όπως τα: Storyjumper, Artsteps, Canva και Capcut. Storyjumper για Chefs club και Workstu voice books των φίλων τους και Workstu club των ηλεκτρονικών βιβλίων τους. Οι εκπαιδευτικοί τους με μεγάλη χαρά που ανακάλυψαν το νέο εργαλείο, χρησιμοποιήσαν το Canva για κολάζ συσκέψεων και δραστηριοτήτων. Δημιούργησαν ταινία για το MovieClub, Artsteps για να προετοιμάσουν ξεναγούς στη γκαλερί συλλόγων φωτογραφίας και γκαλερί συλλόγου καλλιτεχνών. Κατασκευάσαμε κουίζ για δραστηριότητα παιχνιδιού (με σχετικά θέματα) για τους μαθητές μας τον Μάιο. Χρησιμοποιήσαμε στο Google έγγραφα και φύλλα για να παρουσιαστούν οι δάσκαλοι, να οργανώσουμε χρονοδιαγράμματα για τις μηνιαίες διαδικτυακές συναντήσεις μαθημάτων σε ζευγάρια. Κάναμε την επικοινωνία και τις ανακοινώσεις μέσω δελτίου, φόρουμ του twinspace και whatsapp. Χρησιμοποιήσαμε το Google Blogger για να διευκολύνουμε τη διάδοση των έργων μας. Από τους ιδρυτές, προστέθηκαν Κανόνες ορθής διαδικτυακής συμπεριφοράς (netiquette) όλοι οι συνεργάτες ενημερώθηκαν για την ηλεκτρονική ασφάλεια, και φροντίσαμε να μην συμπεριλαμβάνονται φωτογραφίες που φαίνονται τα πρόσωπά των παιδιών. Σχετική ενημέρωση έγινε στους μαθητές στην αρχή. Συμμετείχαμε στις συναντήσεις γονέων στην αρχή του Έργου και πήραμε έγγραφα γονικής συγκατάθεσης . Φροντίσαμε επίσης τα πνευματικά δικαιώματα.

3.1. Στοχοθεσία του Έργου

Ζωντανά μαθήματα αγγλικών μαζί και μερικές διασκεδαστικές δραστηριότητες προγράμματος σπουδών.
Ενδεικτικά, μέσα από το Ευρωπαϊκό έργο eTwinning δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες ομιλίας και επικοινωνίας.
- Να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση.
- Να μάθουν με ευχάριστο τρόπο.
- Να αυξήσουν το ενδιαφέρον για την Αγγλική γλώσσα, άλλες γλώσσες και πολιτισμούς.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες πληροφορικής.
- Να δίνουν οδηγίες.
- Να συνεργάζονται.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Να αξιοποιήσουν την Τεχνολογία.

4. Ενσωμάτωση με τα ΝΠΣ του Δημοτικού σχολείου

Το έργο είχε ως βασικό στόχο την γνωριμία σχολείων και την από κοινού συνεργασία και δημιουργία. Ήταν πλήρως συμβατό με το ΝΠΣ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΥΠΑΙΘ για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν γνωστικοί, ψυχοκοινωνικοί και κοινωνικοσυναισθηματικοί με απώτερο στόχο την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα έμφαση δόθηκε στην επικοινωνία, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και τη συνεργασία (the 4C's — "super skills" for the 21st century) (Erdoğan, 2019). Δραστηριοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, ενώ έμαθαν να σέβονται τη γνώμη, τα έργα των άλλων και τις διαφορετικές απόψεις. Γνωρίστηκαν με παιδιά από άλλα σχολεία, καλλιέργησαν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Εξασκήθηκαν στην Αγγλική Γλώσσα. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο σε κάθε έκφανση του Έργου. Εργάστηκαν τόσο σε επίπεδο ολομέλειας όσο και σε επίπεδο ομάδων.

5. Υλοποίηση της δράσης του Έργου

5.1 Προπαρασκευαστικό στάδιο

Για τη διεξαγωγή του Έργου αξιοποιήθηκαν ποικίλα συνεργατικά εργαλεία μάθησης.
Τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν σε βάθος με την απόκτηση δεξιοτήτων τεχνολογίας, δημιουργήθηκαν δραστηριότητες ελκυστικές, προσεγμένες και καινοτόμες ώστε να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στο επίπεδο των μαθητών και να μπορέσουν να αξιοποιηθούν περαιτέρω και από άλλους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες των google docs, ενώ δόθηκε η δυνατότητα εξερεύνησης και εξοικείωσης με την πλατφόρμα του eTwinning, συζητώντας τυχόν απορίες.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προβούν στο σχεδιασμό του Έργου πραγματοποίησαν διαδικτυακές συναντήσεις, αξιοποιώντας τα εργαλεία της πλατφόρμας του Twinspace του Έργου (δημιουργία Online meetings). Για τον διαμοιρασμό του υλικού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αξιοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τόσο μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning όσο και από τα e- mail accounts των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα η επικοινωνία γινόταν και μέσω email, messenger, whatsapp, zoom, για το διαμοιρασμό των πρώτων ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί για την μεταξύ τους επικοινωνία αξιοποίησαν ιδιαιτέρως κάθε δυνατότητα που δινόταν μέσα από την πλατφόρμα του eTwinning όπως email, τηλεδιάσκεψη, chat, με σκοπό τη δημιουργία ενός άκρως συνεργατικού Έργου.

Στη συνέχεια τέθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος από κοινού, συστάθηκε λεπτομερώς ένα χρονοδιάγραμμα των δράσεων, μελετήθηκε και συμπληρώθηκε προσεκτικά η πλατφόρμα του Έργου στο Twinspace. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν βασίστηκαν στη

βιωματική και συνεργατική μάθηση ενώ η αξιοποίηση των ΤΠΕ συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η συνεργασία και ο καταμερισμός εργασιών έγινε στο πλαίσιο της διαδικτυακής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών (δημιουργία τηλεδιασκέψεων), δημιουργία google docs, δημιουργία ρουμπρίκας αξιολόγησης, δημιουργία e-Book, ανταλλαγή e - mail και μηνυμάτων μέσα από τα social media αλλά και το Twinspace.

5.2 Στάδιο υλοποίησης

Με αυτό το έργο, μία φορά το μήνα, οι μαθητές συναντήθηκαν με άλλους μαθητές από άλλη χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω της εφαρμογής ζουμ. Το έργο αυτό τους βοήθησε να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για επικοινωνία στα Αγγλικά με εύκολο και διασκεδαστικό τρόπο. Σύμφωνα με τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών τραγούδησαν, μίλησαν, έπαιξαν ρόλους και διάφορα παιχνίδια μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας . Εμπλουτίστηκαν τα μαθήματα των Αγγλικών με συγχρονισμένες συλλογικές δραστηριότητες και μερικά διαδικτυακά εργαλεία.

Με την έναρξη του Έργου έγιναν οι απαραίτητες προετοιμασίες:

Λήφθησαν έγγραφα γονικής συγκατάθεσης συμμετοχής των μαθητών στο έργο.

Οι ιδρυτές ανακοίνωσαν τους κανόνες eSafety στο Twinspace και όλοι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί σχολείων ενημέρωσαν τους μαθητές τους για τους κανόνες.

Δάσκαλοι και μαθητές σχολείων συνεργατών μοιράστηκαν ιδέες, σκέψεις και προτάσεις για τις δραστηριότητες του Έργου.

Αποφασίστηκαν μικτές διεθνείς ομάδες μαθητών και οι δραστηριότητές τους.

Τα συνεργαζόμενα σχολεία παρουσιάστηκαν εν συντομία με μια φωτογραφία του σχολείου στο Twinspace.

Έγινε εντοπισμός της τοποθεσίας των σχολείων στο χάρτη μέσω της εφαρμογής pictramap οι μαθητές του κάθε σχολείου εντόπισαν την τοποθεσία τους στο χάρτη και στην συνέχεια αναζήτησαν τα άλλα συμμετέχοντα σχολεία.

Μελέτησαν τον χάρτη, έκαναν συγκρίσεις, συνειδητοποίησαν την απόσταση που τους χωρίζει.

Στη συνέχεια ο χάρτης των συμμετεχόντων στο έργο, ενσωματώθηκε στην πλατφόρμα του Twinspace.

Μέσω διαδικτυακής ψηφοφορίας αποφασίστηκε το λογότυπο του Έργου: https://rb.gy/tiq1tn

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ανά μήνα:

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ - Οργανώθηκαν τα ζεύγη Φεβρουαρίου, στο χρονοδιάγραμμα των συνεργατών του Έργου «The Speaking Class» για να συναντηθούν διαδικτυακά https://rb.gy/rpg1zz

Μέσω zoom πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση ανά ζεύγη σχολείων. Όλοι οι μαθητές παρουσιάστηκαν σύντομα (ονόματα, ηλικία ή τι τους αρέσει να κάνουν). Οι μαθητές μιλούσαν για τις καθημερινές ρουτίνες τους . Ένας ή δύο μαθητές από κάθε συνεργαζόμενο σχολείο είπε «τι κάνει σε μια μέρα», υποστηρίζοντας την παρουσίαση με μερικές εικόνες. Οι μαθητές του σχολείου-εταίρου έκαναν απλές ερωτήσεις μετά από κάθε παρουσίαση.

ΜΑΡΤΙΟΣ - Τα συνεργαζόμενα σχολεία συμμετείχαν στο Wakelet . Κάθε εταίρος ετοίμασε μια αφίσα ή μια εικόνα για οτιδήποτε ορίζει τη χώρα του δίνοντας το όνομα της χώρας και το πρόσθεσε στο Wakelet. Και οι άλλες χώρες έγραψαν σχόλια των μαθητών τους κάτω από τις εικόνες στο Wakelet. Οι μαθητές έγραψαν στην εφαρμογή Word Cloud τι λέξη «γεια» στη γλώσσα τους. Τα σχολεία Zoom-Partner συναντήθηκαν σε ζευγάρια. Κάθε συνεργάτης παρουσίασε ένα απλό πείραμα στην τάξη και το εξηγήσω π.χ. «Το πείραμα με το ουράνιο τόξο από κινούμενο νερό».

ΑΠΡΙΛΙΟΣ -Κάθε συνεργάτης επέλεξε ένα τραγούδι στη γλώσσα του και το τραγούδησε χρησιμοποιώντας μια εφαρμογή εγγραφής φωνής και πρόσθεσε την ηχογράφηση στο Twinspace.

Τα σχολεία Zoom-Partner συναντήθηκαν σε ζευγάρια στο Zoom. Οι μαθητές έπαιξαν ένα παιχνίδι όλοι μαζί (ο Simon λέει το παιχνίδι TPR χρησιμοποιώντας απλές εντολές).

ΜΑΪΟΣ - Κάθε συνεργαζόμενο σχολείο προετοίμασε ένα παιχνίδι Kahoot για τα άλλα. (Οι συνεργάτες αποφάσισαν το θέμα τους. Μπορούσε να αφορά σε αριθμούς, χρώματα, ικανότητες ή άλλο θέμα που επέλεξαν οι μαθητές). Έπρεπε να υπάρχουν 5 ή 10 ερωτήσεις για κάθε παιχνίδι Kahoot.

Τα σχολεία Zoom-Partner συναντήθηκαν σε ζευγάρια στο Zoom. Σε κάθε χώρα οι μαθητές προετοίμασαν μια πρόγνωση καιρού που υποστηριζόταν με εικόνες ή διακοσμητικά. (μπορούσε να είναι ένα αστείο παιχνίδι ρόλων).

ΙΟΥΝΙΟΣ - Τα σχολεία Zoom-Partner συναντήθηκαν σε ζευγάρια στην τάξη στο Zoom. Κάθε συνεργάτης προετοίμασε ένα απλό, σύντομο παιχνίδι ρόλων σε ένα καφέ ή εστιατόριο για το συνεργαζόμενο σχολείο. Και οι μαθητές ετοίμασαν μενού με εικόνες (συμπεριλαμβανομένων ορισμένων τοπικών κουζινών) και τα πρόσθεσαν στο Twinspace

ΤΕΛΙΚΟ ΠΡΟΪΟΝ

Ως τελικό προϊόν 7Clubs δημιουργήθηκε μια παρουσίαση αναμνήσεων από τις δραστηριότητες του Έργου. Συνεργάτες και μαθητές αποφάσισαν μαζί, ένα ηλεκτρονικό βιβλίο, μια συνάντηση, μια παρουσίαση διαφανειών, μια παράσταση κουίζ, μια εικονική έκθεση μαζί.

Στο τελικό προϊόν 7Clubs, χρησιμοποιήθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία όπως τα: Storyjumper, Artsteps, Canva και Capcut. Storyjumper για Chefs club και Workstu voice books των φίλων τους και Workstu club των ηλεκτρονικών βιβλίων τους . Οι εκπαιδευτικοί τους, χρησιμοποιήσαν το Canva για κολάζ συσκέψεων, δραστηριότητες και δημιούργησαν ταινία για το MovieClub, Artsteps για να προετοιμάσουν ξεναγούς και γκαλερί συλλόγων φωτογραφίας και γκαλερί συλλόγου καλλιτεχνών, κουίζ για δραστηριότητα παιχνιδιού (με σχετικά θέματα).

5.3. Στάδιο αξιολόγησης

Στο στάδιο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί επικοινώνησαν και συνεργάστηκαν ώστε να βρουν τον κατάλληλο τρόπο που θα αναδείκνυε την αξιολόγηση από την πλευρά των μαθητών. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ έπαιξε σημαντικό ρόλο για το σύνολο του έργου καθώς χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα εργαλεία Web 2.0 προκειμένου να συμβάλλουν στη συνεργατική μάθηση. Η πλατφόρμα του Twinspace του έργου αλλά και η χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ έδωσαν την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν με ένα κοινό σκοπό.

6. Συμπεράσματα

Το έργο "The Speaking Class" προσέφερε στους μαθητές μια μοναδική ευκαιρία να βελτιώσουν τις προφορικές τους δεξιότητες και να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους. Μέσω της διασχολικής συνεργασίας, οι μαθητές απόκτησαν εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Σκοπός μας ήταν οι μαθητές να είναι πρόθυμοι να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν την Αγγλική γλώσσα. Όλοι ήταν πολύ χαρούμενοι μετά την πρώτη, ανήσυχη συνάντηση για τα λάθη που θα έκαναν. Ήταν ενθουσιασμένοι, πρόθυμοι να συναντήσουν ξανά μαθητές που προσπαθούσαν να κάνουν πράγματα στα αγγλικά και να συνεισφέρουν, δεν δίστασαν πια. Όλες οι τάξεις, είχαν τόσο κίνητρο και ρωτούσαν για το Έργο για την επόμενη χρονιά. Ετοιμάσαμε προ-έρευνα για μαθητές και δασκάλους. Επίσης, ορισμένοι γονείς έστειλαν τα σχόλιά τους πριν από το έργο σχετικά με το τι περιμένουν από αυτό και στην ολοκλήρωσή του, έστειλαν τελικές αξιολογήσεις του Έργου. Χρησιμοποιήσαμε menti, emojis, ορισμένα φυσικά εργαλεία όπως παλαμάκια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της συνάντησης σε ζευγάρια, που παρακινούσαν τους μαθητές πάρα πολύ.

Διαδώσαμε το έργο στο wakelet, στη σελίδα ιστολογίου του Έργου μας και στους σχολικούς ιστότοπους.

Στην αρχή κάθε μήνα πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις αξιολόγησης δασκάλων. Σε αυτές τις συναντήσεις αξιολογήθηκαν όλες οι δραστηριότητες που περιελάμβαναν συσκέψεις σε ζευγάρια μαθημάτων, δραστηριότητες και συμφωνήθηκε το χρονοδιάγραμμα των επόμενων συναντήσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τις Διακοπές των εταίρων από τις συνεργαζόμενες χώρες, ορίστηκαν ημερομηνίες και ώρες.

Το έργο μας «The Speaking Class», έλαβε Εθνική ετικέτα ποιότητας eTwinning και ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν άπτονταν του ΝΠΣ του ΥΠΑΙΠ, δίνοντας μια νέα διάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης για τον τρόπο απόκτησης και εμπέδωσης της γνώσης από τους μαθητές. Οι μαθητές μπόρεσαν να απολαύσουν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον εργάστηκαν για ένα κοινό σκοπό, ενώ κλήθηκαν αρκετές φορές να αναλάβουν ρόλους και να μοιράσουν αρμοδιότητες. Η κατανομή αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ήταν σημαντική προκειμένου κάθε μέλος να είναι υπεύθυνο για ένα κοινό αποτέλεσμα. Σε όλη τη διάρκεια του Έργου eTwinning, οι εκπαιδευτικοί είχαν ρόλο διαμεσολαβητικό, ενθαρρυντικό. Ένα ρόλο εμψυχωτή και οργανωτή στη μαθησιακή διαδικασία. Έδωσαν πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να δημιουργήσουν και όλοι μαζί να συνεργαστούν για ένα κοινό σκοπό. Παράλληλα προσπαθήσαμε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές συγκινησιακό κλίμα, σεβόμενοι την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (Vygotsky, 1986) όπου υλοποιούνται οι δραστηριότητες και προσδίδοντας μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης και της δημιουργικής σκέψης (Κρικλάνη, Λιάπη, Τσαπάρα, 2013).

Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές μέσω της εμπλοκής τους σε δράσεις του eTwinning αναπτύσσουν ψηφιακές, πολιτισμικές, γλωσσικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες (Kampylis, Bocconi & Punie, 2012·Cassells et al., 2016·Kane, 2011·Øverland, 2015·Wastiau, Crawley & Gilleran, 2011·Γολικίδου & Τζιμογιάννης, 2014).

Μέσα από την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού eTwinning Έργου έγινε μια προσπάθεια από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Elliot, 1991), εισάγοντας καινοτομίες, στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, στη χρήση της τεχνολογίας, τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο μας γενικότερα. Η διάχυση της δράσης και η μεταφορά των γνώσεων που απέκτησαν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στους συναδέλφους, έγινε με τη διοργάνωση σεμιναρίων κατά τις Συνεδρίες Προσωπικού, ώστε να εξοικειωθούν με τη χρήση νέων διαδικτυακών εργαλείων και εφαρμογών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γολικίδου, Λ., & Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης 74 στα πλαίσια του Έργου Comenius. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7 (1-2), 99-118.

Κρικλάνη, Μ., Λιάπη, Α., Τσαπάρα Μ. (2014). Αναζητώντας το «Φιδένιο». Ένα παιχνίδι διάχυτου υπολογισμού για το Νηπιαγωγείο, στο Γούσιας Φ. "Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014". Αθήνα.

Παρασκευάς, Μ. (2016). Πρόλογος. Στο: Ν. Τζιμόπουλος & Α. Λούβρης (Επιμ.),3ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα», 25-27 Νοεμβρίου 2016, (σελ. 11-15). Πάτρα: Εθνική Υπηρεσία ΥποστήριξηςeTwinning.

Ξενόγλωσση

Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C., & Scimeca, S. (2016). Developing active citizenship through eTwinning. as reperted by eTwinners. Brussels: Central Support Service of eTwinning, European Schoolnet

Elliot, John (1991). Action Research for Educational Change. Publisher: McGraw-Hill Education.

Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. International Journal of Education and Research, 7(11), 113-124.

Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: the case of eTwinning. Proceedings of the SQM / INSPIRE 2012 Conference, Tampere, Finland, 21-23 August, 2012. Tampere, Finland: School of Information Sciences of the University of Tampere and the British Computer Society.

Kane, G. (2011) Exploring the benefits of participating in a eTwinning project for Small Collaborative groups in a primary classroom setting case study Submitted to the University of Limerick

Øverland, L. J. A. (2015). A qualitative study on students' reflections on the potentials for language learning when participating in an eTwinning project, in lower secondary school. Master's thesis. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology

Vygotsky LS (1986) Thought and language. The MIT Press, Cambridge

Wastiau, P., Crawley, C., & Gilleran, A. (Eds.). (2011). Pupils in eTwinning – Case studies on pupil participation. Brussels: Central Support Service for eTwinning & European Schoolnet.

Οδηγίες για τη χρήση της νέας πλατφόρμας. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.etwinning.gr/images/publications/eggrafi_se_platforma_kai_eTwinning.pdf

https://padlet.com/elfoguzhan/final-product-student-clubs-i6c094aoehdp2hpj

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1IuJdSW4IObL-W672GWoWdiw_ZYHsDcR-N3obopuwIEM/edit?gid=1386834576#gid=1386834576

https://www.blogger.com/blog/posts/7753468143509149038?pli=1

SURVEY for kids to choose their clubs https://forms.gle/7g7bJ1VooUkhyzqr9

SKILLS WITHOUT BORDERS: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ERASMUS+ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΕΝΟΣ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Εκπαιδευτικός ΠΕ78
Τζωρμπατζάκης Αλέξης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Φραγκιαδουλάκη Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει την αξία της Εκπαίδευσης στην Ύπαιθρο μέσω της συμμετοχής των σχολείων σε προγράμματα Erasmus+. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελεί την ευκαιρία ενός σχολείου να εξελιχθεί, να ξεχωρίσει ή/και να διακριθεί, όχι απαραίτητα σε φορείς αλλά στη σκέψη των ίδιων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από επιμελή και κοπιαστική δουλειά, επίμονη προσπάθεια και διαρκή συνεργασία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα φέρνει κοντά τα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων μέσα από κοινές εμπειρίες, επιμορφώνει το διδακτικό προσωπικό με τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και βελτιώνει την διδακτική πράξη στην καθημερινότητά της, αποφέροντας στο σχολείο ένα κλίμα ευχάριστο, δημιουργικό και ενωτικό. Ένα πρόγραμμα Erasmus+ αποτελεί το ίδιο ένα πολύτιμο «μάθημα» εκτός τάξης («υπαίθριας εκπαίδευσης», όπως ονομάζεται σήμερα) που συμπαρασύρει ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+, εκπαίδευση στην ύπαιθρο, βιωματική μάθηση, συμπερίληψη, επικοινωνία.

1. Εισαγωγή

Το σχέδιο δράσης ERASMUS+ KA122 με κωδικό 2023-1-EL01-KA122-SCH-000138345 και τίτλο «Δεξιότητες χωρίς σύνορα: Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της διεθνούς εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης» (“Skills without Borders”) υλοποιείται τις τελευταίες δύο σχολικές χρονιές 2023-2025 στο 10ο Γυμνάσιο Ηρακλείου. Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε ακριβώς πριν την τελευταία κινητικότητα, όπου στο σχολείο μας θα «φιλοξενηθούν» οι αντιπροσωπείες των υπολοίπων χωρών. Έξι χώρες (Πορτογαλία, Αυστρία, Ελλάδα, Ισπανία, Πολωνία και Κροατία) συνεργάζονται και ανταλλάσουν καλές πρακτικές στους τομείς στους οποίους κάθε σχολείο έχει αποκτήσει εμπειρία και εφαρμόζει με επιτυχία. Όλα τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα με τον τρόπο αυτό, να προβάλλουν το έργο τους και να παρουσιάσουν με βιωματικό τρόπο τις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν. Οι επισκέπτες μπορούν να εντοπίσουν στην πράξη τον αντίκτυπο και τα αποτελέσματα κάθε δραστηριότητας στους μαθητές. Είχαν προβλεφθεί εξαρχής 6 κινητικότητες και αμοιβαίες φιλοξενίες σε καθεμιά από τις χώρες αυτές.

Το σχέδιο δράσης αφορούσε επίσης στην επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως «Εκπαίδευση στην Ύπαιθρο» (Outdoor Education), «Παιχνιδοποίηση» (Game-Based Learning or Gamification), «Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Τεχνικές» (Innovative Educational Practices) κτλ και της «Σκιώδους Εργασίας» (Job Shadowing).

Βασικές προεκτάσεις αυτού του προγραμματισμού ήταν η επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η καλλιέργεια του δημοκρατικού πνεύματος και της ενεργούς πολιτειότητας, η προστασία του περιβάλλοντος, η ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού, καθώς και αξιών όπως η συμπερίληψη, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, η καταπολέμηση των διακρίσεων και της ξενοφοβίας, η ενίσχυση της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ακολουθήθηκαν οι βασικές δράσεις, δηλ. οι αμοιβαίες κινητικότητες - επισκέψεις μεταξύ των σχολείων και τα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ παράλληλα υλοποιούνταν και διάφορες παράλληλες δράσεις, από τις οποίες επωφελήθηκαν, όπως μας δήλωσαν σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια αξιολόγησης, όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οι κινητικότητες

Αναλυτικότερα, οι κινητικότητες ξεκίνησαν από το Pettenbach της Αυστρίας, τον Ιανουάριο του 2024 και ολοκληρώθηκαν τον Φεβρουάριο του 2025 στην Ubeda της Ισπανίας, στην περιοχή της Ανδαλουσίας, με ενδιάμεσους σταθμούς το Alicante της Ισπανίας και το Swidnik της Πολωνίας τον Απρίλιο του 2024, την Podgora της Κροατίας τον Ιούνιο του 2024 και την Quarteira της Πορτογαλίας τον Οκτώβριο του 2024. Σε καθεμία από αυτές, επισκέπτες εκπαιδευτικοί και μαθητές βίωσαν την Εκπαίδευση στην Ύπαιθρο και τις δράσεις εκτός τάξης στην πλειονότητά τους.

Ξεκινώντας από την Αυστρία, οι παρευρισκόμενοι απόλαυσαν το μαγευτικό και ξεχωριστό για τα κρητικά δεδομένα χειμερινό τοπίο, παίρνοντας έτσι το πρώτο μάθημα γεωγραφίας εκτός τάξης και βιώνοντας τις κλιματικές διαφοροποιήσεις ανάλογα το γεωγραφικό πλάτος και μήκος κάθε περιοχής (σύγκριση Ελλάδας – Αυστρίας). Οι εμπλεκόμενοι παρακολούθησαν, ανάμεσα σε άλλα, ένα εργαστήρι δημοκρατικής εκπαίδευσης, ένα εργαστήρι ραδιοφώνου, ενώ πραγματοποίησαν επίσκεψη στο Μουσείο του Μέλλοντος, μια εντελώς πρωτοποριακή ιδέα που έδωσε ερεθίσματα στο μυαλό των παρευρισκόμενων να σκεφτούν «έξω από το κουτί».

Στο Αλικάντε της Ισπανίας τον Απρίλιο του 2024, δυο εκπαιδευτικοί του σχολείου μας μπήκαν στις ισπανικές τάξεις (σκιώδης εργασία), παρακολούθησαν τη μεθοδολογία που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί εκεί και αντάλλαξαν ιδέες για την οργάνωση του μαθήματος αλλά και των εργαστηρίων που τα σχολεία συνήθως διαθέτουν για τις αντίστοιχες ειδικότητες της Τεχνολογίας και των Φυσικών Επιστημών. Οι επιμορφούμενοι καθηγητές συμμετείχαν σε μια δράση Υπαίθριας Εκπαίδευσης, η οποία περιελάμβανε τη φύτευση σπόρων τοπικών δέντρων σε περιοχή του Αλικάντε καθώς και τη μελέτη της χλωρίδας της περιοχής.

Τον ίδιο μήνα, στο Swidnik της Πολωνίας, μαθητές και συνοδοί εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ένα κυνήγι θησαυρού στη πόλη Lublin μέσα από την εφαρμογή Actionbound, συνδυάζοντας έτσι την Εκπαίδευση στην Ύπαιθρο με την τεχνολογία. (Παπαδημητρίου & Κανταρτζή, 2023) Την εφαρμογή χρησιμοποιούσαν όλες οι ομάδες μέσα από τα κινητά τους τηλέφωνα γεγονός που έκανε την περιήγηση στην πόλη διασκεδαστική και ταυτόχρονα επιμορφωτική. Επίσης, το σχολείο υποδοχής είχε οργανώσει την ξενάγηση σε εργοστάσιο ελικοπτέρων (το οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν στο μάθημα της Φυσικής) και στο στρατόπεδο συγκέντρωσης Μαιντάνεκ, το 2ο μεγαλύτερο στρατόπεδο συγκέντρωσης: μια συγκλονιστική εμπειρία κι ένα ιδιαίτερο «μάθημα ιστορίας» για τους παρευρισκόμενους.

Τον Ιούνιο του ίδιου έτους, δυο καθηγητές και τέσσερις μαθητές επισκέφθηκαν την Κροατία και συγκεκριμένα την πόλη Podgora όπου πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε δύο μουσεία ξεχωριστά. Αρχικά, το μαλακιολογικό μουσείο, το οποίο στεγάζεται σε Φραγκισκανικό μοναστήρι του 16ου αιώνα (σύνδεση με τα μαθήματα της Ιστορίας και των Καλλιτεχνικών) και στα εκθέματά του περιλαμβάνονται 3.000 όστρακα και απολιθώματα ασπόνδυλων απ΄ όλο τον κόσμο (σύνδεση με το μάθημα της Βιολογίας) και το γεωθερμικό ινστιτούτο (σύνδεση με τον μάθημα της Βιολογίας και της Φυσικής). Όλες οι αποστολές ενεπλάκησαν στην κατασκευή μοντέλων μακετών από σελίδες παλιών βιβλίων, βιώνοντας πρακτικά την έννοια της ανακύκλωσης και επαναχρησιμοποίησης σε μια νέα μορφή, πιο καλλιτεχνική. Εξασκήθηκαν επίσης στην δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου όπου αποτύπωσαν τις εντυπώσεις τους από το πρόγραμμα και το ταξίδι τους στην Κροατία.

Στην Quarteira της Πορτογαλίας, τον Οκτώβριο του 2024, δυο εκπαιδευτικοί και τέσσερις μαθητές του σχολείου μας «μυήθηκαν» στην τεχνική της κυανοτυπίας και της παρασκευής των παραδοσιακών Πορτογαλικών πλακιδίων με μπαρόκ μοτίβα. Τι καλύτερο μάθημα πολιτιστικής κληρονομιάς και καλλιτεχνικών από αυτό! Οι αποστολές επίσης έμαθαν να χρησιμοποιούν εργαλεία όπως το τηλεσκόπιο και τα κιάλια για την παρατήρηση πτηνών σε πάρκο φυσικής ομορφιάς (σύνδεση

με το μάθημα της Βιολογίας), έκαναν βόλτα με ιστιοφόρο κατά μήκος της Πορτογαλικής ακτογραμμής (σύνδεση με το μάθημα της Γεωγραφίας) και επισκέφθηκαν το 3D Fun Art Museum, μια διαφορετική προσέγγιση στην παραδοσιακή έννοια του μουσείου, που από πολλούς μαθητές θεωρείται βαρετή και μονότονη.

Τελευταίος σταθμός του μεγάλου και πολυδιάστατου αυτού ταξιδιού, όπως προαναφέρθηκε ήταν η Ubeda της Ισπανίας. Το Colegio La Milagrosa, σε όλη τη διάρκεια της εβδομάδας φιλοξενίας, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση σε δράσεις ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος. Οι προσκεκλημένοι ξεναγήθηκαν σε μνημεία και γραφικές ιστορικές πόλεις και συνοικίες, βιώνοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα και τονίζοντας την ανάγκη αποδοχής της. Επίσης, οι φιλοξενούμενοι παρευρέθηκαν σε εργαστήριο παρασκευής σοκολάτας αλλά και δοκιμής ελαιολάδου, όπου εξηγήθηκαν οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην περιοχή για την εξαγωγή του τελικού προϊόντος (άμεση σύνδεση με την τοπική αγροτική κληρονομιά του νησιού μας). Παρουσιάστηκε επίσης αναλυτικά το έργο της φιλανθρωπικής οργάνωσης Caritas που δρα στην περιοχή και μάχεται έμπρακτα για τη μείωση των ανισοτήτων, την αλληλεγγύη και την κοινωνική ένταξη απόρων ή/και προσφύγων, δηλ. την συμπερίληψη και την ενσωμάτωση του διαφορετικού άλλου.

Ο λόγος που αναφέραμε αναλυτικά όλες αυτές τις δράσεις ήταν γιατί «έκαναν τη διαφορά» στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και μαθητών μας. Η βιωματική μάθηση, κυρίαρχη έννοια της Εκπαίδευσης στην Ύπαιθρο, (Πυγολαμπίδες, 2025) ήταν εκείνη που φάνηκε να κατασταλάζει στο μυαλό των συμμετεχόντων και να μετατρέπει τη θεωρητική γνώση και τις διαρκείς μακροσκελείς συζητήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μας σε σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων πάνω στα ζητήματα της φιλανθρωπίας, της εθελοντικής προσφοράς, της ανάληψης κοινωνικής ευθύνης, της υπευθυνότητας και της επίμονης εργασίας. Η Naomi Clarke, εκπαιδευτικός και συγγραφέας, αναφέρει σε πρόσφατο άρθρο της τα λόγια του μεγάλου παιδαγωγού John Dewey: «Δώσε στους μαθητές κάτι να κάνουν, όχι κάτι να μάθουν· και αυτό που θα κάνουν να είναι τέτοιο ώστε να απαιτεί σκέψη – η μάθηση θα έρθει φυσικά» (Clarke, 2025)

2.2. Τα επιμορφωτικά προγράμματα

Αναλόγως, οι επιμορφώσεις ξεκίνησαν από το Άμστερνταμ (Μάρτιος 2024). Το πρόγραμμα “School innovation : A new Mindset for teachers and students” αφορούσε στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Στο σεμινάριο δόθηκε βαρύτητα στα μοντέλα εκπαίδευσης, στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τη νέα γενιά μαθητών καθώς και στις εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI, artificial intelligence). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με το ολλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Ακολούθησε το Όσλο της Νορβηγίας (Απρίλιος 2024) όπου δυο εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Structured Educational Visits in Norway”. Κατά την παραμονή τους εκεί, επισκέφθηκαν σχολεία της Νορβηγίας, εξοικειώθηκαν με τις προκλήσεις του Νορβηγικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και με εκπαιδευτικές πρακτικές όπως η προσέγγιση “Context4Content”, η οποία εντάσσεται κάτω από την ομπρέλα της Εκπαίδευσης στην Ύπαιθρο.

Την πρώτη βδομάδα του Ιουλίου 2024, εκπαιδευτικοί από διάφορες χώρες της Ευρώπης συναντήθηκαν στη Μπολόνια, στα πλαίσια του προγράμματος “Outdoor Education” από το φορέα ELA (Erasmus Learning Academy). Πολλές δραστηριότητες έλαβαν χώρα στο Πάρκο Villa Ghigi με σκοπό την εξάσκηση σε ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες υπαίθρου, την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον και τη βιωσιμότητα αλλά και την ανάδειξη της σπουδαιότητας της συμπερίληψης. Ακολούθησε επίσκεψη στο ιστορικό κέντρο της Μπολόνια χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Actionbound για την εύρεση σημείων ενδιαφέροντος ως εκπαιδευτικό παιχνίδι.

Η τελευταία μετακίνηση πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο 2024 στην Πράγα της Τσεχίας, όπου οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το επιμορφωτικό σεμινάριο “Game-based Learning and Gamification”, εξοικειώθηκαν με τις τεχνικές που απαιτούνται για τη μετατροπή ενός συμβατικού σχολικού μαθήματος σε κάτι ευχάριστο, δημιουργικό και διαφορετικό, όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση, συμμετέχουν πρόθυμα, έχουν αυξημένο κίνητρο και ενδιαφέρον

και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Γνώρισαν διδακτικές πρακτικές και κυρίως διδακτικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να κάνουν το μάθημά τους πιο προσιτό στους μαθητές τους.

Όλες οι επιμορφώσεις ήταν εστιασμένες στην Εκπαίδευση εκτός τάξης, είτε άμεσα, είτε έμμεσα. Κατέστη σαφές ότι όλες οι διδακτικές τεχνικές, τόσο π.χ. η Παιχνιδοποίηση, όσο και η χρήση των εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να προσδώσουν σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία αν συνδυαστούν με την Εκπαίδευση εκτός τάξης.

2.3. Παράλληλες δράσεις

Αξίζει να αναφέρουμε ξεχωριστά όλες αυτές τις δράσεις που υλοποιήθηκαν παράλληλα με τις βασικές κινητικότητες του προγράμματος, οι οποίες δεν υπήρχαν στον αρχικό σχεδιασμό, προέκυψαν όμως ως προεκτάσεις τους. Πρόκειται για δράσεις που υποστήριξαν ή αποτέλεσαν έμπρακτη εφαρμογή των νέων εμπειριών που αποκόμιζαν και μετέφεραν κατά καιρούς στο σχολείο μας, εκπαιδευτικοί και μαθητές που είχαν ταξιδέψει ήδη.

Όσο αφορά το περιβάλλον, το σχολείο μας συμμετείχε στο πρόγραμμα ανακύκλωσης του Δήμου Ηρακλείου με τίτλο «Πάμε ανακύκλωση», όπου την 1η χρονιά (2023-2024) κέρδισε την 7η θέση ανάμεσα στα Γυμνάσια της πόλης. Φέτος, διανύουμε τη 2η χρονιά, με άγνωστα προς το παρόν αποτελέσματα! Τα αποτελέσματα είναι σίγουρα ορατά στη σχολική μας καθημερινότητα, όπου σιγά-σιγά καθιερώνουμε με τους συμμετέχοντες μαθητές σε όλους τους υπόλοιπους μαθητές και εκπαιδευτικούς της σχολικής μας κοινότητας την έννοια της ανακύκλωσης, της σωστής διαχείρισης των απορριμμάτων, της σταδιακής τους μείωσης και γενικά της φροντίδας για το περιβάλλον. (Europass Teacher Academy, 2023)

Πειραματιστήκαμε επίσης με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, μέσα από τη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους. Η έμπνευση προέκυψε από τη διεξαγωγή του πανελλήνιου μαθητικού διαγωνισμού με τίτλο «Βιώσιμη τροφή – Βιώσιμος Πλανήτης, Γίνε η Αρχή!» και θέμα τη βιώσιμη διαχείριση πόρων (Priest, 2023) και την αειφορία στον τομέα της διατροφής. Η ταινία που γυρίστηκε βασίστηκε αποκλειστικά στις ιδέες των συμμετεχόντων μαθητών και είχε τίτλο: «Νεύτωνα… μίλα μου για μήλα!». Αξίζει να σημειώσουμε την ενθουσιώδη συμμετοχή τους, οι οποίοι ανέλαβαν ρόλους σκηνοθέτη, σεναριογράφου, κάμεραμαν, ενδυματολόγου κτλ.. Παρά το γεγονός ότι με κανέναν από τους ρόλους αυτούς δεν ήταν εξοικειωμένοι, τους επιτέλεσαν με υπευθυνότητα, συνέπεια και σοβαρότητα. Η ταινία κέρδισε την 1η θέση στον διαγωνισμό.

Μένοντας στην ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα, ασχοληθήκαμε και με τις παραλίες. Οργανώθηκε καθαρισμός της παραλίας που βρίσκεται κοντά στο σχολείο μας. Περπατήσαμε ως εκεί, αναδεικνύοντας τη σημασία της άσκησης (Parker, 2022) και της μείωσης των ρύπων στην ατμόσφαιρα και καταλήξαμε να συγκεντρώσουμε σακούλες γεμάτες με απορρίμματα, μελετώντας και εξάγοντας συμπεράσματα για το πώς βρέθηκαν όλα αυτά εκεί και με ποιούς τρόπους θα μπορούσαμε να τα αποφύγουμε. Οι μαθητές ένιωσαν να συμβάλλουν έμπρακτα στην προστασία του περιβάλλοντος κι ένιωσαν την ευχαρίστηση να προσφέρουν έργο στην κοινότητα, αναλαμβάνοντας ευθύνες ενηλίκων. Δούλεψαν, διασκέδασαν και συνεργάστηκαν για το κοινό καλό.

Τέλος, προσκαλέσαμε τον Περιβαλλοντικό και Ανθρωπιστικό Μη - Κερδοσκοπικό Οργανισμό We4all, του οποίου εκπρόσωπος παρουσίασε στους μαθητές την κατάσταση στον πλανήτη, όπως παρουσιάζεται αυτή τη στιγμή, ενημερώνοντας για θέματα όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου και η υπερθέρμανση, η αειφόρος ανάπτυξη, η αναδάσωση κ.α. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης και της συζήτησης που ακολούθησε, φυτέψαμε κήπο με αρωματικά φυτά στο σχολείο, σπέρνοντας, με τον τρόπο αυτό, τον σπόρο της προσφοράς, της ευθύνης, της ενεργού δράσης και της έμπρακτης εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων και αξιών που θέλουμε να μεταδώσουμε. Η δράση είχε απήχηση σε πολλούς μαθητές, ακόμα και εκτός της ομάδας του Erasmus καθώς αρκετοί που δεν συμμετείχαν αμιγώς και τυπικά στο πρόγραμμα, ανέλαβαν έπειτα τη συντήρηση του σχολικού κήπου, όπως το πότισμα και την περιποίηση του χώρου.

Μια άλλη σημαντική δράση η οποία σχετίζεται με τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας ως αρωγό στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν το κυνήγι θησαυρού που οργανώσαμε στο σχολείο με χρήση tablet και την εφαρμογή Goosechase. Οι μαθητές και σε αυτή την περίπτωση, βγήκαν εκτός

τάξης, συνεργάστηκαν και διασκέδασαν στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τον προσδοκώμενο στόχο. Ο βασικός σκοπός ήταν η ενδυνάμωση του ομαδικού πνεύματος και της γνωριμίας των μελών μιας νεοσυσταθείσας ομάδας Erasmus μαθητών από διαφορετικά τμήματα.

2.4. Μέθοδοι

Πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλες τις παραπάνω δράσεις είχαν οι μαθητές, κι ακόμα σημαντικότερα, μαθητές με μαθησιακές ή/ και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίοι παρουσιάζουν συνήθως χαμηλή συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τόσο μέσα στα πλαίσια του καθημερινού μαθήματος, όσο και έξω από αυτά. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, τους ενέπνευσε η ιδέα ανάληψης ευθύνης, η ενεργός δράση, η απομάκρυνση από το περιβάλλον της τάξης, η γνωριμία με άλλους μαθητές από διαφορετικές τάξεις ή / και τμήματα και η ομαδική εργασία. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο συζήτησαν, διαφώνησαν σε κάποια ζητήματα, συμφώνησαν σε άλλα, αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες εποικοδομητικά. Έμαθαν να σέβονται τη διαφορετική προσέγγιση, να τη δέχονται ή να την απορρίπτουν με συγκεκριμένη αιτιολόγηση και να μην ματαιώνονται όταν τα πράγματα γίνονται με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είχαν οι ίδιοι σκεφτεί, χτίζοντας έτσι την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Μέσω των ερεθισμάτων που έλαβαν, ενεπλάκησαν ενεργά στις διαδικασίες που ακολούθησαν, ωφελώντας τόσο τους ίδιους όσο και το σχολείο γενικότερα. Μέσω των εμπειριών που απέκτησαν, διαπιστώνουμε ότι έρχονται πια στην τάξη με διάθεση να συμμετέχουν, να αλληλεπιδράσουν, να μοιραστούν κτλ.

Σημαντικό στοιχείο για όλους τους εμπλεκόμενους υπήρξε και η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, συνήθειες καθημερινότητας και έθιμα, τρόπο σκέψης και αντίληψης, τα οποία καλλιέργησαν την ανοχή, την κατανόηση και την αποδοχή του διαφορετικού. Οι μαθητές, ιδιαίτερα όσοι ταξίδεψαν σε άλλες χώρες, μετέφεραν τις εμπειρίες τους στους συμμαθητές τους όταν επέστρεψαν, είτε οργανωμένα σε παρουσιάσεις, είτε σε συζητήσεις στο διάλειμμα. Μετέφεραν με αυτόν τον τρόπο το κλίμα της διαφορετικότητας συνολικά στην εκπαιδευτική κοινότητα, γεγονός που αποτελεί την πιο κατάλληλη διάχυση των επιθυμητών αξιών, δηλ. από τους ίδιους τους μαθητές στους συνομήλικούς τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αρχή της συμπερίληψης όπως διαφαίνεται παραπάνω εφαρμόστηκε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον για το πρόγραμμα ήταν τόσο μεγάλο, ώστε η παιδαγωγική ομάδα που συγκροτήθηκε για να το υλοποιήσει αποτελούνταν από 17 άτομα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μπορέσουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι να βιώσουν τα οφέλη της προσφερόμενης επιμόρφωσης και μάλιστα με κύριο κριτήριο τις επιθυμίες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Παρόλο που ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων έκανε δυσκολότερη την οργάνωση και τον συνολικό προγραμματισμό για τον ενδοσχολικό συντονιστή, τελικά οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του σχολείου, απόλαυσαν, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, τα οφέλη της διακρατικής συνεργασίας και επίσκεψης ενώ παράλληλα εξασκήθηκαν και στην ξένη γλώσσα, χωρίς την οποία δυστυχώς η επικοινωνία γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη.

2.5. Διάχυση - Αποτελέσματα

Σχετικά με την πιο τυπική και σχεδιασμένη διάχυση του σχεδίου δράσης, έγιναν ποικίλες ενέργειες ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Δημοσιεύθηκαν σχετικά άρθρα στις τοπικές, έντυπες και ηλεκτρονικές εφημερίδες, δόθηκαν συνεντεύξεις σε τοπικά κανάλια, ενώ όλο το υλικό, δηλ. τόσο οι δράσεις όσο και τα αποτελέσματά τους, θα παρουσιαστούν μετά τη λήξη του προγράμματος και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του European School Education Platform, καθώς επίσης και στα δίκτυα στα οποία είναι ενσωματωμένο το σχολείο, π.χ. ιστότοπος του σχολείου και ιστότοπος του προγράμματος, κανάλι youtube του σχολείου και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Για την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας του ίδιου του 10ου Γυμνασίου, έγιναν παρουσιάσεις των μαθητών που συμμετείχαν στους υπόλοιπους της τάξης τους, όπου αναλύθηκαν τα βιώματα και οι δραστηριότητες, τα συναισθήματα και οι σκέψεις όσων ταξίδεψαν. Υπήρχε η δυνατότητα υποβολής ερωτήσεων, διευκρινίσεων και σχολιασμού όσων μεταφέρονταν από τους

συμμαθητές τους. Να σημειώσουμε ότι αυτές οι παρουσιάσεις έγιναν σε κλίμα εποικοδομητικού προβληματισμού και αποτέλεσαν τα πρώτα βήματα αναθεώρησης της σκέψης αρκετών μαθητών ως προς την αποδοχή του διαφορετικού.

Για τους εκπαιδευτικούς, σχεδιάστηκε αποθετήριο όλου του επιμορφωτικού υλικού, προσβάσιμο από όλους, με εικόνες, παραδείγματα και φύλλα εργασίας ενώ έγιναν και παρουσιάσεις της συνολικής εμπειρίας της κάθε κινητικότητας.

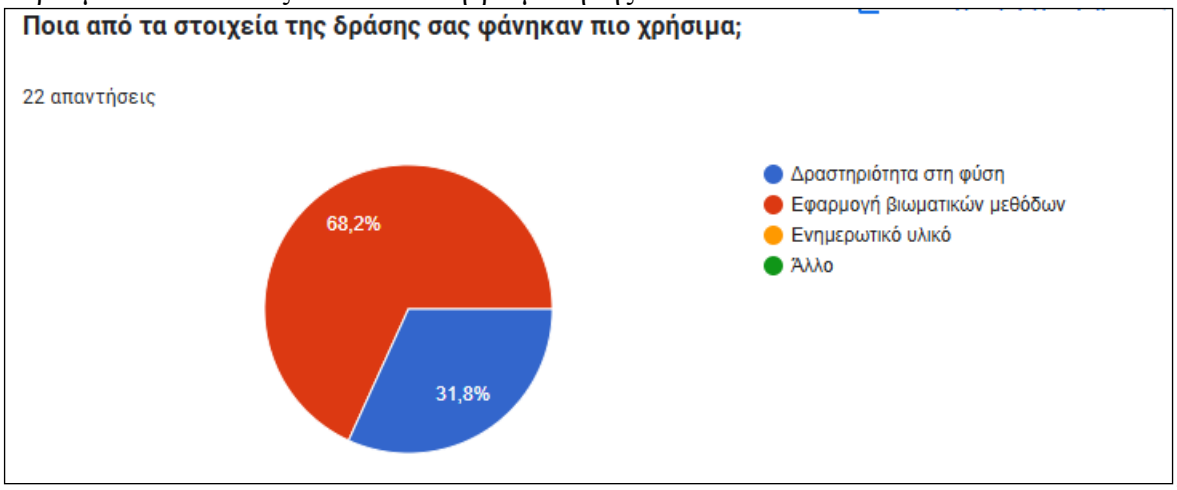
2.5. Αποτίμηση

Η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα Erasmus+ “Skills without Frontiers” και η έμφαση που δόθηκε στις δράσεις Υπαίθριας Εκπαίδευσης, άλλαξαν την εκπαιδευτική καθημερινότητα στην κοινότητα του 10ου Γυμνασίου.

Για τον αντίκτυπο των κινητικοτήτων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων αλλά και των παράλληλων δράσεων δίνονταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα Ερωτηματολόγια Διερεύνησης Στάσης (General Attitude Questionnaires) και διεξάγονταν προσωπικές συνεντεύξεις ώστε να διαφανούν οι σκέψεις των συμμετεχόντων, αρνητικές ή θετικές. Έτσι θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε δυσκολίες που ενδεχομένως θα μπορούσαμε να διορθώσουμε πριν την επόμενη κινητικότητα. Έγιναν και εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις ώστε να εντοπίσουμε τα κοινά σημεία που ξεχώριζαν σε ένα σύνολο μαθητών ή εκπαιδευτικών.

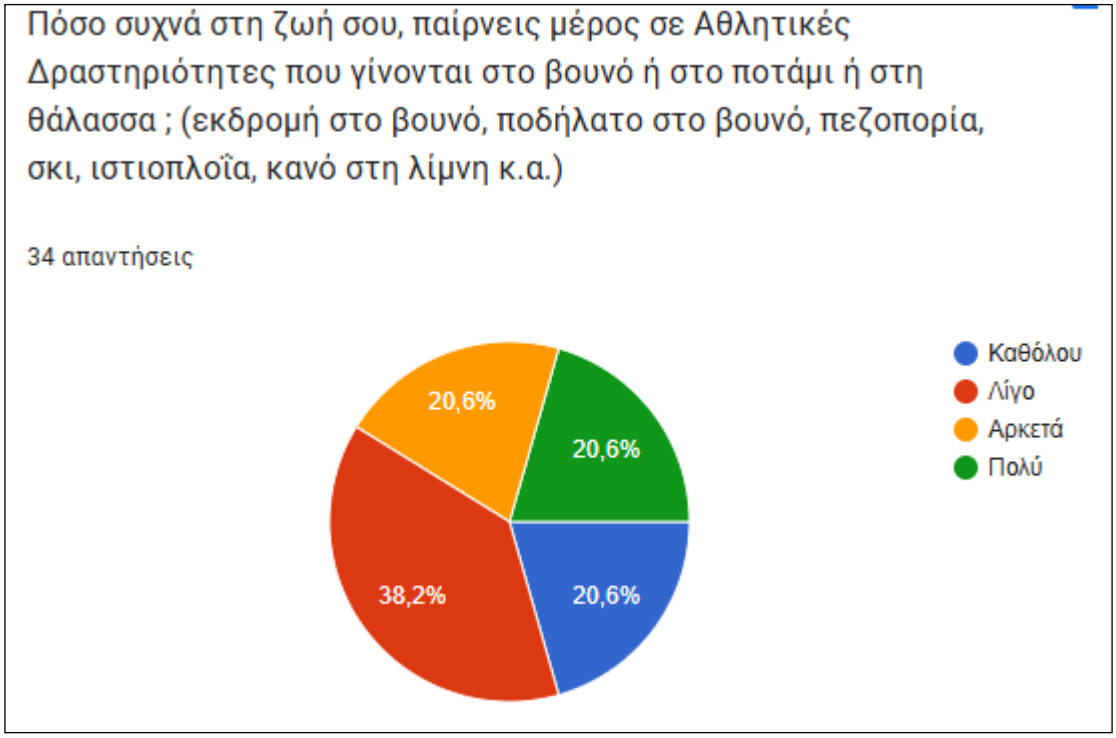
Συγκριτικά αναφέρουμε τα δυο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσε το μεγαλύτερο μέρος του μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού του 10ου Γυμνασίου Ηρακλείου (22 μέλη) κατά την έναρξη του προγράμματος, κατέστη σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν ευκαιρίες να συμμετέχουν σε δράσεις Υπαίθριας Εκπαίδευσης και όσοι το είχαν κάνει στο παρελθόν, ήταν πεπεισμένοι για την αξία τους.

Περισσότεροι από τους μισούς, έδειξαν την πρόθεσή τους να συμμετέχουν και στο μέλλον σε τέτοιου είδους δράσεις και αναγνώρισαν την γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές ως πιο εποικοδομητική. Θεωρούσαν ότι αυτή κερδίζεται μέσα από την διασκέδαση, την ενεργό συμμετοχή και το βίωμα τα οποία αυξάνουν το κίνητρο μάθησης.



Σχήμα 1: Χρησιμότητα δράσεων

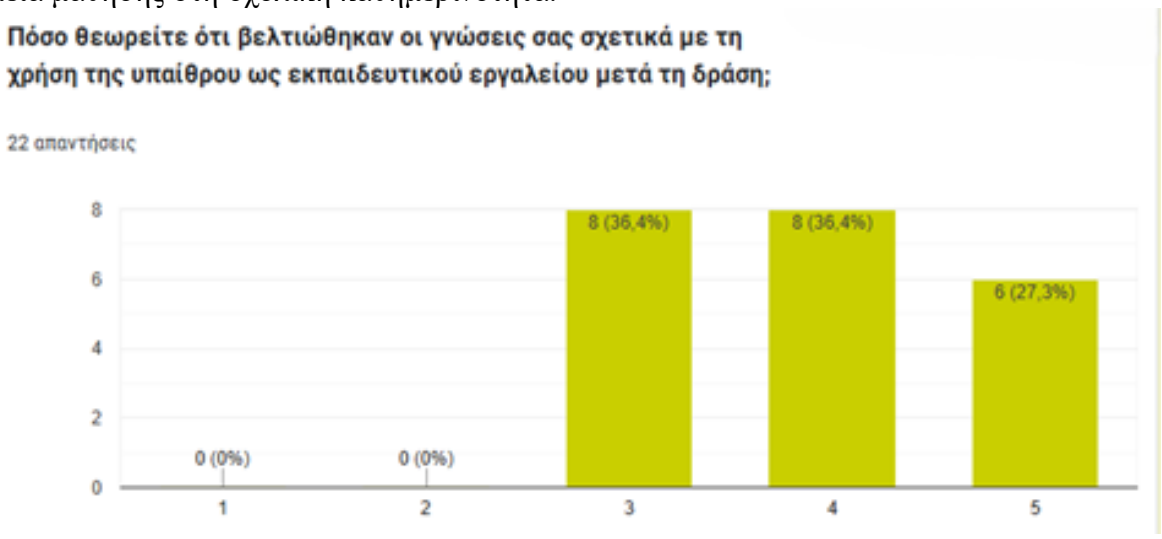
Οι μαθητές από την πλευρά τους (34 μέλη της ομάδας Erasmus από διαφορετικά τμήματα και τάξεις) ενώ είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε δράσεις Υπαίθριας Εκπαίδευσης είχαν δηλώσει αρχικά ότι δεν πιστεύουν ότι αυτές επιφέρουν μεγάλη διαφορά στη φροντίδα του περιβάλλοντος, ότι τους ευαισθητοποιούν ιδιαίτερα σε ζητήματα περιβαλλοντικά και ότι οι ίδιοι δεν περνούν πολύ χρόνο στη φύση, την οποία ο Richard Louv το 2008 όρισε ως «Διαταραχή Ελλείμματος Φύσης» (Παπαδημητρίου & Κανταρτζή, 2023)



Σχήμα 2: Βαθμός δραστηριοποίησης μαθητών

Τα ανάλογα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν μετά το πέρας των δράσεων για να αξιολογήσουμε κατά πόσο άλλαξαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή σε μεγαλύτερο αριθμό υπαίθριων δράσεων σε σχέση με το παρελθόν, συνέβαλε στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων βιωματικής μάθησης, στοιχείο στο οποίο είχε δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

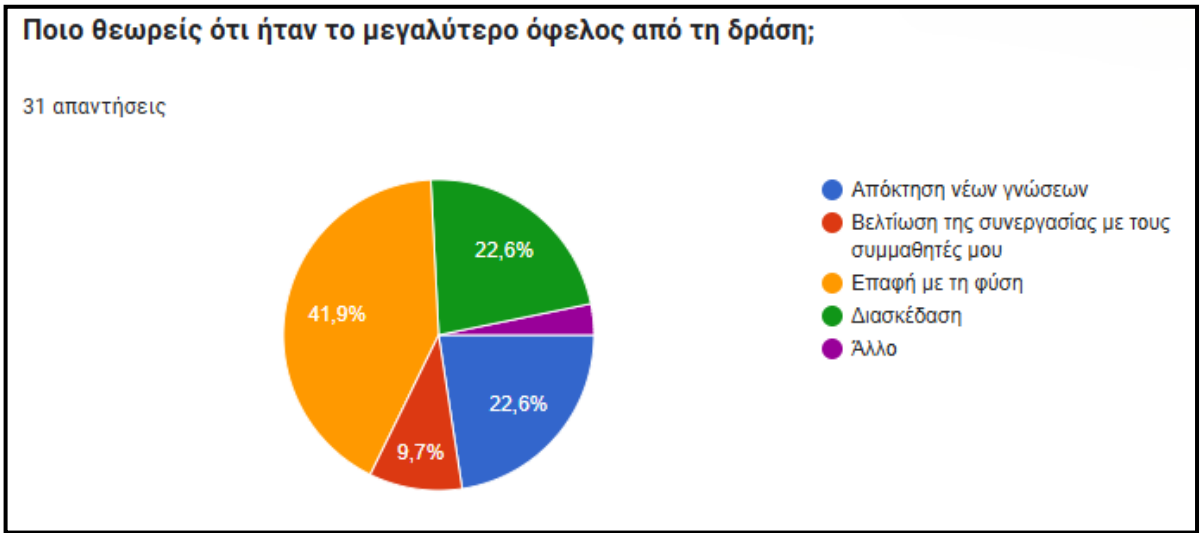
Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μέσα από τις επιμορφώσεις και τις νέες εμπειρίες που απέκτησαν, ανέπτυξαν νέες παιδαγωγικές δεξιότητες, αισθάνθηκαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Clarke, 2025) και διαπίστωσαν θετική ανταπόκριση από τους μαθητές. Η επιτυχία αυτών των δράσεων, όπως τις παρακολούθησαν να εφαρμόζονται, δημιούργησε ένα θετικό προηγούμενο, ενισχύοντας την πρόθεση τους να δοκιμάζουν ή να συνεχίσουν την χρήση τους ως εργαλεία μάθησης στη σχολική καθημερινότητα.



Σχήμα 3: Βελτίωση γνώσεων εκπαιδευτικών

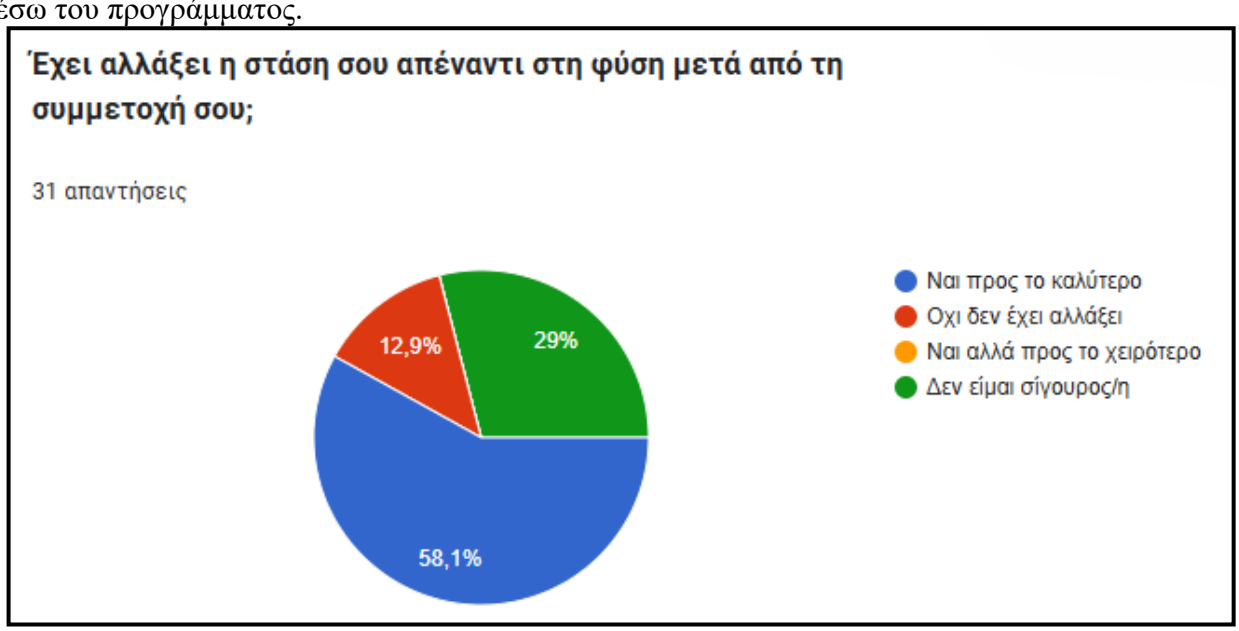
Οι μαθητές από τη μεριά τους, απόλαυσαν ιδιαίτερα την επαφή με τη φύση, η οποία τους έλειπε και διαπίστωσαν την ευεργετική της επίδραση στη διάθεσή τους. Πολλοί σχολίασαν ότι τους βοήθησε να μειώσουν το άγχος (Parker, 2022) και να νιώσουν πιο χαλαροί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι μπόρεσαν να συμμετέχουν ενεργά και να αποκτήσουν νέες γνώσεις ενώ συνεργάζονταν με τους συμμαθητές τους. Επεσήμαναν ότι τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τα μαθήματά

τους και να δουλέψουν αποτελεσματικότερα ως ομάδα. «Μου άρεσε που δεν ήμασταν απλώς καθισμένοι σε μια τάξη, αλλά μαθαίναμε μέσα από το παιχνίδι και τη συνεργασία», σημείωσε ένας μαθητής. Κάποιος άλλος υποστήριξε ότι η εμπειρία τον βοήθησε να νιώσει πιο άνετα με τους συμμαθητές του, καθώς «ήταν μια ευκαιρία να γνωριστούμε καλύτερα και να συνεργαστούμε με τρόπο που δεν θα συνέβαινε μέσα στην τάξη». Οι δράσεις βελτίωσαν την επικοινωνία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.



Σχήμα 4: Οφέλη δράσεων στην ύπαιθρο

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες δεν ήταν απλά μια ευχάριστη παρένθεση, αλλά μια ουσιαστική εμπειρία που βελτίωσε τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως διαπιστώνει κανείς από όσα αναφέρθηκαν, τα ερεθίσματα και οι δεξιότητες που είχαμε συμπεράνει αρχικά ότι έλειπαν από τους μαθητές μας προσφέρθηκαν και καλλιεργήθηκαν μέσω του προγράμματος.



Σχήμα 5: Στάση μαθητών απέναντι στη φύση



Σχήμα 6: Πρόθεση συμμετοχής σε παρόμοιες δράσεις

Το σχολείο μας συνεχίζει να επενδύει σε τέτοιες καινοτόμες προσεγγίσεις, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους στη διαμόρφωση μιας πιο δημιουργικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

3. Συμπεράσματα

Σε αυτή τη φάση λοιπόν, έχοντας ολοκληρώσει όλες τις δράσεις που περιγράφηκαν παραπάνω, ανυπομονούμε να υποδεχτούμε τις αποστολές των εταίρων μας και να παρουσιάσουμε το πρόγραμμά μας. Ανυπομονούμε και για τα αποτελέσματα του εθνικού μας φορέα (ΙΚΥ) για τη νέα πρόταση που καταθέσαμε, για ένα νέο σχέδιο δράσης που σχετίζεται με το ραδιόφωνο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιδέα προέκυψε από το εργαστήρι ραδιοφώνου που παρακολουθήσαμε ήδη στην πρώτη μας κινητικότητα στην Αυστρία!

Και συνεχίζουμε…..

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Παπαδημητρίου, Γ., & Κανταρτζή, Ε. (2023). Υπαίθρια Εκπαίδευση: Μια επιλογή με πολλαπλά οφέλη. Culture -Journal of Culture in Tourism, Art and Education, 3(1), 69-87. Ανακτήθηκε από https://journalculture.weebly.com/uploads/1/3/5/3/135316421/culture-teyxos-9-2-1.pdf

Πυγολαμπίδες (2025). Υπαίθρια Εκπαίδευση: η σημασία της στη συλλογική ανάπτυξη των παιδιών, Ανακτήθηκε στις 9-2-2025 από: https://pigolampides.gr/blog/ypaithria-ekpaidefsi-simasia-tis-sti-syllogiki-anaptyksi-ton-paidion/

Ξενόγλωσση

Parker, L. (2022). Outdoor learning, a pathway to transformational learning? Or another educational gimmick? International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 13(1), 4600–4611.

Priest, S. (2023). Introduction: What is outdoor learning? In S. Priest, S. Ritchie & D. Scott (Eds.). Outdoor Learning in Canada. Open Resource Textbook. Ανακτήθηκε στις 9-2-2025 από: http://olic.ca

Europass Teacher Academy, (2023). Outdoor Education: Benefits, Activities, and Tips. Ανακτήθηκε στις 9-2-2025 από: https://www.teacheracademy.eu/blog/outdoor-education/

Clarke N., (2025). Outdoor Education – Past, Present and Future. Ανακτήθηκε στις 9-2-2025 από: https://tapestry.info/outdoor-education-past-present-and-future/

Β23. Δημιουργία κοινοτήτων και δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΔΟΫΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ 21Ο ΑΙΩΝΑ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΤΑΣΕΙΣ

Τζώτζου Μαρία
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την αξιοποίηση δικτύων και κοινοτήτων μάθησης στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με την αποτύπωση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική διερεύνηση του θέματος καταδεικνύει σοβαρό έλλειμμα αξιοποίησης δικτύων και κοινοτήτων μάθησης στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπογραμμίζοντας την ανάγκη να παρέχονται ευκαιρίες δικτύωσης δίνοντας έμφαση στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ενδοσχολικών, διασχολικών και διαδικτυακών, για την προώθηση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της σύμπραξης εκπαιδευτικών και σχολείων, εντός και εκτός συνόρων, σε ένα αποκεντρωμένο επιμορφωτικό πλαίσιο, ώστε να επιτυγχάνεται η αναγκαία σύνδεση με τη σχολική καθημερινότητα και το εργασιακό περιβάλλον, με γνώμονα την ατομική και συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις στον 21ο αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, δικτύωση/δίκτυα μάθησης, κοινότητες μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη, διεθνείς τάσεις

1. Εισαγωγή

Στο πεδίο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καταγράφονται διεθνώς σύγχρονες τάσεις που εγείρουν νέες προκλήσεις και απαιτήσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ) του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα και επικεντρώνονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από δίκτυα και κοινότητες μάθησης σε ένα αποκεντρωμένο πλαίσιο (ενδοσχολικό, διασχολικό, διαδικτυακό). Διεθνώς δίνεται έμφαση σε εκείνες τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ομαδοσυνεργατικά σε δίκτυα και κοινότητες μάθησης, είτε εντός μίας σχολικής μονάδας, είτε σε ομάδες σχολείων, εντός και εκτός συνόρων, όπου η γνώση από προσωπική και άρρητη, καθίσταται συλλογική, ρητή και κωδικοποιημένη, εγκαταλείποντας τη φιλοσοφία της αυθεντίας των εκπαιδευτικών που στηρίζεται στην εξειδίκευσή τους σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος (OECD, 1998, 2016· Tzotzou et al., 2021).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγράψει τις διεθνείς τάσεις στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του 21ου αιώνα μέσα από την κριτική ανασκόπηση των επίσημων εκθέσεων υπερεθνικών οργανισμών, καθώς επίσης θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, σε συνδυασμό με την ποσοτική διερεύνηση του θέματος, εξετάζοντας εάν και σε ποιον βαθμό η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αξιοποιεί σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης που προάγουν τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, εντός και εκτός συνόρων, μέσα από δίκτυα και κοινότητες μάθησης σε ένα αποκεντρωμένο πλαίσιο, σε ενδοσχολικό, διασχολικό ή/και διαδικτυακό επίπεδο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βιβλιογραφική έρευνα-ανασκόπηση

2.1.1 Δικτύωση/δίκτυα μάθησης

Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995) υπογραμμίζουν τη συμβολή της *δικτύωσης* στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας ότι μέσω των δικτύων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν με *κριτικούς φίλους* (εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων) για να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους και να μοιραστούν εμπειρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη καλών πρακτικών. Τα *δίκτυα* εξασφαλίζουν τη δυνατότητα της συνεργατικής αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης κοινών στόχων επιτυγχάνοντας τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Μπαγάκης, 2005· Rudd et al., 2004). Οι κοινοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία, το αμοιβαίο συμφέρον και ενδιαφέρον, την αλληλοϋποστήριξη και σύμπραξη για την ανάπτυξη και διάδοση της νέας γνώσης σε μια εποχή ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης (E.C., 2013). Η συμβολή της δικτύωσης θεωρείται ζωτικής σημασίας στον 21ο αιώνα για να επιβιώσουν και να επιτύχουν τα σχολεία ως σχολικοί οργανισμοί, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, γιατί αφενός διευκολύνει την κατανόηση της πολυπλοκότητας της σύγχρονης εποχής και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων, αφετέρου αξιοποιεί τη συνεισφορά και την ανατροφοδότηση σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων, αξιών, συμπεριφορών και εμπειριών για την επίλυση κοινών προβλημάτων και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Varga-Atkins et al., 2010). Η επιτυχία των δικτύων μάθησης έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο εξωστρεφείς, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, διερευνούν τη σχολική πραγματικότητα και συζητούν ισότιμα, με αποτέλεσμα η επιμόρφωσή τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να έχει νόημα (Day, 2003).

Εμπειρικές μελέτες τονίζουν τη σημασία και τη συμβολή της δικτύωσης εκπαιδευτικών και σχολείων, εντός και εκτός συνόρων, στην ΕΑ των εκπαιδευτικών (Bell et al., 2006· Ghosn-Chelala, 2020· Karagiorgi & Symeou, 2007· Pereira, 2013· Pharis et al., 2019· Veugelers και Zijlstra, 2002). Χαρακτηριστικό παράδειγμα των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρουν τα δίκτυα μάθησης αποτελεί η έρευνα των Veugelers και Zijlstra (2002) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με την εμπλοκή 32 σχολείων της Ολλανδίας ενώ, ομοίως, σε έρευνα των Bell et al. (2006), επισημαίνεται ότι όταν τα σχολεία συνεργάζονται στο πλαίσιο ενός δικτύου, επιτυγχάνουν περισσότερα, όπως την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Έρευνα των Pharis et al. (2019) επίσης καταγράφει την άμεση σύνδεση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσω δικτύων με την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Η Pereira (2013), σε ποιοτική έρευνα κριτικής ανασκόπησης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην Πορτογαλία τις τελευταίες δεκαετίες, υπογραμμίζει τη σύγχρονη απαίτηση για τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών και σχολείων που θα διευκολύνουν την ανταλλαγή εμπειριών και τη διάχυση καλών πρακτικών ενώ και σε ποσοτική έρευνα των Karagiorgi & Symeou (2007) καταγράφεται η ανάγκη της δικτύωσης σχολείων σε τοπικό επίπεδο για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες που μπορούν να λειτουργήσουν ως επιμορφωτικά κέντρα.

2.1.2 Κοινότητες μάθησης

Ο ΟΟΣΑ (1998) υπογραμμίζει την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη μετατροπή των σχολείων σε *κοινότητες μάθησης/πρακτικής* αφενός για να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης και αφετέρου για να επιτευχθεί η αφομοίωση των μεγάλων αλλαγών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης με την εμπέδωση της δια βίου μάθησης. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να υπάρξει μια ψυχολογική μετάβαση από την ατομική μάθηση με τον κάθε εκπαιδευτικό να εργάζεται και να μαθαίνει μόνος του, στη συλλογική μάθηση για την παραγωγή γνώσης ως μία φυσιολογική διαδικασία πλαισιωμένη στον φυσικό επαγγελματικό του χώρο σε συνεργασία με τους συναδέλφους του (OECD, 2000). Αποτελεί ζητούμενο για το σχολείο του 21ου αιώνα να λειτουργεί όλο και περισσότερο ως κοινότητα μάθησης/πρακτικής προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν τους συναδέλφους τους την ώρα της

διδασκαλίας και να συμμετέχουν σε συνεργατικές ερευνητικές ομάδες ή δίκτυα εκπαιδευτικών, είτε ως μέντορες, είτε ως μεντορευόμενοι/καθοδηγούμενοι (E.C., 2006). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης αποκτούν υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης, εκτίμησης και ανατροφοδότησης ενώ νιώθουν ταυτόχρονα περισσότερο επαρκείς και αποτελεσματικοί, εστιάζοντας στη μάθηση παρά στη διδασκαλία (Aubusson et al., 2015· Ghosn-Chelala, 2020· Güneş et al., 2011· Pang et al., 2016· Pereira, 2013· Sigurðardóttir, 2010). Το σχολείο, ως ενεργή και ζωντανή κοινότητα μάθησης, μπορεί να επιτύχει την καλύτερη δυνατή ΕΑ των εκπαιδευτικών μέσα από τον προβληματισμό και τον αναστοχασμό, την κατανόηση και αναθεώρηση τόσο του διευρυμένου ρόλου του εκπαιδευτικού, όσο και των σχολικών πρακτικών ομαδοσυνεργατικά (Burgess & Addison 2007· E.C., 2013). Οι εκπαιδευτικοί, γενικότερα, αναπτύσσονται επαγγελματικά όταν έχουν τη δυνατότητα (α) να πειραματίζονται δημιουργικά στην αίθουσα διδασκαλίας, (β) να λειτουργούν σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας και (γ) να υιοθετούν ερευνητική στάση σχετικά με τη δική τους πρακτική (Carr & Kemmis, 2000· Schleicher, 2012). Με την υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων επιτυγχάνεται τόσο η προσωπική ΕΑ του εκπαιδευτικού, όσο και η ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου, με θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Arvanitis, 2018· OECD/E.C, 2010).

Σημαντικός αριθμός ερευνών καταγράφουν τα οφέλη της συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού που βασίζεται στη διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και συναδελφικής εμπιστοσύνης, αμοιβαίας ανταλλαγής παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών, υπογραμμίζοντας ότι η επιμορφωτική παρέμβαση που είναι (εμ)πλαισιωμένη στον σχολικό οργανισμό, που αποτελεί το κατεξοχήν εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, έχει περισσότερο θετικό αντίκτυπο στη συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, καθώς ενθαρρύνει τον ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό (Admiraal et al., 2021· Kovacs, 2018· Pang et al., 2016· Pharis et al., 2019· Plessis et al., 2020· Tessema, 2006· Tzotzou et al., 2024). Προηγούμενες έρευνες αποτυπώνουν τα οφέλη που αποκόμισαν εκπαιδευτικοί ως μέλη κοινότητας μάθησης έχοντας τη δυνατότητα να μοιραστούν προβληματισμούς, να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα μέσα από μία κοινή βάση συζήτησης και αναστοχασμού βιώνοντας επαγγελματική ικανοποίηση (Aubusson et al., 2015· Ghosn-Chelala, 2020· Güneş et al., 2011· Pang et al., 2016· Pereira, 2013· Sigurðardóttir, 2010). Ποσοτική έρευνα των Pang et al. (2016) καταγράφει τα πλεονεκτήματα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο Χονγκ Κονγκ μέσα από την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του συλλογικού αναστοχασμού σε θέματα που συνδέονται με τις συντελούμενες αλλαγές στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και τον προσδοκώμενο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού και του σχολείου στον 21ο αιώνα (Τζώτζου κ. συν., 2022· Tzotzou et al., 2023). Η λειτουργία μίας σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης, σύμφωνα με μεικτή έρευνα της Sigurðardóttir (2010), επιδρά, επίσης, θετικά τόσο στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όσο και στις μαθησιακές επιδόσεις ενώ η Ghosn-Chelala (2020) σε έρευνά της τονίζει τη σημασία της συμμετοχής σε διασχολικές αλλά και διασυνοριακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

2.1.3 Ηλεκτρονικές/διαδικτυακές κοινότητες μάθησης

Οι *ηλεκτρονικές/διαδικτυακές κοινότητες μάθησης* παρέχουν έναν ευέλικτο τρόπο επιμόρφωσης, κατάρτισης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών διαμέσου της διαχείρισης ενός εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς την κοινότητα αποτελούν μια ομάδα εκπαιδευτικών που συναθροίζονται διαδικτυακά με σκοπό να αλληλεπιδράσουν (Tzovla et al., 2021). Η χρήση του διαδικτύου μπορεί να ενθαρρύνει την αξιοποίηση της εμπειρίας και την υλοποίηση συνεργατικών δραστηριοτήτων με πολλαπλά οφέλη (Ghosn-Chelala, 2020· Karalis & Koutsonikos, 2003· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018). Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έρευνας της Ευφραιμίδου (2014), που διερευνά τη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σε μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, οι επιμορφούμενοι-υποκείμενα της έρευνας στην πλειοψηφία τους αποκόμισαν οφέλη, όπως ο ατομικός και συλλογικός αναστοχασμός, η επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας, η ελευθερία έκφρασης, το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης αλλά και

η συμβουλευτική και συναδελφική αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Άλλη έρευνα των Χουρίδου και Μανούσου (2017), καταγράφει τη διευκόλυνση που παρέχουν οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, καθώς επίσης στη δημιουργία σχέσεων ομάδων και ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα, εμπλουτίζοντας το εκπαιδευτικό έργο τους μέσα από την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και συνεργασία που αναπτύσσονται συμμετέχοντας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Παρομοίως, ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών στον Λίβανο της Ghosn-Chelala (2020) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, εντός και εκτός συνόρων.

2.2. Ποσοτική έρευνα

2.2.1 Σκοπός-ερευνητικό ερώτημα

Όσον αφορά την ποσοτική διερεύνηση του θέματος, στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων μίας μεγαλύτερης εμπειρικής έρευνας, τα οποία αποτυπώνουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε δίκτυα και κοινότητες μάθησης στο πλαίσιο της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα:

Σε ποιον βαθμό η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αξιοποιεί δίκτυα και κοινότητες μάθησης σε ένα αποκεντρωμένο πλαίσιο, με επίκεντρο το σχολικό περιβάλλον στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί, προωθώντας τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, σε ενδοσχολικό, διασχολικό ή/και διαδικτυακό επίπεδο;

2.2.2 Μεθοδολογία

Η ποσοτική διερεύνηση του θέματος έγινε μέσω online ερωτηματολογίου ‘κλειστού’ τύπου. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms και, αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά, προωθήθηκε στον πληθυσμό-στόχο με ενσωματωμένη ενημερωτική επιστολή. Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούν 290 εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70-Δάσκαλοι δημόσιων δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Εφαρμόστηκε η δειγματοληψία πιθανοτήτων κατά συστάδες με δυνατότητα γενίκευσης στον γενικό πληθυσμό ενώ η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου IBM *SPSS26* με όρους περιγραφικής στατιστικής και τον δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach Alpha να υπολογίζεται >0,90 (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

2.2.3 Ταυτότητα πληθυσμού-στόχου

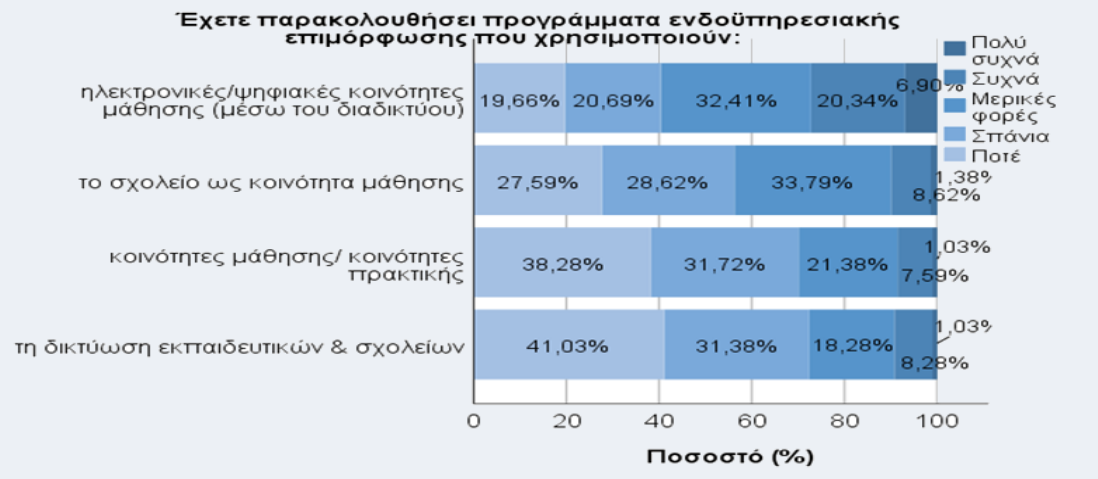
Η πλειοψηφία των υποκειμένων (69%) είναι γυναίκες και το 31% άνδρες εκπαιδευτικοί. Το 34,1% των υποκειμένων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, το 30,7% είναι 30-40 ετών, το 25,5% 41-50 ετών, το 8,3% <30 ετών και μία ισχνή μειοψηφία 1,4% >60 ετών (M=44, SD=9,77). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 59,8% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ το 15,8% με μεταπτυχιακές σπουδές σε εξέλιξη, το 16,7% διαθέτει δεύτερο πτυχίο, το 5,7% με διδακτορικές σπουδές σε εξέλιξη και το 1,9% είναι κάτοχοι διδακτορικού. Όσον αφορά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το 24,8% έχουν 21-30 έτη υπηρεσίας, το 20% 11-15 έτη, το 19% 16-20, το 13,4% 1-5, το 13,1% 31+ και το 9,7% 6-10 έτη (M=17,85, SD=9,5). Η πλειοψηφία των υποκειμένων (65,9%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ το 6,21% είναι διευθυντές/ντριες, το 4,14% υποδιευθυντές/ντριες και το 1,72% προϊστάμενοι σχολικών μονάδων.

2.2.4 Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν παρακολουθήσει προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που αξιοποιούν:

(α) τη δικτύωση εκπαιδευτικών και σχολείων ‘ποτέ έως σπάνια’ σε ποσοστό 72,4%, ‘μερικές φορές’ σε ποσοστό 18,3%, και ‘συχνά έως πολύ συχνά’ το 9,3% (M=1,97, SD=1,010),
(β) κοινότητες μάθησης, ‘ποτέ έως σπάνια’ σε ποσοστό 70%, ‘μερικές φορές’ σε ποσοστό 21,40%, και ‘συχνά έως πολύ συχνά’ το 8,6% (M=2,01, SD=0,998),
(γ) το σχολείο ως κοινότητα μάθησης, ‘ποτέ έως σπάνια’ σε ποσοστό 56,2%, ‘μερικές φορές’ σε ποσοστό 33,8%, και ‘συχνά έως πολύ συχνά’ το 10% (M=2,28, SD=1,005) και
(δ) ηλεκτρονικές/διαδικτυακές κοινότητες μάθησης ‘ποτέ έως σπάνια’ σε ποσοστό 40,4%, ‘μερικές φορές’ σε ποσοστό 32,4%, και ‘συχνά έως πολύ συχνά’ το 27,2% (M=2,74, SD=1,188).

Γράφημα 1: Αξιοποίηση δικτύων και κοινοτήτων μάθησης



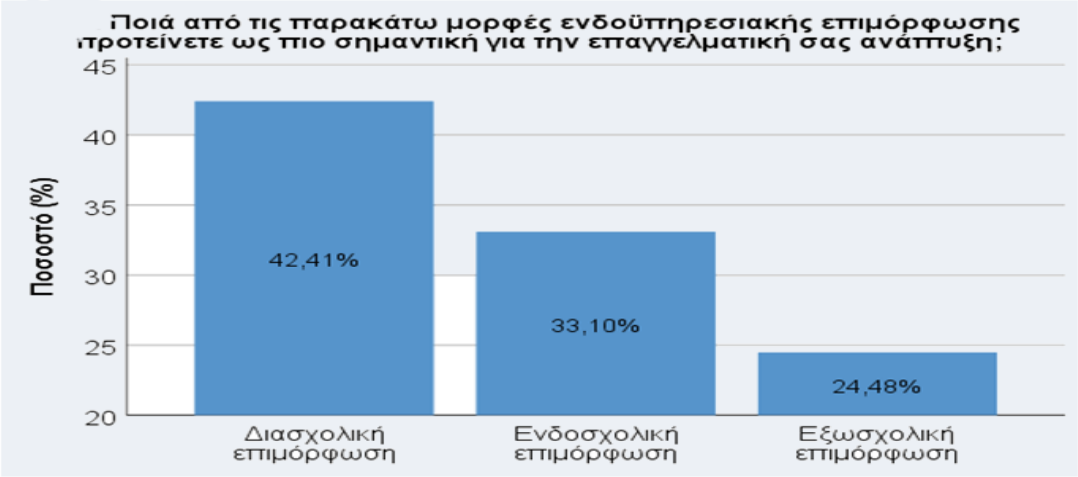
Ένα μικρό ποσοστό των υποκειμένων που δεν υπερβαίνει το 24,7% (N=77) έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκές δράσεις συνεργασίας και κινητικότητας, δηλαδή διασυνοριακές κοινότητες μάθησης ενώ ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (51,9%, N=250) απαντά ότι έχει παρακολουθήσει εξωσχολική επιμόρφωση, το 30,7% (N=148) ενδοσχολική επιμόρφωση και η μειοψηφία 17,4% (N=84) διασχολική επιμόρφωση.

Γράφημα 2: Μορφές παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης



Σε σχετικό ερώτημα, τα υποκείμενα της έρευνας χαρακτηρίζουν την παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποκεντρωμένη-πλαισιωμένη ‘λίγο έως καθόλου’ σε ποσοστό 55,2%, το 36,2% ‘αρκετά’ και το 8,6% ‘πολύ έως πάρα πολύ’ (M=2,41, SD=0,841) ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 42,4% (N=123) προτείνουν ως πιο σημαντική μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τη διασχολική επιμόρφωση, το 33,1% (N=96) προτείνει την ενδοσχολική επιμόρφωση και το 24,5% (N=71) την εξωσχολική επιμόρφωση.

Γράφημα 3: Προτεινόμενη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης



2.3 Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης του θέματος, καταγράφεται σοβαρό έλλειμμα αξιοποίησης δικτύων και κοινοτήτων μάθησης στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από αποκεντρωμένες επιμορφωτικές δράσεις, ενδοσχολικές ή/και διασχολικές. Τα ευρήματα συμφωνούν με τη διαπίστωση του Μπαγάκη (2010) πως οι εγχώριες πολιτικές δεν αξιοποιούν νέες καινοτόμες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, όπως ενδοσχολική επιμόρφωση, κοινότητες μάθησης και επιμορφωτικά δίκτυα, παρόλο που εμπειρικές μελέτες επισημαίνουν την αξία και τη συμβολή τους στην ΕΑ των εκπαιδευτικών (Ghosn-Chelala, 2020· Karagiorgi & Symeou, 2007· Pereira, 2013· Pharis et al., 2019). Εξίσου περιορισμένη καταγράφεται η συμμετοχή των υποκειμένων σε (α) ηλεκτρονικές/διαδικτυακές κοινότητες μάθησης παρόλο που τα αποτελέσματα παλαιότερων εμπειρικών μελετών, που διερευνούν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές/ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, καταγράφουν τα θετικά συναισθήματα και τα οφέλη που αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι (Ευφραιμίδου, 2014· Χουρίδου & Μανούσου, 2017) και (β) σε διασυνοριακές κοινότητες μάθησης, καθώς ένα μικρό ποσοστό των υποκειμένων (24,7%) έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δράσεις ΕΑ στο πλαίσιο υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αν και διεθνώς τονίζεται η αξία των δικτύων συνεργασίας με μέλη της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας στον 21ο αιώνα (Caena, 2011· E.C., 2010, 2013). Επιπλέον, έρευνες καταγράφουν την αυξημένη προτίμηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διαδικτυακές/ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Ghosn-Chelala, 2020· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τον εξωσχολικό, μαζικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα της παρεχόμενης επιμόρφωσης ως μία διαδικασία οριζόντια, απρόσωπη και τυποποιημένη που δεν προάγει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο, με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να δηλώνουν ότι προτιμούν τη διασχολική και ενδοσχολική επιμόρφωση έναντι της εξωσχολικής. Ομοίως, τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών επίσης καταδεικνύουν τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα των επιμορφωτικών δράσεων και την αναγκαιότητα μίας αποκεντρωμένης επιμόρφωσης που θα επιτρέπει την ενεργητική εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών αλλά και τη σύνδεσή της με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (Güneş et al., 2011· Karagiorgi & Symeou, 2007, 2008· Öztaşkin, 2010). Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η αναθεώρηση και ο εκσυγχρονισμός του υφιστάμενου οργανωτικού πλαισίου της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προκειμένου οι επιμορφωτικές δράσεις να είναι αποκεντρωμένες με σημείο αναφοράς τον σχολικό οργανισμό, που αποτελεί το κατεξοχήν εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες τονίζουν τον θετικό αντίκτυπο της αποκεντρωμένης και σχολειοκεντρικής επιμόρφωσης στην ΕΑ των εκπαιδευτικών (Guskey, 2003· Nezhad & Vahedi,

2011· Patrick et al., 2011· Uzerli & Kerger, 2010). Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποκεντρωμένες επιμορφωτικές δράσεις μέσα από δίκτυα και κοινότητες μάθησης που στην ουσία αποτελούν μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν, να θέτουν κοινούς στόχους, να συνεργάζονται και τελικά να μαθαίνουν μέσα από μία γόνιμη αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση στόχων (Aubusson et al., 2015· Ghosn-Chelala, 2020· Güneș et al., 2011· Pang et al., 2016· Pereira, 2013· Sigurðardóttir, 2010).

3. Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των διεθνών τάσεων στο πεδίο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως επαγγελματιών που εργάζονται σε συγκεκριμένα σχολικά/εκπαιδευτικά πλαίσια, λειτουργώντας όμως ταυτόχρονα ως μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης του θέματος, αναδεικνύει εμφατικά την ανάγκη για μία αποκεντρωμένη επιμορφωτική πολιτική που θα ενισχύει τη συναδελφικότητα, τη συνεργασία και τη δικτύωση μέσα από την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε κοινότητες μάθησης (ενδοσχολικές, διασχολικές διαδικτυακές), δίνοντας έμφαση στις ιδιαιτερότητες του εργασιακού περιβάλλοντος, με γνώμονα την ατομική και συλλογική ΕΑ, δεδομένου ότι τα δίκτυα και οι κοινότητες μάθησης συνδέονται άμεσα με το μείζον διακύβευμα του 21ου αιώνα για την επίτευξη της ευημερίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, μέσα από τη συνεργατική διαχείριση των σύγχρονων κοινωνικο-εκπαιδευτικών προκλήσεων (UNESCO, 2016).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ευφραιμίδου, Σ. (2014). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.38455).

Μπαγάκης, Γ. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εν Καιρώ Οικονομικής Κρίσης. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Βιωματικής Μάθησης, Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης (σ. 442-450). Δράμα.

Τζώτζου Μ., Πούλου Μ., Καραλής Θ., & Υφαντή Α. (2022). Μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα-η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11(1), 1–17.

Χουρίδου, Π., & Μανούσου, Ε. (2017). Ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση μιας ψηφιακής κοινότητας μάθησης για την συνεργατική εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα φιλαναγνωσίας, μια δια βίου διαδικασία μάθησης; Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ο σχεδιασμός της μάθησης, Τόμος 9, Αρ.6Β (σσ. 41-49). Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, *47*(4), 684-698.

Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, *8*(2), 114-130.

Aubusson, P., Griffin, J., & Palmer, T.A. (2015). Primary Teachers' Professional Learning Preferences in Science and Technology. *International Journal of Teaching and Education*, *3*(3), 35-49.

Aubusson P., Schuck S., & Burden K. (2009). Mobile learning for teacher professional learning: benefits, obstacles and issues. *Research in Learning Technology*, *17*(3).

Bell, M., Cordingley, P., & Mitchell, H. (2006). *The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the communities they serve. A summary of the systematic review of literature*. London:NCSL.

Burgess, L., & Addison, N. (2007). Conditions for learning: partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, *26*(2), 185-198.

Caena, F. (2011). *Literature Review. Quality in Teachers' professional development*. Brussels: European Commission.

Carr, W., & Kemmis, S. (2000). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London:Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, *76*(8), 597-604.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

European Commission (2006). *Information society and education: linking European policies.* Luxembourg:Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2010). *A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy*, COM (2010) 296 final. Brussels.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. *Thematic Working Group of Teacher's Professional Development*. Brussels: European Commission.

Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education, 93*(4), 1–20.

Güneş, T., Demir, E., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., & Güneş, O. (2011). The perceptions and needs of science and primary school teachers about in-service training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15,* 1102-1109.

Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, *87*(637), 38-54.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus, European *Journal of Teacher Education*, *30*(2), 175-194.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development*, *12*(3), 247-259.

Karalis, T., & Koutsonikos, G. (2003). Issues and Challenges in Organizing Web-based Courses for Adults. *Themes in Education*, *4*(2), 177-188.

Kovacs, H. (2018). Change, challenge, transformation: a qualitative inquiry into transformative teacher learning. *CEPS Journal*, *8*(3), 99-118.

Nezhad, A.S., & Vahedi, M. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education Programs. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, *30*(3), 327-330.

OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Luxembourg:Office for Official Publications of the E.U.

OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society.* Paris:OECD Publishing.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014.* Paris:OECD Publishing.

OECD/E.C. (2010). *Teachers' Professional Development*. *Europe in international comparison.* Luxembourg: Office for Official Publications of the E.U. Paris:OECD Publishing.

Öztaskin, Ö.B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036-3042.

Pang, N.S., Wang, T., & Leung, Z.L. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools, *Asia Pacific Journal of Education*, *36*(2), 231-247.

Patrick, H., Anderman, L.H., Bruening, P.S., & Duffin, L.C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist*, *46* (2), 71-83.

Pereira, F. (2013). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 474-491.

Pharis, T.J., Wu, E., Sullivan, S., & Moore, L. (2019). Improving Teacher Quality: Professional Development Implications from Teacher Professional Growth and Effectiveness System Implementation in Rural Kentucky High Schools. *Educational Research Quarterly*, *42* (3), 29-48.

Plessis, A.E., Cullinan, M., Gramotnev, G., Gramotnev, D.K., Hoang, N.T., Mertens, L., Roy, K.L., & Schmidt, A.L. (2020). The multilayered effects of initial teacher education programs on the beginning teacher workforce and workplace: Perceptions of beginning teachers and their school leaders. *International Journal of Educational Research, 99, 101488.*

Rudd, P., Lines, A., Schagen, S., Smith, R., & Reakes, A. (2004). *Partnership Approaches to Sharing Best Practice*. *LGA Research Report No. 54*. Slough: NFER.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.

Sigurðardóttir, A.K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*(5), 395-412.

Tessema, K.A. (2006). A critical inquiry-oriented pedagogy: an insider's reflections on an in-service teacher education project in Ethiopia, *Journal of In-Service Education*, *32*(3), 387-405.

Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2021). Reflecting upon the Greek state-school teacher's changing role in the 21st century: an 'ecosystemic' approach. *Preschool & Primary Education*, 9(2), 126-155.

Tzotzou, M., & Poulou, M. (2023). In-service Training towards the Transformation of the State-school Teacher's Role in the 21st Century. A Case Study. In Chiou,V., Geunis, L., Holz,O., Ertürk,N.O., Ratkowska-Pasikowska,J. & Shelton,F. (Eds.), *Proceedings of IPiE 2022 Conference 'Voices from the Classroom'* (pp. 202-215). Leuven, Belgium.

Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2024). Reflection as an INSET tool for teachers' professional development in the 21st century: a quantitative study. *European Journal of Education Studies, 11*(8), 165-183.

Tzovla, E., Kedraka, K., Karalis, T., Kougiourouki, M., & Lavidas, K. (2021). Effectiveness of In-Service Elementary School Teacher Professional Development MOOC: An Experimental Research. *Contemporary Educational Technology, 13*(4), ep324.

UNESCO (2016). *Schools in Action, Global Citizens for Sustainable Development – A Guide for Teachers*. Paris: UNESCO.

Uzerli, U., & Kerger, L. (2010). The continuous Professional Development of teachers in EU member – states: New Policy Approaches, new visions. In ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna.* University of Bucharest. Gassner,O.– Kerger,L. – Schratz,M. (ed.).

Varga-Atkins, T., O'Brien, M., Burton, Campbell, A., & Qualter, A. (2010). The importance of interplay between school-based and networked professional development: School professionals' experiences of inter-school collaborations in learning networks. *Journal of Educational Change 11*, 241–272.

Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2002). What goes on in a network? Some Dutch experiences. *International Journal of Leadership in Education, 5*(2), 163–174.

ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΓΥΡΝΑ_ΜΕ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ»: ΑΠΟ ΜΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΔΙΚΤΥΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κοντού Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ33
Ζαχαριουδάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Παπαθανασίου Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ05
Βογιατζή Μαρία-Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η σχολική εφημερίδα είναι ένας ιδιαίτερα εποικοδομητικός τρόπος οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να εκφραστούν ελεύθερα, να συνεργαστούν. Η δημιουργία μιας διασχολικής ηλεκτρονικής εφημερίδας δίνει επιπλέον τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με ένα εργαλείο μη τυπικής μάθησης, να αναπτύξουν επικοινωνιακές και ψηφιακές δεξιότητες και φυσικά να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά μεταξύ τους, με εκπαιδευτικούς και με άλλες σχολικές κοινότητες. Η διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» είναι η εφημερίδα των τριών Γυμνασίων της Ιεράπετρας η οποία ξεκίνησε το σχολικό έτος 2022-2023 και συνεχίζει μέχρι σήμερα. Η διασχολική εφημερίδα οδήγησε στη δημιουργία του Δικτύου «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» στο οποίο συμμετέχουν 18 σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην υλοποίηση της εφημερίδας υπογραμμίζουν τη συμβολή της στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της συλλογικότητας τονίζοντας παράλληλα την αξία του καλού συντονισμού και της όμορφης συνεργασίας για έναν κοινό σκοπό.

Λέξεις κλειδιά: διαδικτυακή διασχολική εφημερίδα, εξωστρέφεια, διάχυση εκπαιδευτικών πρακτικών, κοινότητα μάθησης, δίκτυο συνεργασίας.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες τα παιδιά από τη γέννησή τους έρχονται σε επαφή με οπτικοακουστικά μέσα. Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2006) το παιδί έχει άμεση και ‘από παντού’ πρόσβαση σε πληροφορίες και εικόνες. Πολλές φορές ωστόσο δεν γίνεται αντιληπτό πως με αυτά τα μέσα μπορούν να αξιοποιηθούν ή/και να καλλιεργηθούν διάφορες ικανότητες και δεξιότητες τους. Η κριτική επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται το άτομο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας του γραμματισμού (Kress, 1997; Χατζησαββίδης, 2002). Η συμμετοχή των μαθητών σε μια σχολική εφημερίδα συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων τους, στον ενεργό και κριτικό γραμματισμό τους. Αν μάλιστα πέρα από έντυπη έχει και ψηφιακή μορφή τότε αναπτύσσεται και ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών και η σχολική εφημερίδα μετατρέπεται σε ένα ισχυρό εργαλείο μη τυπικής μάθησης.

Μια κοινότητα μάθησης χαρακτηρίζεται από τη συλλογική προσπάθεια για αναζήτηση ή/και δημιουργία γνώσης, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της και τη σταδιακή ανάπτυξη ενός κοινού σκοπού. Μια ισχυρά δομημένη κοινότητα μάθησης ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των ατόμων και οικοδομεί γερά θεμέλια αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης (Wenger, 1996). Σε μια κοινότητα μάθησης τα άτομα: α) επιθυμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης, β) μαθαίνουν ταυτόχρονα, γ) αναζητούν τις καλύτερες δυνατές πρακτικές συνεργασίας, δ) αναπτύσσουν σταδιακά τις δεξιότητές τους και αξιοποιούν τα ταλέντα τους.

Στις μέρες μας έχει γίνει κατανοητό ότι στον χώρο της εκπαίδευσης η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι πολύ σημαντική, όπως σημαντική είναι και η δημιουργία ενός Εκπαιδευτικού Δικτύου (Hargadon, 2009) - και ειδικά διαδικτυακού. Μια ψηφιακή κοινότητα

μάθησης είναι μια κοινότητα ανταλλαγής γνώσεων, αντιλήψεων, προβληματισμών, ενημέρωσης, εποικοινωνίας. Το συγκεκριμένο είδος κοινότητας μειώνει τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου (Harasim et al, 1995).

Σύμφωνα με τους Lieberman & McLaughlin (1992) ως 'Δίκτυο' μπορεί να οριστεί μια ομάδα σχολικών μονάδων/οργανισμών που συμπράττουν για έναν κοινό σκοπό και μπορεί να αποδειχτεί ένα ισχυρό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης. Όπως τονίζει ο Clark (1996) «*η δικτύωση είναι τέχνη, τέχνη δημιουργίας μιας ομάδας οργανισμών με σκοπό την ανταλλαγή και τη δράση μεταξύ των μελών τους*». Τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης επιβιώνουν μέσα από τη συνεργασία επιδιώκοντας την επικοινωνία και το αμοιβαίο συμφέρον (Kilpatrick et al, 2003) και με προϋπόθεση την εμπιστοσύνη και την ποιότητα των σχέσεων, τους σαφείς στόχους, το διαθέσιμο χρόνο (Little & Veugelers, 2005). Φυσικά το εκάστοτε Δίκτυο που δημιουργείται δεν είναι κλειστό και δεν αφορά αποκλειστικά μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και γονείς, τοπική κοινότητα, φορείς, όπως επίσης μπορεί να αφορά κι άλλες σχολικές μονάδες. Οι σχέσεις κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών, άτυπες ή/και επίσημες, έχει φανεί ότι οδηγούν στη δημιουργία δικτύων (Veugelers & O'Hair, 2005). Τα μέλη που συμμετέχουν σε ένα δίκτυο πρέπει να είναι ισότιμα. Η επιτυχής δικτύωση των σχολικών μονάδων είναι ένα μέσο αλλαγής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι η δικτύωση έχει ορισμένα μειονεκτήματα όπως: διαμάχες περί εξουσίας, αναθεώρηση στόχων, λειτουργικές δυσκολίες, έλλειψη δέσμευσης, περιορισμό χρόνου.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον ρόλο της διασχολικής εφημερίδας «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» ως καινοτόμου παιδαγωγικού εργαλείου που προάγει τη συνεργατική μάθηση και μετασχηματίζει μια τοπική κοινότητα μάθησης σε ένα ευρύτερο δίκτυο σχολικής συνεργασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα περιστρέφονται γύρω από τον τρόπο με τον οποίο μια διασχολική εφημερίδα μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση και ενδυνάμωση μιας κοινότητας μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική και κοινωνική αξία συμμετοχής τους στο δίκτυο της διασχολικής εφημερίδας.

2. Κυρίως μέρος. Η διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα»: Μια κοινότητα μάθησης που οδηγεί σε ένα δίκτυο συνεργασίας.

Οι σχολικές εφημερίδες είναι εργαλεία μάθησης, πληροφόρησης, συνεργασίας, κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, επίλυσης προβλημάτων. Η έκδοση μιας σχολικής εφημερίδας βελτιώνει τη σχολική ζωή, ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και εμπλουτίζει τις μεθόδους διδασκαλίας. Φυσικά μέσω της εφημερίδας επιτελείται κι ένα δυναμικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, στον 'έξω κόσμο' – έναν κόσμο που οι μαθητές είναι χρήσιμο να παρατηρούν προσεκτικά και να βλέπουν τα προβλήματά του, τις αδυναμίες του καθώς και τα περιθώρια και τους τρόπους βελτίωσής του. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να αναδείξουν και την ομορφιά του 'έξω κόσμου', τις ηθικές αξίες των ανθρώπων, τις γεμάτες καλοσύνη συμπεριφορές. Η γνώμη των μαθητών αποτυπωμένη στις σελίδες μιας σχολικής εφημερίδας μπορεί να φανεί ιδιαιτέρως διαφωτιστική για τους 'μεγάλους', οι οποίοι μπορούν να διαβάσουν την οπτική γωνία των μαθητών, των μελλοντικών ενεργών πολιτών.

Υπάρχουν πολλών ειδών μαθητικές εφημερίδες (τμήματος, τάξης, σχολείου) και πολλών μορφών (έντυπες, ηλεκτρονικές, μεικτές). Οι στόχοι όμως είναι ίδιοι – με κυριότερους να γίνει η διαδικασία της μάθησης μια ευχάριστη διαδικασία και να επιτευχθεί ο γλωσσικός ή/και ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών, η εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και την έκφραση ιδεών, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Μια ψηφιακή-διαδικτυακή δραστηριότητα μπορεί να είναι πιο αυθεντική και να επιτελέσει καλύτερα τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, εφόσον τροποποιεί τις αποστάσεις και δημιουργεί ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον (Δημητρακοπούλου, 2002).

Κατά τη διαδικασία έκδοσης μιας σχολικής εφημερίδας, ο εκπαιδευτικός έχει ο ίδιος τη δυνατότητα να εξερευνήσει νέους τρόπους διδασκαλίας αλλά και να αναδείξει τις ικανότητες των μαθητών του στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης. Ως 'κοινότητα μάθησης' ορίζεται ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ο εκπαιδευτικός παύει να είναι η 'αυθεντία' και προσεγγίζει τους

μαθητές του ως ‘καθοδηγητής’ στην αναζήτηση της γνώσης, ως ‘συμμέτοχος’ στη διαδικασία μάθησης (Graves, 1992). Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα προτείνει ιδέες, θα ελέγξει διακριτικά τα κείμενα και το υπόλοιπο υλικό και θα δώσει κίνητρα στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει, συμβουλεύει, παρακινεί, συντονίζει, λύνει απορίες και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για δημιουργία και συνεργασία.

Η δημιουργία και ανάπτυξη μιας διασχολικής εφημερίδας μπορεί να αποτελέσει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο που προάγει τη συνεργατική μάθηση και την ανταλλαγή γνώσης και απόψεων μέσω της δικτύωσης διαφορετικών σχολικών κοινοτήτων. Η διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» είναι η εφημερίδα των τριών Γυμνασίων της Ιεράπετρας (1ου Γυμνασίου Ιεράπετρας, 2ου Γυμνασίου, 3ου Πειραματικού Γυμνασίου) και ξεκίνησε το σχολικό έτος 2022-2023. Κάθε σχολικό έτος εκδίδονται τρία τεύχη με μέσο όρο τις 45 σελίδες. Μέχρι σήμερα (Μάιος 2025) έχουν δημοσιευθεί 8 τεύχη. Για τις ανάγκες της εφημερίδας σε αρκετά από τα συνεργαζόμενα σχολεία έχουν δημιουργηθεί δημοσιογραφικές ομάδες αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να συμπεριληθεί στο υλικό της εφημερίδας δημιουργία μαθητή/τριας εκτός δημοσιογραφικών ομάδων. Η επιδίωξη είναι να συμπεριλαμβάνονται όλα τα κείμενα, οι φωτογραφίες και οποιοδήποτε υλικό στέλνουν οι συντονιστές εκπαιδευτικοί στους υπεύθυνους για την αρχισυνταξία εκπαιδευτικούς-συντονιστές της Ιεράπετρας.

Βασικοί στόχοι που τέθηκαν εξαρχής από τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές ήταν οι εξής: α) η διαμόρφωση ενός ισχυρού εργαλείου άτυπης μάθησης για τον γλωσσικό και ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, β) η ανάπτυξη των επικοινωνιακών, οργανωτικών, κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, γ) η διάχυση των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στις αίθουσες των συνεργαζόμενων σχολείων, δ) η εξοικείωση των μαθητών/τριών με διασχολικές δράσεις, ε) η διαμόρφωση και επέκταση Δικτύου στο οποίο να συμμετέχουν σχολικές μονάδες από το Λασίθι αλλά και άλλους νομούς, Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Πειραματικά σχολεία, στ) η προβολή της εξωστρέφειας των σχολικών μονάδων του Δικτύου, ζ) η δημιουργία ή/και ενίσχυση των συνεργασιών με φορείς και την τοπική κοινότητα και η) η ενδυνάμωση και συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Η διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» έχει σε κάθε τεύχος αφιέρωμα σε ένα από τα συνεργαζόμενα σχολεία. Στα τελευταία τεύχη οι στήλες είναι δεκατρείς. Αρχικά, υπάρχει η στήλη ‘Διδάσκοντας’ στην οποία μπαίνουν όλα τα τα σχέδια εργασίας (project) που έχουν ανατεθεί στους μαθητές στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων. Στη στήλη ‘Τιμώντας’ συνήθως μπαίνουν φωτογραφίες και άρθρα που σχετίζονται με τις σχολικές γιορτές (28η Οκτωβρίου,17 Νοέμβρη, 25η Μαρτίου) ή με σημαντικά γεγονότα (π.χ. το δυστύχημα των Τεμπών) που οφείλουμε να μνημονεύουμε και να τιμούμε. Στη στήλη ‘Περιβάλλον’ τοποθετούνται τα άρθρα που αναδεικνύουν περιβαλλοντικές ανησυχίες, δράσεις, επισκέψεις. Στη στήλη ‘1 εικόνα=1000 λέξεις’ μπαίνει μια ζωγραφιά που περνάει ένα μήνυμα. Στη στήλη ‘Συζητώντας’ βρίσκει κανείς τις συνεντεύξεις που έχουν πραγματοποιήσει οι δημοσιογραφικές ομάδες ή άρθρα που δημιουργήθηκαν με αφορμή συζητήσεις που έχουν γίνει την ώρα των μαθημάτων. Η στήλη ‘Χτίζοντας αξίες’ έχει τα άρθρα που αφορούν αξίες, έννοιες, δικαιώματα. Στη στήλη ‘Ερευνώντας’ ταξινομούνται οι έρευνες με τα διαγράμματά τους. Οι στήλες ‘Πληροφορική’, ‘Τεχνολογία’, ‘Αθλητισμός’ έχουν άρθρα σχετικά με τα αντίστοιχά τους πεδία. Στη στήλη ‘Διασκεδάζοντας – Ήξερες ότι…;’ μπαίνουν σταυρόλεξα, γρίφοι, ανέκδοτα και η ιστορία των λέξεων και η ετυμολογία τους. Η στήλη ‘Φωτογραφίζοντας’ περιλαμβάνει μια φωτογραφία από κάθε συνεργαζόμενο σχολείο η οποία όμως αναφέρεται σε μια κοινή λέξη που έχει δοθεί από τους αρχισυντάκτες και τις δημοσιογραφικές ομάδες των σχολείων τους. Στη στήλη ‘Δράσεις’ μπαίνουν με χρονολογική σειρά οι δράσεις, επισκέψεις, δραστηριότητες, δρώμενα που γίνονται είτε με αφορμή μια Παγκόσμια Ημέρα είτε προγραμματισμένα από το κάθε σχολείο. Τέλος, στις στήλες ‘Βοοκ…άροντας στη Λογοτεχνία’ και ‘Θεατρο…παίζοντας’ περιλαμβάνονται παρουσιάσεις και κριτικές βιβλίων και θεατρικών παραστάσεων αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά άρθρα ή σχέδια εργασίας γίνονται με τη συνεργασία 2 ή περισσότερων σχολείων.

Η δημιουργία και ανάπτυξη μιας διαδικτυακής διασχολικής εφημερίδας είναι μια πρόκληση για το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία εκπαιδευτικών διαδικτυακών κοινοτήτων. Τη

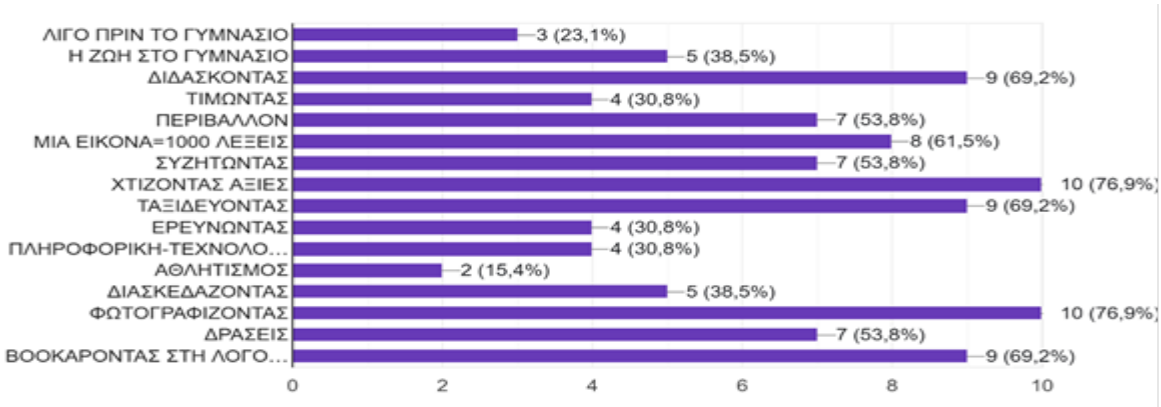
φετινή σχολική χρονιά (2024-2025) η διασχολική εφημερίδα οδήγησε στη δημιουργία του Δικτύου «Γυρνά_ΜΕ τη σελίδα» στο οποίο συμμετέχουν 18 σχολικές μονάδες και κάλυψε την ανάγκη των σχολείων για εξωστρέφεια και των μαθητών για αναζήτηση και επικοινωνία με διαφορετικούς ανθρώπους και κοινότητες. Η συμβολή του Δικτύου ενίσχυσε την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της συλλογικότητας, τα οποία με τη σειρά τους ήταν καθοριστικοί παράγοντες για τον καλό συντονισμό και την όμορφη συνεργασία για ένα κοινό σκοπό.

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της διασχολικής εφημερίδας «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» ως εργαλείο το οποίο δύναται να μετατρέψει μια κοινότητα μάθησης σε ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου η ανατροφόδοτηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο δίκτυο «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» κρίνεται πολύ σημαντική για τη βελτίωση της ύλης της εφημερίδας, τον εμπλουτισμό των στηλών, την ανταλλαγή ιδεών και προβληματισμών και κυρίως τη γόνιμη συνεργασία. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο με τη μορφή Google Forms, στο οποίο είχαν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί από όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία, μέσω συνδέσμου που τους γνωστοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε διαδικτυακά-διαδικασία που διασφάλισε την ευκολία στην πρόσβαση και συμπλήρωσή του. Το δείγμα της έρευνας ήταν 18 εκπαιδευτικοί, 3 άντρες και 15 γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε στοχευμένα ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου (σε κάποια από τα οποία τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις) και καταγράφηκαν συνολικά 18 απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την εμπειρία τους κατά τη συμμετοχή τους στο Δίκτυο. Ήταν κλειστού τύπου αλλά και ανοιχτού για την διατύπωση προτάσεων για αλλαγές και εντυπώσεις. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο 7ο τεύχος (που δημοσιεύτηκε τον Δεκέμβριο του 2024) και στο 8ο τεύχος (που δημοσιεύτηκε τον Μάρτιο του 2025) της Διασχολικής εφημερίδας. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ειλικρίνεια των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση των κύριων απόψεων. Οι ανοιχτές ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν θεματικά ώστε να αναδειχθούν κοινές ή μη αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

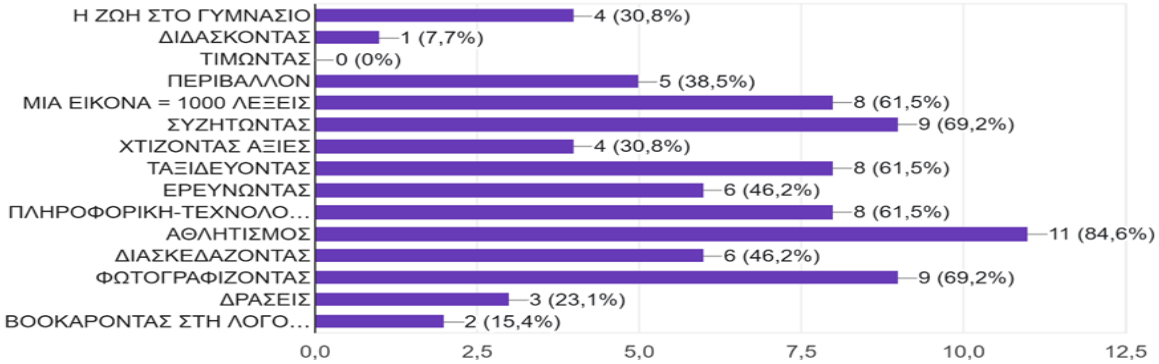
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση που ακολουθεί αποτυπώνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στήλες της διασχολικής εφημερίδας και αναδεικνύει τις θεματικές που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Επιπλέον γίνεται ανάλυση των απαντήσων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο Δίκτυο «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» με τις προτάσεις τους για αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτουν στοιχεία που φωτίζουν τις αξίες, τις ανάγκες και τις παιδαγωγικές τους προτεραιότητες. Τα αποτελέσματα προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς η εφημερίδα λειτουργεί ως μέσο δημιουργικής έκφρασης, επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των σχολείων.



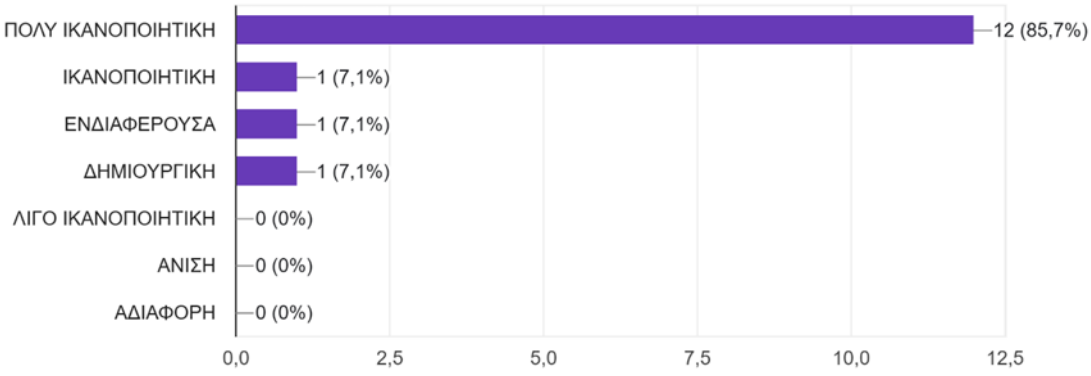
Σχήμα 1. Ποιες στήλες της διασχολικής εφημερίδας «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» μου άρεσαν περισσότερο;

Στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το ποιες στήλες της διασχολικής εφημερίδας άρεσαν περισσότερο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, δημοφιλέστερες (με ποσοστό 76,9%) αναδείχθηκαν οι στήλες «Χτίζοντας αξίες» και «Φωτογραφίζοντας», με την τελευταία να αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της κοινότητας που διαμορφώνεται μέσα από τη διασχολική εφημερίδα, καθώς είναι φετινή προσθήκη στην ύλη της και αφορά μια κοινή έννοια πάνω στην οποία ασκούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους οι δημοσιογραφικές ομάδες των σχολείων, αποτυπώνοντας την οπτική τους σε μια φωτογραφία. Ακολουθεί με ποσοστό 69,2% η στήλη «Διδάσκοντας», μέσα από την οποία υπάρχει διάχυση διδακτικών πρακτικών σε διάφορα μαθήματα, και οι στήλες «Ταξιδεύοντας» και «Bookάροντας στη Λογοτεχνία» (με το ίδιο ποσοστό – 69,2%), η οποία περιλαμβάνει προτάσεις και κριτικές λογοτεχνικών βιβλίων. Η στήλη «1 εικόνα = 1000 λέξεις» είναι επόμενη σε προτίμηση (με ποσοστό 61,5%), η οποία αφορά ένα σκίτσο ή μια ζωγραφιά μαθητή/μαθήτριας που εκφράζει ένα δυνατό και επίκαιρο μήνυμα ή έχει βραβευτεί σε κάποιο διαγωνισμό. Το ίδιο ποσοστό καταγράφεται και για τις στήλες «Περιβάλλον» (κείμενα περιβαλλοντικού περιεχομένου και οικολογικού προβληματισμού), «Συζητώντας» (συνεντεύξεις) και «Δράσεις» (ποικίλες δράσεις που υλοποιούνται σε όλα τα σχολεία σε πλαίσιο μαθημάτων, προγραμμάτων ή ομίλων). Ποσοστό δημοφιλίας 38,5% παρουσιάζουν οι στήλες «Η ζωή στο Γυμνάσιο» και «Διασκεδάζοντας». Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πρώτη καταγράφονται εμπειρίες από την σχολική καθημερινότητα με έμφαση στη μετάβαση και την προσαρμογή από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, οπότε η εφημερίδα καθίσταται ένα αποτελεσματικό εργαλείο ομαλής μετάβασης, μια «γέφυρα» επικοινωνίας μεταξύ δημοτικού - γυμνασίου αλλά και γυμνασίου - λυκείου (τον ίδιο ρόλο επιτελεί και η καινούρια στήλη «Λίγο πριν το Γυμνάσιο» με ποσοστό προτίμησης 23,1%). Για τις στήλες «Τιμώντας» (εθνικές επέτειοι, εορτασμοί, εκδηλώσεις, αφιερώματα), «Ερευνώντας» (έρευνες σε κοινωνικά ζητήματα που ενδιαφέρουν τους εφήβους) και «Πληροφορική – Τεχνολογία», παρατηρείται ποσοστό προτίμησης 30,8% και τέλος η στήλη «Αθλητισμός» καταγράφει ποσοστό προτίμησης 15,4% (Σχήμα 1).



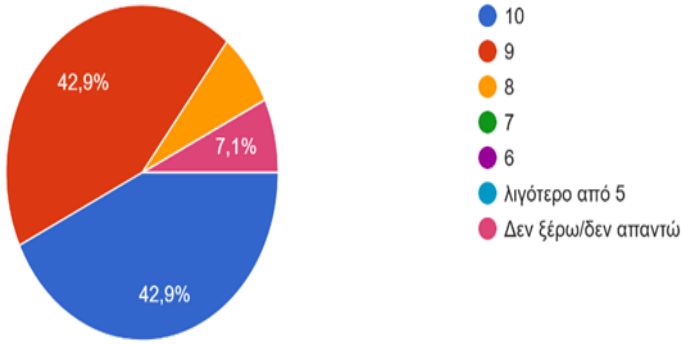
Σχήμα 2. Ποιες στήλες της διασχολικής εφημερίδας «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα» θεωρείτε ότι ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές σας;

Στο δεύτερο ερώτημα σχετικά με το ποιες στήλες οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο ενδιαφέρουσες για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, δημοφιλέστερη απάντηση είναι η στήλη «Αθλητισμός» (ποσοστό 84,6%) και ακολουθούν οι στήλες «Φωτογραφίζοντας» και «Συζητώντας» (ποσοστό 69,2%). Την αμέσως επόμενη θέση καταλαμβάνουν οι στήλες «Ταξιδεύοντας», «Πληροφορική – Τεχνολογία» και «1 εικόνα = 1000 λέξεις» (ποσοστό 61,5%). Η στήλη «Διασκεδάζοντας» έλαβε ποσοστό 46,2% , ενώ το ίδιο καταγράφηκε και για τη στήλη «Ερευνώντας». Αμέσως μετά με ποσοστό 38,5% είναι η στήλη «Περιβάλλον», την οποία διαδέχονται οι στήλες «Χτίζοντας αξίες» και «Η ζωή στο Γυμνάσιο» με ποσοστό 30,8%. Τέλος, η στήλη «Δράσεις» και η στήλη «Bookάροντας στη Λογοτεχνία» σημείωσαν ποσοστό προτίμησης 23,1% και 15,4% αντιστοίχως. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (7,7%) έλαβε η στήλη «Διδάσκοντας», ενώ η στήλη «Τιμώντας» θεωρήθηκε η λιγότερο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, καθώς δεν την επέλεξε κανείς (Σχήμα 2)



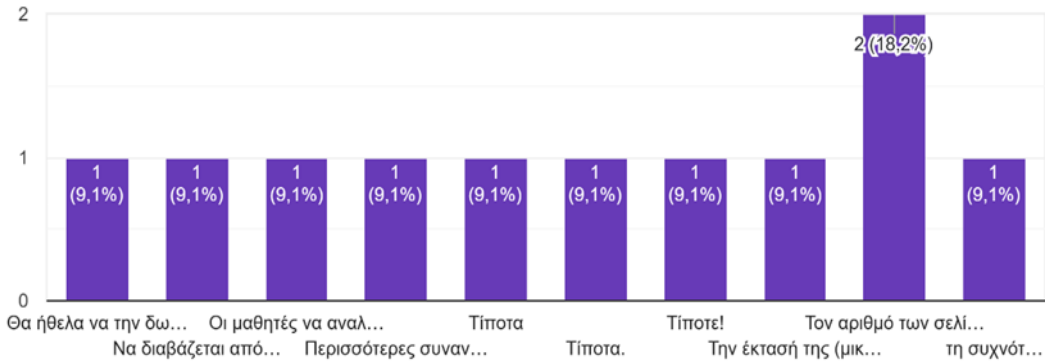
Σχήμα 3. Πώς θα χαρακτηρίζατε την εμπειρία/συμμετοχή σας στο Δίκτυο «Γυρνά_Με τη Σελίδα»;

Στο τρίτο ερώτημα για το πώς θα χαρακτήριζαν την εμπειρία/συμμετοχή τους στο δίκτυο «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα», η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι θα την έκριναν πολύ ικανοποιητική (ποσοστό 85,7%), ενώ οι απαντήσεις «ικανοποιητική», «ενδιαφέρουσα» και «δημιουργική» έλαβαν ποσοστό 7,1% η καθεμία. Αξιοσημείωτο το ότι δεν καταγράφηκαν ποσοστά για την απαντήσεις «λίγο ικανοποιητική», «άνιση» και «αδιάφορη» (Σχήμα 3).



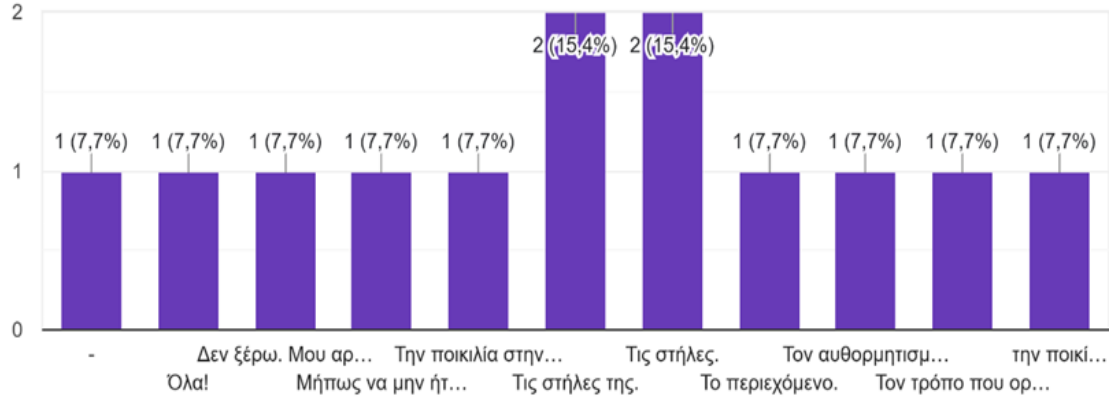
Σχήμα 4.Τι βαθμό θα βάζατε στη συνολική σας εμπειρία από τη συμμετοχή του σχολείου σας στο Δίκτυο;

Στην τέταρτη ερώτηση όσον αφορά το βαθμό που θα έβαζαν στη συνολική εμπειρία από τη συμμετοχή του σχολείου τους στο δίκτυο (με άριστα το «10»), οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν «10» και «9» σε ποσοστό 42,9% εξίσου, ενώ οι βαθμοί «8» και «7» έλαβαν ένα ποσοστό 7,1% ο καθένας. Καθόλου ποσοστά δεν καταγράφηκαν για τις απαντήσεις «7», «6», «λιγότερο από 5» και «δεν ξέρω/δεν απαντώ» (Σχήμα 4).



Σχήμα 5. Τι θα αλλάζατε στη διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα»;

Στο βασικό ερώτημα σχετικά με το τι θα άλλαζαν στη διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα», το 27,3% των ερωτηθέντων απάντησαν τίποτα, ενώ το 18,2% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι θα άλλαζαν τον αριθμό των σελίδων, πράγμα που συμπίπτει και με την απάντηση «την έκταση» (ποσοστό 9,1%). Επίσης σε ποσοστό 9,1% η καθεμία καταγράφηκαν οι απαντήσεις «Θα ήθελα να τη δω έντυπη», «Να διαβάζεται από όλους», «Οι μαθητές να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες», «Να γίνονται περισσότερες συναντήσεις» και «Θα άλλαζα τη συχνότητα με την οποία εκδίδεται» (Σχήμα 5).



Σχήμα 6. Τι δε θα αλλάζατε στη διασχολική εφημερίδα «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα»;

Στο επόμενο ερώτημα για το τι δεν θα άλλαζαν στη διασχολική εφημερίδα, το 30,8% προτιμάει να μην αλλάξουν οι στήλες και το 23,1% απάντησε ότι δεν θα άλλαζε τίποτα. Στο ίδιο μήκος κύματος ένα 23,1% δεν θα άλλαζε το περιεχόμενο με τη χαρακτηριστική ποικιλία στη θεματολογία, ενώ ένα 7,7% εκφράζει σκεπτικισμό για την έκταση της εφημερίδας. Τέλος υπήρχε ένα ποσοστό που απάντησε ότι δε θα άλλαζε τον «αυθορμητισμό της» και τον τρόπο που οργανώνεται (7,7% εξίσου) (Σχήμα 6).

Στα σχόλια/παρατηρήσεις που κλήθηκαν να διατυπώσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας ελεύθερα την άποψή τους, αναγνώρισαν ότι τα οφέλη από τη συνεργασία είναι πολλά, με την ίδια τη συνεργασία να καταγράφεται ως το μεγαλύτερο. Χαρακτήρισαν επίσης αξιόλογο το αποτέλεσμα της συνεργασίας, αξιέπαινη την προσπάθεια και πολύ σημαντική και αξιόλογη τη δουλειά που έγινε, ενώ διατυπώνεται και η άποψη ότι πρόκειται για πολύ καλή προσπάθεια, αρκεί τα παιδιά να δουλεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, εκφράστηκε η χαρά για τη συνεργατική διάθεση, την ευελιξία κινήσεων και το θετικό αποτέλεσμα που προέκυψε από το όλο εγχείρημα.

2.3. Συμπεράσματα

Οι μαθητικές εφημερίδες έχουν αποτελέσει τα τελευταία χρόνια ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τον κόσμο, να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη και να καλλιεργήσουν μεταξύ άλλων τις επικοινωνιακές και οργανωτικές τους δεξιότητες. Με την έκδοση μιας σχολικής φημερίδας οι αναγνώστες μπορούν να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικές πρακτικές, σχέδια εργασίας, εκπαιδευτικό υλικό. Το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει την εφημερίδα ως βήμα δημόσιο για να δείξει δραστήριο και εξωστρεφές.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην οργάνωση και υλοποίηση της έκδοσης μιας σχολικής εφημερίδας έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν, να σκέφτονται και να δοκιμάζουν νέες μεθόδους και ιδέες ξεφεύγοντας από το καθημερινό πρόγραμμα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές ετοιμάζοντας ένα

τεύχος έρχονται πιο κοντά, συζητούν, αναλύουν, επιχειρηματολογούν, συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό και δημιουργούν μια ισχυρή και δεμένη κοινότητα μάθησης.

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε σε ένα σύντομο και εύστοχο ερωτηματολόγιο, στα ερωτήματα του οποίου απάντησαν οι εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων ανά την Ελλάδα σχολείων του δικτύου της διασχολικής εφημερίδας «Γυρνά_ΜΕ τη Σελίδα», με στόχο την αξιολόγηση του εγχειρήματος και τη βελτίωση του παραγόμενου αποτελέσματος. Όσον αφορά λοιπόν τις στήλες που κερδίζουν την προτίμηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερη απήχηση φαίνεται να έχουν εκείνες που πριμοδοτούν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολείων. Αναφορικά τώρα με τις στήλες που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, καταγράφεται ένα αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς κρίνουν ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τις στήλες εκείνες που προβάλλουν θέματα σχετικά με τον αθλητισμό, την πληροφορική, την τεχνολογία και το περιβάλλον, ενώ θεωρούν ότι και οι έρευνες και οι συνεντεύξεις είναι ψηλά στις προτιμήσεις τους. Αξιοσημείωτο επομένως το ότι η ύλη της εφημερίδας καλύπτει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες και των δύο ομάδων που συμμετέχουν στη δημιουργία της, εκπαιδευτικών και μαθητών. Επίσης άξιο λόγου το ότι η νέα στήλη «Φωτογραφίζοντας» που στηρίζεται στη δημιουργικότητα και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών μεταξύ τους, αποδείχτηκε ιδιαίτερα δημοφιλής και για τους μεν και για τους δε. Παράλληλα, η εμπειρία από τη συμμετοχή στην όλη πρωτοβουλία κρίνεται πολύ ικανοποιητική από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς και η συντριπτική πλειονότητά τους θα την αξιολογούσε ως πολύ θετική, βάζοντας υψηλό βαθμό. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται και στις επιλογές τους για το τι θα άλλαζαν ή τι δεν θα άλλαζαν στη διασχολική εφημερίδα, με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν κάποια αλλαγή και πιο συγκεκριμένα οι υπάρχουσες στήλες να παραμείνουν ως έχουν. Φυσικά στα ανοιχτά αυτά ερωτήματα εκφράστηκαν κι άλλες απόψεις, χρήσιμες για αναστοχασμό, καθώς πάντα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης. Τέλος, διατυπώθηκαν συνολικά θετικά σχόλια και παρατηρήσεις, που υπογράμμισαν την αξιόλογη προσπάθεια, τη σημασία και τα οφέλη της συνεργασίας αλλά και την ευελιξία που αυτή προσφέρει, χωρίς να υποβαθμίζεται το τελικό αποτέλεσμα.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων που δημιουργούνται προωθούν τη μάθηση καθώς παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον που ευνοεί τις καινοτομίες, τη λήψη πρωτοβουλιών, τη διατύπωση νέων ιδεών και την έκφραση διαφορετικών και ποικίλων απόψεων. Τα σχολεία που συμμετέχουν στη διασχολική εφημερίδα δύνανται να μαθαίνουν το ένα από το άλλο μέσω της δημιουργικής και συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Τα δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών επιτρέπουν την ανταλλαγή παιδαγωγικών μεθόδων, εργαλείων όπως και εκπαιδευτικού υλικού. Η διασχολική εφημερίδα μπορεί να λειτουργήσει ως δίκτυο για τη διάχυση των εκπαιδευτικών πρακτικών, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, την εξωστρέφεια των σχολείων, την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη σχολική καθημερινότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές-Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρακοπούλου, Α. (2002). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο Internet: Για μια ουσιαστικότερη μαθησιακή αξιοποίηση - *Τετράδια Εργασίας Ρόδου, Θεματική Ενότητα: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο,* Έκδοση: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σελ.73-84.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ξενόγλωσση

Clark, D. (1996). Schools as learning communities. London, England: Cassell.

Graves, L. N. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. Journal of Education, 74(2), 57–79.

Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). Learning networks: A field guide to teaching and learning online. Cambridge, MA: MIT Press.

Hargadon, S. (2009). Educational networking. Ανάκτηση στις 2/4/2025 από: https://www.stevehargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html

Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2003). Defining learning communities. Educational Leadership, 54(3), 51–55. Ανάκτηση στις 3/4/2025 από: https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/jon03441.pdf

Kress, G. R. (1997). Before writing: Rethinking the paths to literacy. London, England, and New York, NY: Routledge.

Lieberman, A., & McLaughlin, M. W. (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. Phi Delta Kappan, 73(9), 673–677.

Little, J. W., & Vaugelers, W. (2005). Big change question: Professional learning and school network ties – prospects for school improvement. Journal of Educational Change, 6(3), 277–291.

Wenger, E. (1996). How we learn: Communities of practice – The social fabric of a learning organization. Healthcare Forum Journal, 39(4), 20–26.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ: ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Βακάλη Άννα
ΕΔΙΠ Δημιουργικής Γραφής
Σιόντη Ελένη
Νηπιαγωγός , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δημιουργικής Γραφής

Περίληψη

Η εξάπλωση των κοινωνικών δικτύων έχει μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσεγγίζουν τη λογοτεχνία, δημιουργώντας νέες αναγνωστικές κοινότητες στο διαδίκτυο. Πλατφόρμες όπως το Instagram, το Facebook, το TikTok (#BookTok) και εφαρμογές όπως το Goodreads ενισχύουν τη συμμετοχικότητα, τη δημιουργικότητα και τη διαδραστικότητα της αναγνωστικής εμπειρίας. Οι χρήστες μοιράζονται κριτικές, προτάσεις και σκέψεις, επηρεάζοντας εκδοτικές τάσεις και διαμορφώνοντας συλλογικές πολιτιστικές πρακτικές. Ωστόσο, η ταχύτητα της πληροφορίας και η εμπορευματοποίηση αποτελούν προκλήσεις που μπορούν να απομακρύνουν από την ουσία της λογοτεχνικής εμπειρίας. Παρ' όλα αυτά, οι αναγνωστικές κοινότητες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης λειτουργούν ως δυναμικοί χώροι πολιτιστικής ανταλλαγής, ενισχύοντας την αγάπη για το βιβλίο και προωθώντας νέες μορφές λογοτεχνικής επικοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: αναγνωστικές κοινότητες, κοινωνικά δίκτυα, λογοτεχνία, ψηφιακή αλληλεπίδραση, εκδοτικές τάσεις.

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελούσε ανέκαθεν μια βαθιά εσωτερική, αλλά και κοινωνική πράξη, συνυφασμένη με την προσωπική καλλιέργεια και τη συμμετοχή στην πολιτισμική ζωή. Στην προ-ψηφιακή εποχή, οι αναγνώστες αλληλεπιδρούσαν με τα λογοτεχνικά έργα κυρίως σε ιδιωτικά ή τοπικά πλαίσια – μέσω βιβλιοθηκών, λέσχεων ανάγνωσης, ή της επίσημης εκπαίδευσης. Η διαδικασία της ανάγνωσης είχε συχνά έναν χαρακτήρα μοναχικό, και η κριτική ή δημιουργική αλληλεπίδραση με τα κείμενα περιοριζόταν σε οικεία ή εξειδικευμένα περιβάλλοντα (Rosenblatt, 1978· Παπαδοπούλου, 2005).

Η εξάπλωση του διαδικτύου και ιδιαίτερα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) άλλαξε ριζικά τη δυναμική αυτή. Τα κοινωνικά δίκτυα δεν αποτελούν μόνο μέσα επικοινωνίας ή ψυχαγωγίας, αλλά έχουν μετατραπεί σε ισχυρά εργαλεία πολιτισμικής διάδρασης, διαμοιρασμού ιδεών και κοινωνικής συμμετοχής (Jenkins et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η λογοτεχνία απέκτησε νέους τρόπους διάχυσης και πρόσληψης, καθώς και νέες μορφές αναγνωστικών κοινοτήτων που λειτουργούν σε ψηφιακό περιβάλλον.

Η εμφάνιση των αναγνωστικών κοινοτήτων στα κοινωνικά δίκτυα (όπως το Instagram, το Facebook, το Twitter, το TikTok και εξειδικευμένες εφαρμογές όπως το Goodreads) έχει δημιουργήσει έναν εντελώς νέο χώρο ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών και πολιτισμικής συμμετοχής, επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, τον συγγραφέα και την κοινότητα (Kozinets, 2015· Striphas, 2011). Η μετατόπιση αυτή δεν είναι απλώς τεχνολογική ή αισθητική, αλλά εμπεριέχει σημαντικές κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις.

Σε αυτές τις κοινότητες, η ανάγνωση δεν βιώνεται πλέον μόνο ως εσωστρεφής πνευματική πράξη, αλλά και ως κοινωνικό γεγονός που ενισχύεται από τη διαδραστικότητα των πλατφορμών. Ο αναγνώστης δεν είναι απλός καταναλωτής περιεχομένου, αλλά μετατρέπεται σε συνδιαμορφωτή της λογοτεχνικής εμπειρίας, συχνά συμμετέχοντας στην κριτική, προώθηση και παραγωγή λογοτεχνικού λόγου. Αυτό το φαινόμενο ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία της συμμετοχικής κουλτούρας (participatory culture), όπως την ανέπτυξε ο Jenkins (2006), η οποία αναγνωρίζει τη μετάβαση από

την παθητική κατανάλωση περιεχομένου στη συλλογική, δημιουργική συνδιαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας.

Πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο όμως παρουσιάζει ιδιαίτερες διαστάσεις και στο ελληνικό πλαίσιο. Στην Ελλάδα, παρατηρείται αυξανόμενη δραστηριότητα σε πλατφόρμες όπως το Instagram (Bookstagram), το Facebook (λέσχες ανάγνωσης), και το TikTok (BookTok), καθώς και η δημιουργία πρωτοβουλιών με σαφή λογοτεχνική και τοπική ταυτότητα, όπως το Flovers.uowm. Η παρουσία και ενίσχυση τέτοιων κοινοτήτων δημιουργεί μια δυναμική πολιτισμικής αναζωογόνησης μέσω ψηφιακών εργαλείων.

Ωστόσο, η άνοδος αυτών των κοινοτήτων συνοδεύεται και από προβληματισμούς. Η ταχύτητα, η μαζικότητα και η επιρροή των αλγορίθμων δημιουργούν κινδύνους επιφανειακής προσέγγισης της λογοτεχνίας, ενίσχυσης της εμπορευματοποίησης της ανάγνωσης και υποβάθμισης της αισθητικής εμπειρίας (Zuboff, 2019· Bourdieu, 1993). Επιπλέον, οι πολιτισμικές ανισότητες και ο ψηφιακός αναλφαβητισμός θέτουν ερωτήματα για τη δυνατότητα πρόσβασης και ουσιαστικής συμμετοχής όλων των κοινωνικών ομάδων.

Η παρούσα εργασία εξετάζει το φαινόμενο των αναγνωστικών κοινοτήτων στα κοινωνικά δίκτυα υπό το πρίσμα της πολιτισμικής και παιδαγωγικής τους διάστασης. Εστιάζει τόσο στις ευκαιρίες που αυτές προσφέρουν για τη φιλαναγνωσία, την ενίσχυση της λογοτεχνικής κουλτούρας και τη δημιουργία πολιτισμικής κοινότητας, όσο και στις προκλήσεις που θέτουν σε σχέση με τη φύση της λογοτεχνικής εμπειρίας στη ψηφιακή εποχή.

2.Κυρίως Μέρος

2.1 Αναγνωστικές Κοινότητες στα Κοινωνικά Δίκτυα

Η έννοια της αναγνωστικής κοινότητας στην ψηφιακή εποχή διαφοροποιείται σημαντικά από την παραδοσιακή της μορφή. Αντί για φυσικές συναντήσεις σε βιβλιοθήκες, λέσχες ή σχολικά πλαίσια, οι κοινότητες αυτές διαμορφώνονται πλέον σε ψηφιακά περιβάλλοντα και πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, προσφέροντας νέες μορφές συλλογικής ανάγνωσης και ερμηνείας των κειμένων (Murray, 2018).

Οι δημοφιλέστερες πλατφόρμες στις οποίες αναπτύσσονται τέτοιες κοινότητες είναι:

2.1.1. BookTok (TikTok)

Το TikTok αποτελεί σήμερα τον πιο ισχυρό διαμορφωτή λογοτεχνικών τάσεων, ειδικά στις νεότερες ηλικίες. Το hashtag #BookTok μετρά δισεκατομμύρια προβολές, προβάλλοντας βιβλία μέσω σύντομων βίντεο με συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις, συστάσεις ή «unboxings». Πολλοί εκδότες και συγγραφείς έχουν υιοθετήσει την πλατφόρμα για προώθηση των έργων τους, καθώς ένα δημοφιλές βίντεο μπορεί να οδηγήσει σε εκθετική αύξηση πωλήσεων (Jenkins et al., 2013· Kozinets, 2015).

2.1.2.Bookstagram (Instagram)

Το Bookstagram είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον κόσμο των βιβλιόφιλων στο Instagram. Εκατομμύρια αναρτήσεις περιλαμβάνουν βιβλία, αποσπάσματα, προσωπικές κριτικές και «αισθητικές» λήψεις που συνδέουν τη λογοτεχνία με τη φωτογραφία και τη δημιουργικότητα. Οι χρήστες συμμετέχουν σε προκλήσεις ανάγνωσης (reading challenges), δημιουργούν θεματικές λίστες και δρουν ως «μικρο-influencers» επηρεάζοντας τις αναγνωστικές προτιμήσεις του κοινού (Lindgren, 2019).

2.1.3. Goodreads & StoryGraph

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα κοινωνικά δίκτυα, οι εφαρμογές Goodreads και StoryGraph έχουν σχεδιαστεί ειδικά για την καταγραφή, αξιολόγηση και συζήτηση βιβλίων. Το Goodreads, το οποίο ανήκει στην Amazon, επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν εικονικές βιβλιοθήκες, να βαθμολογούν και να σχολιάζουν έργα, να συμμετέχουν σε «ομάδες ανάγνωσης» και να

παρακολουθούν τις αναγνωστικές προτιμήσεις φίλων ή συγγραφέων. Το StoryGraph προσφέρει αντίστοιχες λειτουργίες με μεγαλύτερη έμφαση στην αισθητική εμπειρία και την ανάλυση συναισθημάτων που προκαλούν τα έργα (Striphas, 2011).

2.1.4. Ελληνικά Παραδείγματα

Στο ελληνικό πλαίσιο, εμφανίζονται πρωτοβουλίες όπως το Flovers.uowm, ένα λογοτεχνικό προφίλ στο Instagram και το Facebook που δημιουργήθηκε από φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας. Το Flovers.uowm εστιάζει στη λογοτεχνική κληρονομιά της Φλώρινας, δημοσιεύοντας αποσπάσματα έργων που συνδέονται με την πόλη ή γράφτηκαν από δημιουργούς με καταγωγή ή έμπνευση από την περιοχή. Η δράση αυτή συνδέει τη λογοτεχνία με την τοπική ταυτότητα και καλλιεργεί μια κοινότητα που συμμετέχει ενεργά στη διατήρηση και ανάδειξη της πολιτισμικής μνήμης

Άλλες ελληνικές προσπάθειες, όπως οι ομάδες «Βιβλιοφάγοι», «Λέσχη Ανάγνωσης – Αθήνα» στο Facebook ή τα προφίλ Bookstagrammers στο Instagram, λειτουργούν με όρους διαλόγου, διάχυσης πολιτισμού και ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας (Γκίζας, 2022). Όπως επιπλέον αναφέρει ο Γκίζας (2021), η φιλαναγνωσία στην Ελλάδα αποκτά νέα δυναμική μέσω του Instagram και του TikTok, όπου οι χρήστες επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με το βιβλίο σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.

2.2. Χαρακτηριστικά των Διαδικτυακών Αναγνωστικών Κοινοτήτων

Οι ψηφιακές αναγνωστικές κοινότητες διαθέτουν μια σειρά από χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν ριζικά από τις παραδοσιακές μορφές ομαδικής ανάγνωσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά δημιουργούν ένα θετικά παιδαγωγικό πλαίσιο και ενισχύουν την δημοκρατική εκπαίδευση και την βιωματική μάθηση δίνοντας την ευκαιρία στην λογοτεχνία να

2.2.1 Συμμετοχικότητα και Διαδραστικότητα

Στις αναγνωστικές κοινότητες του διαδικτύου, οι χρήστες δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργά συμμετέχοντες. Η συμμετοχή περιλαμβάνει σχολιασμό, κοινοποίηση, αξιολόγηση και δημιουργία περιεχομένου — μια δυναμική που ενισχύει την «πολιτισμική δημοκρατία» και τη λογοτεχνική ισοτιμία (Gee, 2007). Μέσα από hashtags, ψηφοφορίες και stories, η λογοτεχνία γίνεται μέρος της καθημερινής ψηφιακής επικοινωνίας.

2.2.2. Ποικιλομορφία και Πολυφωνία

Οι κοινότητες αυτές συγκεντρώνουν άτομα με διαφορετικά υπόβαθρα, ηλικίες, πολιτισμικές εμπειρίες και αναγνωστικά ενδιαφέροντα. Η λογοτεχνία προσεγγίζεται από πολλαπλές σκοπιές, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη βιωματική ταύτιση (Papacharissi, 2010). Η ύπαρξη μεταφρασμένων έργων, λογοτεχνίας μειονοτήτων και έργων αυτοέκδοσης (self-publishing) διευρύνει το πεδίο του λογοτεχνικού λόγου. Η Πολίτου-Μαρμαρινού (2014) υπογραμμίζει ότι η ανάγνωση είναι πρωτίστως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική – και σε αυτό το πλαίσιο, οι διαδικτυακές κοινότητες λειτουργούν ως νέες μορφές πολιτισμικής έκφρασης και ταύτισης.

2.2.3. Δημιουργικότητα και Πολυτροπικότητα

Η ψηφιακή φύση των μέσων επιτρέπει την ένταξη πολυμεσικού περιεχομένου — εικόνας, ήχου, βίντεο, animation — στη λογοτεχνική εμπειρία. Οι αναρτήσεις στο Bookstagram συνδυάζουν φωτογραφία, αισθητική σύνθεση και δημιουργική γραφή, ενώ στο BookTok η αφήγηση συνοδεύεται από μουσική, γρήγορη εναλλαγή εικόνων και χιούμορ. Αυτό δημιουργεί νέους τρόπους πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου (Lindgren, 2019). Ο Καψάλης (2016) επισημαίνει ότι η λογοτεχνική εμπειρία στο ψηφιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αισθητική μεταβολή, όπου ο αναγνώστης γίνεται ταυτόχρονα και δημιουργός του αναγνωστικού πλαισίου.

2.2.4. Συναισθηματική Εμπλοκή και Αίσθηση Κοινότητας

Η κοινή ανάγνωση και η δημόσια έκφραση συναισθημάτων ενδυναμώνει τους δεσμούς μεταξύ των μελών. Οι αναγνώστες μοιράζονται τις συγκινήσεις που τους προκαλεί ένα βιβλίο, δημιουργώντας έναν χώρο αυθεντικότητας και συναισθηματικής σύνδεσης (Rosenblatt, 1978). Αυτή η διαπροσωπική διάσταση είναι καθοριστική για τη βιωμένη λογοτεχνική εμπειρία στο σύγχρονο περιβάλλον.

2.3.Επιπτώσεις στις Εκδοτικές Τάσεις

Η ραγδαία εξάπλωση των ψηφιακών αναγνωστικών κοινοτήτων στα κοινωνικά δίκτυα έχει αναδιαμορφώσει το τοπίο της εκδοτικής παραγωγής και κατανάλωσης. Οι παραδοσιακές εκδοτικές πρακτικές, που βασίζονταν σε περιορισμένα δίκτυα διανομής και προβολής, υποχρεώθηκαν να επαναπροσδιορίσουν τις στρατηγικές τους απέναντι στην αυξανόμενη επιρροή του κοινού.

2.3.1.Η δύναμη της ψηφιακής «από στόμα σε στόμα»

Οι κοινότητες του BookTok και του Bookstagram λειτουργούν ως σύγχρονα δίκτυα προφορικής μετάδοσης. Μια σύσταση βιβλίου από έναν δημοφιλή λογαριασμό μπορεί να οδηγήσει σε κατακόρυφη αύξηση πωλήσεων, ακόμα και για βιβλία που είχαν προηγουμένως εξαντληθεί ή θεωρούνταν «ξεπερασμένα». Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα βιβλία The Song of Achilles (Madeline Miller) και It Ends With Us (Colleen Hoover), που γνώρισαν δεύτερη εκδοτική ζωή χάρη στην κυκλοφορία τους στο TikTok (Murray, 2018).

Αυτή η τάση έχει αρχίσει να επηρεάζει τον ίδιο τον εκδοτικό σχεδιασμό: εξώφυλλα, τίτλοι, θεματικές και ακόμα και η γλώσσα των περιλήψεων τροποποιούνται για να είναι πιο «viral» (Zuboff, 2019). Οι εκδοτικοί οίκοι, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, επενδύουν πλέον στη συνεργασία με Bookfluencers, σε «sponsored posts» και σε διαδικτυακές παρουσιάσεις βιβλίων.

2.3.2. Η εμπορευματοποίηση της ανάγνωσης

Η μαζικοποίηση της ανάγνωσης σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης έχει οδηγήσει στην έντονη εμπορευματοποίηση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Πολλοί αναγνώστες-δημιουργοί περιεχομένου λειτουργούν πλέον ως εμπορικές μονάδες, προωθώντας βιβλία μέσω affiliate links, συνεργασιών με εκδοτικούς οίκους και επί πληρωμή παρουσιάσεων. Αυτή η εξέλιξη δημιουργεί ερωτήματα για τη γνησιότητα της αναγνωστικής εμπειρίας και την ουσία της λογοτεχνικής κριτικής (Bourdieu, 1993).

Η υπερπροβολή συγκεκριμένων τίτλων, πολλές φορές εις βάρος της ποιοτικής και αισθητικά σύνθετης λογοτεχνίας, ενδέχεται να οδηγήσει σε μια νέα μορφή πολιτισμικής ομοιομορφίας, όπου η λογοτεχνία λειτουργεί ως προϊόν κατανάλωσης και όχι ως αντικείμενο στοχασμού ή καλλιτεχνικής έκφρασης (Striphas, 2011).

2.3.3. Ενεργός ρόλος του αναγνώστη

Ένα παράδοξο της εποχής είναι ότι ενώ η ανάγνωση γίνεται πιο εμπορική, ταυτόχρονα ο ρόλος του αναγνώστη ενδυναμώνεται. Οι αναγνώστες δεν είναι πλέον απλοί αποδέκτες του εκδοτικού σχεδιασμού, αλλά συμμετέχουν στην ανάδειξη τίτλων, στην αποδοχή ή απόρριψη συγγραφέων, ακόμα και στην παραγωγή νέων έργων. Πλατφόρμες όπως το Wattpad και το Sweek επιτρέπουν τη δημοσίευση έργων σε «πραγματικό χρόνο», με αναγνώστες να επηρεάζουν ενεργά την πλοκή ή την εξέλιξη των χαρακτήρων (Jenkins et al., 2013).

2.4.Προκλήσεις και Περιορισμοί

Παρά τις πολυάριθμες ευκαιρίες που προσφέρουν οι αναγνωστικές κοινότητες στα κοινωνικά δίκτυα, είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν και οι περιορισμοί ή οι κίνδυνοι που ενδέχεται να υπονομεύσουν τη λογοτεχνική εμπειρία και την εκπαιδευτική της αξία.

2.4.1.Επιφανειακή ανάγνωση και γρήγορη κατανάλωση

Η φύση των κοινωνικών δικτύων ενθαρρύνει τον κατακερματισμό της προσοχής. Η αδιάκοπη ροή πληροφοριών, οι γρήγορες εναλλαγές περιεχομένου και η ανάγκη για άμεση εντύπωση οδηγούν συχνά σε μια επιφανειακή μορφή ανάγνωσης. Οι αναρτήσεις περιορίζονται σε αποσπάσματα ή σύντομα συναισθηματικά σχόλια, εις βάρος της βαθιάς κριτικής προσέγγισης (Carr, 2010).

Αυτό που ο Nicholas Carr περιγράφει ως "The shallows" φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση της λογοτεχνικής πρόσληψης, με το αναγνωστικό κοινό να εθίζεται στη γρήγορη, αποσπασματική, και ενίοτε συναισθηματικά εκβιαστική πρόσληψη του κειμένου (Carr, 2010).

2.4.2.Απουσία τεκμηριωμένης κριτικής

Σημαντικό μέρος των βιβλιοπαρουσιάσεων που γίνονται στα κοινωνικά δίκτυα στερείται φιλολογικής ή αισθητικής τεκμηρίωσης. Οι κριτικές βασίζονται κυρίως σε προσωπικές εντυπώσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις, χωρίς αναφορά σε ερμηνευτικά εργαλεία, θεματικές αναλύσεις ή συγκριτική προσέγγιση. Αυτό ενδέχεται να ενισχύσει στερεότυπα ή να παραγκωνίσει σύνθετα έργα που απαιτούν μεγαλύτερη αναγνωστική ωριμότητα (Gee, 2007).

2.4.3. Ανισότητες πρόσβασης και ψηφιακός αναλφαβητισμός

Παρότι τα κοινωνικά δίκτυα είναι θεωρητικά ανοιχτά σε όλους, στην πράξη ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, οι κοινωνικές ανισότητες και η απουσία τεχνολογικών υποδομών σε πολλές περιοχές εξακολουθούν να αποκλείουν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού από αυτές τις κοινότητες (Zuboff, 2019· Jenkins, 2006). Η λογοτεχνία, αντί να λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης, κινδυνεύει να παγιώσει νέες μορφές αποκλεισμού.

2.4.4. Κριτική ελευθερία και λογοκρισία

Τέλος, ένα φαινόμενο που αναδύεται τα τελευταία χρόνια είναι η άσκηση πίεσης ή επιθετικής κριτικής απέναντι σε χρήστες ή συγγραφείς, με στόχο την αποσιώπηση μη δημοφιλών απόψεων ή την «προσαρμογή» στην κυρίαρχη αισθητική του εκάστοτε αλγορίθμου. Ο φόβος της ψηφιακής απόρριψης ή της στοχοποίησης ενδέχεται να περιορίσει την αυθεντική λογοτεχνική έκφραση και την ελευθερία του αναγνώστη να διαφωνήσει ή να προτείνει εναλλακτικές ερμηνείες (Papacharissi, 2010).

2.5. Εκπαιδευτική Δυναμική και Παιδαγωγικές Προεκτάσεις

Η ένταξη των αναγνωστικών κοινοτήτων και των ψηφιακών εργαλείων στη λογοτεχνική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο τεχνολογική καινοτομία αλλά και παιδαγωγική ευκαιρία. Η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ψηφιακής γενιάς, ενισχύοντας τη διαλογικότητα, τη δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και φοιτητών (Κουλουμπαρίτση, 2017).

2.5.1.Ψηφιακά μέσα και κριτικός γραμματισμός

Η χρήση κοινωνικών δικτύων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, ενός συνόλου δεξιοτήτων που περιλαμβάνει την ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και αναστοχασμού πάνω σε ποικίλα είδη λόγου και περιεχομένου (Gee, 2007). Μέσω της αξιοποίησης εργαλείων όπως το Padlet, το Edmodo, τα ιστολόγια (blogs) ή ακόμα και Instagram stories, οι μαθητές μαθαίνουν να αποδομούν το κείμενο, να το εντάσσουν σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια και να το συνδέουν με τη δική τους βιωματική εμπειρία. Όπως επισημαίνει ο Κουτσογιάννης (2018), ο γραμματισμός στη σύγχρονη εποχή είναι πολυτροπικός και απαιτεί τη χρήση εργαλείων που συνδυάζουν λόγο, εικόνα και ήχο – κάτι που βλέπουμε ξεκάθαρα και στις ψηφιακές αναγνωστικές κοινότητες.

2.5.2.Συνεργατική ανάγνωση και δημιουργική γραφή

Η λογοτεχνία στα κοινωνικά δίκτυα επανεντάσσει τη συνεργατική διάσταση της ανάγνωσης. Μέσα από λέσχες ανάγνωσης που λειτουργούν ψηφιακά, οι μαθητές και φοιτητές αναλαμβάνουν ρόλους σχολιαστών, εμψυχωτών ή συντονιστών, κάτι που ενισχύει την υπευθυνότητα και την αυτορρύθμιση στη μάθηση (Γκίζας, 2022).

Επιπλέον, οι ψηφιακές πλατφόρμες δίνουν κίνητρα για δημιουργική γραφή. Οι μαθητές εμπνέονται από υπάρχοντα λογοτεχνικά κείμενα και δημιουργούν δικά τους έργα, προσαρμόζοντάς τα σε μορφές όπως ψηφιακά ποιήματα, μικροδιηγήματα (microfiction), λογοτεχνικά memes ή ακόμη και βιντεο-αφηγήσεις.

2.6.Η περίπτωση του Flovers.uowm ως εκπαιδευτική πρακτική

Το λογοτεχνικό προφίλ Flovers.uowm, που δημιουργήθηκε από τις φοιτήτριες Ελένη Σιόντη και Εσμεράλντα Τσάνι στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας με την επίβλεψη της Άννας Π. Βακάλη (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα εκπαιδευτικής εφαρμογής του ψηφιακού πολιτισμού. Το προφίλ αναδεικνύει τη λογοτεχνική ταυτότητα της Φλώρινας, προσκαλώντας τους χρήστες να στείλουν δικά τους κείμενα ή φωτογραφίες, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ δημιουργίας, τόπου και κοινότητας. Είναι μια μορφή δημόσιας παιδαγωγικής που φέρνει τη λογοτεχνία έξω από τη σχολική αίθουσα και την τοποθετεί σε ένα διαδραστικό, βιωματικό περιβάλλον.

2.7. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Η θεσμική ενσωμάτωση των ψηφιακών λογοτεχνικών κοινοτήτων μπορεί να περιλαμβάνει μεταρρυθμίσεις που κάνουν την λογοτεχνία διαδραστική και σύγχρονή . Στο σχέδιο του μαθήματος θα μπορούσαν να ενσωματώνουν κοινωνικά δίκτυα ως εργαλεία αναστοχασμού. Ενώ παράλληλα θα μπορούσαν να οργανωθούν προγράμματα φιλαναγνωσίας που αξιοποιούν τάσεις όπως το BookTok δημιουργώντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα νέα παιδιά. Ακόμα θα ήταν χρήσιμο να συνδεθούν τοπικές ή πανελλαδικές λέσχες ανάγνωσης με συνεργασίες σχολείων εντός και εκτός χώρας. Η Τριάρχη-Χριστοφιλοπούλου (2013) τονίζει ότι η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας πρέπει να ενσωματώνει μορφές ερμηνείας που λαμβάνουν υπόψη τη βιωματική και ψηφιακή εμπειρία των μαθητών.

3. Συμπεράσματα

Οι αναγνωστικές κοινότητες στα κοινωνικά δίκτυα συνιστούν μια από τις πιο ενδιαφέρουσες εκφάνσεις της συνάντησης μεταξύ τεχνολογίας και πολιτισμού. Επαναπροσδιορίζουν τη λογοτεχνική εμπειρία, τη μετατρέπουν σε συλλογική και διαδραστική πρακτική, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης, κριτικής και δημιουργίας. Η μετάβαση από τον μοναχικό αναγνώστη στον ενεργό ψηφιακό συμμέτοχο δημιουργεί νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις.

Από τη μία πλευρά, ενισχύεται η φιλαναγνωσία, η πολιτισμική πολυφωνία και η συνεργατική γνώση. Από την άλλη, ελλοχεύουν κίνδυνοι εμπορευματοποίησης, επιφανειακής προσέγγισης και αποκλεισμού. Το στοίχημα δεν είναι να απορρίψουμε ή να εξιδανικεύσουμε το φαινόμενο, αλλά να το κατανοήσουμε και να το εντάξουμε δημιουργικά στη σύγχρονη πολιτισμική και εκπαιδευτική πολιτική.

Η λογοτεχνία στα κοινωνικά δίκτυα δεν παύει να είναι λογοτεχνία - αλλάζει όμως μορφή, κοινό, ρυθμούς και εργαλεία. Όπως υποστήριζε και η Louise Rosenblatt ήδη από το 1978, η ανάγνωση είναι πάντα μια «συναλλαγή»: μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, μεταξύ εμπειρίας και αισθητικής. Σήμερα, αυτή η συναλλαγή λαμβάνει χώρα σε οθόνες, με likes, shares και hashtags - και παραδόξως, είναι πιο κοινωνική από ποτέ.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκίζας, Δ. (2021). Ψηφιακή φιλαναγνωσία και κοινωνικά δίκτυα: Από την παραδοσιακή λέσχη ανάγνωσης στο Instagram και το TikTok. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου «Ψηφιακός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πατρών

Γκίζας, Δ. (2022). «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ψηφιακά μέσα: Από τη σελίδα στο δίκτυο». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59(3), 122-137.

Καψάλης, Κ. (2016). Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες: Η εμπειρία της ανάγνωσης στο ψηφιακό περιβάλλον. Στο: Νέα Παιδεία, τ. 159, σ. 65-72.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2017). «Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες: Διδακτικά μοντέλα». Νέα Παιδεία, 163, 45-52.

Κουτσογιάννης, Μ. (2018). Ψηφιακός γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και η γλώσσα του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Τριάρχη-Χριστοφιλοπούλου, Ι. (2013). Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (2014). Η ανάγνωση ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. (1993). The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature. Columbia University Press.

Carr, N. (2010). The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains. W. W. Norton & Company.

Gee, J. P. (2007). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Palgrave Macmillan.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: NYU Press.

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture. NYU Press.

Kozinets, R. V. (2015). Netnography: Redefined. SAGE Publications.

Lindgren, S. (2019). Digital Media and Society. SAGE Publications.

Murray, S. (2018). The Digital Literary Sphere: Reading, Writing, and Selling Books in the Internet Era. Johns Hopkins University Press.

Papacharissi, Z. (2010). A Private Sphere: Democracy in a Digital Age. Polity Press.

Rosenblatt, L. (1978). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Southern Illinois University Press.

Striphas, T. (2011). The Late Age of Print: Everyday Book Culture from Consumerism to Control. Columbia University Press.

Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. PublicAffairs.

Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Παπαγάλου Φωτεινή
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Βορβή Ιωάννα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ02
Δανιηλίδου Ευγενία
Φιλόλογος, Δρ Παιδαγωγικών Επιστημών

Περίληψη

Η συλλογικότητα και η συνεργασία αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες για την ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς συνδέονται άμεσα με την καλλιέργεια συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί συνθήκες για μια παραγωγική, δημιουργική και αποτελεσματική σχολική κοινότητα. Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη μορφών συλλογικότητας και συνεργατικών δεσμών στο σχολείο, οι οποίες ενισχύουν τη δημιουργική ενεργοποίηση, ενδυναμώνουν τη γνωστική και συμπεριφορική αυτορρύθμιση, ευνοούν την ενεργό πολιτειότητα, διευκολύνουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνθηκών συμπερίληψης και ισότιμης συνεκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται μορφές συλλογικότητας, που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολείο, σε επίπεδο μαθητικού δυναμικού, είτε εντός είτε εκτός ωρολογίου προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: συλλογικότητα, συνεργασία, κοινότητες μάθησης.

1. Εισαγωγή

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης, μπορεί να εξασφαλίσει την ποιοτική λειτουργία του σχολείου δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες εκπαίδευσης. Η συνεργασία άμεση ή έμμεση, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, αποτελεί βασική συνιστώσα για την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα οφέλη, που διαχέονται όχι μόνο στη σχολική αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή με τις αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Στο επίπεδο του μαθητικού δυναμικού, οι ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομητισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης αναδεικνύουν τον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα του σχολείου που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και την αποτελεσματική μάθηση. Στα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα ενθαρρύνονται η δράση των μαθητών/τριών, η αυτενέργεια, η πρωτοβουλία, αναπτύσσονται ικανότητες κριτικής σκέψης υψηλότερου επιπέδου και παρέχονται ευκαιρίες διαλόγου (Vygotsky, 1997). Η συνεργασία και η συλλογικότητα στη σχολική ζωή και η δημιουργία μαθητικών κοινοτήτων προωθούνται μέσω Αναλυτικών Προγραμμάτων και ποικίλων συνεργατικών πρακτικών.

Οι κοινότητες στη σχολική μονάδα, φυσικές ή ψηφιακές/εικονικές, αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας και συμβάλλουν στη δημιουργία συλλογικής γνώσης από τα μέλη της κοινότητας (McKinney et al., 2006; Σύντομος Οδηγός για τις κοινότητες μάθησης, 2023). Σημαντικές παράμετροι στη λειτουργία κοινοτήτων θεωρούνται το αίσθημα του συνανήκειν, με τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και ποιοτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών, η επικοινωνία και η γόνιμη αλληλεπίδραση, που ευνοούν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και συνεκτικότητας. Δημιουργείται, επομένως, ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον,

καθώς οι μαθητές/τριες μοιράζονται έναν κοινό στόχο, συνεργάζονται και σέβονται τις διαφορετικές οπτικές (Ματσαγγούρας, 2000; Κακανά, 2008).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη και η ενίσχυση μορφών συλλογικότητας και συνεργατικών δεσμών που θεμελιώνονται στις θεσμοθετημένες δομές του σχολείου και συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, η εργασία διερευνά πώς οι δομές αυτές και οι συνακόλουθες πρακτικές - όπως παρατίθενται παρακάτω- μπορούν να λειτουργήσουν ως γόνιμο έδαφος συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης, πώς μπορούν αυτά τα θεσμικά πλαίσια να αποτελέσουν μοχλούς ενεργοποίησης της συμμετοχικής παιδαγωγικής, η οποία ενδυναμώνει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και προωθεί τη γνωστική και συμπεριφορική αυτορρύθμιση. Τέλος, διερευνά πώς μέσα από τη θεσμική κατοχύρωση της συλλογικότητας - όπως π.χ. η ομαδική λήψη αποφάσεων, ο αναστοχασμός και η συνεχής επιμόρφωση μέσω των Σχεδίων Δράσης και των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ή οι δράσεις διαμαθητικής συλλογικότητας, οι θεσμοί μαθητικής και γονεϊκής εκπροσώπησης και τα προγράμματα ενδυνάμωσης του μαθητικού λόγου - καλλιεργείται μια συνεργατική σχολική κουλτούρα. Μια κουλτούρα που διευκολύνει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό κλίμα, στο οποίο οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται παιδαγωγικά και με σεβασμό στη διαφορετικότητα των εμπειριών και των απόψεων. Παράλληλα, προάγονται δεξιότητες πολιτειότητας όπως η υπευθυνότητα, η διαλογικότητα και η συνεργατικότητα, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής και κοινωνικής αγωγής.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμπεριληπτική διάσταση της συνεργασίας, καθώς διαδικασίες όπως οι παραπάνω καθίστανται μηχανισμοί υποστήριξης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και εκείνων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η καλλιέργεια της συλλογικότητας στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από θεσμικά αναγνωρισμένες πρακτικές, εξασφαλίζει συνθήκες ίσης συμμετοχής, πρόσβασης στη μάθηση και ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της.

Κατά συνέπεια, η εργασία επιχειρεί να αναδείξει την αναγκαιότητα της ενσυνείδητης και συστηματικής ενεργοποίησης των θεσμικών εργαλείων του εκπαιδευτικού συστήματος ως μέσων διαμόρφωσης ενός ανθρωποκεντρικού, συνεργατικού και δημοκρατικού σχολείου.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μορφές συλλογικότητας, που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολείο, σε επίπεδο μαθητικού δυναμικού.

2. Μορφές συλλογικότητας. Ενδεικτικά παραδείγματα

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και ομαδικές Συνθετικές Δημιουργικές και Ερευνητικές Εργασίες (project). Η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία αντιμετώπισης των γνωστικών συγκρούσεων, που γεννιούνται και επιλύονται σε πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπου εξασφαλίζονται αυθεντικές συνθήκες για τη μάθηση και κοινωνικοποίηση του ατόμου. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη εφαρμογής της εργασίας σε ομάδες, η οποία υπαγορεύεται από ποικίλους λόγους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς-διδακτικούς κ.ά. (Μαυροσκούφης, 2014). Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες συντελούν στη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας, καθώς ενισχύουν στους/στις μαθητές/τριες την αίσθηση της κοινότητας και θεμελιώνουν κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, αναγνώρισης και αποδοχής της κοινωνικοπολιτισμικής και της ατομικής διαφορετικότητας και συνεργατικού πνεύματος. Παράλληλα, λειτουργούν ενισχυτικά και αναβαθμίζουν την επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση και άλλες κοινωνικές, αλλά και συναισθηματικές δεξιότητες και υποβοηθούν την αυτορυθμιζόμενη δράση και μάθηση. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εντάσσονται στη διδακτική διαδικασία των γνωστικών αντικειμένων και στο πλαίσιο των τυπικών σχολικών πρακτικών ως μέθοδος διδασκαλίας και ως πρακτική στην εκπόνηση των Συνθετικών – Δημιουργικών και Ερευνητικών Εργασιών (project), καθώς οι εργασίες αυτές είναι κυρίως ομαδικές. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που υιοθετούνται για τις προαναφερθείσες εργασίες και δραστηριότητες, προάγουν τις

διαπροσωπικές σχέσεις, ενδυναμώνουν τη συνοχή και τις συνεργατικές δομές των μαθητών/τριών, βελτιώνουν τις συνθήκες μάθησης και αλλάζουν το κλίμα της τάξης, επαναπροσδιορίζοντας τις μεθόδους πρόσκτησης της γνώσης, τις ταυτότητες και τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 2000, Κακανά, 2008). Επίσης, συνεισφέρουν στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και δίνουν ευκαιρίες σε όλους/ες τους /τις μαθητές/τριες να εκφραστούν μέσα σε ένα ανοιχτό κλίμα παιδαγωγικό κλίμα ελεύθερης και ισότιμης επικοινωνίας, συνεισφέροντας στην επιτυχή διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Δράσεις ενεργού πολίτη. Το σχολείο αποτελεί κατάλληλο χώρο για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, για τη δημιουργία συνεκτικών σχέσεων και για δράσεις που καθιστούν τον/την μαθητή/τρια πολιτικό υποκείμενο, που μπορεί να συνειδητοποιήσει τη δική του ευθύνη και των άλλων για την αναζήτηση βιώσιμων λύσεων επί ποικίλων προβλημάτων και για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Σειρά, 2020). Με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 6048/ Β΄/2024), που αφορά την υλοποίηση Δράσεων Ενεργού Πολίτη σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιδιώκεται η προετοιμασία πολιτών με δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και κοινωνικής υπευθυνότητας, οι οποίοι συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία μιας κοινωνίας, βασισμένης στην αειφορία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την περιβαλλοντική προστασία. Αποσκοπεί μεταξύ άλλων στην εδραίωση της αντίληψης για ατομική και συλλογική ευθύνη και στο να καταστήσει το σχολικό περιβάλλον χώρο που ενσωματώνει την πολιτική/κοινωνική αυτενέργεια και προωθεί την ενεργό συμμετοχή και συλλογικότητα των μαθητών/τριών, καθώς και την αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την άρση του εφησυχασμού και της παθητικότητας (Οδηγός εκπαιδευτικού, 2024). Στο Π.Σ. προτείνονται δράσεις όπως παρουσιάσεις, εργαστήρια ή εκστρατείες ενημέρωσης, δυνατότητα συνέργειας με άλλα σχολεία, Α.Ε.Ι. ή οργανισμούς και παρουσιάσεις θεατρικών δρώμενων, που αναδεικνύουν τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες.

Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Κατάλληλο πλαίσιο για την αμφίδρομη επικοινωνιακή διαδικασία, διαπροσωπική ή ομαδική, διαμορφώνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούν μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρακτική και μια καινοτόμο, δυναμική, διδακτική δράση, που εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 3567/ Β/΄ 2021, ΦΕΚ 3791/ Β΄/ 2021). Σκοπός των Εργαστηρίων είναι η καλλιέργεια μεγάλου εύρους ήπιων στοχοθετημένων δεξιοτήτων, όπως επικοινωνία, ενσυναίσθηση, περιβαλλοντική συνείδηση, ψηφιακή πολιτειότητα, καθώς και η ενίσχυση δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, αλλά και δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας, προγραμματιστικής σκέψης και επιστήμης. Οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν τους/τις μαθητές/τριες με δια βίου εφόδια και δίνουν τη δυνατότητα, ως αυριανοί πολίτες, να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία και να ανταπεξέρχονται στην πολυμορφία και την πολυπλοκότητα των συμφραζομένων του σύγχρονου κόσμου. Οι μαθητές/τριες, μέσα από ένα πλέγμα δράσεων και ενεργειών, εργάζονται συλλογικά σε Θεματικές Ενότητες και αντίστοιχα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων προκειμένου να δημιουργήσουν τα τελικά προϊόντα της εργασίας τους: κατασκευές, παρουσιάσεις, παιχνίδια, δραματοποίηση, οργάνωση έρευνας ή συνέντευξης, δημιουργία εικονικής επιχείρησης, διοργάνωση εκδηλώσεων κ.ά.. Στα Σχέδια Δράσης του σχολείου και του τμήματος/τάξης μπορούν να συνεργαστούν εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, γονείς/κηδεμόνες μαθητών/τριών, εκπαιδευτικοί όμορων σχολείων, τοπικοί /εκπαιδευτικοί φορείς. Η θεωρητική δόμηση των εργαστηρίων βασίζεται στη σύνθεση ποικίλων μεθοδολογιών και στη συνεργασία των μαθητών/τριών σε μικρές ομάδες, που ενισχύεται από την ενεργητική μάθηση και την αξιοποίηση εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών/τριών και προάγει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την αναλυτική σκέψη και την ανάπτυξη ορθών και υπεύθυνων στάσεων. Αξιοποιούνται μαθησιακά περιβάλλοντα όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το project και γενικότερα οι κοινότητες μάθησης, εντός των οποίων εφαρμόζονται βιωματικές τεχνικές (παιχνίδι ρόλων, εικαστική δημιουργία, προσομοίωση κ.ά.). Μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση, οι μαθητές/τριες καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα και προτάσεις και οδηγούνται σταδιακά στην αυτόνομη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000). Η κοινωνική διάσταση και η συνεργασία διατρέχουν

σταθερά και αδιαλείπτως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς αυτά επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να συνεργάζονται και να διαμοιράζονται, ισχυροποιώντας σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις σχέσεις μεταξύ τους.

Εκπαιδευτικοί Όμιλοι. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αι. εξυπηρετούν και οι Όμιλοι των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι λειτουργούν μετά τη λήξη του ημερησίου ωρολογίου προγράμματος, με τη συμμετοχή μαθητών/τριών ενός ή περισσοτέρων σχολείων. Οι Όμιλοι επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να συμπεριφέρονται αυτόβουλα σε περιβάλλον δημιουργίας πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού και ανάπτυξης και διάχυσης καινοτόμων τεχνικών, που μπορεί να ξεπεράσουν τα όρια του σχολείου, προσφέροντας πολλαπλά οφέλη στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Χατζηφωτεινού, 2015). Κατά τη λειτουργία των σχολικών Ομίλων προσφέρονται προς ενασχόληση αντικείμενα και δράσεις ημιτυπικού/άτυπου γραμματισμού, που καλύπτουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων και χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα, ελεύθερη έκφραση και ψυχαγωγία. Η θεματική των Ομίλων είναι συγκεκριμένη και σχετιζόμενη, μεταξύ άλλων, με αθλητισμό, τέχνες, ρομποτική, παιχνίδια, ρητορική τέχνη, εθελοντισμό, παιδική επιχειρηματικότητα, δημιουργία εφημερίδας ή κατασκευών, συγκρότηση χορωδίας, θεατρικής ομάδας, ορχήστρας κτλ. Τα προσδοκώμενα οφέλη από τη συγκρότηση των Ομίλων σχετίζονται με «ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, καλλιέργεια ενδιαφερόντων και κλίσεων, ενθάρρυνση δημιουργικής απασχόλησης και ελεύθερης έκφρασης, εμπλουτισμό ευκαιριών, τρόπων και μέσων για ψυχαγωγία» κ.ά. (ΦΕΚ 4509/ Β΄/ 2022). Επιπλέον, βασικό όφελος είναι η προσέγγιση της γνώσης με ευχάριστο τρόπο και η ικανοποίηση των μαθητών/τριών, που εκπορεύεται από τον εμπλουτισμό και την ανανέωση της εκπαιδευτικής καθημερινότητάς τους και από την ενασχόλησή τους με αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν πραγματικά (Ευθυμίου, Βέργου, 2014). Οι Όμιλοι εκ φύσεως παραπέμπουν στη συνεργασία σε ομάδα. Οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν και προγραμματίζουν τις δράσεις τους για την υλοποίηση της κοινής αποστολής, μαθαίνοντας να θέτουν στόχους στη ζωή τους και να εργάζονται με μεθοδικότητα, συλλογικότητα και επιμονή για να τους πετύχουν. Μέσω γνώσεων και εμπειριών, που αποκομίζουν μέσα από ένα πλαίσιο διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, καθίστανται ωριμότεροι γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

Σχέδια Δράσης. Τα Σχέδια Δράσης αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αυτής. Η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης από όλους τους παράγοντες του σχολείου και μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης–πράξης, παρέχοντας ασφαλές πλαίσιο για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας. Οι δράσεις αυτοαξιολόγησης αποτελούν project ουσιώδη για το εκπαιδευτικό έργο, καθώς σχετίζονται άμεσα με συγκεκριμένες παρεμβάσεις, με πρωταρχικό σκοπό την αλλαγή, την ενίσχυση της ποιότητας και την αποτελεσματική λειτουργία επιμέρους δομών και συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας, αφού εντοπιστούν, με την εμπλοκή του συνόλου της σχολικής κοινότητας, θετικά σημεία και σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Τα αποτελέσματά τους χρησιμεύουν ως βασικό κριτήριο για την εκτίμηση των επιτευγμάτων του σχολείου και βασίζονται στην έρευνα-δράση, στην οποία δεν συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί ή/και μαθητές/τριες, αλλά μπορούν να εμπλακούν και γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο (Macbeath, 2002). Τα Σχέδια Δράσης καθιστούν απαραίτητη τη συλλογική-συμμετοχική δράση των μελών της σχολικής κοινότητας και αφορούν ευρύτερα σύνολα: ολόκληρες τάξεις – ομάδες εκπαιδευτικών/μαθητών-τριών – το σύνολο της σχολικής κοινότητας ή ένα δίκτυο συνεργαζομένων σχολείων (Συλλογικός Προγραμματισμός, 2024). Έτσι, αναδεικνύεται το σχολείο ως βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τις δικές του δυνάμεις. Τα Σχέδια Δράσης αποτελούν μια διαμορφωτική εξελικτική διαδικασία μάθησης, συνεργασίας, συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης όλων των παραγόντων του σχολείου. Το θεματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των Σχεδίων Δράσης αφορά σε βασικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και σε ορισμένους δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας και περιλαμβάνει θέματα όπως ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, καινοτόμες δράσεις, ανάπτυξη σχολικής ιστοσελίδας, ομαλή μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων, αποτροπή σχολικής βίας, αναβάθμιση σχολικών χώρων,

συμμετοχή γονέων στη σχολική ζωή, συμμετοχή σε επιμορφώσεις και εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η σχολική κοινότητα έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει και να υλοποιήσει πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εθνικών, ευρωπαϊκών και ενδοσχολικών, θεματικού περιεχομένου, όπως: Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Σταδιοδρομίας), ευρωπαϊκά προγράμματα (ERASMUS+, Σχολεία Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, Euroscola, eTwinning κ.ά.), εθνικά προγράμματα (Βουλή των εφήβων κ.ά.) και ενδοσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα (ομαλής μετάβασης μεταξύ βαθμίδων, θεατρικής παιδείας, δημιουργικής γραφής, λέσχης ανάγνωσης κ.ά.). Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξασφαλίζει συνθήκες κατάλληλες για την ανάπτυξη υπεύθυνης και δημοκρατικής προσωπικότητας των μαθητών/τριών και θετικής στάσης τους απέναντι στη συνεργασία και την πρωτοβουλία. Κοινώς αποδεκτά ζητούμενα των εθνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι η καλλιέργεια πνεύματος συλλογικής δράσης δημοκρατίας, ελευθερίας, θρησκευτικής ανεκτικότητας, αλληλεγγύης, δικαιοσύνης, πολιτισμού και κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές και πολυφωνικές κοινωνίες. Παράλληλα, τα προγράμματα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο συμμετοχικής και συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, η οποία μπορεί να επηρεάσει θετικά και την ευρύτερη κοινότητα. Στον προσανατολισμό των ευρωπαϊκών προγραμμάτων συμπεριλαμβάνεται, επιπλέον, η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, με έμφαση στην προετοιμασία των παιδιών να ζήσουν σε μια κοινωνία με διαρκώς αυξανόμενα τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής, εθνικής, θρησκευτικής και γλωσσικής ποικιλότητας και ιδιομορφίας (Λαμπροπούλου κ.ά., 2011; Δημητρίου, 2018).

Σχολικά δίκτυα. Η δημιουργία σχολικών δικτύων αποτελεί μια πρακτική, η οποία επαναπροσδιορίζει και εκσυγχρονίζει την Εκπαίδευση μέσα από την προώθηση δραστηριοτήτων συνεργασίας μεταξύ σχολείων, αλλά και τοπικών αρχών, πανεπιστημίων, ερευνητών και άλλων φορέων (Veugelers, O'Hair, 2005). Τα σχολικά δίκτυα αποτελούν μικρό ή ευρύτερο εκπαιδευτικό σύνολο σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό/πανελλαδικό και ευρωπαϊκό/διεθνές, το οποίο διαμορφώνει περιβάλλον που προωθεί ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων, τη διεπαφή, την ανάπτυξη στενότερων δεσμών και τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα μέλη των σχολικών δικτύων έχουν κοινά ενδιαφέροντα και προσανατολισμό και συμπράττουν για έναν κοινό σκοπό, ώστε, μέσα από τη συνέργεια και κοινές δραστηριότητες, να προωθηθεί ο διασχολικός διάλογος και η συνεργασία. Η ανάπτυξη των Τ.Π.Ε. έδωσε μεγάλη ώθηση στη χρήση των δικτύων, των οποίων βασικά μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας είναι το Διαδίκτυο και οργανωμένοι ιστότοποι δικτύωσης, ομαδοκεντρικού χαρακτήρα, που λειτουργούν ως online κοινότητες των χρηστών, προκειμένου οι συμμετεχόντες/ουσες να επικοινωνούν με άτομα με μεγάλη γεωγραφική απόσταση μεταξύ τους, με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό, με διαφορετικά κοινωνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά, να ανταλλάσουν γνώσεις και εμπειρίες και να παρουσιάζουν επιτυχημένες πρακτικές (Veugelers, O'Hair, 2005; Stahl, 2006; Πανούσος, 2011; Prensky, 2012; Παπαγάλου κ.ά., 2021). Τα σχολικά μαθητικά δίκτυα είναι θεματικά, πολιτιστικού, περιβαλλοντικού, λογοτεχνικού ή άλλου ενδιαφέροντος (π.χ. Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, για την Ασφάλεια στο Διαδίκτυο) και συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι λειτουργώντας ως κίνητρα δράσης και προόδου. Η δικτύωση σχολικών μονάδων είναι δυναμικό εργαλείο ποιοτικής βελτίωσης της μάθησης και μέσο εφαρμογής καινοτομιών και, επιπλέον, παρέχει ευνοϊκό πλαίσιο δημιουργικότητας, παιδαγωγικού προβληματισμού, διαμοιρασμού εμπειριών, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης αναφορικά με γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις και αξίες (Διαμαντάκου κ.ά., 2015). Στα μαθησιακά και παιδαγωγικά οφέλη συμπεριλαμβάνονται η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια συμπεριφορών, που είναι θεμελιώδεις για τη διαμόρφωση πολιτών με κοινωνική ευαισθησία και δημοκρατικό ήθος (Μακρή, 2021).

Άλλες συλλογικές σχολικές δράσεις. Αποτελούν δράσεις που προάγουν τη δημιουργική κριτική σκέψη, το ευ αγωνίζεσθαι και τη συνεργασία των μαθητών/τριών, διευκολύνοντάς τους να προετοιμαστούν για τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Στοχεύουν στην ενίσχυση της μαθησιακής πορείας και εμπειρίας και συμβάλλουν στην ποιοτική εκπαίδευση μέσα σε ανοιχτά εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα και στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με κριτική και

διαλεκτική ικανότητα και με ανθρωπιστικές αρχές. Παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα συλλογικών δράσεων:

Τα Μαθητικά Συνέδρια αναδεικνύουν τη συνεργατική διαδικασία και τη διαμαθητική συλλογικότητα και εκτείνονται σε ένα ευρύ σύνολο προβληματισμών και διερεύνησης γύρω από τις έννοιες της κοινότητας, της ομαδικής δημιουργίας και της συμμετοχικής πρωτοβουλίας που εστιάζεται σε ποικίλα αντικείμενα, όπως Συμπερίληψη, Ενδοσχολική Βία, Πληροφορική/Τ.Π.Ε., Ιστορία, Τέχνη, Πολιτειακή Παιδεία κ.ά.

Η συμμετοχή σε μαθητικά Φεστιβάλ (θεάτρου, χορού κ.ά.) και σε Ολυμπιάδες πανελλαδικές, βαλκανικές ή διεθνείς (π.χ. Μαθηματική, Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, Γλωσσολογίας), βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να μοιραστούν ιδέες και πρακτικές που συγκλίνουν γύρω από μια κοινή πρόκληση ή θεματική, με σκοπό να τις παρουσιάσουν και να τις κοινοποιήσουν, συνδημιουργώντας με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες ένα δίκτυο συνεργασίας και ανταλλαγών.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι διασχολικοί αγώνες/διαγωνισμοί τοπικοί και πανελλήνιοι (Επιχειρηματολογίας/Ρητορικής, Αντιγνωμίας, Νεοελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών, Εκφραστικής Ανάγνωσης, Εικαστικών, Αθλητισμού, Ταινίας κτλ). Ανάλογη φιλοσοφία διακατέχει και τους ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς, όπως είναι ο διαγωνισμός στο πλαίσιο του Προγράμματος Euroscola, προκειμένου να δοθεί στους νέους της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ευκαιρία να γνωρίσουν τον τρόπο και τον τόπο λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και να αποκτήσουν εμπειρία της ευρωπαϊκής πολυμορφίας, αλλά και ο ευρωπαϊκός διαγωνισμός δεξιοτήτων Euroskills, που στοχεύει στην ενίσχυση της εξωστρέφειας, καθώς και στην προώθηση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Οι διαγωνισμοί διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, προωθούν την ευαισθητοποίηση και την έρευνα σχετικά με συγκεκριμένο θέμα κάθε φορά, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση στο θέμα με το οποίο ασχολούνται αποτελεί διαδρομή που μπορεί να οδηγήσει σε μία ανταποδοτική πορεία.

Τέλος, το διδακτικό παιδαγωγικό συμβόλαιο και ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου, που συνδιαμορφώνονται με τη συμμετοχή και των μαθητών/τριών, συνιστούν μέσα που εκπαιδεύουν στη συλλογική διαπραγμάτευση, λήψη και υλοποίηση αποφάσεων σε πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας (Σακκάς, Μπαρδάνης, 2012). Ομοίως, ως προς τη συλλογικότητα, οι μαθητικές κοινότητες είναι θεσμός με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, που προωθεί την έκφραση, τον διάλογο και την πολυφωνία στο σχολείο. Η ουσιαστική λειτουργία του θεσμού δημιουργεί αισθήματα κοινότητας μεταξύ των μαθητών/τριών (Vieno et al., 2005; Συνήγορος του πολίτη, 2017).

Οι ομαδικές σχολικές δραστηριότητες συνεργούν όχι μόνο στην ενίσχυση της γνωστικής πορείας των μαθητών/τριών, αλλά και στην καλλιέργεια σημαντικών δεξιοτήτων κοινωνικής ζωής. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες σταδιακά βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, όπως ενεργητική ακρόαση, αποτελεσματική διαχείριση συζητήσεων, διατύπωση και απάντηση ερωτημάτων, δημόσια παρουσίαση, απόδοση λόγου, καθώς και εστίαση στο συγκεκριμένο. Εξίσου σημαντική είναι και η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος και η επίλυση συγκρούσεων. Μέσα από αυτές τις δράσεις/δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται σε ζητήματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια και τη συμβίωση σε ένα περιβάλλον ειρηνικής συνύπαρξης.

3. Συμπεράσματα

Το σχολείο και η κοινότητα στην οποία εντάσσεται αποτελούν πρόσφορο χώρο για την ανάπτυξη συνεκτικών σχέσεων και τη δημιουργία συνθηκών ευνοϊκών για τη νοητική, ηθική, συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια, για να αναγνωρίζουν την ατομική ευθύνη των μελών μιας κοινωνίας, ώστε να συμμετέχουν υπεύθυνα και δυναμικά στο απαιτητικό και εξελισσόμενο κοινωνικό γίγνεσθαι, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Unesco, 2010; Banks et al., 2012; Σειρά, 2020). Το σύγχρονο σχολείο δίνει μεγάλο φάσμα ευκαιριών συνεργασίας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εργάζονται δημιουργικά σε επιμέρους projects, διαμορφώνοντας νέες συνεργατικές κουλτούρες και σχηματίζοντας μοντέλα συνεργασίας, που συντελούν στην ευημερία όλων. Τα συνεργατικά

περιβάλλοντα, φυσικά ή/και ψηφιακά, εντός των οποίων υλοποιούνται δράσεις που αντλούν τη θεματολογία τους από μεγάλη γκάμα μαθησιακών περιοχών, προωθούν την επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών/τριών μεταξύ τους και με τον εξωτερικό κόσμο, αλλά και την προσέγγιση της γνώσης μέσα από νέα καινοτόμους δρόμους με πολλές δυνατότητες.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, που παρουσιάστηκαν, συνιστούν δομημένες ακολουθίες παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων. Οι μαθητές/τριες επωφελούνται από την κοινωνικά δικτυωμένη με συνομηλίκους μάθηση, καθώς έρχονται σε επαφή, ανταλλάσσουν ιδέες, εμπειρίες και τρόπους σκέψης και έχουν ευκαιρίες να εκφραστούν ελεύθερα μέσω της δημιουργίας. Μέσα από αυτήν την ενεργή συμμετοχή, που μπορεί να χρησιμεύσει ως δίαυλος διασύνδεσης και επικοινωνίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, η μαθησιακή τους εμπειρία εμπλουτίζεται και αποκτά βαθύτερη σημασία και προστιθέμενη αξία.

Αξιοποιώντας διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις τεχνικές και δραστηριότητες, που προάγουν την ενεργητική, συνεργατική μάθηση, η σχολική κοινότητα μπορεί να ισχυροποιήσει τον κοινωνικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Αναβαθμίζεται η παρωθητική αλληλεπικοινωνία, που εξασφαλίζει τη συνοχή, την ισοτιμία και την ενεργοποίηση της ομάδας και των μελών της. Η συμπερίληψη προάγεται και διασφαλίζεται ισορροπία στην κατεύθυνση της «εκπαίδευσης για όλους», ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά και εκείνα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων να συμμετέχουν ισότιμα στη σχολική και την κοινωνική ζωή (Bickmore, 2008; Banks et al.; 2012, Janmaat, 2013; Δημητριάδου, 2016; Σειρά, 2020).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Banks, A. J., Castles, S., Gutmann, A. (2012). *Διαφορετικότητα και Εκπαίδευση στην ιδιότητα του Πολίτη. Παγκόσμια Προοπτική.* (Μετάφρ.–Επιμ. Ν. Παλαιολόγου). Αθήνα: Πεδίο.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Χ. (2018). Η αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και δικτύων στην Α/μια εκπαίδευση: κίνητρα και εμπόδια που αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ - Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών.

Διαμαντάκου Α., Λιαράκου Γ., Κώστας Α. (2015). Τα Εθνικά Θεματικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία ως Πλαίσιο Ανάπτυξης Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.) «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Ευθυμίου, Σ., Βέργου, Β. (2014). Εκπαιδευτικοί Όμιλοι: Πρώτες διαπιστώσεις, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, 61-70.

Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Λαμπροπούλου, Ν., Ριζόπουλος, Α., Τασούλα, Β. (2011). Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ως φορέας καινοτομίας και ανάπτυξης στην εκπαίδευση σήμερα. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2025 από: https://www.slideshare.net/eu-pdede/ss-10054531

Macbeath J. (2002). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή, Η. (Επιμέλεια έκδοσης), (2021). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό*. Τόμος 1. Strasbourg: Εκδόσεις Συμβουλίου της Ευρώπης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2014). Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας σε ομάδες ή σε τάξη έναντι της ατομικής διδασκαλίας. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2025 από: https://docplayer.gr/6043495-Ta-pleonektimata-tis-didaskalias-se-omada-i-se-taxi-enanti-tis-atomikis-didaskalias.html#google_vignette

Οδηγός Εκπαιδευτικού. Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας (2024). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πανούσος, Χ. (2011). Τα Κοινωνικά Δίκτυα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Καρλόβασι: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαγάλου, Φ., Βορβή, Ι., Δανιηλίδου, Ε. (2021). Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα: Η συμβολή τους στη μάθηση και τη συνεργασία. *Νέος Παιδαγωγός online*, 24, 150-157.

Σακκάς, Δ., Μπαρδάνης Γ. (2012). Οι Διεργασίες Συμβολαίου για τις Σχέσεις στην Σχολική Τάξη. Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ: Θέματα αξιοποίησης τηςομάδας στη σχολική τάξη. Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σειρά, Ε. (2020). Η ιδιότητα του πολίτη στο Ελληνικό Γενικό Λύκειο: Δυνατότητες και όρια ανάπτυξής της σε πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. *Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Συλλογικός Προγραμματισμός. Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Οδηγός εφαρμογής (2024). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Συνήγορος του πολίτη (2017). Διερεύνηση της γνώμης των μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2025 από: https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.453231

Σύντομος Οδηγός για τις κοινότητες μάθησης. ΚΕΔΙΜΑ. Ιόνιο Πανεπιστήμιο (2023). Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2025 από: https://ctl.ionio.gr/gr/guidelines/learning-communities/

Χατζηφωτεινού, Α. (2015). Μαθητικοί Όμιλοι και Εκπαιδευτική Καινοτομία. Η περίπτωση του Ομίλου Ρομποτικής του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.) «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bickmore, K. (2008). Social justice and social studies. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Ed.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 10–34). London: SAGE Publications.

Janmaat, J. G. (2013). Civic Competences: Some critical reflections. In M. Print & D. Lange (Ed.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies.* Rotterdam: Sense Publishers, 51-64.

McKinney, J.P, McKinney, K.G., Franiuk, R. & Schweitzer, J. (2006). The college classroom as a community: Impact on student attitudes and learning. College Teaching, 54, 281-284.

Prensky, M. (2012). *Digital Natives to Digital Wisdom*. USA: Corwin SAGE.

Stahl, G. (2006). *Group cognition: computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.

Unesco (2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future.Module 7: Citizenship Education.* Ανακτήθηκε στις από: http://www.unesco.org/education/tlsf/docs/tlsf_doclist.html

Veugelers, W., O' Hair, M. (2005) (Eds.). *Network learning for educational change*. Berkshire: Open University Press.

Vieno, A., Perkins, D., Smith, T., Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*. 36(3/4), 327-341.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ: ΜΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Τακαβάκογλου Ζωή
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Χατζηαγοράκη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Το σχολείο αποτελεί έναν εξελισσόμενο οργανισμό που αναπροσαρμόζεται στις αλλαγές, επιδιώκοντας τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η λειτουργία του ως κοινότητα μάθησης χαρακτηρίζεται από συνεργατικές πρακτικές, αλληλεπίδραση, καινοτομίες και μετασχηματισμό. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητικός τύπος αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ΤΠΕ. Η παρούσα εργασία εξετάζει την περίπτωση μιας σχολικής ψηφιακής εφημερίδας, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των σχεδίων δράσης αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του σχεδίου, που έγινε σε τρεις φάσεις, διαμορφώθηκαν συνεργατικά περιβάλλοντα, βασισμένα σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, στις αρχές των εκπαιδευτικών δικτύων και στη χρήση των ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα είναι πολύπλευρα και αφορούν την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η μελέτη αναδεικνύει τον μαθητικό τύπο ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί ευρύτερα για την ενίσχυση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και του συλλογικού πνεύματος στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: σχέδιο δράσης, μαθητικός τύπος, κοινότητες μάθησης, δίκτυο σχολείων

1. Εισαγωγή

Το σχολείο ως ένας ζωντανός οργανισμός εξελίσσεται, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η ανάγκη για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών με στόχο την αναθεώρηση παρωχημένων αντιλήψεων και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα σύγχρονο και δυναμικό χώρο μάθησης. Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει, ως κοινότητα μάθησης, συνιστά μια πρόταση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, προάγοντας μια πιο αποδοτική και πολυδιάστατη μάθηση, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού μάθησης περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση όλων προς ένα κοινό όραμα, τη δημιουργία συνεχών ευκαιριών για μάθηση, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην προώθηση της έρευνας και του διαλόγου, στη δημιουργία ενός ενσωματωμένου συστήματος για τον διαμοιρασμό της γνώσης καθώς και στη σύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον (Kools & Stoll, 2016).

Στα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα κυριαρχούν καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες προάγουν τη γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές, ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν τη διερεύνηση, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Παράλληλα, ενισχύεται η μεταγνώση, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία δομείται με διαθεματικές, διεπιστημονικές και βιωματικές προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο της «νέας μάθησης» αναδεικνύεται η σημασία της πολυτροπικότητας και της εφαρμογής διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών, όπως η ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση, η σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς και η μετατροπή του σχολείου σε ένα δυναμικό οργανισμό και κοινότητα μάθησης (Πασιάς και σύν.,2018).

Ιδιαίτερα η δικτύωση μεταξύ σχολείων λειτουργεί ως μέσο για την ανάπτυξη και μετάδοση της γνώσης, την πρόωθηση της καινοτομίας και την ενίσχυση της συνεργασίας. Με τον όρο «δίκτυα συνεργασίας» ορίζονται δύο ή περισσότεροι οργανισμοί μάθησης που συνεργάζονται σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο για έναν κοινό σκοπό. Η συνεργασία αυτή αντανακλά τη διεκπεραίωση κοινών δράσεων μεταξύ φορέων από διαφορετικούς οργανισμούς εντός του δικτύου (Muijs et al., 2011). Τα δίκτυα παρέχουν στα σχολεία τη δυνατότητα να διαμορφώσουν από κοινού σκοπούς και κατευθύνσεις, να οικοδομήσουν συνεργασίες, συναινέσεις και δεσμεύσεις και να ανταλλάξουν εμπειρίες και τεχνογνωσία. Σύμφωνα με μελέτες η συνεργατική δικτύωση εκπαιδευτικών δομών και προσώπων αποτελεί το μέλλον της εκπαίδευσης. Κατά τον Muijs (2010) πρόκειται για την τέταρτη φάση σχολικής βελτίωσης, όπου κυρίαρχο ρόλο θα έχουν τα συνεργατικά δίκτυα με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Το σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης ενισχύει και προωθεί την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για την ανάπτυξη δικτύων μεταξύ σχολείων και τη δικτύωση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω ο μαθητικός τύπος μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, παρέχοντας ένα κοινό πεδίο έκφρασης, επικοινωνίας, συνεργασίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας Ο τρόπος λειτουργίας του έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, αξιοποιώντας σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους οικοδόμησης της γνώσης. Η ενασχόληση με τον μαθητικό τύπο ενισχύει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τις δεξιότητες γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, καθώς και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η διαδικασία της δημοσίευσης καλλιεργεί την υπευθυνότητα και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Επιπλέον, αποτελεί έναν δίαυλο επικοινωνίας του σχολείου με την κοινωνία, διαμορφώνοντας ένα πλέγμα σχέσεων με πρόσωπα, φορείς, οργανισμούς (Φρενέ,1977; Βαλσαμίδου, 2010). Στην περίπτωση του ηλεκτρονικού μαθητικού τύπου οι ψηφιακές εφαρμογές ενθαρρύνουν τις συνεργατικές πρωτοβουλίες, ενισχύουν την κοινωνική διάδραση μέσα από τον διάλογο και τη συλλογική εμπειρία, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και επιτρέπουν τη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου. Τα μέλη μιας ομάδας μάθησης και δράσης λειτουργούν ως μια ψηφιακή κοινότητα, επικοινωνούν εξ αποστάσεως, ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες και πρακτικές πάνω σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον (Rheingold, 1993).

Η παρούσα εργασία εξετάζει την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού σχεδίου δράσης, το οποίο αφορά στην έκδοση ψηφιακής σχολικής εφημερίδας. Η δράση σχεδιάστηκε με γνώμονα την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, τη δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων, την ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου και την προβολή του έργου της σχολικής κοινότητας σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το σχέδιο δράσης

Η ψηφιακή σχολική εφημερίδα με τίτλο: «e-ματιά του 1ου» δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες του 1ου Γυμνασίου Ελευθερίου–Κορδελιού της Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των σχεδίων δράσης εσωτερικής αξιολόγησης, που οργανώνονται κατά τη διάρκεια του συλλογικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας και έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου (Φ.Ε.Κ. 4189/10-9-2021). Το έργο του σχολείου αποτιμάται με βάση τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση σε τρεις βασικές λειτουργίες: την **Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία,** τη **Διοικητική λειτουργία και την Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με περαιτέρω εξειδίκευση σε** εννιά επιμέρους άξονες, που περιγράφονται μέσω της παράθεσης μιας σειράς ενδεικτικών δεικτών. Η συγκεκριμένη δράση αφορά στη Διοικητική λειτουργία και στον άξονα Σχολείο και Κοινότητα (άξονας 7) με επιμέρους δείκτες την ανάληψη πρωτοβουλίων για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων, την ενίσχυση σχέσεων και συνεργασιών με φορείς, την εξωστρέφεια και τη διάχυση καλών πρακτικών (ΙΕΠ,2021).

Το σχέδιο υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις κατά την περίοδο 2021–2024 και περιλαμβάνει μαθητές όλων των τάξεων, ηλικίας 13-15 ετών. Συγκεκριμένα, η υλοποίηση του σχεδίου ξεκίνησε

τον Οκτώβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2024, καλύπτοντας συνολικά τρία σχολικά έτη. Κατά τη διάρκεια της δράσης διαμορφώθηκαν συντακτικές ομάδες που αποτελούνταν από είκοσι έως τριάντα μαθητές από όλες τις τάξεις του σχολείου, εκ των οποίων αρκετοί συμμετείχαν στη δράση για περισσότερες από μία σχολικές χρονιές.

2.2. Σκοπός - Στόχοι

Βασικός σκοπός του σχεδίου δράσης ήταν η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και η ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου. Παράλληλα, η σχολική εφημερίδα ως ένα ισχυρό εργαλείο της άτυπης εκπαίδευσης εξυπηρετεί την ικανοποίηση επιμέρους στόχων που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, συντελούν στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, τέθηκαν ως στόχοι οι μαθητές/τριες:

- να συνεργαστούν σε ομαδικές εργασίες,
- να καλλιεργήσουν κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες,
- να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους,
- να αναδείξουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους,
- να ενισχύσουν τις ψηφιακές ικανότητες τους,
- να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση,
- να αναπτύξουν δεξιότητες του ενεργού πολίτη.

2.3. Μεθοδολογία

Κατά τη διάρκεια της δράσης αξιοποιήθηκαν μέθοδοι που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και συμβάλλουν στην ολιστική του ανάπτυξη. Η αντίληψη ότι η γνώση οικοδομείται μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου αναπτύσσονται συνεργατικές πρακτικές και υπάρχει αλληλεπίδραση αποτελεί θεμελιώδη αρχή για τη λειτουργία του μαθητικού τύπου (Φρενέ, 1977; Vygotsky, 1997). Ο ομαδοσυνεργατικός τρόπος εργασίας με τη συνδιαμόρφωση κειμένων και άλλων έργων καθώς και η συμμετοχή σε project, όπου οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ή μεγάλες ομάδες για την επίτευξη ενός στόχου αποτελεί βασικό τρόπο εργασίας στην έκδοση ενός μαθητικού εντύπου (Frey, 1980; Ματσαγγούρας, 2000; 2002). Παράλληλα, άλλες μέθοδοι όπως η ανακαλυπτική και ενεργητική προσέγγιση της γνώσης με στόχο να μάθει ο μαθητής «πώς να μαθαίνει», η επίλυση προβλήματος, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν την επίλυση πραγματικών προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία δημιουργίας της εφημερίδας, η βιωματική μάθηση που βασίζεται στην άμεση εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, όπου οι μαθητές συμμετέχουν, χωρίς αποκλεισμούς, προβάλλοντας τις κλίσεις και τις ικανότητες τους και τέλος η δημιουργική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την τέχνη ενισχύουν την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη των μελών (Φρενέ, 1977; Levin, 1997; Βαλσαμίδου, 2010).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος και σημαντικός για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με τρόπο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, αναλαμβάνοντας παράλληλα πολλές αρμοδιότητες (**Ματσαγγούρας, 2002**; **Κοσσυβάκη, 2003**; Ντούσκας, 2005). Αρχικά, έχουν την ευθύνη για τη θεματολογία και τον προγραμματισμό της έκδοσης, την οργάνωση και υλοποίηση των έργων καθώς και την τελική επιμέλεια κάθε τεύχους. Επιπλέον, αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα δημοσιογραφικής δεοντολογίας, επιλέγουν τρόπους για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, διαχειρίζονται τεχνικά θέματα, ενισχύουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών ενώ παράλληλα επιδιώκουν την επαφή με την κοινωνία και τους φορείς.

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της δράσης έχει η αξιοποίηση της Τεχνολογίας. Οι υπηρεσίες που προσφέρει το Διαδίκτυο και οι διάφορες ψηφιακές εφαρμογές συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή, τη σύμπραξη και την αλληλεπίδραση (Lionarakis et al.,2018). Κατά τη διάρκεια της δράσης αξιοποιήθηκαν διάφορες ψηφιακές εφαρμογές και εργαλεία για την επικοινωνία, τη δημιουργία έργων, την αλληλεπίδραση, την προβολή και διάχυση του έργου. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από αυτά:

email, viber, webEx, Zoom, e-me, google dogs, google forms, padlet, postermywall, canva, wordcloud, bookcreator και το audacity για τη δημιουργία podcasts. Επιπλέον, η υπηρεσία Ηλεκτρονικών Σχολικών Περιοδικών και Εφημερίδων SchoolPress του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου αξιοποιήθηκε για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία της ηλεκτρονικής εφημερίδας, γεγονός που επέτρεψε την προβολή και διάχυση του παραγόμενου έργου στην εκπαιδευτική, τοπική και ευρύτερη κοινότητα.

3. Υλοποίηση σχεδίου δράσης

3.1. Πρώτη Φάση: Σχεδιασμός και Έκδοση της Ψηφιακής Εφημερίδας

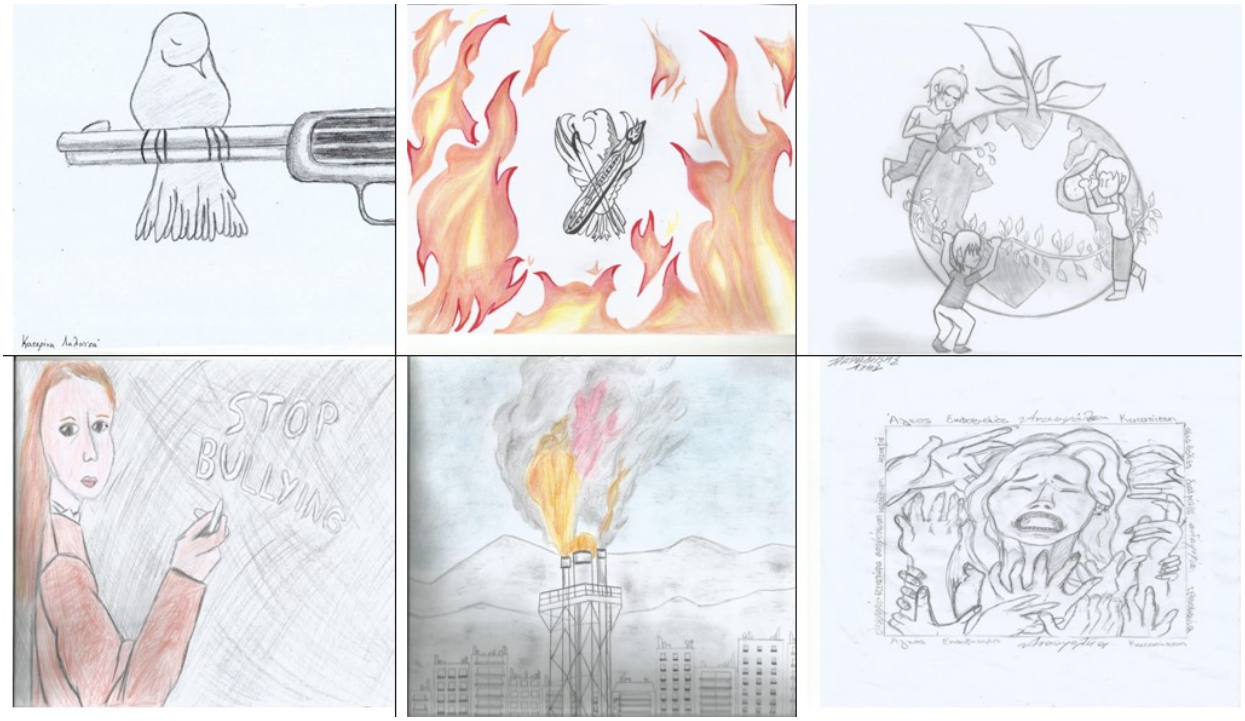
Η πρώτη φάση αφορούσε τον σχεδιασμό και την οργάνωση των ενεργειών για την υλοποίηση της δράσης. Αρχικά, δόθηκε έμφαση στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τον μαθητικό τύπο, ενώ παράλληλα διερευνήθηκε το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Η συντακτική ομάδα συγκροτήθηκε από είκοσι μαθητές όλων των τάξεων του σχολείου. Στο στάδιο της προετοιμασίας πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις, κατά τις οποίες καθορίστηκαν βασικές παράμετροι, όπως ο λογότυπος, η θεματολογία, η κατανομή ρόλων, οι ομάδες έργου, οι κανόνες συνεργασίας, ο τρόπος επικοινωνίας και το χρονοδιάγραμμα έκδοσης (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Αφίσα της ψηφιακής σχολικής εφημερίδας

Οι συναντήσεις της συντακτικής ομάδας αποτέλεσαν πεδίο δημιουργικού και εποικοδομητικού διαλόγου, επιτρέποντας στους μαθητές να διατυπώνουν απόψεις, να εκφράζουν προβληματισμούς και απορίες, να συνεργάζονται σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες και να αναστοχάζονται πάνω στα έργα τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπήρξε υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, διασφαλίζοντας την εύρυθμη διεξαγωγή της διαδικασίας, την επιμέλεια των κειμένων και την τελική μορφοποίησή τους.

Το πρώτο τεύχος της σχολικής ψηφιακής εφημερίδας « e-ματιά του 1ου » δημοσιεύθηκε τον Ιανουάριο του 2022 στην πλατφόρμα Ηλεκτρονικών Σχολικών Περιοδικών και Εφημερίδων του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (https://schoolpress.sch.gr/school1kord/). Συνολικά αναρτήθηκαν έξι πολυθεματικά τεύχη με μέσο όρο 17 άρθρα ανά έκδοση. Τα τεύχη περιελάμβαναν ποικιλία κειμένων, όπως άρθρα, έρευνες, συνεντεύξεις, εικαστικές δημιουργίες και φωτογραφικό υλικό, βασισμένο κυρίως στον εορτασμό των Παγκόσμιων Ημερών (εικόνα 2).



Εικόνα 2: Εικαστικά έργα με αφορμή τις Παγκόσμιες Ημέρες

3.2. Δεύτερη Φάση: Εμπλουτισμός της Δράσης και Διασχολικές Συνεργασίες

Στη δεύτερη φάση το σχέδιο εμπλουτίστηκε με νέες δημιουργικές και καινοτόμες πρακτικές, όπως η ένταξη των podcasts, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων και η ανάπτυξη συνεργασιών με σχολεία της Ελλάδας. Αρχικά, συγκροτήθηκε εκ νέου η συντακτική ομάδα, αξιοποιώντας την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς τόσο σε θέματα σχεδιασμού όσο και οργάνωσης. Τα μέλη προέρχονταν από όλες τις τάξεις του σχολείου, με τη συμμετοχή παλαιότερων μαθητών, αλλά και νέων που εντάχθηκαν για πρώτη φορά. Η ομάδα απαρτίστηκε από τριάντα μαθητές, αριθμός που αποτέλεσε το ανώτατο όριο συμμετοχής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η λειτουργικότητα του σχήματος. Η τήρηση του συγκεκριμένου αριθμού κρίθηκε απαραίτητη, καθώς το σχέδιο εντάχθηκε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιτρέποντας στην ομάδα να συμμετάσχει σε στοχευμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι οποίες συνέβαλαν ουσιαστικά στη βιωματική προσέγγιση της δημοσιογραφικής διαδικασίας.

Όσον αφορά την παραγωγή podcasts, εξασφαλίστηκε ο απαραίτητος εξοπλισμός και διαμορφώθηκε κατάλληλος χώρος για τις ηχογραφήσεις. Το podcast είναι ένα σύγχρονο μέσο επικοινωνίας, που αφορά στη δημιουργία ηχητικών δημοσιεύσεων με κάθε είδους θεματολογία, το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί και να αναπαραχθεί, χωρίς τοπικό και χρονικό περιορισμό. Η αξιοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει πολλά παιδαγωγικά οφέλη όπως η ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης των μαθητών, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνεργασίας (Πασπαλιάρη Α.,2023).

Επιπλέον, τέθηκε ως βασικός στόχος η ανάπτυξη συνεργασιών με σχολεία που εκδίδουν ψηφιακές εφημερίδες. Βασικά κριτήρια για την επιλογή των συνεργαζόμενων σχολείων αποτέλεσαν η συνέπεια στην έκδοση του εντύπου και η θεματολογική πολυφωνία. Στην πρόσκληση ανταποκρίθηκαν θετικά τέσσερα σχολεία από διάφορες πόλεις της χώρας. Η συνεργασία ξεκίνησε επίσημα τον Δεκέμβριο του 2022, σηματοδοτώντας την έναρξη μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης και έκφρασης με κοινό άξονα τον μαθητικό τύπο. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκαν κοινές δράσεις, όπως συγγραφή άρθρων για επίκαιρα θέματα, έρευνες και εικαστικές δημιουργίες.

Παράλληλα, η συντακτική ομάδα επιδίωξε τη σύναψη συνεργασιών με σχολεία της Ομογένειας, με στόχο τη διασύνδεση και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσα σε μαθητές της Ελλάδας και του εξωτερικού. Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα της Ελληνικής Γλώσσας, υλοποιήθηκε συνεργατική δράση με το 1ο Γυμνάσιο Μονάχου της Γερμανίας και το Τμήμα

Ελληνικής Γλώσσας της Ντόχα στο Κατάρ. Η συνεργασία επικεντρώθηκε σε ερευνητική δραστηριότητα που αφορούσε τη διατήρηση και ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Ομογένειας.

Στη δεύτερη φάση του σχεδίου εκδόθηκαν οκτώ μηνιαία τεύχη, με μέσο όρο 18 άρθρα ανά έκδοση, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεμάτων.Το περιεχομένο τους περιελάμβανε podcasts με δημιουργικές προσεγγίσεις σε διάφορα θέματα καθώς και δράσεις που υλοποιήθηκαν σε συνεργασία με τα άλλα σχολεία (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τα συνεργαζόμενα σχολεία και η συμμετοχή τους στα τεύχη της ψηφιακής σχολικής εφημερίδας

Τεύχος	Χρονική Περίοδος	Συνεργαζόμενα Σχολεία	Μορφή Συνεργασίας	Θεματολογία
9	Δεκέμβριος 2022	5ο Πρ. Γυμνάσιο Χαλκίδας, 50ο Γυμνάσιο Αθηνών, 4ο Γυμνάσιο Κοζάνης, 1ο Γυμνάσιο Ναυπλίου	Άρθρα και φωτογραφικό υλικό	Ανταλλαγή χαιρετισμών και ευχών, γνωριμία σχολείων, έθιμα Χριστουγέννων
10	Ιανουάριος 2023	Ίδια σχολεία	Άρθρα και εικαστικές δημιουργίες	Παγκόσμια Ημέρα Ειρήνης
11	Φεβρουάριος 2023	Ίδια σχολεία Γυμνάσιο Μονάχου Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας της Ντόχα, Κατάρ	Άρθρα, εικαστικές δημιουργίες, κοινή έρευνα Έρευνα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας σε μαθητές της Ομογένειας	Ασφάλεια στο Διαδίκτυο Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας
12	Μάρτιος 2023	5ο Πρ. Γυμνάσιο Χαλκίδας, 50ο Γυμνάσιο Αθηνών, 4ο Γυμνάσιο Κοζάνης, 1ο Γυμνάσιο Ναυπλίου	Κείμενα συμπαράστασης και εικαστικές δημιουργίες	Δυστύχημα Τεμπών – Απώλεια μαθητή
13	Απρίλιος 2023	Ίδια σχολεία	Λογοτεχνικά κείμενα και άρθρα	Άνοιξη – Παγκόσμια Ημέρα Βιβλίου
14	Μάιος 2023	Ίδια σχολεία	Κείμενα ανατροφοδότησης	Ανατροφοδότηση για τη διασχολική συνεργασία

3.3. Τρίτη Φάση: Διεύρυνση της Συνεργασίας και Δικτύωση Σχολείων

Κατά την τρίτη φάση η συντακτική ομάδα έθεσε ως βασικό στόχο τη διεύρυνση της συνεργασίας με σχολεία που εκδίδουν μαθητικά έντυπα, με σκοπό τη δημιουργία ενός άτυπου δικτύου σχολείων. Οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί των συντακτικών ομάδων ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση για συνεργασία, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός δικτύου σχολείων ψηφιακού μαθητικού τύπου με τίτλο: «Δίκτυο e-Τύπος» (εικόνα 4). Το δίκτυο συγκροτήθηκε από έντεκα σχολεία διαφόρων πόλεων της Ελλάδας και ξεχωρίζει για τον καινοτόμο χαρακτήρα του, ο οποίος αποδίδεται στο ευρύ γεωγραφικό φάσμα, τον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών μονάδων (Γυμνάσια, Λύκεια, Πρότυπο Γυμνάσιο και Ειδικό Γυμνάσιο–Λύκειο). Η οργάνωση του Δικτύου στηρίχθηκε σε θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τα συνεργατικά δίκτυα, διασφαλίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία του. Αυτές περιλαμβάνουν τη σαφήνεια των στόχων, τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε κοινούς στόχους, την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, τη συστηματική επικοινωνία και τη διαρκή ανατροφοδότηση (Ainscow, 2010 ; Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014).

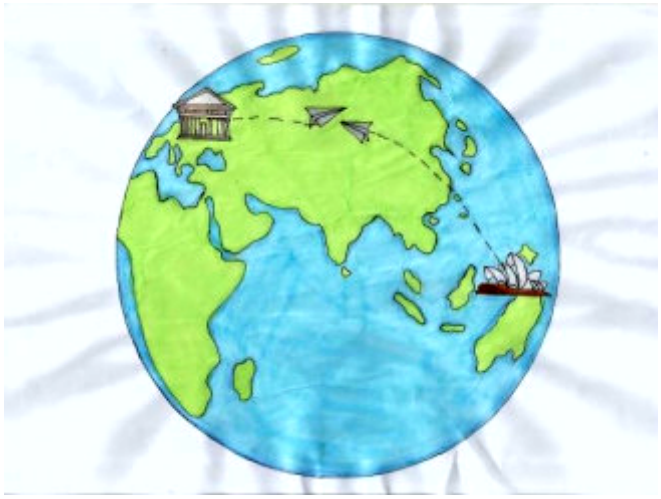


Εικόνα 4 : Λογότυπος του Δικτύου Σχολείων e-τύπος

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε σειρά δράσεων με άξονα τις Παγκόσμιες Ημέρες και τις επετειακές εκδηλώσεις στα σχολεία. Οι συνεργατικές πρωτοβουλίες εστίασαν σε θέματα όπως η Παιδεία, τα Δικαιώματα του Παιδιού, η Γλώσσα, ο Σχολικός Εκφοβισμός, η Τέχνη και ο Λαϊκός Πολιτισμός. Οι συντακτικές ομάδες υλοποίησαν από κοινού ποικίλα έργα, όπως άρθρα, έρευνες, συνεντεύξεις και εικαστικές δημιουργίες, αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία για τη διευκόλυνση της συνδημιουργίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης.

Επιστέγασμα της συνεργασίας ήταν η έκδοση κοινού συνεργατικού περιοδικού στην πλατφόρμα Schoolpress με τίτλο: «Δίκτυο e-τύπος» (https://schoolpress.sch.gr/sch10diktio/), στο οποίο δημοσιεύτηκαν οι δράσεις του δικτύου, αναδεικνύοντας τον συλλογικό χαρακτήρα της προσπάθειας.

Παράλληλα, υλοποιήθηκε μια σημαντική πρωτοβουλία εξωστρέφειας μέσω της συνεργασίας με σχολείο της Ομογένειας στην Αυστραλία. Συγκεκριμένα, το Γυμνάσιο της Αδελαΐδας συμμετείχε σε δύο εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αφιερωμένες στην Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας και στον Σχολικό Εκφοβισμό. Οι δράσεις αυτές έθεσαν τις βάσεις για τη συνέχιση και την περαιτέρω ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων, ενισχύοντας τον διάλογο και τη σύνδεση μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (εικόνα 5).



Εικόνα 5: Συνεργασία σχολείων Ελλάδας – Αυστραλίας: εικαστική δημιουργία μαθητών

Με την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης του σχεδίου εκδόθηκαν οκτώ μηνιαία πολυθεματικά τεύχη, με μέσο όρο 22 άρθρα ανά έκδοση, ενώ παράλληλα αναρτήθηκαν τρία διμηνιαία τεύχη του συνεργατικού περιοδικού που αντανακλούν το εύρος και την πολυμορφία της συνεργασίας. (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συνεργατικά τεύχη δικτύου σχολείων και δράσεις με το Γυμνάσιο Αδελαΐδας της Αυστραλίας

Τεύχος / Ημερομηνία	Συμμετέχοντα Σχολεία	Μορφή Συνεργασίας	Θεματολογία
Συνεργατικό Τεύχος 1 (Δεκέμβριος 2023 – Ιανουάριος 2024)	50ο Γυμνάσιο Αθήνας, 5ο Πρότυπο Γυμνάσιο Χαλκίδας, 4ο Γυμνάσιο Κοζάνης, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ Αργολίδας, 2ο Γυμνάσιο Σπάρτης, 2ο Γυμνάσιο Ωραιοκάστρου, 2ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, ΓΕΛ Χορτιάτη, 2ο ΓΕΛ Ελευθερίου – Κορδελιού	Συνδημιουργία καρτών – ευχές Ημερολόγιο με θέμα τα Δικαιώματα του Παιδιού	Έθιμα Χριστουγέννων Παγκόσμια Ημέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού
Συνεργατικό Τεύχος 2 (Φεβρουάριος – Μάρτιος 2024) Τεύχος 19 (Φεβρουάριος 2024)	Ίδια σχολεία Γυμνάσιο Αδελαΐδας (Αυστραλία)	Τηλεδιάσκεψη - συνεργατικό Padlet για την εκπαίδευση Κοινή αφίσα για τη σημασία της Γλώσσας Έρευνα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας	Παγκόσμια Ημέρα Εκπαίδευσης Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας
Συνεργατικό Τεύχος 3 (Απρίλιος – Μάιος 2024)	Ίδια σχολεία	Συνδημιουργία podcast	Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης

Τεύχος 20 (Απρίλιος 2024)	Γυμνάσιο Αδελαΐδας (Αυστραλία)	Κοινή έρευνα – Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου Κοινή έρευνα	Παγκόσμια Ημέρα για τον Σχολικό Εκφοβισμό Παγκόσμια Ημέρα για τον Σχολικό Εκφοβισμό

3.4. Αποτελέσματα

Η ανάπτυξη της ψηφιακής σχολικής εφημερίδας «e-ματιά του 1ου» στο πλαίσιο ενός τριετούς σχεδίου δράσης αποτέλεσε μια δημιουργική και πολυεπίπεδη διαδικασία με σημαντικά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες. Κατά την υλοποίηση του σχεδίου, η υπεύθυνη ομάδα επαναπροσδιόρισε και διεύρυνε τους αρχικούς στόχους, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία εντός της σχολικής κοινότητας, στη διασύνδεση με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, καθώς και στην ανάπτυξη σχέσεων με σχολεία από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Μέσα από τις δράσεις που υλοποιήθηκαν, διαμορφώθηκε ένα δυναμικό δίκτυο συνεργασιών μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και εξωτερικών φορέων, ενισχύοντας την εξωστρέφεια του σχολείου και την ουσιαστική του σύνδεση με την κοινωνία. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας ανέδειξαν τη μαθητική εφημερίδα ως εργαλείο δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης.

Για τους μαθητές, η συνεργασία με συνομηλίκους από διαφορετικά σχολεία, η ενασχόληση με κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα, η χρήση ψηφιακών εργαλείων, η παραγωγή πολυτροπικού περιεχομένου και η παρουσίαση του έργου στην κοινότητα συνέβαλαν στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν». Κατά την αναστοχαστική αποτίμηση οι ίδιοι ανέδειξαν τα πολλαπλά οφέλη από τη συμμετοχή τους, όπως η απόκτηση νέων γνώσεων, η ενίσχυση της έκφρασης, η ένταξη και η συνεργασία στην ομάδα, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η διαμόρφωση νέων αντιλήψεων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η συνολική ικανοποίηση από τη δράση.

Παρόμοια οφέλη αποκόμισαν και οι εκπαιδευτικοί, καθώς η συμμετοχή τους στη δράση ενίσχυσε δεξιότητες επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η μεταγνωστική ικανότητα, η κριτική και αναλυτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, ο αναστοχασμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η θετική στάση απέναντι στην καινοτομία. Η έκδοση της μαθητικής εφημερίδας ενίσχυσε τις σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους και επέτρεψε την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Πρόκειται για δεξιότητες που ενισχύουν την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και συμβάλλουν στον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης.

4. Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του σχεδίου δράσης για την έκδοση ψηφιακής μαθητικής εφημερίδας κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική. Η ανάπτυξη του έργου έγινε με σαφή στοχοθεσία, μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, συστηματική και διαβαθμισμένη συνεργασία. Οι παράγοντες αυτοί συνέβαλαν στην ανάδειξη του μαθητικού τύπου ως καινοτόμου παιδαγωγικής πρακτικής που προάγει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, τόσο εντός του σχολείου όσο και σε διασχολικό επίπεδο.

Οι αρχικοί στόχοι του σχεδίου, όπως η ενίσχυση της συνεργασίας, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάδειξη των ταλέντων, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό, όπως προκύπτει από τις διαδικασίες αναστοχασμού και αξιόλογησης του έργου από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν ενεργή στάση απέναντι στη μάθηση, ενίσχυσαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες και λειτούργησαν ως ενεργοί πολίτες στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι συνεργασίες αναπτύχθηκαν αυθόρμητα και εθελοντικά, με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας συνέβαλε στη διαμόρφωση δυναμικών κοινοτήτων μάθησης, στις οποίες τα μέλη αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες και αναστοχάζονται πάνω στο έργο τους. Συνολικά, το εγχείρημα συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας

σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης, μετατρέποντας το σχολείο σε μια ανοιχτή, συνεργατική και δημοκρατική κοινότητα μάθησης, με επίκεντρο την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας δράσης επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της μαθητικής εφημερίδας και των συνεργατικών πρακτικών στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών (Φρενέ, 1977; Levin, 1997). Αντίστοιχες μελέτες δείχνουν πως η ενασχόληση με τον μαθητικό τύπο ενδυναμώνει τη δημοκρατική κουλτούρα στο σχολείο και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Ματσαγγούρας, 2000; Βαλσαμίδου 2010).

Για την περαιτέρω ενίσχυση της αποτελεσματικότητας αντίστοιχων πρωτοβουλιών, προτείνεται η θεσμοθέτηση οργανωμένων συνεργασιών μεταξύ σχολικών μονάδων, η δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων, η προώθηση διασχολικών συμπράξεων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο καθώς και η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, τα οποία βοηθούν στην ανάπτυξη δικτυακών κοινοτήτων. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στον μετασχηματισμό του σχολείου σε μία σύγχρονη κοινότητα μάθησης, με απώτερο στόχο την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βαλσαμίδου, Π. Λ. (2010). «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και σχολικές εφημερίδες ελληνικών δημοτικών σχολείων: δημοσιεύματα για την ιστορία, τον πολιτισμό, την κοινωνία και την πολιτική. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2021). *Συλλογικός Προγραμματισμός – Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της Σχολικής Μονάδας.* Ανάκτηση από https://www.iep.edu.gr στις 30/03/2025.

Frey, K. (1980). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Lionarakis, A., Papadimitriou, S. T., Hartofylaka, A., Aggeli, A., & Tzilou, G. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξ ΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Open Education: the Journal of Open and Distance Education and Educational Technology*, *14*(1), 104-117. Ανάκτηση από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/18533/16636 στις 30/03/2025.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση.* Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.

Πασπαλιάρη Α. (2023). *Η Αξιοποίηση των Podcast σε Δραστηριότητες Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η Επίδρασή τους σε Διαστάσεις της Διδακτικής και Μαθησιακής Διαδικασίας.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΕΚΠΑ). Ανάκτηση από https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3260450/file.pdf στις 30/03/2025.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του Λαού* (Κ. Δεναξά – Βενιεράτου, μετάφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης

εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Μ. Λιακοπούλου, (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 151-160).

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), pp. 75-91.

Kools, M. & Stoll, L. (2016), "What makes a School a Learning Organisation"?, στο OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Levin, M. (1997). *Kids in Print. Publishing a School Newspaper*. NJ: Good Apple, Parsippany.

Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. School Effectiveness and School Improvement, 11 February, pp. 1-3.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education.* London, UK: Springer Science & Business Media.

Rheingold, H. (1993). A slice of life in my virtual community. *Global Networks - A Journal of Transnational Affairs*, p. 58.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ: ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Καλοκύρη Βασιλεία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων στη ΔΔΕ Ηρακλείου, Καθηγήτρια–Σύμβουλος στο ΜΠΣ Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζει στην αναγκαιότητα συγκρότησης κοινοτήτων μάθησης και διασχολικών δικτύων εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Παράλληλα, εστιάζει στα οφέλη και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας τους. Μέσα από ανάλυση πέντε ενδεικτικών περιπτώσεων -δικτύου Φιλολόγων, διεπιστημονικού προγράμματος γλωσσικού γραμματισμού, δικτύου ρητορικής, πρωτοβουλιών δημιουργίας λογοτεχνικών έργων και δράσεων μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο- παρουσιάζεται η μεθοδολογία συμβουλευτικής υποστήριξης εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συνεργασία ενδυναμώνει τον επαγγελματικό διάλογο, διευκολύνει την ανταλλαγή καλών πρακτικών και καλλιεργεί δημοκρατική κουλτούρα στη σχολική κοινότητα. Με βάση τις περιπτώσεις, προτείνεται μοντέλο συντονισμού που υποστηρίζει τη βιωσιμότητα και την επέκταση των δικτύων μάθησης. Συμπερασματικά, υπό τον συντονισμό Συμβούλου Εκπαίδευσης, οι κοινότητες μάθησης προάγουν ένα δυναμικό, καινοτόμο και συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες μάθησης, εκπαιδευτικά δίκτυα

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ποικιλία παιδαγωγικών προκλήσεων και ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η απομόνωση της σχολικής μονάδας και η ατομική αντιμετώπιση των διδακτικών ζητημάτων αποδεικνύονται ολοένα και λιγότερο αποτελεσματικές, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας, του επαγγελματικού διαλόγου και της συλλογικής ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών.

Για τους φιλολόγους, η ανάγκη για συνεργασία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς το γνωστικό τους αντικείμενο συνδέεται άμεσα με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την ερμηνεία και την κριτική προσέγγιση του λόγου. Η ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, η από κοινού επεξεργασία παιδαγωγικών ζητημάτων και η υλοποίηση πολιτισμικών δράσεων σε διασχολικό επίπεδο μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδία επαγγελματικής ενδυνάμωσης και δημιουργικής έκφρασης.

Στην κατεύθυνση αυτή, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί η ανάπτυξη διασχολικών δικτύων και κοινοτήτων συνεργασίας, με την υποστήριξη και τον συντονισμό του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού και εστιάζει στη μελέτη διασχολικών συνεργασιών φιλολόγων, οι οποίες αναπτύχθηκαν ως δίκτυα συνεργασίας και κοινότητες μάθησης και πολιτισμικής έκφρασης. Μέσω της ανάλυσης συγκεκριμένων εφαρμογών, επιχειρείται να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διασχολικές συνεργασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδία επαγγελματικής μάθησης, παιδαγωγικής καινοτομίας και πολιτισμικής δημιουργίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

2. Από τη θεωρία στην πράξη: δίκτυα εκπαιδευτικών πρακτικών και κοινότητες συνεργασίας και πολιτισμικής έκφρασης, με την καθοδήγηση Συμβούλου Εκπαίδευσης

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Οι διασχολικές συνεργασίες και η συγκρότηση δικτύων εκπαιδευτικών εντάσσονται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης και των κοινοτήτων πρακτικής, όπως αυτό έχει αναπτυχθεί στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα. Οι κοινότητες πρακτικής νοούνται ως πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, αναπτύσσουν από κοινού πρακτικές και οικοδομούν γνώση μέσα από τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τον αναστοχασμό (Wenger, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, οι διασχολικές συνεργασίες υπερβαίνουν τη λογική της μεμονωμένης σχολικής μονάδας και δημιουργούν συνθήκες συλλογικής επαγγελματικής μάθησης, ενισχύοντας τη συνεργατική κουλτούρα και τη διαμόρφωση συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή σε τέτοιες δομές διευκολύνει τη διάχυση παιδαγωγικών πρακτικών, την από κοινού αντιμετώπιση διδακτικών ζητημάτων και την ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία (Hargreaves & Fullan, 2012).

Παράλληλα, η έννοια των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης αναδεικνύει τη σημασία της συστηματικής συνεργασίας, του κοινού οράματος και της συλλογικής ευθύνης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Stoll et al., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική μάθηση δεν νοείται ως ατομική διαδικασία, αλλά ως συλλογική και δυναμική διεργασία που αναπτύσσεται μέσα από τον διάλογο και τη δράση.

Ιδιαίτερα οι κοινότητες συνεργασίας φιλολόγων υπό την υποστήριξη και τον συντονισμό θεσμικών προσώπων όπως οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι ανταλλαγής ερμηνευτικών προσεγγίσεων, παιδαγωγικών στρατηγικών και πολιτισμικών δράσεων, ενισχύοντας τη δημιουργική και αναστοχαστική διάσταση της διδακτικής πράξης (Καλοκύρη, 2017^{α}, 2017^{β}, 2017^{γ}).

Ο ρόλος του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης, κρίνεται καθοριστικός για τη συγκρότηση, τον συντονισμό και τη βιωσιμότητα των διασχολικών συνεργασιών. Η καθοδήγηση αυτή λειτουργεί υποστηρικτικά, διευκολύνοντας τον αναστοχασμό, τη στοχοθεσία και τη συνοχή των συνεργατικών δράσεων (Hargreaves & Fullan, 2012).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται και σε άλλες μορφές επαγγελματικής μάθησης, όπως τα επαγγελματικά δίκτυα, οι ομάδες δράσης και οι κοινότητες μάθησης, οι οποίες παρουσιάζουν εννοιολογικές συγγένειες με τις κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998· Stoll et al., 2006· Hargreaves & Fullan, 2012). Η παρούσα εργασία εστιάζει στις διασχολικές συνεργασίες ως πλαίσιο που συνδυάζει τη συλλογική επαγγελματική μάθηση με την πολιτισμική έκφραση και τη δημιουργική παιδαγωγική πρακτική, στοιχείο ιδιαίτερα πρόσφορο για το έργο των φιλολόγων.

2.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στη βάση του προαναφερόμενου θεωρητικού πλαισίου, σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διασχολικές συνεργασίες φιλολόγων μπορούν να λειτουργήσουν ως κοινότητες συνεργατικής μάθησης και πολιτισμικής έκφρασης, καθώς και να αναδειχθούν τα οφέλη και οι προκλήσεις που προκύπτουν από τη λειτουργία τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Συνακόλουθα, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

(α) Πώς συγκροτούνται και λειτουργούν οι διασχολικές συνεργασίες φιλολόγων ως κοινότητες συνεργατικής μάθησης;

(β) Ποια οφέλη προκύπτουν για την επαγγελματική μάθηση και την παιδαγωγική πρακτική των φιλολόγων;

(γ) Ποιες προκλήσεις και περιορισμοί αναδεικνύονται κατά την υλοποίηση των διασχολικών συνεργασιών;

(δ) Ποιος είναι ο ρόλος της παιδαγωγικής καθοδήγησης στη διαμόρφωση και στη βιωσιμότητα των συνεργατικών αυτών δράσεων;

Στην έρευνα υιοθετείται ποιοτική ερευνητική προσέγγιση (Cohen, Manion & Morrison, 2018), καθώς στόχος δεν είναι η μέτρηση μεταβλητών, αλλά η σε βάθος κατανόηση παιδαγωγικών πρακτικών, διαδικασιών συνεργασίας και επαγγελματικής μάθησης στο φυσικό τους συγκείμενο. Ειδικότερα, η έρευνα αφορά σε πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, με αντικείμενο πέντε διασχολικές συνεργατικές δράσεις φιλολόγων, οι οποίες εξετάζονται ως διακριτές αλλά συγκρίσιμες περιπτώσεις. Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης κρίνεται πρόσφορη για τη διερεύνηση σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων σε πραγματικές συνθήκες, επιτρέποντας την ερμηνευτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης (Yin, 2014).

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε κυρίως στη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία υλοποίησης των δράσεων υπό τον ρόλο της Συμβούλου Εκπαίδευσης, παρακολουθώντας συστηματικά την εξέλιξή τους και καταγράφοντας πρακτικές, αλληλεπιδράσεις και παιδαγωγικές διεργασίες. Η συμμετοχική παρατήρηση επέτρεψε την άμεση πρόσβαση στο πεδίο και τη βαθύτερη κατανόηση των συνεργατικών δυναμικών (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκε αναστοχαστικό ημερολόγιο και σημειώσεις πεδίου, μέσω των οποίων καταγράφονταν παρατηρήσεις, προβληματισμοί και αναστοχαστικές αποτιμήσεις της πορείας των δράσεων. Επιπλέον, ελήφθησαν υπόψη τεκμήρια της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό και προϊόντα των συνεργασιών, τα οποία συνέβαλαν στην ενίσχυση της ερμηνευτικής ανάλυσης.

Ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας ως Συμβούλου Εκπαίδευσης και ερευνήτριας αντιμετωπίζεται συνειδητά και αναστοχαστικά, καθώς η εγγύτητα στο πεδίο, αν και ενδέχεται να επηρεάζει την οπτική της παρατήρησης, προσφέρει ταυτόχρονα πλούσια και αυθεντικά δεδομένα για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης (Schön, 1983).

2.3 Παρουσίαση και ανάλυση των υπό μελέτη περιπτώσεων

2.3.1. Το «Δίκτυο Συνεργασίας Φιλολόγων»

Το «Δίκτυο Συνεργασίας Φιλολόγων» (των σχολείων επιστημονικής αρμοδιότητας της ερευνήτριας, στις διαδοχικές θητείες της ως Σχολικής Συμβούλου, Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου και Συμβούλου Εκπαίδευσης, από το 2012 έως σήμερα, 2025) συγκροτήθηκε ως διασχολική δομή επαγγελματικής μάθησης με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας, του επιστημονικού διαλόγου και του παιδαγωγικού αναστοχασμού των φιλολόγων. Το δίκτυο αναπτύχθηκε μέσα από τακτικές συναντήσεις, κοινό σχεδιασμό δράσεων και ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών, λειτουργώντας ως ανοιχτός χώρος συλλογικής μάθησης και επαγγελματικής υποστήριξης.

Η λειτουργία του Δικτύου μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο των κοινοτήτων πρακτικής, καθώς τα συμμετέχοντα μέλη μοιράζονταν κοινά γνωστικά και παιδαγωγικά ενδιαφέροντα, ανέπτυσσαν κοινό ρεπερτόριο πρακτικών και οικοδομούσαν γνώση μέσα από τη συμμετοχή και τον αναστοχαστικό διάλογο (Wenger, 1998). Παράλληλα, η διασχολική διάσταση του Δικτύου προωθεί τη διαμόρφωση συλλογικής επαγγελματικής ταυτότητας.

Στο πλαίσιο του Δικτύου υλοποιήθηκαν συνεργατικές παιδαγωγικές και πολιτισμικές δράσεις, όπως συνδιδασκαλίες, ανταλλαγή και από κοινού επεξεργασία διδακτικού υλικού, καθώς και δράσεις πολιτισμικής έκφρασης που αξιοποιούσαν τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την πολιτισμική κληρονομιά. Παράλληλα οι Φιλόλογοι ανάγονται σε «πρωταγωνιστές», ενθαρρύνονται και ανατροφοδοτούνται, επικοινωνώντας οι ίδιοι το έργο τους σε ποικίλες εκδηλώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δράσης αποτελεί η ετήσια *«Διημερίδα αλληλο-διδακτικής. Διδάσκοντας "με λογισμό και μ' όνειρο". Έμπνευση και δημιουργία στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο».* Στην «παρατακτική» αυτή ονομασία συμπυκνώνονται ενθάρρυνση, μεθοδολογίες και στόχοι για εκπαιδευτικό έργο με ποιότητα και όραμα.

Τέτοιες πρακτικές συνάδουν με τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, όπου η συλλογική δράση συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της διδακτικής πράξης (Stoll et al., 2006).

Η παρουσία και η καθοδήγηση του Συμβούλου Εκπαίδευσης λειτούργησαν υποστηρικτικά στον συντονισμό και στη διατήρηση της συνοχής του Δικτύου, χωρίς να αναιρούν την αυτονομία και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων/-ουσών φιλολόγων. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, ο ρόλος της παιδαγωγικής ηγεσίας και της καθοδήγησης είναι καθοριστικός για τη βιωσιμότητα και τη συνέχιση των συνεργατικών δικτύων εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2012).

Συνολικά, το «Δίκτυο Συνεργασίας Φιλολόγων» αναδεικνύεται ως παράδειγμα διασχολικής συνεργασίας που ενισχύει την επαγγελματική μάθηση, τη συλλογικότητα και τη δημιουργική παιδαγωγική πρακτική, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση κοινοτήτων συνεργασίας και πολιτισμικής έκφρασης.

2.3.2. Διεπιστημονικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Γλωσσικού Γραμματισμού

Στο πλαίσιο του εν λόγω «Δικτύου συνεργασίας Φιλολόγων», λειτουργεί (από το σχ. έτος 2013-14 έως σήμερα, 2025) το προαναφερόμενο στοχοκεντρικό πρόγραμμα, που είχε συνθέσει η Σύμβουλος, με προτάσεις δράσεων σε ηλεκτρονικό βιβλίο (Καλοκύρη, 2020). Ως στοχοκεντρικό, το πρόγραμμα επιτρέπει πρωτοβουλίες εφαρμογής εκ μέρους των Φιλολόγων, σε ανταπόκριση προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Εφαρμογές του προγράμματος εστιάζουν σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες (εκφραστική ανάγνωση, ορθογραφία, ευανάγνωστη γραφή και αναγνωστική κατανόηση) ή/και σε ανάπτυξη πιο απαιτητικών γλωσσικών δεξιοτήτων (μέσα από δράσεις φιλαναγνωσίας, κριτικής κατανόησης και παραγωγής λόγου/κειμένων).

Στο εν λόγω πρόγραμμα επιδιώκεται ο γλωσσικός γραμματισμός υπό τη σύγχρονη σημασία του, που συνδυάζει την κατανόηση και παραγωγή κειμένων διαφόρων ειδών (προφορικών, γραπτών, ψηφιακών, πολυτροπικών κ.ά.) και επικοινωνιακών στόχων (ακαδημαϊκών και πρακτικών), με την παράλληλη ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Χατζησαββίδης, 2007). Τους επιμέρους στόχους και τις δράσεις υλοποίησης εξειδικεύουν οι Φιλόλογοι, κατά περίπτωση, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα διαθεματικά και διεπιστημονικά, δηλαδή αξιοποιώντας τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και τη συνεργασία μεταξύ τους ή και με άλλες ειδικότητες συναδέλφων τους.

Η αποτελεσματικότητα ενδυναμώνεται με τη διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων, με δράσεις σε περισσότερα μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα. (Καλοκύρη, 2021). Στο πλαίσιο του Δικτύου πραγματοποιούνται εκδηλώσεις διάχυσης των πρακτικών και των αποτελεσμάτων, μετασχηματίζοντας στερεότυπα «στεγανών» συνεργασίας μεταξύ της ίδιας ή διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών αλλά και στερεότυπα θεώρησης της γλωσσικής ανάπτυξης σαν «αποκλειστικής ευθύνης» των Φιλολόγων.

2.3.3. Διασχολικό Δίκτυο Ρητορικής Τέχνης και Φεστιβάλ

Το «Διασχολικό Δίκτυο Ρητορικής Τέχνης» (σχολ. έτος 2024-2025) αποτελεί επιμέρους θεματικό δίκτυο, με ειδικότερους στόχους γλωσσικού γραμματισμού την ανάπτυξη δημοκρατικής παιδείας (Καλοκύρη, 2017[δ]). Επίσης, διευκολύνει τη συνεργασία των Φιλολόγων για την εξάσκηση των μαθητών/-τριών τους σε ρητορικά αγωνίσματα (π.χ. Εκφραστική Ανάγνωση, Αυθόρμητο Λόγο, Προτρεπτικό Λόγο, Διττοί Λόγοι), είτε για συμμετοχή σε ρητορικούς αγώνες (ευρύτερων διοργανώσεων, τοπικών, περιφερειακών ή πανελληνίων) είτε για διδακτική αξιοποίηση, όπως λόγου/αντιλόγου και ανάπτυξης επιχειρηματολογίας, π.χ. στη Φιλοσοφία ή τη Νεοελληνική Γλώσσα και σε άλλα μαθήματα όπου η αντιπαράθεση θέσεων και επιχειρημάτων συμβάλλει στη διαδραστική και βιωματική μάθηση.

Ως επιστέγασμα στις επιμορφώσεις αλλά και τις προσπάθειες των συμμετεχόντων/-ουσών Φιλολόγων του εν λόγω Δικτύου, το τέλος της σχολικής χρονιάς 2024-2025 πραγματοποιήθηκε Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης, με σκοπό να προωθηθεί ο γλωσσικός γραμματισμός διαμέσου των δύο χαρακτηριστικών αγωνισμάτων, της Εκφραστικής ανάγνωσης και των Διττών λόγων, ενισχύοντας παράλληλα τη διασχολική συνεργασία. Σημειώνεται ότι η διοργάνωση, επιστημονική επιμέλεια και ο συντονισμός του διασχολικού Δικτύου και του Φεστιβάλ πραγματοποιήθηκαν ως ανταπόκριση της Συμβούλου προς ρητή πρόταση και πρωτοβουλία Φιλολόγων που ενδιαφέρονταν για την ανάπτυξη

της ρητορικής τέχνης στο σχολείο. Επίσης, η Σύμβουλος συνεργάζεται με συνάδελφό της, προκειμένου να διευρυνθούν οι δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ περισσότερων σχολείων κοντινής περιοχής.

Στο Διασχολικό Δίκτυο Ρητορικής Τέχνης, οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως κοινότητα μάθησης, ενισχύοντας την παιδαγωγική τους επάρκεια στον τομέα του προφορικού λόγου και της ρητορικής αγωγής, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές των κοινοτήτων πρακτικής (Wenger, 1998). Ιδιαίτερη σημασία είχε η διασχολική διάσταση του Δικτύου, καθώς δημιούργησε ευκαιρίες συνάντησης μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία, ενισχύοντας τον διάλογο, τον σεβασμό της ετερότητας και τη συνεργατική κουλτούρα. Η ρητορική τέχνη λειτούργησε ως κοινός τόπος παιδαγωγικής και πολιτισμικής συνάντησης, στοιχείο που αναδεικνύεται και στη βιβλιογραφία για τη σχέση γλώσσας, παιδείας και δημοκρατικού πολιτισμού (Καλοκύρη, 2017δ).

2.3.4. Δημιουργική γραφή και συλλογική διασχολική έκδοση

Στο πλαίσιο του προαναφερόμενου «Δικτύου Συνεργασίας Φιλολόγων», πραγματοποιήθηκε κατά το σχολ. έτος 2023-24 δράση εθελοντικής συγγραφής διηγημάτων με ελεύθερο θέμα, από μαθητές/-τριες διαφορετικών σχολείων, με τον συντονισμό των Φιλολόγων τους. Ακολούθησε συλλογική διασχολική έκδοση (2025) και εκδήλωση παρουσίασης και αναστοχασμού, με συμμετοχή συνεργαζόμενων Φιλολόγων και μαθητών/-τριών -«συγγραφέων». Η δράση λειτούργησε ως συνεργατική παιδαγωγική και πολιτισμική πρακτική και ευθυγραμμίζεται με τις αρχές των κοινοτήτων πρακτικής (Wenger, 1998), καθώς οι φιλόλογοι μοιράστηκαν εμπειρίες, πρακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές υποστήριξης δημιουργικής-λογοτεχνικής γραφής των μαθητών/-τριών.

Η διασχολική διάσταση της δράσης ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ σχολικών κοινοτήτων και προσέφερε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να πειραματιστούν με εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της γραφής. Παράλληλα, η κοινή έκδοση λειτούργησε ως πολιτισμικό γεγονός, ενισχύοντας τη σύνδεση του σχολείου με τον πολιτισμό και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, στοιχείο που αναδεικνύεται και στη βιβλιογραφία για τη δημιουργική μάθηση και την πολιτισμική εκπαίδευση (Καλοκύρη, 2017β· Καλοκύρη, 2018).

2.3.5. Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: διασχολική συνεργασία και παιδαγωγική συνέχεια

Η δράση που αφορά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ως Σχολική Σύμβουλο σε συνεργασία με συνάδελφό της Σχολική Σύμβουλο από την Π/θμια Εκπ/ση και υλοποιήθηκε κατά το σχ. έτ. 2016-2017 ως διασχολική συνεργασία εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, με στόχο την παιδαγωγική συνέχεια και την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η μετάβαση αντιμετωπίστηκε όχι ως μεμονωμένο διοικητικό γεγονός, αλλά ως σύνθετη παιδαγωγική διαδικασία που απαιτεί συνεργασία, συντονισμό και κοινή παιδαγωγική αντίληψη.

Στο πλαίσιο αυτό, οι φιλόλογοι του Γυμνασίου και οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού συνεργάστηκαν σε επίπεδο σχεδιασμού δραστηριοτήτων, ανταλλαγής πληροφοριών και παιδαγωγικών πρακτικών, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη γλωσσική διδασκαλία και στις απαιτήσεις του νέου γνωστικού και σχολικού πλαισίου. Η συνεργασία αυτή συνέβαλε στη διαμόρφωση κοινών παιδαγωγικών αναφορών και στην ενίσχυση της συνέχειας του Αναλυτικού Προγράμματος, στοιχείο που αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία ως κρίσιμος παράγοντας επιτυχούς μετάβασης (Galton, Gray & Ruddock, 2003).

Η διασχολική αυτή πρακτική δημιούργησε συνθήκες επαγγελματικού διαλόγου και αναστοχασμού μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, λειτουργώντας ως κοινότητα μάθησης με επίκεντρο τις ανάγκες των μαθητών. Όπως επισημαίνεται σε σχετικές μελέτες, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών κατά τη φάση της μετάβασης συμβάλλει στη μείωση του άγχους των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και στη βελτίωση της σχολικής τους προσαρμογής (Galton, Gray & Ruddock, 2003).

Ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στη γλωσσική και παιδαγωγική διάσταση της μετάβασης, καθώς η διαφοροποίηση των προσδοκιών και των διδακτικών πρακτικών μεταξύ των δύο βαθμίδων συχνά δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές. Η συντονισμένη παρέμβαση των φιλολόγων λειτούργησε υποστηρικτικά, ενισχύοντας τη γλωσσική συνέχεια και τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τον ακαδημαϊκό λόγο του Γυμνασίου. Παράλληλα, δημιουργήθηκε κλίμα φιλίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/-τριών.

3. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων: συγκριτική θεώρηση των υπό μελέτη περιπτώσεων

3.1 Κοινά χαρακτηριστικά των υπό μελέτη περιπτώσεων

Η συγκριτική ανάλυση των πέντε περιπτώσεων αναδεικνύει κοινά δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη συγκρότηση διασχολικών συνεργασιών ως κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, με υποστήριξη από τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης, κοινός παιδαγωγικός προσανατολισμός και έμφαση στον επαγγελματικό διάλογο και τον αναστοχασμό. Οι δράσεις οργανώθηκαν γύρω από σαφείς στόχους, με συνεργατική εργασία και πρακτικές πολιτισμικής έκφρασης.

3.2 Οφέλη

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι οι διασχολικές συνεργασίες λειτούργησαν ως πεδία επαγγελματικής μάθησης, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν αίσθημα συνεργασίας, ενώ η εμπλοκή σε κοινές δράσεις ενίσχυσε τη δημιουργικότητα και την παιδαγωγική αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, οι πολιτισμικές διαστάσεις των δράσεων εμπλούτισαν τη μαθησιακή διαδικασία.

3.3 Προκλήσεις

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η συγκριτική θεώρηση αναδεικνύει και προκλήσεις που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα των συνεργασιών. Κοινά ζητήματα αποτέλεσαν οι χρονικοί περιορισμοί, οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και η ανάγκη θεσμικής υποστήριξης, όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Επιπλέον, η διατήρηση της συνέχειας των δράσεων απαιτεί σταθερό συντονισμό και σαφή κατανομή ρόλων, συστηματική επικοινωνία με τους/τις Εκπαιδευτικούς, ώστε οι συνεργασίες να μην ατονούν σταδιακά (Hargreaves & Fullan, 2012· Stoll et al., 2006).

3.4 Ο ρόλος της παιδαγωγικής καθοδήγησης

Η ανάλυση των υπό μελέτη περιπτώσεων αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της παιδαγωγικής καθοδήγησης στη διαμόρφωση, την υποστήριξη και τη βιωσιμότητα των διασχολικών συνεργασιών. Η καθοδήγηση λειτούργησε ως πλαίσιο διευκόλυνσης του διαλόγου, ενίσχυσης του αναστοχασμού και διασφάλισης της συνοχής των δράσεων, χωρίς να αναιρεί την αυτονομία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, οι συνεργασίες απέκτησαν σταθερό προσανατολισμό και εξελίχθηκαν σε λειτουργικές κοινότητες μάθησης. Απαιτούνται όμως και προϋποθέσεις (χρόνου, θεσμικής υποστήριξης, θεσμικών στόχων για το έργο των Συμβούλων Εκπαίδευσης) για την αποτελεσματική άσκηση του καθοδηγητικού-υποστηρικτικού ρόλου τους.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται κυρίως με τον ποιοτικό της χαρακτήρα και τη φύση της μελέτης περίπτωσης. Τα ευρήματα βασίζονται σε περιορισμένο αριθμό διασχολικών συνεργασιών και δεν αποσκοπούν στη γενίκευση, αλλά στη σε βάθος κατανόηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών στο φυσικό τους συγκείμενο. Επιπλέον,

ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας ως Συμβούλου Εκπαίδευσης και συμμετέχουσας παρατηρήτριας, παρότι προσφέρει πλούσια και αυθεντικά δεδομένα, ενδέχεται να επηρεάζει την οπτική της ανάλυσης.

4. Συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

4.1 Διασχολικές συνεργασίες

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι υπό μελέτη διασχολικές συνεργασίες συγκροτήθηκαν και λειτούργησαν με χαρακτηριστικά κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης. Η εθελοντική συμμετοχή, ο κοινός παιδαγωγικός προσανατολισμός και ο συστηματικός επαγγελματικός διάλογος συνέβαλαν στη διαμόρφωση κοινών πρακτικών και συλλογικού νοήματος, επιβεβαιώνοντας τη σχετική θεωρητική προσέγγιση (Wenger, 1998). Οι διασχολικές συνεργασίες λειτούργησαν ως χώροι ανταλλαγής εμπειριών και αναστοχασμού.

4.2 Οφέλη

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση αναδεικνύει ότι η συμμετοχή στις διασχολικές συνεργασίες ενίσχυσε τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, τη διδακτική αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των φιλολόγων. Η συλλογική επεξεργασία διδακτικών ζητημάτων και η από κοινού υλοποίηση δράσεων ευνόησαν την ανάπτυξη πρακτικών, στοιχείο που συνάδει με τη βιβλιογραφία για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Stoll et al., 2006). Παράλληλα, οι πολιτισμικές διαστάσεις των δράσεων ενίσχυσαν το παιδαγωγικό νόημα στη μαθησιακή διαδικασία.

4.3 Προκλήσεις και περιορισμοί στη λειτουργία των διασχολικών συνεργασιών

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαμέσου των ευρημάτων αναδεικνύεται ότι, παρά τα οφέλη, οι διασχολικές συνεργασίες αντιμετώπισαν προκλήσεις που αφορούν κυρίως τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, τις αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις και την ανάγκη θεσμικής στήριξης. Οι παράγοντες αυτοί επηρέασαν τη συστηματικότητα και τη διάρκεια ορισμένων δράσεων, επιβεβαιώνοντας ότι η βιωσιμότητα των συνεργατικών εγχειρημάτων δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών και του/της Συμβούλου.

4.4 Ο ρόλος της παιδαγωγικής καθοδήγησης

Τα ευρήματα απαντούν επίσης στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον ρόλο της παιδαγωγικής καθοδήγησης, αναδεικνύοντας τη σημασία της υποστηρικτικής παρουσίας του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης. Η καθοδήγηση συνέβαλε στη διαμόρφωση κοινού πλαισίου αναφοράς, στον συντονισμό των δράσεων και στη διατήρηση της συνοχής των συνεργασιών, χωρίς να περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Η λειτουργία αυτή συνάδει με σύγχρονες προσεγγίσεις παιδαγωγικής ηγεσίας που δίνουν έμφαση στη διευκόλυνση, τον αναστοχασμό και τη συλλογική μάθηση (Hargreaves & Fullan, 2012).

5. Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διασχολικές συνεργασίες φιλολόγων μπορούν να συγκροτηθούν και να λειτουργήσουν ως κοινότητες συνεργατικής μάθησης, όταν βασίζονται στην εθελοντική συμμετοχή, στον κοινό παιδαγωγικό προσανατολισμό και στον συστηματικό επαγγελματικό διάλογο. Οι συνεργασίες αυτές υπερβαίνουν τη λογική της μεμονωμένης σχολικής μονάδας και δημιουργούν συνθήκες συλλογικής οικοδόμησης γνώσης.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι η συμμετοχή των φιλολόγων σε διασχολικά δίκτυα συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους μάθηση και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Η ανταλλαγή πρακτικών, ο παιδαγωγικός αναστοχασμός και η από κοινού

υλοποίηση δράσεων ενισχύουν τη δημιουργικότητα, την παιδαγωγική αυτοπεποίθηση και την καινοτομία.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα αναδεικνύουν ότι οι διασχολικές συνεργασίες συνοδεύονται από προκλήσεις, όπως οι χρονικοί περιορισμοί, οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις και η περιορισμένη θεσμική υποστήριξη. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη διάρκεια και τη βιωσιμότητα των συνεργατικών εγχειρημάτων, καθιστώντας αναγκαίο τον συστηματικό σχεδιασμό και την υποστήριξή τους.

Τέλος, σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Η υποστηρικτική και συντονιστική παρουσία του Συμβούλου Εκπαίδευσης συμβάλλει στη συνοχή, στη συνέχεια και στην ποιοτική ανάπτυξη των διασχολικών συνεργασιών, χωρίς να περιορίζει την αυτονομία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

5.2 Συνολικά συμπεράσματα και παιδαγωγικές προεκτάσεις

Συνολικά, η παρούσα εργασία καταδεικνύει ότι οι διασχολικές συνεργασίες φιλολόγων συνιστούν ουσιαστικά και δυναμικά πεδία συλλογικής επαγγελματικής μάθησης και παιδαγωγικής καινοτομίας. Η μελέτη των πέντε περιπτώσεων αναδεικνύει ότι οι κοινότητες συνεργασίας λειτουργούν ως παιδαγωγικές δομές που ενισχύουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης, προάγοντας ταυτόχρονα τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τη δημιουργική έκφραση.

Παράλληλα, οι διασχολικές συνεργασίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να υπερβαίνουν την απομόνωση της σχολικής μονάδας και να συνδιαμορφώνουν σύγχρονες καινοτόμες πρακτικές, μέσα από διαδικασίες διαλόγου, ανταλλαγής εμπειριών και κοινής δράσης. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η επαγγελματική τους ταυτότητα και καλλιεργείται μια κουλτούρα συμμετοχικότητας και συλλογικής ευθύνης στη σχολική κοινότητα.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος της παιδαγωγικής καθοδήγησης, η οποία, όταν ασκείται υποστηρικτικά και όχι κανονιστικά, συμβάλλει στη συνοχή, στη βιωσιμότητα και στην ποιοτική εξέλιξη των συνεργασιών, διαμορφώνοντας σταθερό πλαίσιο αναφοράς χωρίς να περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν, τέλος, την ανάγκη θεσμικής αναγνώρισης και συστηματικής υποστήριξης των διασχολικών συνεργασιών, ώστε αυτές να ενταχθούν οργανικά στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και να συμβάλουν στη διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Με αυτή την προοπτική, οι κοινότητες συνεργασίας αναδεικνύονται ως βασικός άξονας για την ανάπτυξη ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και συμμετοχικού σχολείου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Καλοκύρη, Β. (2021). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για υποστήριξη του Γλωσσικού Γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόταση για εφαρμογή διεπιστημονικού-εκπαιδευτικού προγράμματος. Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΠΔΕ Κρήτης *Ερευνώ, διδάσκω, μαθαίνω: Αναζητώντας τον μίτο στον λαβύρινθο της σύγχρονης εκπαίδευσης.* Τόμος Ι, 257-267. ISBN 978-618-5648-02-2

Καλοκύρη, Β. (2020). *Εκπαιδευτικό – διεπιστημονικό Πρόγραμμα υποστήριξης Γλωσσικού Γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* (e-book) Ανακτήθηκε https://pekes.pdekritis.gr/, https://pekes.pdekritis.gr/category/apothetirio/ και https://linguiliteracy.wordpress.com /

Καλοκύρη, Β. (2018). Εκπαίδευση Ενηλίκων και πολιτισμός: Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή στη σύγχρονη πραγματικότητα**.** Β. Καλοκύρη, Ι. Κανέλλος, Αικ. Κουτσουδάκη, Στ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση και πολιτισμός. Σχέσεις και προοπτικές. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΔΕ Κρήτης.* Ηράκλειο: ΠΔΕ Κρήτης, Τόμος Α΄, 284-296. ISBN (Τόμος Α'): 978-618-83694-3-6, ISBN (Set): 978-618-83694-2-9.

Καλοκύρη, Β. (2017α). «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μετασχηματίζουσας μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράδειγμα εφαρμογής, με τον Σχολικό Σύμβουλο ως επιμορφωτή και συντονιστή «κοινότητας μάθησης». *Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα Πρακτικά 6ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (23-25 Ιουνίου 2017, Αθήνα).* Τόμος Α, 566-575. ISSN 2585-3562

Καλοκύρη, Β. (2017β). «Παρεμβάσεις πολιτισμού από Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης». Β. Καλοκύρη, Αικ. Κουτσουδάκη, Στ. Κουτσουράκη, Γ. Περικλειδάκης, Α. Σπαθαράκη, Α. Σφακιανάκη (Επιμ.), *Κοινωνία και Σχολείο. Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης* (1ο και 2ο Δημοτικό Σχολείο Λιμ. Χερσονήσου, 13-15 Μαΐου 2016). Ηράκλειο: ΠΔΕ Κρήτης, Τόμος Α, 313-320. ISBN (e-book Τόμος Α'): 978-618-82615-7-0.

Καλοκύρη, Β. (2017γ). Διασχολικά Δίκτυα και κοινότητες μάθησης και συνεργασίας εκπαιδευτικών στην προοπτική ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου. Η περίπτωση του «Δικτύου Συνεργασίας Φιλολόγων Ηρακλείου» με τον συντονισμό της Σχολικής Συμβούλου Φιλολόγων. Στο: Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Π. Ορφανός (Επιμ.), *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο.* Πρακτικά *3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)* (Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016). Αθήνα: ΠΕΣΣ, 93-103. ISNN:2408-0543

Καλοκύρη, Β. (2017δ). «*Ρητορική και πολιτική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση. Προϋποθέσεις ουσιαστικής ανάπτυξης. Η περίπτωση του Δικτύου 'Η ρητορική στο σχολείο'*». Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμμ. Μπελαδάκης, Γ. Στριλιγκάς, Ι. Τζωρτζάκης, Π. Σηφακάκης Χ. Ντρουμπογιάννης (Επιμ.), *Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ).* Ηράκλειο: ΙΑΚΕ, τόμος Β΄, 95-103. ISBN: 978-618- 1-3

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ,* Πάτρα - Ελλάδα (01/06/2007-03/06/2007). Έκδοση: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στην ηλ. δ/νση http://ikee.lib.auth.gr/record/265328?ln=el

Ξενόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.

Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (2003). *Transfer and transition in the middle years of schooling (7–14): Continuities and discontinuities in learning*. London: Department for Education and Skills

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221–258.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

ΣΧΟΛΕΙΟ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ:ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Πατένταλη Βασιλική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τον επιτυχή μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση δεν λαμβάνει χώρα μόνο μέσα στην τάξη αλλά επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των τοπικών φορέων. Μέσω της διαρκούς και ουσιαστικής συνεργασίας δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να εγκαταλείψει την πρακτική της εσωστρέφειας και να ανοίξει τις πόρτες της προς τα έξω.

Στην παρούσα εργασία ερευνάται μέσω μελέτης περίπτωσης η προσπάθεια ενός 6/θέσιου σχολείου να ενισχύσει τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του σχολείου, της οικογένεις και της τοπικής κοινωνίας για να αναπτυχθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον συμμετοχικό και υποστηρικτικό για όλους. Η μεθοδολογική προσέγγιση έγινε με τη διεξαγωγή ποσοτικής αλλά και ποιοτικής έρευνας και τα στοιχεία αντλήθηκαν από τη συγκέντρωση ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους γονείς και στους εκαιδευτικούς αλλά και από συνεντεύξεις που ελήφθησαν από εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Αφορμή αυτού του εγχειρήματος υπήρξε η υλοποίηση σχεδίου δράσης με τίτλο «Πιο κοντά στην κοινωνία. Ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου-κοινότητας» μίας ομάδας του Δημοτικού Σχολείου Αδριανής-Νικηφόρου Δράμας στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2022-2023 .

1. Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός ενός σχολείου από έναν παραδοσιακό εκπαιδευτικό χώρο σε μία ζωντανή κοινότητα μάθησης αποτελεί θεμελιώδη στόχο της σύγχρονης παιδαγωγικής πραγματικότητας. Στο επίκεντρο αυτής της αλλαγής βρίσκεται η σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης (Σακκάς, 2016· Καψάλης & Μιχόπουλος, 2005). Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο παύει να λειτουργεί αποκομμένο από το κοινωνικό του περιβάλλον και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο οικοσύστημα μάθησης, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι —εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και κοινωνικοί φορείς— συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας κοινής μαθησιακής πορείας (Wenger, 1998).

Η διεθνής αλλά και η ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία του τριγώνου συνεργασίας σχολείου–οικογένειας–κοινωνίας στην προαγωγή ενός συμπεριληπτικού και καινοτόμου σχολικού περιβάλλοντος (Ainscow et al., 2012; Μπουζάκης, 2011).

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων και η αξιοποίηση των πολιτισμικών και κοινωνικών πόρων της τοπικής κοινότητας ενισχύουν τη συναισθηματική σύνδεση με την ομάδα, εδραιώνουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ενδυναμώνουν τη συλλογική δέσμευση προς τη μάθηση (Ainscow et al., 2012).

Η θεωρία των κοινωνικών δικτύων (Fullan, 2007) υποστηρίζει ότι κάθε ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή βασίζεται στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και στην ύπαρξη ενός κοινού οράματος. Η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινωνικών θεσμών δεν αποτελεί απλώς μια καινοτόμο πρακτική, αλλά θεμέλιο για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση συνθηκών διαρκούς μάθησης.

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ανάδειξη των συνθηκών και των προϋποθέσεων που ευνοούν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, μέσα από την ενίσχυση της

σύνδεσής του με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία. Παρουσιάζονται καλές πρακτικές που εφάρμοσε το 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αδριανής-Νικηφόρου αλλά και πώς αντιλήφθηκαν την προσπάθεια του σχολείου και τα αποτελέσματα της οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς της σχολικής μονάδας.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Τοπικής Κοινωνίας: Τρόποι ανάπτυξης και εκπαιδευτικά οφέλη

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας αποτελεί διαχρονικά βασική συνιστώσα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη συνολική πρόοδο των μαθητών. Η αλληλεπίδραση αυτών των τριών πυλώνων μπορεί να μετασχηματίσει το σχολικό περιβάλλον σε έναν χώρο ουσιαστικής μάθησης, ενίσχυσης των κοινωνικών δεσμών και προώθησης της ισότητας στην εκπαίδευση (Epstein, 2001· Καψάλης, 2002). Η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, η λειτουργική διασύνδεση του σχολείου με κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, καθώς και η ενίσχυση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας διαμορφώνουν ένα δυναμικό οικοσύστημα μάθησης που προάγει την ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Η οικογένεια είναι ο πρώτος κοινωνικός θεσμός στον οποίο εντάσσεται το παιδί, ενώ το σχολείο έρχεται να ενισχύσει και να συμπληρώσει τις διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης. Η τοπική κοινότητα, από την άλλη πλευρά, συνιστά το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εξελίσσεται η εκπαιδευτική εμπειρία, προσφέροντας πολιτισμικό, επιστημονικό και ανθρώπινο κεφάλαιο που μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων μερών (Καψάλης & Παππάς, 2008).

Για την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων, η σχολική μονάδα υιοθετεί μια σειρά στρατηγικών και πρακτικών:

- Οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων με τη συμμετοχή γονέων και τοπικών φορέων, όπως πολιτιστικά δρώμενα, περιβαλλοντικά προγράμματα, ή εκπαιδευτικά εργαστήρια.
- Τακτική επικοινωνία με τους γονείς μέσω ενημερωτικών συναντήσεων, δελτίων και ψηφιακών εφαρμογών.
- Συμμετοχικές δομές λήψης αποφάσεων, όπως σχολικά συμβούλια και ομάδες γονέων–εκπαιδευτικών.
- Δικτύωση με φορείς της τοπικής κοινωνίας (δήμοι, πολιτιστικά κέντρα), με στόχο την ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου (Καψάλης, 2002).

Τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Σε επίπεδο μαθητών, καταγράφεται αύξηση της σχολικής επίδοσης, ενίσχυση της συμμετοχής, της αυτοεκτίμησης και του αισθήματος ασφάλειας στο σχολείο (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Epstein, 2001).

Για τους γονείς, η ενεργός εμπλοκή ενισχύει την αίσθηση του "ανήκειν" και τους δίνει την ευκαιρία να συμβάλλουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Η εμπιστοσύνη προς το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο αυξάνεται (Sergiovanni, 1994), όπως και η συνεργασία σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης μαθησιακών ή συμπεριφορικών δυσκολιών (Καψάλης & Παππάς, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, αποκομίζουν πολύτιμα οφέλη, καθώς ενδυναμώνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά, καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης τόσο με τους μαθητές όσο και με τις οικογένειές τους. Παράλληλα, η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες και κοινωνικούς φορείς προσφέρει ευκαιρίες ανταλλαγής εμπειριών, καινοτομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης (Day & Harris, 2003).

Η τοπική κοινωνία, τέλος, ενισχύει τη λειτουργικότητα και τη συνοχή της μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με το σχολείο, λειτουργώντας ως σύμμαχος στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρικτής της νέας γενιάς πολιτών.

Για να καταστεί όμως η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας ουσιαστική και διαρκής, απαιτείται η ενεργή στήριξη της πολιτείας μέσω θεσμικών πολιτικών, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και παροχής κατάλληλων πόρων. Παράλληλα, είναι κρίσιμο να λαμβάνονται υπόψη κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες, ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των οικογενειών στη σχολική ζωή (Καψάλης, 2002· Fullan, 2007).

Συμπερασματικά, η τριμερής συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας δεν αποτελεί απλώς καλή πρακτική αλλά θεμελιώδες χαρακτηριστικό ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και μαθητοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2.2 Συνεργατικές Δράσεις του Σχολείου

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022–2023, το Δημοτικό Σχολείο Αδριανής-Νικηφόρου υλοποίησε σειρά δράσεων με στόχο την ενίσχυση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση ενός σχολείου ανοιχτού προς την κοινωνία, που προάγει τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και τη βιωματική μάθηση.

1. Διασχολικές συνεργασίες

Το σχολείο συμμετείχε σε κοινές δράσεις με σχολικές μονάδες της περιοχής, ενισχύοντας τον διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών:

- Κοινός εορτασμός της Πανελλήνιας Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού με το 1ο Δ.Σ. Καλαμπακίου.

Κοινές διδακτικές επισκέψεις:

- Στο Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων με το 5ο Δ.Σ. Δράμας και το Δ.Σ. Αρκαδικού.
- Στο ΔΗΠΕΘΕ Καβάλας με το Δ.Σ. Παρανεστίου.
- Συνεργασία με το Γυμνάσιο Νικηφόρου για την ομαλή μετάβαση των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης.
- Συνεργασία με τα όμορα Νηπιαγωγεία και διοργάνωση κοινών δράσεων για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στην Α΄ Δημοτικού.

2. Επιμορφωτικές δράσεις

Το σχολείο πραγματοποίησε τις ακόλουθες ενδοσχολικές και διασχολικές επιμορφώσεις:

- Εργαλεία επικοινωνίας στην τάξη (ClassDojo)
- Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού
- Σχολική διαμεσολάβηση
- Πρώτες βοήθειες και ΚΑΡΠΑ – Δράσεις με τον Ερυθρό Σταυρό και τον ΔΕΔΚΑ
- Ασφάλεια στο διαδίκτυο

3. Συνεργασία με Γονείς

- Χριστουγεννιάτικες δράσεις κοινωνικής αλληλεγγύης
- Αναβίωση του εθίμου της Τσικνοπέμπτης «Παίζουμε, χορεύουμε, ψήνουμε-παραδοσιακά»
- Συμμετοχή στη γιορτή Χριστουγέννων αλλά και της λήξης του σχολικού έτους
- Επιμορφωτική δράση με θέμα: «Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς & αποδοχή της διαφορετικότητας»

4. Συνεργασία με Φορείς και Οργανισμούς

- ΚΕΠΕΑ Παρανεστίου:

Υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: «Από τη ζωή των μελισσών», «Ποιος αλλάζει το κλίμα;»

- Κέντρο Πρόληψης Δράμας (ΔΡΑΣΗ):

Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με θέματα όπως: «Επίλυση συγκρούσεων», «Σχολική διαμεσολάβηση»

Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος για τους μαθητές της Ε΄ταξης: «Επίλυση συγκρούσεων»

- Κέντρο Κοινότητας Παρανεστίου:

Δράσεις ενημέρωσης και πρόληψης για μαθητές και γονείς: ασφάλεια στο διαδίκτυο, καρδιαγγειακά νοσήματα & διατροφή

- Δήμος Παρανεστίου:

Επίσκεψη και συμμετοχή μαθητών σε προσομοίωση δημοτικού συμβουλίου με θέμα: «Διαχείριση σκουπιδιών»

- Μορφωτικός Πολιτιστικός Σύλλογος Αδριανής:

Συνδιοργάνωση της τελικής γιορτής του σχολικού έτους

Αξίζει να αναφερθούν επίσης η ενεργή παρουσία των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, η συμμετοχή τους στα συμβούλια και τις διάφορες επιτροπές του σχολείου, η παροχή εθελοντικής εργασίας αλλά και η αγαστή συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου.

3. Κυρίως μέρος

3.1. Μεθοδολογία-Πραγματοποίηση έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2023, και η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η «Μελέτη Περίπτωσης», καθώς κύριος στόχος της έρευνας είναι η ανάλυση και η ερμηνεία μιας συγκεκριμένης ομάδας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν επιτρέπει τη στατιστική γενίκευση, δεδομένου ότι η υπό εξέταση μονάδα δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά μια ιδιαίτερη και χαρακτηριστική περίπτωση. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα που προκύπτουν μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες θα βοηθήσουν μέλη αντίστοιχων ομάδων να διαχειριστούν παρόμοιες καταστάσεις μέσω συγκρίσεων και συσχετίσεων (Bell, 1997).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι γονείς και οι κηδεμόνες καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2022-2023.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία σχεδιάστηκαν από την ομάδα του σχεδίου δράσης και είχαν ως στόχο τη συγκέντρωση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών πληροφοριών.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς περιλάμβανε συνολικά 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου, διότι στόχος ήταν να διατηρηθεί η απλότητα στη διαδικασία συμπλήρωσης του και να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή. Από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι 7 ήταν διατυπωμένες σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, προκειμένου να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα πιθανών απαντήσεων, ενώ η μία ήταν ερώτηση τύπου «ναι-όχι». Παράλληλα, η ανοικτού τύπου ερώτηση αναλύθηκε μέσω της τεχνικής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν μικρό σε έκταση με μόλις έξι ερωτήσεις κι αφορούσε περισσότερο στη συμμετοχή τους στις διασχολικές συνεργασίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, με τις δύο πρώτες να διατυπώνονται σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, ενώ ακολουθούσαν τέσσερις ακόμη ερωτήσεις κλειστού τύπου με επιλογές διχοτομικού χαρακτήρα (ναι/όχι).

Ακολούθησε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση εμπειριών, συναισθημάτων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες τους, προάγοντας παράλληλα τη διαδραστικότητα μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων (Griffin, 2002· Πανταζής, 2004). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω της ευελιξίας της, επιτρέποντας την εμβάθυνση και την ερμηνεία των απαντήσεων σε περιγραφική μορφή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις ατομικές συνεντεύξεις ήταν τρεις. Η κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου δεκαπέντε λεπτά.

4. Αποτελέσματα της έρευνας –Συζήτηση

Τα ευρήματα που προέκυψαν τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική προσέγγιση συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας ξεκάθαρης εικόνας για το πώς αντιλήφθηκαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί την προσπάθεια του σχολείου να έρθει πιο κοντά στην κοινωνία, να ενδυναμώσει τη σχέση του μαζί της μέσω της ανάπτυξης πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων και επιδίωξης συνεργασιών με φορείς με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Η έμφαση στον συγκεκριμένο άξονα δόθηκε καθώς, βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου 2021-22, κρίθηκε αναγκαία η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου–οικογένειας–τοπικής κοινότητας. Η διετής εφαρμογή περιοριστικών μέτρων λόγω της πανδημίας Covid-19 ανέστειλε δράσεις και εκδηλώσεις, περιορίζοντας την εξωστρέφεια του σχολείου.

Από τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι το σχολείο είναι ενσωματωμένο στην τοπική κοινωνία το 59,4% απάντησε πάρα πολύ, το 31,3% πολύ και μόνο το 9,4% δηλώνει την επιλογή αρκετά. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε καμία απάντηση που να θεωρεί ότι το σχολείο είναι λίγο ενσωματωμένο στην κοινωνία.

Στην ερώτηση αν επιθυμούν να συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου το 25% των γονέων απάντησε πάρα πολύ, το 37,5% πολύ και το 37,5% αρκετά. Για ακόμη μία φορά δεν υπήρξε γονέας που να δήλωσε ότι δεν επιθυμεί να συμμετέχει στις δράσεις του σχολείου.

Η πλειοψηφία των γονέων (81,3%) δηλώνει ότι το σχολείο τους ενημερώνει πάρα πολύ συστηματικά και μεθοδικά για ό,τι συμβαίνει, ενώ το 18,8% δηλώνει ότι η ενημέρωση του σχολείου γίνεται πολύ συστηματικά. Οι επιλογές αρκετά και λίγο δεν έλαβαν καμία απάντηση.

Στην επόμενη ερώτηση το 59,4% των γονέων συμφωνεί ότι το σχολείο τους παρέχει πάρα πολλές ευκαιρίες για να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες και πρωτοβουλίες που οργανώνει και μόλις το 9,4% δηλώνει ότι οι ευκαιρίες που δίνει το σχολείο είναι λίγες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (65,6%) δηλώνει ότι συμμετέχει στη λειτουργία του σχολείου και μόνο το 34,4% ότι απέχει από αυτή. Οι γονείς που δήλωσαν ότι δεν συμμετέχουν ενεργά δικαιολόγησαν την αποχή τους δηλώνοντας το 75% αυτών την έλλειψη χρόνου ως τον βασικό παράγοντα, το 16,7% ότι ο χρόνος τους είναι περιορισμένος εξαιτίας επαγγελματικών υποχρεώσεων και το 8,3% αυτών ότι οικογενειακοί είναι οι λόγοι που δεν τους επιτρέπουν να αφιερώσουν χρόνο για να συμμετέχουν στις διάφορες δράσεις-εκδηλώσεις του σχολείου.

Διερευνήθηκε επίσης το πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς την προσπάθεια του σχολείου να συνδεθεί με την κοινωνία. Προκειμένου να γίνει πιο σαφής η συγκεκριμένη ερώτηση δίνονταν διευκρινήσεις σχετικά με το σχέδιο δράσης που υλοποιήθηκε αναφέροντας δράσεις, εκδηλώσεις, συνεργασίες με φορείς επιστημονικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς αλλά και διασχολικές συνεργασίες με όμορα σχολεία. Η πλειονότητα των γονέων (65,6%) δηλώνει ότι η προσπάθεια του σχολείου να συνδεθεί με την κοινωνία είναι πάρα πολύ μεγάλη και το 18,8% ότι το σχολείο καταβάλει πολύ μεγάλη προσπάθεια.

Το σύνολο σχεδόν των γονέων (96,9 %) δηλώνει ότι αισθάνεται πολύ άνετα και φιλικά όταν επισκέπτεται το σχολείο και κανένας γονέας δεν απάντησε το αντίθετο.

Στην τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου ζητήθηκε από τους γονείς να καταθέσουν τις προτάσεις τους προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας. Δεν διατύπωσαν όλοι οι συμμετέχοντες τις προτάσεις τους ωστόσο αξίζει να

αναφερθεί η πρόταση για καθιέρωση ημέρας σχολείου –οικογένειας όπου εκπαιδευτικοί-γονείς και μέλη της κοινότητας θα μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αλλά και η διοργάνωση εκπαιδευτικών εργαστηρίων για γονείς (π.χ. εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς γονείς) ή σχολής γονέων με θεματολογία που να καλύπτει παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνικά ζητήματα ώστε να ενισχυθεί ο γονεϊκός ρόλος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και των σχολείων που πραγματοποίησαν κοινές εκπαιδευτικές δράσεις (διασχολικές συνεργασίες) το 81,4% θεωρεί ότι η συνεργασία- επικοινωνία ήταν άριστη, ενώ το 16,3% την αξιολογεί ως πολύ καλή.

Από τις απαντήσεις σχετικά με το κατά πόσο ήταν ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματα της διασχολικής συνεργασίας, διαπιστώθηκε ότι το 83,7% των εκπαιδευτικών ήταν πάρα πολύ ικανοποιημένοι, το 11,6% πολύ ικανοποιημένοι και μόνο το 4,7% αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ κανένας δεν ανέφερε ότι ήταν ελάχιστα ικανοποιημένος. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την επιθυμία συμμετοχής σε παρόμοιες δράσεις κατά το επόμενο σχολικό έτος, όλοι οι συμμετέχοντες (100%) εξέφρασαν θετική στάση για επανεμπλοκή σε τέτοιες διασχολικές συνεργασίες.

Τέλος, σχετικά με την οργάνωση και υλοποίηση των δράσεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλα κύλησαν ομαλά, γεγονός που οδήγησε σε απουσία καταγεγραμμένων απαντήσεων για τυχόν δυσκολίες στην επόμενη ερώτηση.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχέδιο δράσης που υλοποιήθηκε και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινωνία είχε θετικά αποτελέσματα και συνέβαλλε ουσιαστικά στην επίτευξη του στόχου. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε2 εκπαιδευτικός *«Υπήρχε συνεχώς μία άριστη επικοινωνία και διάθεση συνεργασίας με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων κι αυτή η διάθεση ήταν αμφίδρομη ...»* και συνεχίζει η επόμενη Ε3 *«...πραγματοποιήθηκαν πολλές εκδηλώσεις από κοινού οι οποίες ενίσχυσαν τη σχέση σχολείου –οικογένειας...»*.

Όλες αναφέρουν ότι η επικοινωνία και η ενημέρωση των γονέων πραγματοποιούνταν μέσω τακτικών συναντήσεων, γραπτών ανακοινώσεων, αλλά και άμεσης προσωπικής επαφής, ώστε να διασφαλίζεται η έγκαιρη και σαφής πληροφόρηση των γονέων για την πρόοδο, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους.

Υλοποιήθηκε πλήθος δράσεων-εκδηλώσεων για την ενίσχυση της επικοινωνίας μέσω της διοργάνωσης κοινών επιμορφωτικών συναντήσεων, στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και μέλη της τοπικής κοινωνίας με στόχο πάντα την ανταλλαγή και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Επίσης αναφέρθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών ότι η συνεχής και τακτική ενημέρωση της ιστοσελίδας του σχολείου αναδεικνύει το έργο του κι επιτρέπει την άμεση και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.

Επιπρόσθετα τονίζουν ότι η διοργάνωση κοινών πολιτιστικών και εκπαιδευτικών εκδηλώσεων προωθούν τη συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μερών. Οι Ε1 και Ε3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το σχολείο αξιοποίησε τους τοπικούς φορείς (Πολιτιστικούς Συλλόγους, Δημοτική Βιβλιοθήκη, Δήμο Παρανεστίου, ΚΕΠΕΑ Παρανεστίου) για την οργάνωση κοινών δράσεων και ο Ε2 συμπληρώνει ότι και *«..η συνεργασία με τα όμορα Νηπιαγωγεία αλλά και το Γυμνάσιο της περιοχής για την πραγματοποίηση κοινών δράσεων με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών συνέβαλε προς αυτή την κατεύθυνση»*.

Σχετικά με τη διοργάνωση διασχολικών συνεργασιών οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιολογούν την εμπειρία τους ως θετική τονίζοντας η Ε3 *«ήρθα σε επαφή με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, παρακολούθησα δικές τους πρακτικές και αποκόμισα νέες ιδέες»*, *«..μοιράστηκα κοινά ενδιαφέροντα, απέκτησα φιλίες και κίνητρο για προσωπική ανάπτυξη»* συμπληρώνει η Ε1.

Στην ερώτηση που τους τέθηκε για το «ποιες δράσεις ή πρωτοβουλίες πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να ενισχύσουν περαιτέρω αυτή τη σύνδεση και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης;» χαρακτηριστικά αναφέρει η Ε1 εκπαιδευτικός «όλα όσα προβλέπονται για την ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας έχουν ήδη εφαρμοστεί στο σχολείο μας. Συγκεκριμένα, έχουμε υλοποιήσει ημερίδες και σεμινάρια, η συνδιοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων έχει ήδη διαμορφώσει ένα περιβάλλον όπου οι γονείς και

τα μέλη της τοπικής κοινότητας αισθάνονται ενεργά μέρη της σχολικής ζωής» και συνεχίζει η Ε3 εκπαιδευτικός «μέσα από αυτές τις πρωτοβουλίες, το σχολείο έχει καταφέρει να βάλει σταθερές βάσεις για τη συνεχή ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό του σε κοινότητα μάθησης». Η Ε2 συμπληρώνει ότι «..η συνεργασία με τα όμορα σχολεία και η προσπάθεια για τη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων συνέβαλλε καθοριστικά στην ανάπτυξή του...» ωστόσο η Ε3 αναφέρει τη δυσκολία συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και δράσεις που πραγματοποιούνται εκτός εργασιακού ωραρίου καθώς και τη δυσκολία μετακίνησης των μαθητών/τριών προκειμένου να συμμετέχουν σε διασχολικές δράσεις εξαιτίας της απόστασης και της οικονομικής επιβάρυνσης των οικογενειών. Η Ε2 εκπαιδευτικός προσθέτει «.... ότι η διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων όπου συμμετέχουν από κοινού γονείς και παιδιά, θα μπορούσε να ενισχύσει τη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια» και η Ε3 συμπληρώνει «Θα μου άρεσε το σχολείο να λειτουργεί και ως χώρος πολιτισμού για τη γειτονιά. Εκδηλώσεις, συζητήσεις ή προβολές που να αφορούν όλους τους κατοίκους θα μπορούσαν να δώσουν στον χώρο αυτόν έναν ακόμα ρόλο, αυτόν της κοινότητας μάθησης».

Όλες οι ερωτώμενες τόνισαν ότι μέσα από αυτές τις πρακτικές, το σχολείο σταδιακά μετατρέπεται σε έναν ζωντανό οργανισμό, που δεν περιορίζεται στα στενά όρια της σχολικής τάξης, αλλά μετασχηματίζεται και λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, στην οποία όλοι συμμετέχουν, μαθαίνουν και προοδεύουν.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, τα οποία προέκυψαν από τη συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων, αναδεικνύουν σημαντική πρόοδο στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των δεσμών του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συστηματική προσπάθεια της σχολικής μονάδας να εξελιχθεί σε έναν ανοιχτό και συμμετοχικό εκπαιδευτικό χώρο, αξιοποιώντας στοχευμένες δράσεις, συνεργασίες και εκδηλώσεις με τοπικούς και επιστημονικούς φορείς (Epstein, 2001; Fullan, 2007).

Ειδικότερα, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ενεργό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και υιοθετεί θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή του σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν πως νιώθουν ευπρόσδεκτοι και άνετοι όταν επισκέπτονται το σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνει τη θετική εικόνα του σχολείου ως ενός χώρου ανοιχτού, συνεργατικού και φιλικού προς την οικογένεια (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Christenson & Sheridan, 2001).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται η θετική αποτίμηση των συνεργασιών μεταξύ σχολικών μονάδων, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Η έλλειψη αναφερόμενων δυσκολιών κατά την υλοποίηση των κοινών δράσεων, σε συνδυασμό με τη σαφή πρόθεση συμμετοχής σε μελλοντικές συνέργειες, συνηγορούν υπέρ της επιτυχούς εφαρμογής του σχεδίου δράσης και της λειτουργικότητας του οργανωτικού του πλαισίου (Hargreaves & O'Connor, 2018; Day & Sammons, 2016).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ενισχύει περαιτέρω την εικόνα αυτή, επιβεβαιώνοντας ότι το σχολείο προσεγγίζει σταδιακά τον στόχο της μετατροπής του σε κοινότητα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές έχουν ενισχύσει την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη διαφάνεια και τη συνεχή επικοινωνία με τους γονείς — στοιχεία που θεωρούνται κομβικής σημασίας για τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Wenger, 1998; Bryk & Schneider, 2002). Παράλληλα, η ανάπτυξη σχέσεων με πολιτιστικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς της περιοχής ενδυνάμωσε το πνεύμα συνεργασίας, την κοινωνική συνοχή και τη συλλογική ταυτότητα της σχολικής κοινότητας (Ainscow et al., 2012).

Παρά τις θετικές διαπιστώσεις, αναδείχθηκαν ορισμένοι ανασταλτικοί παράγοντες, όπως η δυσκολία μετακίνησης των μαθητών προκειμένου να συμμετάσχουν σε διασχολικές δράσεις, καθώς

και η αδυναμία παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από εκπαιδευτικούς εκτός του ωραρίου εργασίας τους. Παρά τα εμπόδια αυτά, η γενική εικόνα παραμένει ιδιαιτέρως θετική, με τους συμμετέχοντες να προτείνουν επιπλέον ενέργειες, όπως η διοργάνωση εργαστηρίων με τη συμμετοχή γονέων και παιδιών και η περαιτέρω ενίσχυση του πολιτιστικού ρόλου του σχολείου στην κοινότητα (Bagakis, 2011; Sotiropoulou-Zormpala, 2016).

Εν κατακλείδι, η έρευνα αναδεικνύει ότι η συστηματική και στοχευμένη προσπάθεια ενίσχυσης της εξωστρέφειας του σχολείου και η καλλιέργεια δεσμών με την τοπική κοινωνία έχουν αποφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα. Το σχολείο προσεγγίζει πλέον τον ρόλο ενός ανοιχτού και δυναμικού οργανισμού μάθησης, προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών και συμβάλλοντας καθοριστικά στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (OECD, 2017; Kalogiannakis & Papadakis, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτεία οφείλει να ενισχύσει θεσμικά τέτοιες πρωτοβουλίες, εξασφαλίζοντας τους αναγκαίους πόρους και λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα πρακτικά εμπόδια που ενδέχεται να ανακύψουν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γαλάνης, Π. (2018). *Ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα.* Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(3), 416-421.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα. Ποιοτική μεθοδολογία Ερευνας.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ξενόγλωσση

Καψάλης, Α. (2000). *Η σχέση σχολείου και οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καψάλης, Α. (2002). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α., & Παππάς, Β. (2008). *Το Σχολείο ως Κοινότητα Μάθησης: Οργάνωση, Διοίκηση και Εκπαιδευτική Καινοτομία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. (2011). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακκάς, Ι. (2016). *Συνεργασία σχολείου–οικογένειας: Θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2012). *Equity and Inclusion and Education: Theoretical and Practical Approaches*. London: Routledge.

Bagakis, G. (2011). *Η καινοτομία στην εκπαίδευση και η εφαρμογή της.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2006). *Multifactor leadership questionnaire: Technical report*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας.* Αθήνα: Gutenberg.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning.* New York, NY: Guilford Press.

Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 957–977). Dordrecht: Springer.

Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership.* Education Development Trust.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Boulder, CO: Westview Press.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. NY:Teachers College Press.

Griffin, C. (2002). Quantitative and Qualitative Research: Applications in Psychology and Education. Conference organized by The Psychological Society of Northern Greece and the School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* CA:Corwin.

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.

Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2021). *STEM Education for Children and Young People: A Comparative Perspective.* Cham:Springer.

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris:OECD Publishing.

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). *Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης: θεωρία και εφαρμογή. Αθήνα: Εκδ. Τόπος.*

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Β24. Η συμβολή των κοινοτήτων στη διαχείριση κρίσεων και καταστροφών

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Παναγιωτίδου Μαγδαληνή
Εκπαιδευτικός ΠΕ02.5

Περίληψη

Το κείμενο εξετάζει τη διαχείριση των κρίσεων στα σχολικά πλαίσια, αντλώντας εμπειρικό υλικό από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε είκοσι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειών της Θεσσαλίας και της Κεντρικής Μακεδονίας. Η μελέτη αναδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα είδη των κρίσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολικά πλαίσια και εξετάζει την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την έγκαιρη αντιμετώπιση των κρίσεων. Επίσης, εξετάζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα διαφαίνονται τα είδη των κρίσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολικά πλαίσια και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ορθών πρακτικών αντιμετώπισής τους. Προβάλλεται ο ουσιώδης ρόλος των σχολικών ηγετών και η απουσία ενός κεντρικού σχεδιασμού διαχείρισης των κρίσεων. Επίσης, διαφαίνεται ότι τα σχολεία δεν έχουν μεριμνήσει για τη δημιουργία ομάδων ικανών να διαχειριστούν τα κρίσιμα περιστατικά και να ενισχύσουν την ψυχοσύνθεση των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, εκπαιδευτικοί, κρίση

1. Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπεύθυνα για την ευημερία και την εκπαίδευση των νέων ατόμων, όμως συχνά έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις και απρόσμενα γεγονότα. Οι κρίσεις στα σχολικά πλαίσια μπορεί να διαταράσσουν το μαθησιακό περιβάλλον, να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Απαιτούν μελετημένες και συντονισμένες προσπάθειες επίλυσης (Finelli, Zeanah, 2019), συνοδεύονται από αρνητικές ψυχοσωματικές επιπτώσεις και δημιουργούν προβλήματα στη διαδικασία της μάθησης (Brown, et al., 2023).

Μία από τις μεγαλύτερες κρίσεις που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί φορείς ήταν η πανδημία του COVID-19, η οποία ανέδειξε τη σημασία της διαχείρισης των κρίσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τον ρόλο των σχολικών ηγετών (Brown, et al., 2023; Harris, Jones, 2020). Οι διευθυντές των σχολείων ήταν υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία των σχολείων και κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις που επηρέαζαν την ευημερία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Loloçi, Halilaj, 2022; Hosseinighousheh, et al., 2020; Harris, Jones, 2020). Επίσης, προσπάθησαν να εξισορροπήσουν τις κατευθυντήριες γραμμές και τις οδηγίες από διάφορες κυβερνητικές υπηρεσίες με τις ανάγκες και τις ανησυχίες των σχολικών κοινοτήτων τους (Loloçi, Halilaj, 2022; Schechter, et al., 2022).

Η αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων στα σχολικά περιβάλλοντα απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που περιλαμβάνει την πρόληψη, την ετοιμότητα, την αντίδραση και την ανάκαμψη. Η εφαρμογή προγραμμάτων αντιμετώπισης των κρίσεων απαιτεί την ύπαρξη ενός δομημένου πλαισίου, με την καθιέρωση πρωτοκόλλων για την ορθολογική διαχείριση των περιστατικών, στρατηγικές επικοινωνίας και ανάπτυξη εξειδικευμένων υπηρεσιών υποστήριξης (Fotheringham, et al., 2022). Έτσι, θα παρέχεται βοήθεια στα πληγέντα άτομα και θα αναπτυχθούν μηχανισμοί αντιμετώπισης, συναισθηματικής ρύθμισης και κοινωνικής αλληλεγγύης, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα όλων των μελών του σχολείου και ενισχύοντας την ικανότητά τους να ξεπεράσουν τις κρίσεις (Dray, et al., 2017; Azorín, 2020).

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε καταστάσεις κρίσεων και να μελετήσει τον βαθμό ετοιμότητάς τους στην αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων.

Οι στόχοι της έρευνας είναι να μελετηθεί:

- α) αν τα σχολικά πλαίσια έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις κρίσεων.
- β) αν η σχολική κοινότητα είναι κατάλληλα προετοιμασμένη για την αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων.

Ως προς αυτή την κατεύθυνση προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα είδη των κρίσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία.
- Ποιες δυσκολίες συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις.
- Ποια είναι τα προληπτικά μέτρα που λαμβάνονται για την έγκαιρη αντιμετώπιση των κρίσεων.

1.1.Η κρίση στο χώρο του σχολείου

Ο όρος κρίση είναι πολυδιάστατος, αποτελεί μία απειλή και δημιουργεί αποσταθεροποίηση. Επίσης, το κρίσιμο γεγονός είναι αναπάντεχο, ο χρόνος απόκρισης είναι περιορισμένος, αρχίζει ως ένα αγχογόνο και επικίνδυνο γεγονός, έχει πεπερασμένη διάρκεια, δημιουργεί αποδιοργάνωση, κάθε άτομο αντιδρά διαφορετικά και κλονίζει την ορθολογική αντιμετώπιση της κατάστασης (Haupt, Azevedo, 2021). Οι κρίσεις στα σχολικά πλαίσια μπορεί να εμφανίζονται με τη μορφή ατυχημάτων, πράξεων βίας, ρατσισμού, φυσικών καταστροφών και άλλων απρόσμενων γεγονότων δημιουργώντας αβέβαιες καταστάσεις (Adamson, Peacock, 2007; Seldak, et al., 2010). Επίσης, οι σχολικές κρίσεις μπορεί να δημιουργηθούν από κακές σχολικές εγκαταστάσεις, την έλλειψη σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, την έλλειψη καθήκοντος ή γνώσης των νόμων και των σχολικών κανόνων και την υπερβολική αυστηρότητα ιδιαίτερα σε περιπτώσεις χρήσης λανθασμένης επίπληξης (Nelson, 2018; Steeves, et al., 2017). Οι κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον προκαλούν συναισθηματικές εξάρσεις και αδυναμία αντίδρασης, εκδηλώνονται με απειλή και υποσκάπτουν την ασφάλεια όλης της σχολικής κοινότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2022).

Οι μαθητές που είναι περισσότερο επιρρεπείς στις κρίσεις είναι όσοι έχουν βιώσει στο παρελθόν ένα τραυματικό γεγονός, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση και ψυχολογικά ή ψυχιατρικά προβλήματα. Επίσης, τα παιδιά που προέρχονται από πολύ φτωχές οικογένειες ή όσα δεν έχουν καμία υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή έχουν χάσει κάποιο μέλος της οικογένειάς τους είναι περισσότερο ευεπίφορα στην εμφάνιση της κρίσης. Συνήθως, εμφανίζουν αναστάτωση, αντιδραστικότητα, αποδιοργάνωση, ψυχολογική πίεση, θυμό, άγχος, θλίψη, κοινωνική απόσυρση, αποφυγή του σχολείου, αυτοτραυματική και διασπαστική συμπεριφορά. Ακόμα, παρατηρείται μείωση των επιδόσεών τους, όξυνση των προϋπάρχοντων σχολικών προβλημάτων και μπορεί να οδηγηθούν σε επιθετική ή παραβατική συμπεριφορά (Nelson, 2018; Steeves, et al., 2017).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα μελέτη διερευνάει τις κρίσεις στα σχολικά περιβάλλοντα, την κατάρτιση και τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και εξετάζει την ύπαρξη προληπτικών σχεδιασμών αντιμετώπισης των κρίσεων στα σχολικά πλαίσια. Για τον λόγο αυτό επιλέχτηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Άλλωστε, χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας είναι η ολιστική κατανόηση των στάσεων, των πεποιθήσεων και του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα, τις καταστάσεις και τα συναισθήματα (Γρίβα, Στάμου, 2014). Επίσης, η συγκεκριμένη μέθοδος δεν απαιτεί μεγάλο δείγμα, αλλά εστιάζει

σε μία λεπτομερή και εις βάθος καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Για τη συλλογή των δεδομένων, η παρούσα ποιοτική έρευνα χρησιμοποίησε τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης σε είκοσι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειών της Θεσσαλίας και της Κεντρικής Μακεδονίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2023. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από ένα ευρύ φάσμα σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αντιπροσωπεύουν διάφορες γεωγραφικές περιοχές, κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και μεγέθη σχολείων. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης είναι πιο ευέλικτος, βασίζεται σε μία σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, όμως η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να μεταβληθεί ή να υπάρχουν αλλαγές στις διευκρινιστικές ερωτήσεις όποτε κρίνεται απαραίτητο (Bryman, 2004).

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά και ανώνυμα, αφιερώνοντας 20 με 30 λεπτά από το χρόνο τους σε μία δια ζώσης επικοινωνία. Το πρώτο μέρος της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, ενώ το δεύτερο περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε θέματα κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Για την επιλογή των ερωτήσεων έγινε εκτενής ανασκόπηση των βιβλιογραφικών πηγών και η τελική μορφή διαμορφώθηκε και σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας. Το ερευνητικό δείγμα αποτελείτο από είκοσι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (13 γυναίκες και 7 άνδρες). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 35-55 ετών, με εύρος τα 40-50 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι και είχαν κατά μέσο όρο 15-25 έτη προϋπηρεσίας. Οι περισσότεροι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (2 ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, 12 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι υπόλοιποι 6 ήταν κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών τους).

Για την ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων που προέκυψαν από τη συνέντευξη, επιλέχτηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, μέσω της οποίας έγινε μία συστηματική καταγραφή και κωδικοποίηση των στοιχείων που προέκυψαν από τη συνέντευξη. Η θεματική ανάλυση είναι μία τριεπίπεδη ανάλυση, όπου ακολουθείται η επαγωγική προσέγγιση με αναγωγή και έκθεση των δεδομένων και παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Γρίβα, Στάμου, 2014). Ειδικότερα, τα δεδομένα της συνέντευξης αποδόθηκαν σε γραπτή μορφή και εντοπίστηκε η κεντρική ιδέα του υλικού. Οι απαντήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν, με σκοπό τον εντοπισμό των επαναλαμβανόμενων θεμάτων και μοτίβων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Έπειτα, έγινε η μετάβαση από του κώδικες στα θέματα και η έκθεση των τελικών ευρημάτων (Τσίωλης, 2018).

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, οι οποίες δε συμπεριλήφθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση του χρόνου υλοποίησης των συνεντεύξεων, την εξασφάλιση της ακρίβειας των ερωτημάτων και τις πιθανές αλλαγές που θα απαιτούνταν στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Επίσης, η ερευνήτρια προσπάθησε να είναι αμερόληπτη, να δίνει πανομοιότυπες οδηγίες και να μην καθοδηγεί τους συμμετέχοντες. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ελεύθερα και αβίαστα τις απόψεις τους, συμβάλλοντας στην αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων.

2.2. Αποτελέσματα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πρωταρχικός στόχος ήταν να μελετηθούν τα κρίσιμα γεγονότα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και να εντοπιστεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει κρίσιμα γεγονότα. Περιεγράφηκαν 8 είδη περιστατικών που οδηγούν σε καταστάσεις κρίσεων, με μέσο όρο 3 περιστατικά ανά εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά κρίσιμων γεγονότων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία

Κρίσιμα γεγονότα	Αριθμός εκπαιδευτικών που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το συμβάν	Ποσοστά %

Covid-19	20	100%
Φυσικές καταστροφές	16	80%
Περιστατικά βίας	7	35%
Ατυχήματα στο χώρο του σχολείου	2	10%
Περιστατικά πένθους ή σοβαρής ασθένειας μαθητή ή μέλους της οικογένειάς του	2	10%
Καταλήψεις	10	50%
Απόπειρα αυτοκτονίας στο χώρο του σχολείου	1	5%
Ατύχημα σε σχολική εκδρομή	1	5%

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση και διαχείριση των κρίσεων το 74% των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας για καταστάσεις κρίσεων, με ορισμένους να αναφέρουν ολοκληρωμένα σχέδια έκτακτης ανάγκης, ενώ άλλοι αισθάνθηκαν ανεπαρκώς εξοπλισμένοι για να χειριστούν κρίσιμα περιστατικά. Το 78% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά μία κρίση, ωστόσο μόνο το 36% έχει λάβει κατάλληλη και μεθοδευμένη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των κρίσεων. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τις πηγές, οι οποίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δεχτεί την κατάλληλη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των κρίσεων και δηλώνουν αναποτελεσματικοί στη διαχείρισή τους (Brock, et al., 2005; Παπαδοπούλου, 2019). Πολλοί συμμετέχοντες πρότειναν ότι η πρόσθετη κατάρτιση σε συνδυασμό με την πρακτική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ασκήσεις προσομείωσης, θα βελτίωνε την αντίδραση των σχολείων σε κρίσεις δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει και ανταποκριθεί σε σοβαρά κρίσιμα περιστατικά (Adamson, Peacock, 2007). Επίσης, η Hilarsky (2004) αναφέρει ότι τα σχολεία δεν αποτελούν ασφαλή περιβάλλοντα αντιμετώπισης των κρίσεων.

Το 95% των εκπαιδευτικών επεσήμανε ότι τα σχολεία διαθέτουν ειδικό σχεδιασμό ή καταστατικό, που περιγράφει τις ακριβείς ενέργειες για συγκεκριμένα είδη κρίσεων, ωστόσο μόνο το 54% των σχολείων του δείγματος διέθετε ομάδα διαχείρισης των κρίσεων, αλλά μόνο για συγκεκριμένες περιπτώσεις κρίσιμων καταστάσεων (π.χ. σεισμοί και bullying). Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες απάντησαν πως τα σχολεία τους είναι κατάλληλα προετοιμασμένα σε περίπτωση σεισμού (υπάρχει σχέδιο εκκένωσης του κτιρίου, το οποίο αναρτάται σε εμφανές σημείο και γίνονται προληπτικές ασκήσεις εκκένωσης). Ωστόσο, για τις υπόλοιπες περιπτώσεις φυσικών καταστροφών δεν υπάρχει καμία πρόληψη ή σχέδιο αντίδρασης, παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν και πλημμύρες. Επίσης, έκδηλη ήταν η ανησυχία ορισμένων εκπαιδευτικών (65%) σε περίπτωση πυρκαγιάς, διότι όπως ανέφεραν υπάρχουν πυροσβεστήρες στις αίθουσες, αλλά υπολείπονται από πυροσβεστικές φωλιές, αισθητήρες ανίχνευσης καπνού και πυροσβεστήρες οροφής. Το 35% των ερωτηθέντων ανέφεραν πως η πυροσβεστική υπηρεσία έχει επισκεφτεί τα σχολεία τους και έχουν δεχτεί σε θεωρητικό επίπεδο κάποια ενημέρωση για να τις ενέργειες που πρέπει να προβούν σε περίπτωση φωτιάς, όμως είχαν ενδοιασμούς για το αν θα τα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στην πράξη. Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται εν μέρει από τη βιβλιογραφία, με την Παπαδοπούλου (2019) να αναφέρει ότι τα σχολεία έχουν εκπονήσει ένα τυπικό σχέδιο διαχείρισης των κρίσεων, ενώ οι Adamson και Peacock (2007) επεσήμαναν ότι τα σχολεία είχαν προνοήσει και δημιουργήσει σχέδια κρίσης (95,1%) και ομάδες αντιμετώπισης των κρίσεων (83,6%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 60% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η αυστηρή τήρηση προκαθορισμένων πρωτοκόλλων είναι βοηθητική σε κάποιες ήπιες περιπτώσεις κρίσεων, ενώ θεωρήθηκε αναποτελεσματική ενόψει πολύπλοκων και απρόβλεπτων καταστάσεων (π.χ. covid-19, πλημμύρες). Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι το 85% των ερωτηθέντων επιθυμούν την ύπαρξη ενός καταρτισμένου και οργανωμένου πανελλήνιου σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των κρίσεων, το οποίο θα υπαγορεύεται από το υπουργείο παιδείας και θα εμπλέκει και άλλους φορείς. Αντίστοιχα, οι Azorín (2020) και Κατσιανίδης (2018) ανέδειξαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για τη

δημιουργία ενός καταρτισμένου και πανελλήνιου σχεδιασμού αντιμετώπισης των κρίσεων, ώστε σε κρίσιμες καταστάσεις να υπάρξει αποτελεσματική παρέμβαση (Dray, et al., 2017; Fotheringham, et al., 2022).

Αναφορικά με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώθηκε ότι αντιμετωπίζεται συλλογικά από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που αποδεικνύει τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων και την προσπάθειά τους για την άμεση παρέμβαση. Μάλιστα, το 80% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα μέλη της ΕΔΥ μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση μίας κρίσης, ιδιαίτερα σε περιστατικά πένθους, διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων και σχολικού εκφοβισμού. Βέβαια, αναφέρθηκε ότι τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού επισκέπτονται το σχολείο μόνο μία φορά την εβδομάδα, με απόρροια να προτείνουν λύσεις, τις οποίες όμως καλούνται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι πάντοτε κατάλληλα καταρτισμένοι. Επομένως, τα μέλη της ΕΔΥ μπορούν να συντελέσουν θετικά στη διαχείριση των κρίσεων, όμως η μη καθημερινή τους παρουσία στο χώρο του σχολείου, μειώνει τη δραστικότητα της παρέμβασής τους στην αντιμετώπιση μίας κρίσης, άποψη που ασπάζεται και ο Κατσιανίδης (2018), οποίος ανέδειξε το βοηθητικό ρόλο των κοινωνικών λειτουργών και των ψυχολόγων στο σχολείο.

Στην ερώτηση τι ενέργειες απαιτούνται για την αναγκαία και ουσιώδη διαχείριση των κρίσεων, το 100% των εκπαιδευτικών ανέφεραν την κατάρτιση και την επιμόρφωση. Μάλιστα, το 84% των συμμετεχόντων απάντησαν πως στην αρχή της χρονιάς θα έπρεπε να δέχονται κάποιο σεμινάριο πρώτων βοηθειών, διότι σε περίπτωση κάποιου ατυχήματος, οι πρώτες βοήθειες χορηγούνται από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιοι θεωρούν πως τα σχολεία πρέπει να στελεχωθούν από σχολικούς νοσηλευτές. Επίσης, το 45% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει λάβει κάποιο σεμινάριο για την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, με μία εκπαιδευτικό να αναφέρει ότι στο σχολείο της πραγματοποιήθηκαν ημερίδες για τη διαχείριση του πένθους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το νεαρό της ηλικίας έχει θετική συσχέτιση με την επιμόρφωση και την κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η κατάρτιση και η επιμόρφωση συντελούν στην καλύτερη διαχείριση των κρίσεων ιδιαίτερα σε περιπτώσεις πρώτων βοηθειών και ψυχολογικής υποστήριξης Ωστόσο, η διαπίστωση αυτή εγείρει αμφιβολίες διότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι καταρτισμένη στην παροχή πρώτων βοηθειών (Hruskova et al., 2022).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 100% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι κρίσεις επηρεάζουν σημαντικά την ψυχοσύνθεση των παιδιών, δημιουργούν μαθησιακά ελλείμματα και προβλήματα προσαρμογής στη σχολική κοινότητα, άποψη που επιβεβαιώνεται και από τις πηγές (Finelli, Zeanah, 2019). Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία μίας εκπαιδευτικού, η οποία ανέφερε πως μετά τις πλημμύρες λόγω της καταιγίδας Daniel αρκετοί από τους μαθητές της βίωναν συμπτώματα έντονου άγχους και ανασφάλειας. Μάλιστα αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς (75%) ανέφεραν ότι σε περιόδους κρίσεων οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να υποστηρίξουν τους μαθητές με όσα μέσα και υλικά διέθεταν. Αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, παρείχαν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές, δημιούργησαν ομάδες κοινωνικής δικτύωσης και έκαναν όλες τις απαιτούμενες ενέργειες για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος (Bogler, Somech, 2023; Kavgacı, 2023; Choong, 2020). Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε περίπτωση κρίσης υπάρχει συνεργασία με τους γονείς και με άλλους φορείς για την αντιμετώπιση οποιοδήποτε περιστατικού, όμως απουσιάζει η ύπαρξη ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων και των άλλων υπηρεσιών. Οι Pino-Yancovic, et al. (2020) και Fotheringham, et al. (2022) ανέφεραν ότι στην περίοδο της πανδημίας, η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, παρείχε μεγαλύτερη αυτονομία και αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, οι Adamson και Peacock (2007) αναφέρουν ότι μόνο το 44,3% των εκπαιδευτικών πραγματοποίησαν συναντήσεις με γονείς και μέλη της κοινότητας μετά από μία κρίση (Adamson, Peacock,2007).

Επίσης, το 94% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι καθοριστικός για τη διαχείριση των κρίσεων αναφέροντας πως οι περισσότεροι διευθυντές μπορούν να διαχειριστούν μία κρίση, να αντιληφθούν την επικινδυνότητα ενός περιστατικού και να ενεργοποιηθούν άμεσα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το στιλ ηγεσίας επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών διαχείρισης κρίσεων, καθώς διαμορφώνει τις

διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τις στρατηγικές επικοινωνίας και τη συμμετοχή της κοινότητας. Η αποτελεσματική επικοινωνία, τόσο εντός της σχολικής κοινότητας όσο και με εξωτερικούς ενδιαφερόμενους, αναδείχθηκε σε κρίσιμη συνιστώσα της επιτυχημένης διαχείρισης των κρίσεων με όλους τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν τη σημασία της σαφούς, διαφανούς και έγκαιρης επικοινωνίας σε περιόδους κρίσης. Αντίθετα, οι Harris και Jones (2020) αναφέρουν ότι όταν μία κρίση είναι σε εξέλιξη οι πρακτικές αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων των περιόδων της σταθερότητας και της σχετικής ηρεμίας εμφανίζονται αναποτελεσματικές και θεωρούν ότι τα περισσότερα προγράμματα κατάρτισης πριν από τον COVID-19 πιθανότατα δεν συμβαδίζουν με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι σχολικοί ηγέτες και θα πρέπει να επανεξεταστούν (Harris, Jones, 2020).

Επιπρόσθετα, η ικανότητα προσαρμογής και αυτοσχεδιασμού ως απάντηση σε ταχέως εξελισσόμενες καταστάσεις αναγνωρίστηκε ως κρίσιμη δεξιότητα για τους διευθυντές σχολείων από το 80% των ερωτηθέντων. Η παραπάνω άποψη συμφωνεί με τις βιβλιογραφικές πηγές, οι οποίες αναφέρουν ότι οι σχολικοί ηγέτες σε περιόδους κρίσης επιδεικνύουν αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας,συνεργασίας (Sutherland, 2017), διαπροσωπικών σχέσεων, και άμεσης ανταπόκρισης στη λήψη αποφάσεων και μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, επιδιώκουν να διατηρήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Hosseinighousheh, et al., 2020; Loloçi, Halilaj, 2022; Schechter, et al., 2022). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές των σχολείων σε περιόδους κρίσης καλούνται να διαχειριστούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των υπόλοιπων μελών του σχολείου, οι οποίοι διακατέχονται από άγχος, απογοήτευση και θυμό (Harris, Jones, 2020). Έτσι, θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτές τις καταστάσεις και να διασφαλίζουν την ασφάλεια, τη σταθερότητα και την ευημερία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

3. Συμπεράσματα

Καθώς τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα όλο και πιο συχνά με καταστάσεις κρίσεων, η ανάγκη για προετοιμασία και εξεύρεση αποτελεσματικών πρακτικών για την αντιμετώπιση τους αποκτάει πρωταρχική σημασία. Αυτή η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις προοπτικές και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Τα ευρήματα της παρούσης μελέτης έχουν διάφορες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Αρχικά, οι διευθυντές σχολείων πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην κατάρτιση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων σχεδίων αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, ώστε να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να χειριστούν ένα ευρύ φάσμα κρίσιμων περιστατικών. Επιπλέον, τα σχολεία θα πρέπει να συστήσουν ομάδες διαχείρισης κρίσεων, αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που θα υποστηρίζουν, θα συντονίζουν και θα διευκολύνουν την επικοινωνία σε περιόδους κρίσης.

Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να επικεντρωθούν στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας, καθώς αυτοί οι παράγοντες έχουν αποδειχθεί ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επιτυχημένης διαχείρισης κρίσεων και της οργανωτικής μάθησης. Με την αντιμετώπιση αυτών των βασικών τομέων, τα σχολεία μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και να ανακάμπτουν από καταστάσεις κρίσης, διασφαλίζοντας την ευημερία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Schechter et al., 2022).

Συνεπώς, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για ολοκληρωμένη ετοιμότητα αντιμετώπισης κρίσεων, αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και την προώθηση μιας ισχυρής, αξιόπιστης σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση των σύνθετων προκλήσεων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιστατικών. Άλλωστε, η σχολική διοίκηση μπορεί να επανεξετάσει, να αξιοποιήσει και να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να προετοιμαστεί καλύτερα για μελλοντικές κρίσεις.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Γρίβα, Ε., Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κατσιανίδης, Θ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ικανότητα - ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στις Επιστήμες της αγωγής. Δράμα, ΕΑΠ.

Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων για την αποτελεσματική θωράκιση των σχολείων*. Διπλωματική Εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στις Επιστήμες της αγωγής. Πάτρα, ΕΑΠ.

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.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2022). *Διαχείριση κρίσεων στους σχολικούς οργανισμούς*. Επιμορφωτικό υλικό από την Ένωση Δ/ντων-Δ/ντριων 2022-23. Ανακτήθηκε στις 13/03/2025 από https://e-wall.net/32042/diacheirisi-kriseon-stous-scholikous-organismous-epimorfotiko-yliko-apo-tin-enosi-d-nton-d-ntrion-2022-23/.

Ξενόγλωσση

Adamson, A.D., Peacock, G.G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions. *Psychology in the Schools,* 44(8), 749–764.

Azorín, C. (2020). Leading Networks. *School Leadership Management,* (40)2-3, 105-110.

Bogler, R., Somech, A. (2023). Organizational citizenship behavior (OCB) above and beyond: Teachers' OCB during COVID-19. *Teaching and Teacher Education,* (130), 104183.

Brock, S.E., Sandoval, J., Lewis, S. (2005). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2nd ed.).* Athens, Greece: Typothito.

Brown, B., Wang, T., Lee, M., Childs, A., (2023). Surviving, navigating and innovating through a pandemic: A review of research on school leadership during COVID-19, 2020–2021**.** *International Journal of Educational Development,* 100 (C), 102804, 1-10.

Bryman, A. (2004). Toward a Practical Model of Crisis Management in Our Schools. *Educational Leadership in Times of Crisis,* 183-192.

Choong, P.Y. (2020). COVID-19: Impact on the tertiary education sector in Malaysia. Panang Institute. Ανακτήθηκε στις 09-03/2025 https://penanginstitute.org/wp-content/uploads/2020/05/IMPACT-ON-THE-TERTIARY-EDUCATION-SECTOR-IN-MALAYSIA.pdf accessed 11th May 2020.

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry,* 56(10), 813-824.

Finelli J, Zeanah C.H. (2019). Psychopathology in children and their caregivers following America's Hurricane Katrina. In C.W. Hoven, L.V. Amsel, S. Tyano, (Eds.), *An international perspective on disasters and children's mental health* (pp. 233–252). Springer: International Publishing.

Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arenge, G., Wilson, E. (2022). Pressures and Influences on School Leaders Navigating Policy Development during the COVID-19 Pandemic. *British Educational Research Journal,* 48(2), 201-227.

Harris, A., Jones, M. (2020). COVID 19-School leadership in disruptive times. *School Leadership Management,* 40(4), 243-247.

Haupt, B., Azevedo, L. (2021). Crisis communication planning and nonprofit organizations. *Disaster Prevention and Management,* 30(2), 163-178.

Hilarsky, C. (2004). How School Environments Contribute to Violent Behavior in Youth. *Journal of Human Behavior in the Social Environment,* 9(1-2), 165-178.

Hosseinighousheh, S.N., Khammar, A., Hosseini - Foladi, S., Ivanbagha, R., Ahagh, M.H., Veisi, R., Hami, M., Poursadeqiya, M. (2020). Crisis Management at Iranian Schools: A Review Study. *Health in Emergencies Disasters Quarterly,* 5(2),63-79.

Hruskova, M., Shonová, K., Ondřichová, L., Čermáková, A. (2022). First Aid in Education. *AD ALTA Journal of Interdisciplinary Research*, 12(2), 65-70.

Kavgacı, H. (2023). Exploring the relationship among paternalistic leadership, teacher trust in principal, work engagement, and organizational citizenship behavior: A moderated mediation model. *Journal of Pedagogical Research,* (7)1, 273-289.

Loloçi, R., Halilaj, A. (2022). School governance during the pandemic period: a case of Albania. *Journal of Governance and Regulation,* 11*(*3), 95-102.

Nelson, J. (2018). *Crisis Management Preparing School Leadership to Manage Critical Incidents: A Qualitative Case Study*. Dissertations Theses. University of Phoenix, ProQuest.

Pino-Yancovic, M., Gonzalez - Parrao, C., Ahumada, L., Gonzalez, A. (2020). Promoting collaboration in a competitive context: school improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration,* 58*(*2), 208 - 226.

Schecher, C., Da'as, R., Qadach, M. (2022). Crisis leadership leading schools in global pandemic. *Management in Education,* 38(4), 164-171.

Sedlak, A.J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A., Li, S. (2010*). Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS–4): Report to Congress*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

Steeves, R.M., Metallo, S.A., Byrd, S.M., Erickson, M.R., Gresham, F.M. (2017). Crisis Preparedness in Schools: Evaluating Staff Perspectives and Providing Recommendations for Best Practice. *Psychology in the Schools*, (54)6, 563-580.

Sutherland, I. (2017). Learning and Growing: Trust, leadership and response to crisis. *Journal of Educational Administration,* 55(1), 2-17.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΣΤΕΓΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ζήση Μαρία
Κοινωνική Λειτουργός, Υποψήφια Διδακτόρισσα ΕΚΠΑ
Φιλιππίδης Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας, Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Στις αρχές του 2020 ο ιός SARS-CoV-2 προκάλεσε μία παγκόσμια πανδημία με κωδικοποίηση COVID-19 και αυτό οδήγησε σε μια μεγάλη υγειονομική κρίση. Η συγκεκριμένη πανδημία, άλλαξε τη ζωή δισεκατομμυρίων ανθρώπων στις περισσότερες χώρες του πλανήτη και ανάγκασε κράτη, κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς να πάρουν μέτρα αντιμετώπισης των εκτεταμένων επιπτώσεών της. Η παρούσα μελέτη, αποτελεί μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση αρχείων, στατιστικών στοιχείων και επιστημονικών άρθρων, όπου παρουσιάζεται το ζήτημα της ανάδυσης ανισοτήτων σε περιόδους κρίσεων και εξετάζονται οι έννοιες της κρίσης και της κατάστασης εξαίρεσης στον τομέα της αστεγίας, υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Εργασίας. Συγκεκριμένα αναλύονται παράγοντες που σχετίζονται με την ενίσχυση της ευαλωτότητας συγκεκριμένων ομάδων του πληθυσμού που βίωσαν στεγαστική επισφάλεια. Η μελέτη επικεντρώνεται στην εφαρμογή των μεθόδων της Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας σε κοινότητες για την διαχείριση της κρίσης στην περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα στη συνθήκη της αναγκαστικής (αυτό) απομόνωσης των αστέγων.

Λέξεις κλειδιά: Στεγαστική επισφάλεια, υγειονομική κρίση, αστεγία, αναγκαστική απομόνωση, κλινική κοινωνική εργασία.

1. Εισαγωγή

Η Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις 17 Απριλίου του 2020 προειδοποίησε τα μέλη της Επιτροπής Αναφορών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ότι στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω από 4 εκατομμύρια άνθρωποι ήταν άστεγοι και αντιμετώπιζαν ιδιαίτερο κίνδυνο λόγω της Πανδημίας από τον ιό COVID-19. Οι άνθρωποι που διαβιούσαν στο δρόμο ή σε προσωρινά καταλύματα ζούσαν και συχνά ζουν σε συνθήκες συνωστισμού και έχουν υψηλότερο κίνδυνο μόλυνσης λόγω της αδυναμίας να ακολουθούν τους κανόνες υγιεινής (Tsai & Wilson, 2020).

Οι Baker και συνεργάτες (2020) στη μελέτη για τους εργαζόμενους στην πανδημία COVID-19 στις Ηνωμένες Πολιτείες προσδιορίζουν τα επαγγέλματα των κοινωνικών υπηρεσιών και συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική εργασία όχι μόνο ως επάγγελμα στους χώρους των μονάδων υγείας, αλλά και στην κοινότητα και στις οικογένειες. Σε αυτό το περιβάλλον αναδυόμενων παγκόσμιων ανθρωπιστικών κρίσεων, η κοινωνική εργασία στοχεύει στην ενίσχυση της συνολικής ευημερίας του γενικού πληθυσμού, βοηθώντας στην κάλυψη των βασικών και πολύπλοκων αναγκών ατόμων ή/και κοινοτήτων, δίνοντας προτεραιότητα στους ευάλωτους, τους καταπιεσμένους και αυτούς που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και ανασφάλειας (Redondo-Sama et al., 2020). Η εφαρμοσμένη επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας συμβάλλει επίσης τα μέγιστα στη φροντίδα, υποστήριξη, προώθηση των δικαιωμάτων, καθώς και στην ενδυνάμωση ευάλωτων πληθυσμών (Bess & Collins, 2014). Τέλος, υπερασπίζεται το σεβασμό για την ιερότητα της ζωής, τα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Amadasun, 2020b).

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι αφενός να ρίξει φως στη πραγματική ζωή των αστέγων κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Αφετέρου να συνδέσει τις αρχές και της μεθόδους της κοινωνικής εργασίας με το σύνθετο ζήτημα των αστέγων στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

2. Κυρίως μέρος

2.1 COVID-19 και Πανδημία - Στεγαστική επισφάλεια

Η νόσος του κορονοϊού με την ονομασία COVID-19 είναι μια λοιμώδης νόσος του αναπνευστικού που προκλήθηκε από τον κορονοϊό SARS-CoV-2 (World Health Organization, 2020b), πρόκειται για εξαιρετικά μεταδοτική και παθογόνο ιογενή λοίμωξη που προκαλεί σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο (2RS-S-Coronavirus). Η ταχύτατη και η ευρύτητα μετάδοση της νόσου είχε ως αποτέλεσμα στις αρχές της Άνοιξης του 2020 3,9 δισεκατομμύρια ανθρώπων, σχεδόν το μισό του παγκόσμιου πληθυσμού, να βρίσκονται σε καραντίνα. Λίγους μήνες μετά το Δεκέμβριο του 2020, είχαν καταγραφεί παγκόσμια πάνω από 81 εκατομμύρια επιβεβαιωμένα θετικά κρούσματα και περισσότεροι από 1,7 εκατομμύρια θάνατοι από τη νόσο. Η ανθρωπότητα ολόκληρη βρέθηκε σε αχαρτογράφητα νερά, οδηγώντας τις κυβερνήσεις, τις δομές δημόσιας υγείας, τους πολίτες, σε πρωτόγνωρες καταστάσεις αδυναμίας και αβεβαιότητας. Η πανδημία δεν ήταν μόνο ιατρικό ζήτημα. Εκτός από τη θανατηφόρα φύση του, ο COVID-19 προκάλεσε καταστροφικές επιπτώσεις στην ψυχολογική και κοινωνική ευημερία της κοινωνίας, οι επιπτώσεις δεν περιορίζονταν σε φτωχούς, ηλικιωμένους, παιδιά και άτομα με αναπηρίες, αλλά συνολικά σε όλους ανεξαιρέτως (Amadasun, 2020a).

Το σύνθημα «Μένουμε Σπίτι», αποτέλεσε το εμβληματικό σλόγκαν παρότρυνσης το οποίο κυριάρχησε στο δημόσιο διάλογο και κατέστη μάλιστα το κυρίαρχο μήνυμα πρόληψης για την πανδημία. Δεν διέθεταν όμως όλοι κατοικία ή δεν προσέφεραν όλες οι κατοικίες ασφάλεια και προστασία. Έγινε επομένως σαφές ότι δεν μπορούσαν όλοι να μείνουν σπίτι, είτε γιατί δεν είχαν σπίτι, είτε γιατί διαβιούσαν σε επισφαλή και ακατάλληλες συνθήκες κατοίκησης. Οι άνθρωποι που βιώνουν στεγαστική επισφάλεια δεν ανήκουν σε μια ενιαία ομάδα, απεναντίας, είναι άνδρες, γυναίκες, οικογένειες, ηλικιωμένοι, νέοι, μπορεί να είναι πρόσφυγες, να φιλοξενούνται σε ξενώνες αστέγων, σε χώρους φιλοξενίας προσφύγων και να έχουν διαφορετικές διαδρομές ζωής (Barak, 1992; Fitzpatrick, 2005:4).

2.2 Κοινωνική εργασία κατά την Πανδημία

2.2.1 Οι έννοιες της κρίσης και της κατάστασης εξαίρεσης

Οι κοινωνίες μας είναι οι άνθρωποι και οι σχέσεις που δημιουργούν μεταξύ τους σε πρωτογενές και σε δευτερογενές επίπεδο, καθώς και οι δομημένες σχέσεις, οι θεσμοί: πολιτικοί, οικονομικοί πολιτισμικοί (οικογένεια, εκπαίδευση, κράτος). Τα επιμέρους πεδία που συνθέτουν τις κοινωνίες (οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό), τα οποία είναι αλληλένδετα και αλληλεξαρτώμενα μεταξύ τους δεν θα απασχολήσουν την παρούσα μελέτη, η οποία θα επικεντρωθεί στον πυρήνα του κοινωνικού πεδίου: στον ίδιο τον άνθρωπο ως κοινωνικό όν (Mead, 1913). Ο άνθρωπος ως κοινωνικό υποκείμενο βιώνει αλλαγές σε ψυχικό, συναισθηματικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Η απομόνωση από τη κοινωνική σφαίρα της ζωής έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη αναζήτησης εναλλακτικών μορφών κοινωνικοποίησης. Οι Χτούρης και Ζήση (2020) κάνουν λόγο για τη λεγόμενη κοινωνική ενδόρρηξη που προκάλεσε η καραντίνα. Σύμφωνα με τους ίδιους «η κοινωνική ενδόρρηξη» (social implosion) επέρχεται όταν οι δεσμοί και οι κοινωνικές λειτουργίες του ατόμου αποστρέφονται από τον κοινωνικό περίγυρο και την οικονομική ανταλλαγή και περιορίζονται στο εσωτερικό του σπιτιού, όποιο και να είναι το μέγεθός του. Στη κρίση της πανδημίας, το σύνολο του πληθυσμού περιέρχεται απότομα και χωρίς τη θέληση του σε μία τέτοια κατάσταση ενδόρρηξης, που επιβάλλεται από την ανάγκη του περιορισμού της πανδημίας του Covid-19 (Χτούρης & Ζήση, 2020:43).

Η κοινωνική ενδόρρηξη οδηγεί σε συρρίκνωση ή σε κατάρρευση του κοινωνικού εαυτού, με την αποκοπή του από τους κοινωνικούς δεσμούς και τον περιορισμό του αξιακού του αποθέματος,

το οποίο αντλεί από το κοινωνικό κεφάλαιο. Ως κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται η συνάθροιση πραγματικών, συμβολικών ή εικονικών πόρων που συνδέονται με πολλαπλά δίκτυα, τα οποία λειτουργούν με αμοιβαία αποδοχή, αναγνώριση και σχέσεις εμπιστοσύνης (Bourdieu, 2001). Ωστόσο, βίωσαν όλες και όλοι με τον ίδιο τρόπο την καραντίνα ή τελικά κάποιοι βρίσκονται σε ευνοϊκότερη και κάποιοι σε δυσμενέστερη κατάσταση; Όπως αναφέρει ο Forces, υπήρξαν εκατομμυριούχοι που στο άκουσμα της καραντίνας έσπευσαν και επινόησαν την λεγόμενη «καραντίνα πολυτελείας». Τα υπερπολυτελή γιοτ τους με τα οποία έβαλαν πλώρη για τις ανοιχτές θάλασσες αποτέλεσαν τα δικά τους σπίτια καραντίνας. Στην αντίπερα όχθη αυτών των «σπιτιών», βρίσκεται η διαπίστωση του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ (WEF) σύμφωνα με την οποία, οι κάτοικοι του αναπτυσσόμενου κόσμου αντιμετώπισαν μια πολύ πιο ζοφερή πραγματικότητα. Για πολλούς από αυτούς η καραντίνα σήμαινε πλήρη αδυναμία πρόσβασης σε τροφή, νερό και στέγη (WEF, 2020).

Η διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής σε ευάλωτους πληθυσμούς και συγκεκριμένα στους πληθυσμούς που βίωναν στεγαστική αποστέρηση στην χρονική περίοδο της πανδημίας, ακολουθεί το μοτίβο ότι «οι πιο ευάλωτοι και μειονεκτούντες γίνονται με την κρίση ακόμη πιο ευάλωτοι και μειονεκτούντες» (Σπυριδάκης, 2018, Zissi and Chtouris, 2020). Οι άστεγοι, ως ευάλωτη ομάδα, κινδύνευαν να υποστούν διακρίσεις κατά την πρόσβασή τους στην πρόληψη ή τη θεραπεία της νόσου, να γίνουν αόρατοι στο δημόσιο διάλογο, να ξεχαστούν από τις δημόσιες πολιτικές, να κατηγορηθούν ότι μεταφέρουν τον ιό και να έρθουν αντιμέτωποι με ρατσιστικές επιθέσεις επειδή διαβιώνουν σε επισφαλείς συνθήκες (Χαϊδοπούλου-Βρυχέα, 2020).

2.2.2 Οι άστεγοι στην Ελλάδα

Η ομάδα των αστέγων είναι δύσκολο να ανιχνευτεί, να προσδιοριστεί και να προσεγγιστεί καθώς ούτε στις γενικές απογραφές του πληθυσμού εντοπίζονται ούτε υπάρχει άλλος τρόπος επίσημης καταγραφής τους. Ο Αράπογλου και Γκούνης (2015) μελέτησαν το φαινόμενο της στεγαστικής επισφάλειας στην μητροπολιτική περιοχή της Αθήνας και κατέταξαν όλους τους αστέγους σε τέσσερις μεγάλες ομάδες:

Α. Άστεγοι στον δρόμο, που δεν έχουν κανενός είδους κατάλυμα και κοιμούνται στο ύπαιθρο (1.200 - 2.360 άτομα).

Β. Άτομα στερούμενοι κατοικία και διαβιούν σε ξενώνες, προνοιακά ή σωφρονιστικά ιδρύματα ή άλλα προσωρινά καταλύματα, π.χ. προσφυγικοί πληθυσμοί (15.436 άτομα).

Γ. Άτομα σε επισφαλή κατοικία (25.700 άτομα περίπου).

Δ. Άτομα σε ακατάλληλη κατοικία, σε παράτυπους καταυλισμούς, καραβάνια, ερειπωμένα κτήρια ή σε συνθήκες συνωστισμού. Σε αυτή την κατηγορία το εύρος υπολογίστηκε από 93.000 έως 514.000 άτομα (Arapoglou & Gounis, 2015).

Τον Μάιο του 2020 ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) στην ετήσια έκθεση αναφέρει ότι σε 32 χώρους φιλοξενίας σε όλοι την Ελλάδα, διαβιώνουν 28.089 χιλιάδες άτομα, όπως π.χ. οι αιτούντες άσυλο και οι ευάλωτοι Μετανάστες.

Υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην καταγραφή όσων διαβιώνουν σε επισφαλή και ακατάλληλη κατοικία. Αντίθετα, στους αστέγους που διαβιούν στον δρόμο ή σε ξενώνες το τοπίο είναι πιο ξεκάθαρο, καθώς και άλλες καταγραφές αποτύπωσαν τους αριθμούς των αστέγων. Σε πιλοτική καταγραφή, που πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης σε οχτώ πόλεις της Ελλάδας τον Μάιο του 2018, βρέθηκαν 1.645 άστεγοι που διαβιούσαν στον δρόμο, σε κοινωνικές δομές και υποστηριζόμενα διαμερίσματα. Συγκεκριμένα στην περιοχή του Δήμου Αθηναίων έγιναν 628 καταγραφές αστέγων στο δρόμο και σε ξενώνες (Δημουλάς κ.ά., 2019:163-166). Οι αριθμοί αυτοί φαίνεται να συμφωνούν και με την αναφορά του Κέντρου Υποδοχής & Αλληλεγγύης Δήμου Αθηναίων (ΚΥΑΔΑ) το 2016, που είχε καταγράψει 550 αστέγους που διαβιούσαν στον δρόμο και 200-250 φιλοξενούμενους σε δομές και υποστηριζόμενα διαμερίσματα (ΚΥΑΔΑ 2016).

2.2.3. Η καθημερινότητα των αστέγων στην πανδημία

Οι άνθρωποι που ζουν σε συνθήκες στεγαστικής επισφάλειας βιώνουν σύνθετες καταστάσεις ευαλωτότητας. Το σχεσιακό περιβάλλον υποστήριξης, οι γείτονες, φίλοι, άγνωστοι που βοηθούν, οι κοινωνικές δομές υποστήριξης της κοινότητας (συσσίτια), κ.α. τους επιτρέπουν να καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες και με έναν τρόπο να επιβιώνουν. Η ξαφνική επιβολή του lockdown τον Μάρτιο του 2020 ήταν μια πρωτόγνωρη κατάσταση για ολόκληρη την κοινωνία. Ο ολοκληρωτικός εγκλεισμός, ο φόβος για τον ιό, οι πιθανότητες ανεξέλικτης εξάπλωσης της πανδημίας με ταυτόχρονη κατάρρευση των υγειονομικών συστημάτων, ήταν κάποιοι από τους παράγοντες μιας περίπλοκης συνθήκης ανασφάλειας, έντονου φόβου για την επαφή με άλλους ανθρώπους, καθώς και απομόνωσης και διακοπή πολλών κοινωνικών σχέσεων. Ολόκληρος ο πληθυσμός βρέθηκε σε κατ' οίκον περιορισμό, είχε δικαίωμα δύο ωρών έξοδο κάθε ημέρα για συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιπλέον τα καταστήματα έμειναν κλειστά, οι ναοί δεν λειτουργούσαν, πολλές κοινωνικές δομές ειδικά της πρώτες ημέρες διέκοψαν τη λειτουργία τους, η κυκλοφορία των αυτοκινήτων μειώθηκε. Οι άστεγοι βρέθηκαν σε πλήρη αποδιοργάνωση της καθημερινής ζωής τους. Όχι μόνο ολόκληρη η κοινότητα διέτρεχε υψηλό κίνδυνο τόσο να προσβληθεί όσο και να πεθάνει από τον κορονοϊό, αλλά ολόκληρο το σύστημα υποστήριξής το οποίο τους επιτρέπει να καλύπτουν τις καθημερινές τους ανάγκες κινδύνευε να εξαφανιστεί (Prem et al, 2020; Benavides & Nukpezah, 2020).

Ιδιαίτερα επιβαρυντική παράμετρος αποτέλεσε το γεγονός ότι οι άστεγοι πέρα από τις βασικές ελλείψεις σε τρόφιμα και είδη πρώτης ανάγκης, αντιμετώπισαν και αυξημένο κίνδυνο μόλυνσης. Δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν βασικές οδηγίες προστασίας (μείνετε σπίτι, πλύσιμο χεριών κ.ά.), δεν διέθεταν προστατευτικά μέτρα (μάσκες απολυμαντικά, test ανίχνευσης του ιού), κ.α. (Patel, 2020).

Στους χώρους φιλοξενίας αστέγων, όπως υπνωτήρια, ξενώνες αστέγων, προσφυγικούς καταυλισμούς δεν υπήρχαν οι υποδομές και οι πόροι για να διασφαλίσουν την κοινωνική αποστασιοποίηση, ο συνωστισμός ήταν συχνός και έτσι ο κίνδυνος διασποράς του ιού σε τέτοιους κλειστούς χώρους ήταν αυξημένος (Hargreaves et al., 2020). Η ομάδα των αστέγων αποτέλεσε μείζονος σημασίας πρόκληση για τη δημόσια υγεία, αναφορικά κυρίως ως προς την αυξημένη ανησυχία σχετικά με την διασπορά του ιού από αστέγους που ζούσαν σε αστικό περιβάλλον (Tsai & Wilson, 2020).

2.2.4 Επικοινωνία και ενημέρωση

Οι άστεγοι όπως και ο υπόλοιπος πληθυσμός έχασαν την επαφή με τους ανθρώπους που συναναστρέφονταν καθημερινά, τις περισσότερες φορές δεν λάμβαναν καθόλου ενημέρωση για το ζήτημα της πανδημίας (Redondo-Sama, 2020, Okafor, 2021). Υπήρχαν περιπτώσεις που η ενημέρωση τους έρχονταν από ακατάλληλες πηγές, όπως οι πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης, κ.λ.π. Οι πηγές αυτές ήταν δυνατό να μεταφέρουν μηνύματα παραπλανητικά ή ψευδή, τα οποία προκαλούσαν μεγαλύτερη ζημιά από τους πραγματικούς κινδύνους της πανδημίας (Redondo-Sama, 2020). Η δημιουργία ασφαλών και αποτελεσματικών δικτύων επικοινωνίας για την ενημέρωση, την εκπαίδευση και την υποστήριξη ευάλωτων ομάδων είναι μείζονος σημασίας για την αποφυγή συμπεριφορών που προκαλούνται από το φόβο, τα fake news, τις φήμες και οδηγούν στον πραγματικό αποκλεισμό περιθωριοποιημένων ομάδων (Lima et al., 2020).

Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες για την ένταξη των αστέγων σε κοινωνικές δομές ήταν ήδη περίπλοκες και πριν την πανδημία, λόγω της πληθώρας των δικαιολογητικών που απαιτούνταν για τη διανυκτέρευση των αστέγων στους κοινωνικούς ξενώνες (Ελληνικό Δίκτυο για το Δικαίωμα στη Στέγη και την Κατοικία). Με την πανδημία και το lookdown οι διαδικασίες αυτές έγιναν ακόμα πιο περίπλοκες, με αποτέλεσμα την μειωμένη προσέλευση ατόμων που βίωναν στεγαστική επισφάλεια. Επιπροσθέτως, ως αποτρεπτικός παράγοντας για την δυνατότητα να φιλοξενηθούν σε διάφορους ξενώνες, αποτέλεσε η απροθυμία μεγάλου αριθμού αστέγων να εμβολιαστούν, καθώς η κατάθεση του πιστοποιητικού εμβολιασμού ήταν απαραίτητο δικαιολογητικό ένταξής τους στις διάφορες κοινωνικές δομές (Banerjee, 2020).

Οι ευάλωτες ομάδες και οι άστεγοι αντιμετώπισαν την όλο και πιο περιορισμένη πρόσβαση στο ψηφιακό κόσμο του διαδικτύου και των τηλεπικοινωνιών. Η έλλειψη κινητών τηλεφώνων, η

αδυναμία κάλυψης του κόστους τηλεφωνικών παροχών και ίντερνετ, ήταν συνηθισμένες καταστάσεις για τους άστεγους πληθυσμούς. Το εμπόδιο αυτό ήταν ζωτικής σημασίας, καθώς από τη μια στιγμή στην άλλη όλες οι δραστηριότητες μεταφέρθηκαν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα η πλατφόρμα του Υπουργείου Εσωτερικών για το κλείσιμο ραντεβού μόνο ηλεκτρονικά και οποιαδήποτε άλλη κοινωνική και υγειονομική υπηρεσία, έγιναν μια νέα δύσκολη πραγματικότητα. Οι ηλικιακοί, γλωσσικοί περιορισμοί υπό το πρίσμα του υποχρεωτικού τεχνολογικού εκσυγχρονισμού, δημιούργησαν παράλληλα ένα νέο πεδίο αποκλεισμού και περιθωριοποίησης διαμέσου της ηλεκτρονικής αποπροσωποποίησης. Η επιβολή προστίμων, στην παραβίαση του lockdown, στην μη ορθή χρήση των μηνυμάτων μετακίνησης, αποτέλεσαν ένα ακόμα επιβαρυντικό στοιχείο στην απουσία αναγνώρισης από το κράτος των συγκεκριμένων ευάλωτων ομάδων (Ελληνικό Δίκτυο για το Δικαίωμα στη Στέγη και την Κατοικία).

2.2.5 Υγεία

Για τους αστέγους, η πρόσβαση σε υγειονομικές δομές, η οποία ήταν ήδη περιορισμένη πριν την πανδημία, έγινε ακόμα πιο δύσκολη (Leung et al., 2008; Παπαδάτος κ.ά., 2017). Η πρόσβαση έγινε ιδιαίτερα περίπλοκη στην περίοδο του κορονοϊού, με τον νέο τρόπο λειτουργίας των μονάδων υγείας (μόνο επείγοντα περιστατικά, ραντεβού για κάθε επίσκεψη σε δημόσια δομή, πρόσβαση μόνο σε εμβολιασθέντες, κ.ά.). Ιδιαίτερα οι άστεγοι παρουσιάζουν συχνά υποκείμενα προβλήματα υγείας (π.χ. αναπνευστικά, καρδιαγγειακά), τα οποία τους καθιστούν ευάλωτους σε σοβαρή νόσηση και στο θάνατο από COVID-19. Οι άστεγοι έγιναν μια από τις πιο ευάλωτες ομάδες απέναντι στον COVID-19, λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους (Rogers et al., 2020).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η διαχείριση της ασθένειας και του θανάτου από τη νόσο COVID-19, αποτέλεσε μια ολόκληρη ενότητα νέων συνθηκών, όπως η αδυναμία φροντίδας του ασθενή στο νοσοκομείο από τα οικεία πρόσωπα, η απαγόρευση ταφής των νεκρών σύμφωνα με τα καθιερωμένα ήθη και τις παραδόσεις. Αυτές οι πρωτόγνωρες συνθήκες είτε ως σενάρια, είτε ως πραγματικότητα, ήταν μια ορατή πρόκληση για την άσκηση μιας σύγχρονης κοινωνικής εργασίας. Οι νέες αυτές καταστάσεις που κάθε φορά εγκαθιδρύονται δημιουργούν νέες συνθήκες και είναι απαραίτητο οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί να έχουν προετοιμαστεί για αυτές τις συνθήκες (Lima et al., 2020).

2.3. Οι δράσεις των Κοινωνικών Λειτουργών

Με βάση τη θεωρία και τις αξίες της κλινικής κοινωνικής εργασίας οι ενέργειες υποστήριξης του γενικού πληθυσμού στο διατοπικό κοινωνικό περιβάλλον της αρχικής φάσης της νόσου αφορούσαν την ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους πιο ευάλωτους, καθώς και την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση για την πανδημία και τη διάσταση της ψυχικής υγείας. Ο ψυχολογικός αντίκτυπος του φόβου και του άγχους που προκλήθηκε από την ταχεία εξάπλωση του ιού COVID-19 αναγνωρίστηκε ως προτεραιότητα της δημόσιας υγείας (Amadasun, 2020a:2).

Η απομόνωση των ευάλωτων πληθυσμών που είχαν ανεπαρκή ή καθόλου πρόσβαση σε υπηρεσίας υγείας, κοινωνικής ασφάλισης, φροντίδας και προστασίας, συνδέθηκε πολλές φορές με παραπληροφόρηση, μύθους και αβεβαιότητα. Περιθωριοποιημένες ομάδες όπως οι άστεγοι βίωσαν στιγματισμό και διακρίσεις, ιδιαίτερα οι επιζώντες και αυτοί που είχαν μολυνθεί και νοσήσει από τον κορονοϊό (Okafor, 2021). Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών ως συμβούλων και εκπαιδευτών/τριών, δια μέσω των αυθεντικών επαγγελματικών σχέσεων, έγινε ο διασυνδετικός κρίκος των ανθρώπων με δομές υγείας και κοινωνικής προστασίας. Παρόλο που η κοινωνική απομόνωση είχε περιορίσει την δια ζώσης αλληλεπίδραση σε μεγάλες ομάδες πληθυσμών (ηλικιωμένοι, χρόνιοι πάσχοντες, ΑμεΑ, κ.α.), για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας με ευάλωτους, επινοήθηκαν πρωτότυπες πρακτικές συνδέσεις και τρόποι επικοινωνίας (skype, viber, Zoom, κ.α.) για τη συνεργασία με άτομα και οικογένειες (Amadasun, 2020).

Οι σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης αμφισβητήθηκαν μέσα στην επικρατούσα ρευστή κατάσταση και τον σοβαρό αντίκτυπο της πανδημίας, ιδιαίτερα για τις πιο ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Η κοινωνική εργασία με βάση τη θεωρία και τις αξίες της,

διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της κρίσης του COVID-19, καλύπτοντας τις πιο επείγουσες κοινωνικές ανάγκες ευάλωτων ομάδων, όπως οι άστεγοι, οι ηλικιωμένοι, κ.ά., (Jindra et al., 2024; Hargreaves et al., 2020). Ταυτόχρονα, οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάστηκαν σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες στα νοσοκομεία και στις κλειστές δομές υγείας και κοινωνικής φροντίδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο αρχικό στάδιο της πανδημίας, τις περισσότερες φορές είχαν ανεπαρκή καθοδήγηση και εργάστηκαν με ελλιπή Μέτρα Ατομικής Προστασίας (ΜΑΠ) (Redondo-Sama et al., 2020). Οι ευθύνες των κοινωνικών λειτουργών δεν περιορίστηκαν στην προσπάθεια καταπολέμησης της εξάπλωσης του COVID- 19 σε ευάλωτες ομάδες. Εργάστηκαν επιπρόσθετα για τη συμπερίληψη των πιο ευάλωτων σε προγράμματα για την προστασία της δημόσιας υγείας, αλλά και για τη διασφάλιση της διαθεσιμότητας βασικών ειδών πρώτης ανάγκης όπως η τροφή, το καθαρό νερό και τα είδη ατομικής προστασίας (IFSW, 2020).

3. Συμπεράσματα

Η έναρξη της πανδημίας ήταν μια περίοδος σύγχυσης, αναστάτωσης και απομόνωσης. Η ομάδα των αστέγων αποτέλεσε μια «κρίση μέσα στην κρίση» της πανδημίας του κορονοϊού (Storring, 2020). Οι άνθρωποι που ζουν στο δρόμο ή αντιμετωπίζουν έλλειψη στέγης ήταν και είναι μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα στο πλαίσιο της πανδημίας του COVID-19. Είναι λοιπόν αναγκαία προτεραιότητα η προστασία των αστέγων, καθώς συχνά πάσχουν από χρόνια νοσήματα και αναπηρίες που τους καθιστούς τους πλέον ευάλωτους (Lima et al., 2020). Η Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών (IFSW) το 2020 αναφέρει ότι είναι σημαντική η συνηγορία για την ενίσχυση του συστήματος υγείας. Χρειάζεται σειρά θεσμικών ενεργειών για την ενίσχυση της πρωτοβάθμιας φροντίδας υγείας για τις ευάλωτες ομάδες. Η κινητοποίηση κοινοτήτων, οργανώσεων, ομάδων, και εργαζομένων σε κοινωνικές υπηρεσίες, για την προστασία των ανθρώπων από την ασθένεια, τον περιορισμό των ανισοτήτων και τη μείωση των κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων της κοινωνίας.

Όπως συνέβη και με άλλες ευάλωτες ομάδες ανθρώπων μέσα στον ιστό της πόλης, η πρόσφατή υγειονομική κρίση υπήρξε ή αφορμή ώστε να αναδειχθεί το χρόνιο πρόβλημα της αντιμετώπισης της αστεγίας πολλών συμπολιτών μας. Οι άνθρωποι που ζουν στο δρόμο, συνεχίζουν να ζουν στο δρόμο και κατά την περίοδο της καραντίνας, αόρατοι από τις δημόσιες πολιτικές φροντίδας Οι αποσπασματικές δράσεις δεν επαρκούν, υπάρχει η ανάγκη για μόνιμες στεγαστικές λύσεις και συστημική προσέγγιση στην καταπολέμηση της αστεγίας, με ουσιαστική πρόληψη επανένταξη και κοινωνική υποστήριξη.

Οι στόχοι των κοινωνικών λειτουργών περιλαμβάνουν την υπεράσπιση της κοινωνικής ένταξης των πιο ευάλωτων στο σύστημα υγείας, κοινωνικής φροντίδας και κοινωνικής προστασίας. Για να επιτευχθούν αυτά εφαρμόζονται βραχυχρόνιες πολιτικές, όπως διανομές ειδών πρώτης ανάγκης, τρόφιμα, φάρμακα, βοήθεια για την πληρωμή συντάξεων και επιδομάτων, ιδιαίτερα σε οικονομικά αδύναμα νοικοκυριά. Μακροχρόνιες στρατηγικές που αφορούν την υγειονομική περίθαλψη ευάλωτων, επενδύσεις σε υποδομές και εγκαταστάσεις υγείας και κοινωνικής φροντίδας, οικονομική και προσιτή στέγαση (IFSW, 2020).

Οι αξίες και οι αρχές της κοινωνικής εργασίας δίνουν έμφαση στους ρόλους και στη σημασία της προστασίας και της ενδυνάμωσης των αναξιοπαθούντων. Δίνεται έμφαση στη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ακεραιότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της εμπιστοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις. Αποτελεί κυρίαρχη συνθήκη η διασφάλιση της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αποστασιοποίησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Amadasun (2006b) «τα μηνύματα πρέπει να χτιστούν γύρω από την ελπίδα, την ανθεκτικότητα και την αποφασιστικότητα του ανθρώπινου πνεύματος να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο».

Σήμερα είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας να τεθεί πραγματικά στο επίκεντρο των παρεμβάσεων σε καταστάσεις κρίσεις, για το σχεδιασμό, την προετοιμασία και την αποφυγή μελλοντικών καταστροφών. Η αναγνώριση και ανάδειξη της επισφαλούς και οριακής διαδρομής ζωής των υποκειμένων, κάνουν ορατές τις πραγματικές διαστάσεις της ζωής τους και του καθημερινού αγώνα με όσες δυνάμεις διαθέτουν, για την

καλυτέρευση συνολικά της ζωής τους (Σπυριδάκης 2018). Το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού μπορεί να διατελέσει μια μοναδική προοπτική, ώστε να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την κατάσταση της έκτακτης ανάγκης και του ελέγχου, στη συμμετοχή και στις πραγματικές προτεραιότητες που έχουν οι ίδιοι οι άστεγοι.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημουλάς, Κ., & Καρλαγάνης, Π. (2019). Τα χαρακτηριστικά των αστέγων στην Αθήνα. Στο Ν. Κουραχάνης (επιστημονική επιμέλεια), Σειρά: Κοινωνική πολιτική και κοινωνικό κράτος, κατοικία και κοινωνία, προβλήματα, πολιτικές και κινήματα. Διόνικος, 145-166

Παπαδάτος-Αναγνωστόπουλος, Δ., Σερέτης, Σ., Πουλημάς, Μ., & Μπένος, Α. (2017). Διαχείριση της κρίσης, κατοικία και υγεία: Γενίκευση και μέτρηση της στεγαστικής επισφάλειας και της επισφάλειας υγείας στην Ελλάδα. Κοινωνική Πολιτική, ΕΕΚΠ, Τεύχος 8, 21-49

Σπυριδάκης, Μ. (2018). HOMO PRECARIUS – Εμπειρίες ευαλωτότητας στην κρίση. Αθήνα: Πεδίο, 251-255

Χαϊδοπούλου-Βρυχέα, Μ. (2020). Χρονοχώροι τής καθημερινότητα στην εποχή του κορονοϊού: Διδάγματα μετά την καραντίνα. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΙΚΟΣ ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ

Χτούρης, Σ., Ζήση, Α. (2020), Η πανδημία Covid-19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκαταστάτης νέων μορφών ανισοτήτων, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, διαθέσιμο στο https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/23229

Chtouris, S., & Zissi, A. (2020). «Ο κοινωνικός μας εαυτός, η οικογένεια και οι κοινωνικές στάσεις την περίοδο των περιορισμών της πανδημίας Covid - 19 το 2020», Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 154 41–64 https://doi.org/10.12681/grsr.23228

Zissi, A., & Chtouris, S. (2020). Η πανδημία Covid-19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκαταστάτης νέων μορφών ανισοτήτων. The Greek Review of Social Research, 154, 65–73. https://doi.org/10.12681/grsr.23229

Ξενόγλωσση

Amadasun, S. (2020a). Social work and COVID-19 pandemic: An action call. Sage Submissions. Preprints. https://doi.org/10.31124/advance.12116418.v1

Amadasun, S. (2020b). Social work for social development in Africa. September Publishing House

Arapoglou, Vassilis, & Gounis, Kostas (2015). Poverty and homelessness in Athens: governance and the rise of an emergency model of social crisis management. London: Hellenic Observatory, European Institute

Benavides, A. D., & Nukpezah, J. A. (2020). How Local Governments Are Caring for the Homeless During the COVID-19 Pandemic. The American Review of Public Administration, 50(6-7), 650-657. https://doi.org/10.1177/0275074020942062

Banerjee, D., Bhattacharya, P. (2020). The hidden vulnerability of homelessness in the COVID-19 pandemic: Perspectives from India. Int J Soc Psychiatry. 2021 Feb;67(1):3-6. doi: 10.1177/0020764020922890. PMID: 32408789; PMCID: PMC8191169

Barak, G. (1992). Gimme shelter: A social history of homelessness in contemporary America, America, First Edition Edition. ISBN-13: 978-0275933203, ISBN-10: 0275933202

Bourdieu, P., (2001). "Forms of Capital", M. Granovetter & R. Swedberg (Eds), The Sociology of Economic Life, Westview Press, Boulder, pp. 96-111

Baker, M.G., Peckham, T.K., Seixas, N.S. (2020). Estimating the burden of United States workers exposed to infection or disease: A key factor in containing risk of COVID-19 infection. PLoS ONE, 15, e0232452

Bess, A., & Collins, A. (2014) 'Social service workers address ebola's widespread social impacts'. CapacityPlus. Available at https://www.capacityplus.org/social-service-workers-address-ebolas-widespread-social-impacts.html

Jindra, J., Darci M., Graves, M. (2024). The Role of Resilience in Social Services During the COVID-19 Pandemic, Published in Clinical social work journal Sociology DOI:10.1007/s10615-024-00943-0Corpus ID: 270578443

Fitzpateick, S. (2005). Explaining Homelessness: A Critical Realist Perspective, Housing. Theory and Society, 22(1), 1-7

Hargreaves, S., Kumar, B. N., McKee, M., Jones, L., & Veizis, A. (2020). 'Europe's migrant containment policies threaten the response to Covid-19′. British Medical Journal, 26(368), m1213. https://doi.org/10. 1136/bmj.m1213

Leung, C. S., Ho, M. M., Kiss, A., Gundlapalli, A. V., & Hwang, S. W. (2008). Homelessness and the response to emerging infectious disease outbreaks: Lessons from SARS. Journal of Urban Health, 85(3), 402–410

Lima, N.N.R., de Souza, R.I., Feitosa, P.W.G., Moreira, J.L.D., da Silva, C.G.L., Neto, M.L.R. (2020). People experiencing homelessness: Their potential exposure to COVID-19. Psychiatry Res, 288, 112945

Mead, G.H. (1913). "The Social Self", Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods 10:374- 380

Patel, J.A., Nielsen, F.B.H., Badiani, A.A., Assi, S., Unadkat, V.A., Patel, B., Ravindrane, R., Wardle, H. (2020). Poverty, inequality and COVID-19: The forgotten vulnerable. Public Health, 183, 110–111

Prem, K., Liu, Y., Russell, T.W., Kucharski, A.J., Eggo, R.M., & Davies, N. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. Lancet Public Health, 5((5), E261–E270. https://doi.org/10. 1016/S2468-2667(20)30073-6

Okafor, A. (2021). Role of the social worker in the outbreak of pandemics (A case of COVID-19), Cogent Psychology, 8:1, 1939537, DOI:10.1080/23311908.2021.1939537

Rogers, D. and Power, E. (2020), "Housing Policy and the COVID-19 Pandemic: The Importance of Housing Research during this Health Emergency", International Journal of Housing Policy, 20(2): pp. 177-183, DOI: 10.1080/19491247.2020.1756599

Redondo-Sama, G., Matulic, V., Munté-Pascual, A., & de Vicente, I. (2020). Social Work during the COVID-19 Crisis: Responding to Urgent Social Needs. Sustainability, 12(20), 8595. https://doi.org/10.3390/su12208595

Storring, N. (2020). "Homelessness & Public Space During COVID-19: Seven Takeaways" Equity & Inclusion Place Management

Tsai, J., Wilson, M. (2020). "COVID-19: A potential public health problem for homeless populations". Lancet Public Health, 5, E186–E187,https://doi.org/10. 1016/S2468-2667(20)30053-0

World Health Organization (WHO), (2020a). 'Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it'. Available at https://www.who.int/emergen cies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid- 2019)-and-the-virus-that-causes-it

World Health Organization (WHO), (2020b). 'Coronavirus'. Available at https://www.who.int/health-topics/coro navirus#tab=tab_1

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Ανδρεάδου Δέσποινα
Διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας Δ.Π.Θ
Παπαδοπούλου Αθηνά
Ψυχολόγος ΠΕ23, Ψυχοθεραπεύτρια, Msc
Μπουκόρου Βασιλική
Φιλόλογος, Msc, Med
Σιαραπούλου Μαρία
Ψυχολόγος, Msc

Περίληψη

Τα αιφνίδια και τραυματικά γεγονότα στο οικογενειακό, σχολικό ή κοινωνικό περιβάλλον είναι ικανά να πυροδοτήσουν καταστάσεις κρίσης στη σχολική ζωή, προκαλώντας έντονη συναισθηματική αναστάτωση στη ζωή του μαθητή που επηρεάζεται άμεσα ή /και έμμεσα στο σχολικό περιβάλλον. Κύριος σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη της σημασίας της διεπιστημονικής συνεργασίας μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα παρεμβάσεων που έχουν στόχο την προστασία των μαθητών που βρίσκονται σε κρίση από επιπλέον στρεσογόνους παράγοντες που μπορούν να επιδεινώσουν την ήδη βεβαρυμμένη κατάσταση, την κινητοποίηση του ιδίων και του περιβάλλοντός τους και την επαναφορά της λειτουργικότητάς τους. Οι κύριες πτυχές των παρεμβάσεων των επαγγελματιών ωφέλιμο είναι να εστιάζουν στην πρόληψη, με δράσεις όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και στη σύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: κρίση, παρέμβαση, σχολική κοινότητα, διεπιστημονικότητα

1. Εισαγωγή

Η ολοένα και συχνότερη εκδήλωση κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών κ.α. κρίσεων επηρεάζει τόσο την ποιότητα της ψυχικής υγείας των μαθητών όσο και του διοικητικού-διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής κοινότητας. Έτσι οι ποικίλες στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει η εκάστοτε κοινωνία, μεταφέρονται στο σχολείο, με αποτέλεσμα να βλάπτεται η ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών και η σχολική τους πορεία. Η εκπαιδευτική κοινότητα, στα πλαίσια του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου, καλείται να είναι ενημερωμένη και επαρκής σε βασικές γνώσεις διαχείρισης καταστάσεων κρίσεων. Για να είναι ικανό, επομένως, ένα σχολείο να αντιμετωπίσει επιτυχώς μια κρίση θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα. Σύμφωνα με τον Caplan (1964:53), «κρίση είναι μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική περίσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που δεν μπορεί να το αποφύγει ούτε να το επιλύσει με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει». Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις των γεγονότων που πυροδοτούν κρίση. Ορισμένες από τις κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: η ενδοοικογενειακή βία, η ενδοσχολική βία, ο σχολικός εκφοβισμός οι εγκληματικές/αντικοινωνικές ενέργειες (ομηρία, βιασμός, διαδικτυακός διασυρμός κτλ.), το διαζύγιο, το πένθος, η διάγνωση σοβαρής ασθένειας, ο σοβαρός τραυματισμός, η επείγουσα χειρουργική επέμβαση, η εκδήλωση ψυχικής διαταραχής, οι φυσικές καταστροφές, τα τροχαία ατυχήματα, η μετακόμιση, οι μεταβατικές ή εξελικτικές πιεστικές καταστάσεις (Bouvier et al, 2013, Μωραΐτη, 2020, Χατζηπαναγιώτου, 2022).

Η σχολική κρίση είναι ένα γεγονός που μπορεί να είναι ξαφνικό ή απροσδόκητο, που μπορεί να επηρεάσει αρκετούς μαθητές ή και αρκετούς από το προσωπικό του σχολείου. Ακόμη, μπορεί να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών» (Brock, Sandoval & Lewis, 2001, Χατζηπαναγιώτου, 2022). Οι αντιδράσεις των παιδιών στην κρίση

διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή όχι μόνο ως προς τη φύση αλλά και ως προς την έκτασή τους (Speier, 2000). Παράγοντες, όπως η προηγούμενη εμπειρία τους, η προσωπικότητά τους και η αμεσότητα με την οποία το καταστρεπτικό γεγονός επιδρά στη ζωή τους επηρεάζουν τις αντιδράσεις τους (Speier, 2000). Σημαντικό ρόλο, βέβαια, διαδραματίζουν και το αναπτυξιακό τους επίπεδο, η ψυχική τους υγεία, καθώς και η στήριξη που υπάρχει από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα οι μαθητές μπορούν να εμφανίσουν, επιθετικότητα, σύγχυση, έντονο άγχος, υπερδιέγερση, θυμό, κατάθλιψη, απόσυρση, απάθεια μετά από μια κρίση (Speier, 2000). Είναι υψίστης σημασίας τα σχολικά συστήματα να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες προκειμένου να διαχειριστούν κρίσεις. Σχέδια τα οποία θα έχουν πολυεπίπεδους στόχους όπως η πρόληψη, η ετοιμότητα και η επιμόρφωση των εμπλεκομένων (διδακτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού) (Χατζηχρήστου κ.α., 2012). Συνεπώς, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο στη διαχείριση των κρίσεων είναι πολυσήμαντος.

2. Η διαχείριση κρίσεων από τη σχολική κοινότητα

2.1. Η παρέμβαση στην κρίση

Παρέμβαση στην κρίση ορίζεται η άμεση και η βραχύχρονη παρέμβαση ενός επαγγελματία (ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού) στη ζωή ενός μαθητή κατά τη διάρκεια μιας περιόδου που βιώνει στρεσογόνα γεγονότα και συναισθηματική ένταση. Οι πιο κοινές αντιδράσεις των παιδιών μετά από ένα τραυματικό γεγονός είναι: η επαναβίωση του γεγονότος μέσω σκέψεων, ο φόβος ότι θα συμβεί ξανά, η απόσυρση από το εξωτερικό περιβάλλον και η έντονη ανάγκη να προσκολληθούν στην οικογένειά τους (Χατζηχρήστου, 2012:32). Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά τείνουν να εκφράζουν φόβους πιο επικεντρωμένους στο τραυματικό συμβάν. Μερικές από τις αντιδράσεις που παρατηρούνται είναι προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα προς συνομηλίκους), παράπονα για σωματικές ενοχλήσεις (π.χ. πονόκοιλοι) και μειωμένη σχολική συγκέντρωση και επίδοση (Speier, 2000). Προχωρώντας προς την εφηβεία παρατηρούνται αντιδράσεις που μοιάζουν με εκείνες των ενηλίκων. Υπάρχει αντίδραση και επιθετικότητα αλλά και ο φόβος του θανάτου. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθεί αδυναμία συγκέντρωσης, μειωμένη σχολική επίδοση, αποφυγή του σχολείου και αυτο-τραυματισμοί (Speier, 2000). Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί) είναι οι επαγγελματίες που καλούνται να διαχειριστούν περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται σε κρίση. Οι άμεσοι στόχοι της παρέμβασης τους είναι, η προστασία του μαθητή που βρίσκεται σε κρίση από επιπλέον στρεσογόνους παράγοντες που μπορούν να επιδεινώσουν την ήδη βεβαρυμμένη κατάσταση, η κινητοποίηση και η ενεργοποίηση των δυνάμεων και των δυνατοτήτων του μαθητή, ώστε να ξεπεράσει τη δύσκολη κατάσταση που βιώνει (Μωραΐτη, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι η κρίση που βιώνει ο κάθε μαθητής έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, όπως άλλωστε και ο ίδιος (Χατζηπαναγιώτου, 2022). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αλληλεπίδρασης των παραγόντων κατά την εκδήλωση του στρεσογόνου γεγονότος, της δυσκολίας των εμπλεκόμενων ατόμων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το γεγονός αυτό και της επιλογής (κατάλληλου) χρόνου παρέμβασης. Παρά την ιδιαιτερότητα της κάθε κρίσης, εντοπίζονται ορισμένες καθολικές αρχές και μέθοδοι που εφαρμόζονται αποτελεσματικά σε όλες τις παρεμβάσεις κρίσεων. Αυτές είναι οι εξής (Roberts & Ottens, 2005): α. Η αμεσότητα της παρέμβασης, δηλαδή η παρέμβαση πρέπει να ξεκινήσει αμέσως μετά το επεισόδιο της οξείας κρίσης, β. οι βραχυπρόθεσμες παρεμβάσεις (έως δύο μήνες), γ. η ταχεία αξιολόγηση της κατάστασης, ώστε να αποφευχθούν ανεπιθύμητα αποτελέσματα (π.χ. αυτοκτονία), δ. η εστίαση στην αποκατάσταση της κρίσης, την εύρεση λύσεων και την επαναφορά της λειτουργικότητας του ατόμου. Υπάρχουν δυο τύποι παρέμβασης: α) η ατομική παρέμβαση με τον/την μαθητή/μαθήτρια β) η παρέμβαση στη σχολική τάξη ή τη σχολική κοινότητα. Στην παρούσα εισήγηση, ένα προτεινόμενο μοντέλο θεραπείας σε καταστάσεις κρίσης, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο των ατομικών παρεμβάσεων των σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών είναι της Naomi Golan (1978). Το συγκεκριμένο βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της κρίσης και αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. με σκοπό την αντιμετώπιση των καταστάσεων κρίσης. Διακρίνεται σε τρείς φάσεις: την αρχική, τη μεσαία και την τελική (Βεργέτη, 2009). Την αρχική φάση, όπου ο/η σχολικός/ή ψυχολόγος ή ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός έρχεται σε επαφή με

τον μαθητή/μαθήτρια και μαζί προσδιορίζουν το πρόβλημα και το είδος της κρίσης. Σε αυτή τη φάση γίνεται η συμφωνία των δύο για συνεργασία. Την ενδιάμεση φάση, όπου η συμφωνία της πρώτης φάσης τρέπεται σε εφαρμογή. Τα άτομα σε αυτό το στάδιο καλούνται να λύσουν προβλήματα της τρέχουσας κατάστασης, να τροποποιήσουν προηγούμενους ανεπαρκείς προσαρμοστικούς μηχανισμούς αποκτώντας νέους. Εκτός των συγκεκριμένων στόχων που έχουν τεθεί μεταξύ επαγγελματία και ατόμου, σε αυτό το σημείο γίνεται η αναγνώριση επαναλαμβανόμενων τύπων συναισθημάτων, σκέψεων, συμπεριφορών και η συνειδητοποίηση της σχέσης αυτών μεταξύ των παρελθοντικών και τωρινών γεγονότων ζωής έτσι ώστε το άτομο να καταφέρει να αποδεσμευτεί από τραυματικά παρελθοντικά βιώματα. Στην τελική φάση γίνεται η αποτίμηση των στόχων. Ο επαγγελματίας σε συνεργασία με το άτομο εκτιμάνε την λειτουργικότητα του ατόμου από εδώ και στο εξής (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011). Η ατομική παρέμβαση επιδιώκει συνήθως την ενίσχυση του της αυτοαποτελεσματικότητας, την επίλυση συγκρούσεων και τη βελτίωση των στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που τα παιδιά χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή τους.

Όσον αφορά την παρέμβαση στη σχολική τάξη αποσκοπεί συνήθως στην τροποποίηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος ή στην παροχή ευκαιριών και τη διαμόρφωση μοντέλων «υγιούς» συμπεριφοράς των παιδιών. Η παρέμβαση σε επίπεδο τάξης για την ομαλή επιστροφή των μαθητών στην καθημερινότητα μπορεί να οργανωθεί με ποικίλους τρόπους, ανάλογα, πάντα, με την ηλικία των μαθητών. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει μια συζήτηση για τα γεγονότα που σχετίζονται με την κρίση. Η δημιουργία μιας ομάδας συζήτησης για τις εμπειρίες των θυμάτων από την κρίση είναι ιδιαίτερα σημαντική. Με αυτό τον τρόπο, θα δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εκφράσουν όχι μόνο τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους αλλά και να μοιραστούν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το συμβάν με τους συμμαθητές τους. Αναφορικά με την παρέμβαση στην κρίση μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να γίνουν δραστηριότητες και στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να ανακουφιστούν ψυχικά, να νιώσουν ασφάλεια, άνεση και σιγουριά και μέσω της αμοιβαίας αλληλοϋποστήριξης να ξεπεράσουν τις συνέπειες της κρίσης. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και τέλος η υλοποίηση παρεμβάσεων μετά την εκδήλωση κρίσης σε σχολικό περιβάλλον αποτελούν μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα σε κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν αλλά και να συμβάλλουν στην εξέλιξη των άλλων.

2.2. Η δημιουργία σχεδίου δράσης από τη διεπιστημονική ομάδα στο σχολείο

Στο χώρο της Εκπαίδευσης, σε κάθε σχολική μονάδα συνιστάται Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), ως αρμόδιο όργανο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Η ΕΔΥ έχει μια πληθώρα αρμοδιοτήτων. Πιο αναλυτικά, η διερεύνηση και ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών και δυσκολιών, των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση καθώς και η εφαρμογή παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, στα καθήκοντα της διεπιστημονικής επιτροπής περιλαμβάνεται και η υλοποίηση εξατομικευμένων ή ομαδικών δράσεων ενίσχυσης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και συνολικά, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Τεύχος Β’ 5009/27.10.2021).

Πέρα από το εποικοδομητικό έργο της ΕΔΥ όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην παρούσα εισήγηση προτείνεται όσον αφορά, την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων σε επίπεδο σχολικής κοινότητας η ανάπτυξη μια οργανωμένης διεπιστημονικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου, (2012:71) τα μέλη που μπορούν να συγκροτούν την ομάδα διαχείρισης κρίσεων είναι το προσωπικό του σχολείου (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό) και ενδεχομένως κάποιος σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος κ.α. Πιο αναλυτικά, η ομάδα ωφέλιμο θα ήταν να αποτελείται από τον επικεφαλή-συντονιστή, το συντονιστή ψυχολογικής παρέμβασης, τον

υπεύθυνο ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, τον υπεύθυνο άμεσης βοήθειας και τον υπεύθυνο ενημέρωσης (Χατζηχρήστου, 2012:71). Μάλιστα, οι ειδικοί στην πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων έχουν τονίσει τη μεγάλη σημασία της ύπαρξης των ομάδων διαχείρισης κρίσεων, ώστε να εξασφαλίσουν την ασφάλεια και την ψυχική υγεία των μαθητών, του προσωπικού και των οικογενειών μέσω της πρόληψης, της αντίδρασης και της αποκατάστασης (Nickerson, Brock & Reeves, 2006:64). Οι αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων στηρίζονται στο τριμερές εννοιολογικό μοντέλο του Caplan (1964), σύμφωνα με το οποίο η πρόληψη χωρίζεται σε τρία μέρη: το πρωτογενές, το δευτερογενές και το τριτογενές. Η πρωτογενής πρόληψη αφορά στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα πριν να συμβεί το γεγονός της κρίσης. Οι δραστηριότητες αυτές αρχικά στοχεύουν στο να αποφευχθεί μία κρίση και εν συνεχεία στο να αντιμετωπιστεί μια κρίση με τις λιγότερες πιθανές συνέπειες. Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για τους μαθητές (Χατζηχρήστου κ.α, 2020:381). Οι δραστηριότητες δευτερογενούς πρόληψης αφορούν στην άμεση παρέμβαση με το που θα συντελεστεί μια κρίση και στόχος τους είναι η ελαχιστοποίηση των αρνητικών συνεπειών αυτής. Για παράδειγμα, προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης έχουν ως στόχο την υποστήριξη μαθητών, που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου λόγω της ύπαρξης παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον που ζουν(Χατζηχρήστου κ.α, 2020). Επίσης, οι δραστηριότητες της τριτογενούς πρόληψης αποσκοπούν στην μακροπρόθεσμη παρέμβαση μιας κρίσης. Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν κυρίως τους μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξη τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και την κοινότητα (Χατζηχρήστου κ.α, 2020:381).

Η συστηματική συνεργασία των παραπάνω ειδικοτήτων διευκολύνει την πληρέστερη αντιμετώπιση των συμπεριφοριστικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών ενώ παράλληλα, βελτιώνει το κλίμα του σχολείου και την επίδοση των παιδιών (Παναγιωτόπουλος, 2016. Thomas, Crosby & Vanderhaar, 2019). Το έργο της διεπιστημονικής ομάδας είναι η δημιουργία ενός σχεδίου δράσης για τη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα. Τα σχέδια δράσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν λεπτομερή και στοχευμένα βήματα για περιπτώσεις κρίσεων όπως περιστατικά αυτοκτονίας, θανάτου, απώλειας, βίας, επιθετικότητας και φυσικών καταστροφών. Στο σχέδιο δράσης θα πρέπει να οργανώνονται άνθρωποι και κάθε είδους πόροι, να καθορίζονται καθήκοντα και γραμμές εξουσίας, με στόχο τη μείωση του πανικού και του άγχους (Μωραΐτη, 2020). Ένα κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό σε συνδυασμό με ένα αποτελεσματικό σχέδιο δράσης καλύπτουν ικανοποιητικά και τα τρία στάδια της παρέμβασης στην κρίση (πρόληψη, δευτερογενή παρέμβαση και τριτογενή πρόληψη) (Μωραΐτη, 2020). Για τον σχεδιασμό ενός άρτιου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων δεν θα πρέπει να παραληφθεί ο απολογισμός που πρέπει να γίνει με την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην κρίση, με σκοπό να διασφαλιστεί ότι το σύνολο του προσωπικού θα επανέλθει επιτυχώς στην κατάσταση που ήταν πριν την κρίση διατηρώντας έτσι τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του, αλλά και αποκτώντας τη δυνατότητα να διδαχθεί από τη συγκεκριμένη εμπειρία (Jimerson, Brock & Pletcher, 2005:287). Η προσαρμογή των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων καλό θα ήταν να περιλαμβάνει την εξέταση περαιτέρω δυσκολιών, όπως η διαπολιτισμικότητα και η αντιμετώπιση των ποικίλων αναγκών των μαθητών και της κοινότητας. Επίσης, σημαντική κρίνεται και η αποτελεσματική αξιοποίηση ποικίλων πόρων και δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου. Τα σχέδια κρίσης πρέπει να είναι ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, των σχολικών μονάδων και των κοινοτήτων (Allen Heath & Sheen, 2005). Τέλος, η θετική αξιολόγηση και η συνεχής επικαιροποίηση του σχεδίου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του.

3. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου είναι ένας ζωντανός οργανισμός που οφείλει να είναι πάντα «υγιής» και σε «ισορροπία». Τα αιφνίδια και τραυματικά γεγονότα είναι ικανά να πυροδοτήσουν αρνητικά και έντονα συναισθήματα προκαλώντας κρίση τόσο στους μαθητές όσο και στο περιβάλλον τους. Για το λόγο αυτό οι κύριες πτυχές παρέμβασης πρέπει κατά κύριο λόγο να εστιάζονται στην πρωτογενή και την τριτογενή πρόληψη, με δράσεις όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινότητα (Μωραΐτη, 2020). Η συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και επί τόπου στις κοινότητες είναι απαραίτητη. Η εδραίωση και η ενδυνάμωση αυτών των σχέσεων θα αυξήσει το φάσμα επιρροής του σχολείου προς τους μαθητές (Μωραΐτη, 2020). Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου κ.α. (2020) ένα τελευταίο επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης αποτελεί η παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος, η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή θετικού κλίματος, της συνεργασίας και της καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Βασικά χαρακτηριστικά, των παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος είναι ότι το σχολείο αποτελεί τη βάση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Ακόμη, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης» με τη διασύνδεση σχολείων, οικογενειών και φορέων ευρύτερης κοινότητας και στην ουσιαστική συνεργασία αυτών (Χατζηχρήστου κ.α., 2020). Επίσης κάνοντας λόγο για την ελληνική πραγματικότητα, ο τομέας της πρόληψης δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς και τις περισσότερες φορές οι επαγγελματίες καλούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, χωρίς να διαθέτουν τους απαιτούμενους πόρους, για αυτό ωφέλιμη θα ήταν η ανάπτυξη οργανωμένων δράσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους (Μωραΐτη, 2020:61). Ακόμη, η συνεργασία με γειτονικά σχολεία αλλά και με άλλες υπηρεσίες που μπορούν να ανταποκριθούν στις κρίσεις της σχολικής κοινότητας καθίσταται αναγκαία. Μόλις αναπτυχθεί ένα γενικό σχέδιο, οι συμμετέχοντες μπορούν να ασχοληθούν με επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της οργάνωσης των παρεμβάσεων. Για να είναι το σχολείο σε ετοιμότητα οφείλει να προβαίνει σε απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να εστιάζονται αφ' ενός στην πρόληψη για την αποφυγή επικίνδυνων καταστάσεων μέσα από ένα ευρύτερο σχεδιασμό δράσεων και ενεργειών και αφ' ετέρου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση κάθε ξαφνικού και αναπάντεχου γεγονότος.

Σε μια ολοκληρωμένη διαχείριση περιστατικών κρίσης κρίνεται αναγκαία η διεπιστημονικότητα. Η ποικιλία των ειδικοτήτων και των επαγγελματιών ανοίγει γνώσεις, οπτικές, σκέψεις και προβληματισμούς συντελώντας στην πολύπλευρη αντιμετώπιση των περιπτώσεων κρίσης. Η ομαδική εργασία για την αντιμετώπιση των περιστατικών κρίσης στο χώρο του σχολείου, προϋποθέτει την πλήρη συμμετοχή και συνεργασία των μελών της ομάδας, που μοιράζονται τις γνώσεις τους, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Η συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση της ομάδας διαχείρισης κρίσεων ακόμη σε θέματα που αφορούν τα δικαιώματα, την προστασία των παιδιών και στον εντοπισμό παραγόντων κινδύνου κρίνονται απαραίτητες (Baginsky, 2003, Dubowitz et al., 2011, Χατζηχρήστου κ.α., 2020). Ακόμη, μέσα από τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας μπορούν να δημιουργηθούν εργαλεία, πρωτόκολλα ανίχνευσης και διερεύνησης συμβάλλοντας στην ουσιαστική συστηματική πρόληψη του φαινομένων κρίσης. Ολοκληρώνοντας, μια πολύπλευρη και ολοκληρωμένη προσέγγιση διασφαλίζει την ευεξία, την υγιή ανάπτυξη και την καλή ποιότητας ζωής των παιδιών. Για την επιτυχημένη λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας διαχείρισης κρίσης είναι η εμπιστευτικότητα, οι πρακτικές επίλυσης συγκρούσεων που διασφαλίζουν ότι σημαντικά ζητήματα συζητούνται και επιλύονται ικανοποιητικά και η αναγνώριση ότι η διερεύνηση περιστατικών κρίσης είναι περίπλοκη, απαιτητική. Ολοκληρώνοντας, να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα ότι τέτοιου είδους σχεδιασμοί και οργανώσεις παρεμβατικών προγραμμάτων για την κρίση να γίνονται σε στάδιο προ κρίσης. Η πρόληψη είναι ο καλύτερος σύμμαχός μας στην αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας κρίσης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βεργέτη, Α. (2009). *Κοινωνική Εργασία με Οικογένειες σε Κρίση*. Γ΄ έκδοση. Αθήνα: Τόπος.

Δημοπούλου Λαγωνίκα, Μ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας Μοντέλα Παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.

Μωραΐτη Μ-Π (2020). Παρεμβάσεις κοινωνικού λειτουργού σε καταστάσεις κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον. *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ, 140*, 50-62.

Παναγιωτόπουλος, Χ.(2016). *Κοινωνική Εργασία και Σχολείο: Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ίων

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2022). Διαχείριση κρίσεων στους σχολικούς οργανισμούς. *Comparative & International Educational Review, 28*.

Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Λυκιτσάκου Κ., & Λαμπροπούλου Α. (2020). Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention program. Psychology: *The Journal of the Hellenic Psychological Society, 16*(4), 379–399. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823

Χατζηχρήστου, Χρυσή Γ., Κατή Α., Λυκιτσάκου Κ., Λαμπροπούλου, Αικατερίνη, Δημητροπούλου, Παναγιώτα, Υφαντή, Θεοδώρα, Λιανός, Παναγιώτης, Μπακοπούλου, Αλεξία, Γεωργουλέας, Γεώργιος (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 32

Ξενόγλωσση

Baginsky, M. (2003). Newly Qualified Teachers and Child Protection. *Child Abuse Review, 12*(2).

Brock, S. E., Sandoval, J. H., & Lewis, S. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools.* Edited by Sandoval J..(2th ed.). University of California, Davis: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books. Cattanach, A. (1995). Drama and play therapy with young children. *The Arts in Psychotherapy, 22*(3), 223-228.

Dubowitz, H., Kim, J., Black, M. M., Weisbart, C., Semiatin, J., & Magder, L. S. (2011). Identifying children at high risk for a child maltreatment report. *Child abuse & neglect, 35*(2), 96-104.

Golan, N. (1978). *Treatment in Crisis Situations*. New York: Free Press.

Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. Guilford Press.

Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International, 26*(3), 275-296.

Nickerson, A. B., Brock, S. E., & Reeves, M. A. (2006). School crisis teams within an incident command system. *The California School Psychologist, 11*(1), 63-72.

Roberts, A. R., & Ottens, A. J. (2005). The seven-stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving, and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 5*(4), 329.

Speier, A. H. (2000*). Psychosocial issues for Children and Adolescents in Disasters* (2th ed.). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Thomas, M., Crosby, S., & Vanderhaar, J. (2019). Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. *Review Of Research In Education, 43*(1), 422-452. doi: 10.3102/0091732x18821123

Β25. Κλιματική Ευαισθητοποίηση και Κοινωνική Συνοχή

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Φουντουκίδου-Λουκά Γεωργία Ν.
Δικηγόρος ΔΣΘ, Υπ. Διδάκτωρ Δημοσίου Δικαίου Νομικής ΑΠΘ
Λουκά Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΔΕ

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εισήγησης αφορά την ένταξη της βιώσιμης ανάπτυξης και της αειφορίας στις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο όρος βιώσιμη ανάπτυξη χρησιμοποιείται προκειμένου να ενσωματωθεί ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης που θα περιλαμβάνει την οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός κατά τον πλέον λυσιτελή τρόπο, θα πρέπει πρηγουμένως, να παρουσιαστεί κατά τρόπο ευσύνοπτο και κατανοητό από τους μαθητές του δημοτικού η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης. Αφού γίνει κατανοητή η έννοια αυτή, θα αναζητηθούν μέθοδοι και τεχνικές που θα υλοποιούν τον παραπάνω στόχο. Επίσης, θα δοθεί έμφαση στην οικονομική διάσταση του θέματος και ειδικότερα στα οφέλη που προκύπτουν για την οικονομία και την κοινωνία από μια τέτοια διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: οικονομική ανάπτυξη, οικονομική μεγέθυνση, περιβάλλον, βιώσιμη ανάπτυξη, αρχή της αειφορίας, διασκέψεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη, Ευρωπαϊκή Ένωση, Εκπαίδευση μαθητών δημοτικού

1. Εισαγωγικά - Η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης

Η βιώσιμη ανάπτυξη (1. EUR-Lex, Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2025; 2. Sustainable Development: Wegweiser für die Zukunft, 1999; 3. World Commission on Environment and Development, 1987; 4. P.T. Anastas and J.C. Warner, 1998) αρχικά ορίστηκε στην έκθεση Brundtland (Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 1992) της Διεθνούς Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη του 1987 «Το κοινό μας μέλλον» ως *«μια ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες»*. Επιδιώκει να συμφιλιώσει την προώθηση της οικονομικής ευημερίας με την κοινωνική ένταξη και την περιβαλλοντική διαχείριση, και χρησιμεύει ως βάση για όλες τις πρωτοβουλίες και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι επισήμως ένας από τους μακροπρόθεσμους στόχους της ΕΕ δυνάμει του άρθρου 3 παρ. 3 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η ΕΕ έχει δεσμευτεί να επιτύχει τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης (ΣΒΑ) των Ηνωμένων Εθνών της Ατζέντας του 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, που εγκρίθηκε τον Σεπτέμβριο του 2015. Επίσης, η ΕΕ έχει θεσπίσει διάφορες πολιτικές, στρατηγικές και πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση προκλήσεων όπως η αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, η μετάβαση σε μια οικονομία χαμηλών εκπομπών άνθρακα, η προώθηση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, η προώθηση ίσων ευκαιριών, πρόσβασης σε θέσεις εργασίας, εκπαίδευσης και υγειονομικής περίθαλψης και κοινωνικής προστασίας. Περιλαμβάνουν την Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία, το Ευρωπαϊκό

Εξάμηνο, το σχέδιο δράσης για την κυκλική οικονομία, το πρόγραμμα δράσης για το περιβάλλον, την ατζέντα για τη βελτίωση της νομοθεσίας, την πολιτική συνοχής της ΕΕ και το σχέδιο δράσης για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων. Το 2023, η ΕΕ δημοσίευσε και παρουσίασε στον ΟΗΕ την πρώτη εθελοντική αναθεώρηση σχετικά με την εφαρμογή της Ατζέντας του 2030.

Επιπροσθέτως, η Eurostat, η στατιστική υπηρεσία της ΕΕ, μαζί με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, άλλους οργανισμούς της ΕΕ, κράτη μέλη της ΕΕ και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς, έχει αναπτύξει μια σειρά δεικτών για την παρακολούθηση της προόδου της ΕΕ όσον αφορά την επίτευξη των ΣΒΑ.(Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων, 2025). Η έκθεση για την *Βιώσιμη ανάπτυξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, που δημοσιεύεται ετησίως από τη Eurostat, (Eurostat, EU, 2023) συλλέγει και εξετάζει τις τάσεις σε αυτούς τους δείκτες, επιτρέποντας την αξιολόγηση και, όπου χρειάζεται, την προσαρμογή των πολιτικών της ΕΕ.

2. Το γενικό πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης

Ο άνθρωπος, όπως και όλα τα έμβια όντα, πάντα χρησιμοποιούσε τους φυσικούς πόρους της Γης για να ικανοποιήσει τις ζωτικές του ανάγκες. Η βιομηχανική και τεχνολογική επανάσταση των δύο τελευταίων αιώνων είχαν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αλλά συνεχώς αυξανόμενη εντατικοποίηση της εκμετάλλευσης του φυσικού πλούτου με ανεξέλεγκτο τρόπο. Αυτό έγινε αντιληπτό ουσιαστικά τα τελευταία τριάντα χρόνια, όταν έγιναν αισθητές οι σοβαρές επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον και αναδραστικά (feedback) στον ίδιο τον άνθρωπο. Έτσι λοιπόν άρχισε η αναζήτηση, αρχικά από κάποιους επιστήμονες, (Μελέτη της ομάδας δυναμικών συστημάτων του MIT, της λεγόμενης Λέσχης της Ρώμης, The limits to growth, 1972) ενός μοντέλου που θα εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα του φυσικού συστήματος στο διηνεκές, χωρίς να ανακόπτεται η αναπτυξιακή πορεία της ανθρώπινης κοινωνίας.

Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίστηκε ως βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη. Η βιώσιμη ανάπτυξη όμως, πέρα από μία επίκαιρη, μοντέρνα και πολυσυζητημένη έννοια, είναι κάτι περισσότερο. Αποτελεί αυτή τη στιγμή τη μόνη πολιτική που μπορεί βγάλει την ανθρωπότητα από τα αδιέξοδα της οικολογικής και οικονομικής κρίσης που διέρχεται. Δυστυχώς, τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι τόσο επείγοντα, ώστε δεν υπάρχει η πολυτέλεια του χρόνου ώσπου να ωριμάσει στη συνείδηση ατόμων και κρατών η ανάγκη για ένα βιώσιμο και αειφόρο τρόπο ζωής, παραγωγής και κατανάλωσης. Τα Ηνωμένα Έθνη, ο ΟΟΣΑ και άλλοι διεθνείς οργανισμοί καθώς και η ΕΕ έχουν αναπτύξει τα δικά τους προγράμματα για τη βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία, καθώς όλη η ανθρωπότητα βρίσκεται ακόμα σε αναζήτηση του ορθού τρόπου υλοποίησής τους.

Σε εθνικό επίπεδο, η Ελλάδα ως μέλος καταρχάς των ανωτέρω οργανισμών έχει ενστερνιστεί τις αρχές της αειφορίας και ακολουθεί την πορεία της ΕΕ. Οπωσδήποτε το εθνικό θεσμικό πλαίσιο είναι ακόμα ελλιπές, υπάρχουν καθυστερήσεις και αποσπασματικές δράσεις, που οφείλονται, μεταξύ άλλων, στα πολιτικό-οικονομικά μοντέλα που ακολουθήθηκαν μεταπολεμικά και σε ενδογενή διοικητικά προβλήματα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει εντονότερη κινητικότητα προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας με κυριότερη ένδειξη την συνταγματική αναγνώριση της αειφορίας στην αναθεώρηση του 2001 (άρθρο 24 παρ. 1 Σ).

3. Από την οικονομική μεγέθυνση στην αειφόρο ανάπτυξη

Η οικονομική δράση των ανθρώπων επηρεάζει το φυσικό και το ανθρωπογενές (δομημένο/ πολιτιστικό) περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο και μέχρι πολύ πρόσφατα, η επιστήμη της οικονομίας όριζε το αντικείμενό της με στενή παρατήρηση των μεγεθών της αγοράς και του παραγωγικού προβλήματος (τι, πόσο και πως θα παραχθεί και διανεμηθεί) και με βραχυπρόθεσμο ορίζοντα, δίχως να λαμβάνει υπόψη της την πολυπλοκότητα του ζητήματος. Θεωρούσε μάλιστα δεδομένη την επάρκεια πόρων ή εν πάσει περιπτώσει, σε περίπτωση εξαντλήσεως τους, θεωρούσε ότι η τεχνολογία ήταν ικανή να επινοήσει νέους (Daly H., 1980) Με αυτή τη λογική η έννοια της ανάπτυξης είχε συνταυτιστεί με τη μεγέθυνση και την ποσοτική αύξηση των διαφόρων οικονομικών μεγεθών με κυριότερο αυτό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ). Αυτοί οι συμβατικοί οικονομικοί δείκτες δεν ενσωμάτωναν, όπως ήταν επόμενο, το φυσικό

και κοινωνικό κόστος της ανάπτυξης, όπως τη φθορά του περιβάλλοντος, την υποβάθμιση της ποιότητας ζωής κ.α., με αποτέλεσμα η απεικόνιση της πραγματικότητας μέσω αυτών των αριθμών να είναι τελικά στρεβλή, καθώς όπως η ίδια η πραγματικότητα κατέδειξε στη συνέχεια (φαινόμενο θερμοκηπίου, μείωση του στρώματος του όζοντος), όσο και αν εξελιχθεί η τεχνολογία, η ύπαρξη του ανθρώπου θα εξαρτάται πάντα από τους πεπερασμένους φυσικούς πόρους.

Πράγματι, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζει υπέστη βαθύτατες αλλαγές. Στις αρχές του αιώνα ούτε ο ανθρώπινος πληθυσμός ούτε η τεχνολογία είχαν τη δύναμη να μεταβάλλουν ριζικά τα φυσικά συστήματα. Ωστόσο, το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα η ραγδαία οικονομική ανάπτυξη που θεωρούνταν δεδομένη κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης, επιβραδύνθηκε σημαντικά για μία σειρά λόγων, όπως η εκμετάλλευση των φυσικών πόρων για την παραγωγή ενέργειας (Pirages D. C., 1977). Να σημειωθεί ακόμα, ότι το 1850 η συμμετοχή των ορυκτών καυσίμων στη συνολική παραγωγή ενέργειας των ΗΠΑ ανερχόταν σε ποσοστό 7%. Το 1950 το ποσοστό αυτό είχε ανέλθει ήδη σε 91% (Pirages D. C.,1977).

Το πρόβλημα λοιπόν έγινε τότε ορατό και έθεσε την ανθρωπότητα ενώπιον κρίσιμων ερωτημάτων ως προς τα όρια της ανάπτυξης, τι είδους ανάπτυξη επιδιώκουμε και πως μπορεί αυτή να συνδυαστεί με τη διατήρηση του φυσικού πλούτου του πλανήτη, που σε τελική ανάλυση ήταν απαραίτητη για την ίδια την επιβίωση του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, *«πως μπορούμε να έχουμε μια καλή ζωή σε έναν πεπερασμένο κόσμο»* (Daly H., 1980).

Το κλασικό Δίκαιο του Περιβάλλοντος (Γ. Σιούτη, 2022; Ε. Κουτούπα-Ρεγκάκου, 2008; Ι. Καράκωστας – Γλ. Σιούτη, 1993) ένας νέος έτσι και αλλιώς επιστημονικός κλάδος που αναπτύχθηκε κυρίως μεταπολεμικά, καθώς μέχρι τότε ελάχιστη βαρύτητα είχε δοθεί στους κινδύνους που επιφέρει η ανθρώπινη δραστηριότητα στο περιβάλλον, ίσως γιατί δεν είχαν διαφανεί ακόμα σε όλη τους την έκταση, δεν αρκούσε για να δώσει ικανοποιητικές λύσεις στα ανωτέρω ζητούμενα. Ο κύριος λόγος ήταν ότι αντιμετωπιζόταν ως ένας ξεχωριστός ειδικός κλάδος, όχι άμεσα συνδεδεμένος με την οικονομική επιστήμη, και τα μέτρα που προέβλεπε ήταν κυρίως κατασταλτικά και θεραπευτικά, μετά δηλαδή την επέλευση της οποιασδήποτε περιβαλλοντικής ζημίας.

Ενώ λοιπόν ως τότε το ενδιαφέρον της διεθνούς κοινότητας περιστρεφόταν γύρω από τις επιπτώσεις που έχει η οικονομική ανάπτυξη στο περιβάλλον, η κατάσταση αντιστράφηκε τόσο, ώστε πλέον να γίνεται συζήτηση ακριβώς για το αντίθετο, δηλαδή για τις επιπτώσεις της οικολογικής κρίσης – υποβάθμιση του εδάφους, των υδάτων, της ατμόσφαιρας και των δασών, υπερπληθυσμός – στην οικονομική πρόοδο και στην ίδια τη ζωή των ανθρώπων. Και επειδή κανείς δεν επιθυμούσε την ανακοπή της οικονομικής και τεχνολογικής προόδου, γιατί και αυτή με τη σειρά της θα επιφέρει υποβάθμιση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, συνειδητοποιήθηκε παγκόσμια ότι ήταν απαραίτητη μία νέα προσέγγιση του προβλήματος και της σχέσης οικονομίας – περιβάλλοντος και ανθρώπου – περιβάλλοντος, μία προσέγγιση συστημική που θα στηριζόταν στη διάρκεια αυτής της σχέσης και η οποία εκφράστηκε με μία νέα έννοια, αυτή της αειφορίας ή βιώσιμης ανάπτυξης.

Με την ορολογία «αειφορία» ή «βιώσιμη ανάπτυξη» (συντμ. «βιωσιμότητα») αποδίδονται στα ελληνικά οι αγγλικοί όροι “sustainability” ή “sustainable development”. Αξίζει να σημειωθεί πως στη γλώσσα μας υπάρχει ένας ευρύς κατάλογος με διάφορες μεταφραστικές εκδοχές που παρουσιάζουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα και που ενίοτε εγείρουν έντονες διαφωνίες. Στην όλη γλωσσική διαμάχη δε θα εμπλακούμε. Απλώς θα αναφέρουμε ενδεικτικά τους όρους: αυτοσυντηρούμενη, διαρκής, διατηρήσιμη, αέναη, αειφόρος, οικολογικά διατηρήσιμη, ισομερής, ήπια ανάπτυξη, οικοανάπτυξη κλπ. Στην παρούσα μελέτη υιοθετούνται οι επικρατέστεροι όροι που χρησιμοποιούνται συχνότερα στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η αειφορία αποτελεί έννοια οριζόντια που διαχέεται σε όλους τους τομείς πολιτικής, αφορά όλα τα έθνη ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάπτυξης του καθενός και θεωρεί τα ανθρωπογενή συστήματα όχι έξω ή υπεράνω, αλλά ενταγμένα στο ευρύτερο φυσικό σύστημα του πλανήτη μας και έντονα εξαρτώμενα από αυτό. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μία έννοια πολύπτυχη και πολυδιάστατη με περιβαλλοντικές αλλά και οικονομικές και κοινωνικές παραμέτρους, που παραστατικά απεικονίζεται με το ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1: Το τρίπτυχο της αειφόρου ανάπτυξης

Στόχος της είναι η εναρμόνιση του ανθρώπου και των δραστηριοτήτων του με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Η ανάπτυξη επομένως δεν αρκεί να αποτιμάται πλέον μόνο ποσοτικά αλλά κατά κύριο λόγο ποιοτικά, ενσωματώνοντας το εξωτερικό κόστος των επιπτώσεων στο περιβάλλον και στοχεύοντας στην ισόρροπη επιδίωξη όλων των ανθρώπινων αξιών σε αρμονία με τη φύση, η οποία πρέπει να είναι ικανή να εξυπηρετήσει και τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών.

Τα ζητήματα που επιβάλλεται πλέον να αντιμετωπίζονται υπ' αυτό το πρίσμα της αειφορίας άπτονται σχεδόν όλων των πτυχών της ζωής του ανθρώπου και της οικονομικής δράσης του σε παγκόσμιο μάλιστα επίπεδο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι στις προτεραιότητες ενός βιώσιμου μοντέλου ανάπτυξης, όπως περιγράφονται και στην Agenda 21, (Sustainable Development Goals, Knowledge Platform, Agenda 21, 2025) ένα κείμενο – οδηγό για τη βιώσιμη ανάπτυξη τον 21ο αιώνα, πρέπει να είναι μεταξύ άλλων η επιστήμη στην υπηρεσία της βιώσιμης ανάπτυξης και, βεβαίως, η προαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Γίνεται, επίσης, αντιληπτό το μεγαλεπήβολο του στόχου της αειφορίας και η πολυπλοκότητα των προβλημάτων που θίγει και τα οποία χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, από την καταπολέμηση της φτώχειας ως τη διαχείριση των αποβλήτων και από τη διατήρηση της βιοποικιλότητας ως την ίση συμμετοχή των γυναικών και την προαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα ζητήματα αυτά αφορούν όλα τα κράτη, εφόσον το περιβάλλον είναι ενιαίο και δεν διαιρείται με τα ανθρώπινα μέτρα, και απαιτείται επομένως διεθνής συνεργασία. Σε εθνικό όμως και τοπικό επίπεδο τα προβλήματα διαφοροποιούνται και εκεί κάθε κράτος φέρει τη δική του ευθύνη για τη λήψη μέτρων για τη βιωσιμότητα των πόρων του, κατά τον κανόνα *"think globally, act locally"*.

Τέλος, επειδή η αειφορία είναι μια έννοια νέα και όχι ακόμα ευρέως αντιληπτή που έχει από θερμούς υποστηρικτές μέχρι φανατικούς αντιπάλους, είναι σημαντικό να τονιστούν ορισμένα σημεία της για τη διάλυση τυχόν παρανοήσεων. Έτσι, λοιπόν, αειφορία δε σημαίνει απαραίτητα λιγότερη οικονομική ανάπτυξη και τεχνολογική πρόοδο ούτε ότι κάθε πτυχή του παρόντος περιβάλλοντος πρέπει να διατηρηθεί με κάθε κόστος. Αυτό που ουσιαστικά σημαίνει είναι ότι οι αποφάσεις στην κοινωνία πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις επιπτώσεις στο περιβάλλον. Η αειφορία επιδιώκει την εξεύρεση λύσεων που συμφιλιώνουν τους αναπτυξιακούς με τους περιβαλλοντικούς στόχους και

αυτό δεν είναι αδύνατο ή ουτοπικό, υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις, λύσεις, αρχές και πρακτικές, το δε βραχυπρόθεσμο ή ατομικό κόστος που μπορεί να έχει η εφαρμογή τους αντισταθμίζεται από την προσδοκία επίτευξης ενός υγιούς και δίκαιου κόσμου για την παρούσα και τις μελλοντικές γενιές, πράγμα που θα επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

4. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα με το Ν. 1946/91 για την Α/θμια Εκπαίδευση και με το Ν.1829/90 για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε) αριθμούν 30 περίπου χρόνια λειτουργίας από το 1993. Στην Ελλάδα τα ΚΠΕ εδραιώθηκαν εξαιτίας των αναπτυξιακών προγραμμάτων συγκεκριμένα το Β΄ και Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Μέχρι το 2020 λειτούργησαν 58 κέντρα σε όλη την Ελλάδα. Το Υ.ΠΑΙ.Θ έχει υπό την επίβλεψή του τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έχοντας ως στόχο, να καλλιεργήσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές, ώστε να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ολιστικά, αλλά και να το προσεγγίζουν διεπιστημονικά. Τα Κ.Π.Ε. προωθούν και υλοποιούν πρότυπες μεθόδους εκπαίδευσης με κύριο μέλημα τη διαφύλαξη του Περιβάλλοντος και την Αειφόρο Ανάπτυξη (Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, 2025).

Πρωτεύον σκοπός των Κέντρων είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το περιβάλλον φυσικό και ανθρωπογενές και να εμπλακούν σε εξειδικευμένα προγράμματα, ώστε μέσω της ενεργής συμμετοχής τους να αλλάξουν τη στάση και συμπεριφορά τους για την προστασία του περιβάλλοντος (Λιαράκου, Φλογαΐτη, 2007).

Η κατανόηση των προβλημάτων που σχετίζεται με το περιβάλλον καλύπτει διάφορους τομείς όπως το σπίτι, το σχολείο την ψυχαγωγία. Οι μαθητές είναι βασικό να αντιληφθούν το περιβάλλον με την ευρεία του έννοια του περιβάλλοντος: του φυσικού, του οικιστικού και του κοινωνικοοικονομικού, γι' αυτό το λόγο η προσέγγιση θα πρέπει να είναι διεπιστημονική (Γράβαρης, 2005).

5. Η βιώσιμη ανάπτυξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Διεθνής Διάσκεψη του 1992 (Marcinkowski, T., 1992) για το Περιβάλλον ανέδειξε ολοένα και περισσότερο αναμενόμενα προβλήματα για το περιβάλλον. Στην εν λόγω διάσκεψη έγιναν προτάσεις που αφορούσαν στρατηγικές επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων για να υπάρξει εν τέλει αειφορία.

Μέσα από αυτό το πλαίσιο οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι οι διάφορες δραστηριότητες εξαιτίας του ανθρώπινου παράγοντα μεταβάλλουν το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και ότι οι συνέπειες που προκαλούνται είναι αρνητικές για όλους. Συνεπώς οι ανθρώπινες παρεμβάσεις σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, αναλόγως με το πώς διαχειρίζονται την ενέργεια, αλλά και τους πόρους, σηματοδοτούν το οικολογικό περιβάλλον, αλλά και γενικότερα το ευρύτερο περιβάλλον. Ο άνθρωπος, τελικά, είναι ο κύριος υπεύθυνος για τα προβλήματα που δημιούργησε, οπότε είναι αυτός, που θα πρέπει να βρει λύσεις (UNESCO-UNEP-IEEP, 1983).

6. Καινοτόμες Δράσεις

Σχετικά με το περιεχόμενο των καινοτόμων δράσεων, η αξιοποίηση καλών πρακτικών και η υιοθέτηση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών, η χρήση των νέων τεχνολογιών θα μπορούσε να είναι εφαλτήριο της διαρκούς αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδέχθηκε θετικά τις καινοτόμες αυτές πρακτικές, που ανταποκρινόταν στις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, παρατηρήθηκαν, ωστόσο, και ελλείψεις που είχαν σχέση με την εξέλιξη της πορείας τους, την αξιολόγησή τους, αλλά και τον σαφή καθορισμό του σκοπού και των στόχων, καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή σε συνάρτηση με την εύρεση πόρων (Μπελεδάκης, 2007) .

7. Η βιώσιμη ανάπτυξη στα υποχρεωτικά καινοτόμα προγράμματα

7.1 Ευέλικτη Ζώνη

Η Ευέλικτη Ζώνη λειτούργησε πιλοτικά το σχολικό έτος 2001-2002 στα δημοτικά σχολεία και γενικεύτηκε στο δημοτικό σχολείο το 2005. Η γενίκευση της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόστηκε με την ΥΑ Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005 - ΦΕΚ Β'/1280/13-9-2005 ακολουθώντας το πρόγραμμα:

Στην Πρώτη και τη Δευτέρα Τάξη για τέσσερις ώρες – Στην Τρίτη και την Τετάρτη για τρεις ώρες και για την Πέμπτη και την Έκτη για 2 ώρες. Η εφαρμογή του προγράμματος ίσχυσε μέχρι το Σχολικό Έτος 2015-2016 και εν τέλει περικόπηκε το σχολικό έτος 2016-2017 και ίσχυε πλέον για τρεις ώρες στην Πρώτη και τη Δευτέρα τάξη ενώ έπαψε να διδάσκεται στην Πέμπτη και Έκτη τάξη (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 83939/Δ1/2017 - *ΦΕΚ 1800*/24-5-2017)

Η Ευέλικτη Ζώνη καταργήθηκε εντελώς στο Δημοτικό και το 2021 αντικαταστάθηκε από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν λειτούργησε.

7.2 Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η βιώσιμη ανάπτυξη

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εφαρμόστηκαν σε 217 Σχολεία της Επικράτειας πιλοτικά και διέτρεχαν το υποχρεωτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων. Τα εργαστήρια οργανώθηκαν σε τέσσερις θεματικούς κύκλους, ο ένας εκ των οποίων περιελάμβανε τον κύκλο περιβάλλον- φροντίζω το περιβάλλον. Όλοι οι κύκλοι καλλιεργούν δεξιότητες μάθησης και ζωής, τεχνολογία και επιστήμη (Αριθμ. 94236/ΓΔ4- Αρ. Φύλλου 3567/ 4 Αυγούστου 2021).

Προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα για τη βιώσιμη ανάπτυξη, μπορούν να ενταχθούν σύμφωνα με την εγκύκλιο 163790/Γ7/31-10-2013, στο πλαίσιο των προγραμμάτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της Αγωγής υγείας, των πολιτιστικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως: Erasmus+ και e-Twinning καθώς και δράσεις Comenius, Leonardo da Vinci και άλλα. Από το 2017-2018 στις εγκυκλίους (188142/ΓΔ4/02-11-2017 Κ 212004/Δ7/07-12-2018) για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε γίνεται πλέον αναφορά σε συγκεκριμένα ευρωπαϊκά προγράμματα.

8. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Είναι καθήκον των εκπαιδευτικών στον εικοστό πρώτο αιώνα να εισάγουν και να πραγματοποιούν με επιτυχία δημιουργικές δραστηριότητες, όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω. Εφόσον θα τα εφαρμόσουν στην πράξη, πρέπει επομένως να έχουν θετική στάση και να επιδέχονται και τα τρία στάδια εισαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων (την υιοθέτηση, εφαρμογή και εσωτερίκευση των φάσεων καινοτομίας) (Παπακωνσταντίνου, 2008). Η πρωτοβουλία και η εθελοντική συμμετοχή τους συνιστούν μια «αυθόρμητη στρατηγική ενός ή περισσοτέρων ρόλων για να ευνοήσουν ή να προκαλέσουν ορισμένες αλλαγές».

Παράγοντες που είτε ενθαρρύνουν είτε εμποδίζουν την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δημιουργικές προσπάθειες είναι, η άρση των εσωτερικών και εξωτερικών φραγμών, όπως η γραφειοκρατία, τα έξοδα και η έλλειψη πόρων, που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική υιοθέτηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

9. Τεχνικές εκμάθησης

Υπάρχουν πολλές τεχνικές εκμάθησης για τη συμμετοχική μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων σκέψης υψηλοτέρου επιπέδου. Το διαδίκτυο είναι γεμάτο σχέδια μαθημάτων που χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης. Η πρόκληση όμως έγκειται στο να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ένα συνεκτικό σχέδιο για την εφαρμογή αυτών των διαφόρων τεχνικών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών (για παράδειγμα, να ενθαρρύνουν τόσο την ανεξάρτητη όσο και την ομαδική μάθηση). Να βρεθεί μία ισορροπία μεταξύ των προσεγγίσεων με επίκεντρο το δάσκαλο και το μαθητή ώστε να δείχνει πώς συνδυάζονται οι

διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης (UNESCO., 2010). Ενδεικτικά παρατίθεται το παρακάτω σχέδιο διδασκαλίας:

Το παραμύθι:
Η ανάγνωση ενός παραδοσιακού παραμυθιού

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Αυτό το μάθημα σας προσκαλεί να αναλογιστείτε τις αρχές της αλήθειας και του ψέματος και το ρόλο που παίζουν στην ιδιότητα του πολίτη που είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση πιο βιώσιμων κοινωνιών. Η δραστηριότητα δίνει έμφαση στις ανθρώπινες αξίες και την ηθική της αειφόρου ανάπτυξης.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ: ανάγνωση ιστορίας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΣΚΟΠΟΣ: Διδάξτε τις ανθρώπινες αξίες της βιώσιμης ανάπτυξης, όπως η υπευθυνότητα και η ιδιότητα του πολίτη, και εισαγάγετε τους μαθητές σε σκέψη υψηλότερου επιπέδου.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ: αλήθεια, ψέμα, εξαπάτηση, ιδιότητα του πολίτη, κοινό καλό.

ΥΛΙΚΑ: το κείμενο της ιστορίας «Φωτιά, Νερό, Αλήθεια και Ψέματα».

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45 λεπτά.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Εξηγήστε στους μαθητές τις βασικές έννοιες και το λεξιλόγιο της βιώσιμη ανάπτυξης, για παράδειγμα:

› την ανάγκη, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, να εργαστεί κανείς για το κοινό καλό·

› η έννοια του πολίτη (τα καθήκοντα, οι υποχρεώσεις και οι λειτουργίες που πρέπει να εκπληρώνει κάθε άτομο εντός της κοινωνίας).

› Η έννοια της διαφάνειας (το κοινό πρέπει να ενημερώνεται για τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες λήψης αποφάσεων).

Ρυθμίστε το σκηνικό για την ανάγνωση του αφρικανικού παραμυθιού.

Σε πολλούς πολιτισμούς, η αφήγηση είναι μία ευκαιρία για τους ηλικιωμένους να μεταδώσουν τη σοφία τους στους νεότερους:

Αυτή είναι η περίπτωση του συγκεκριμένου παραμυθιού, μεταξύ χιλιάδων άλλων. Εδώ, οι ανθρώπινες ιδιότητες (όπως η αλήθεια ή το ψέμα) και στοιχεία της καθημερινής ζωής (όπως το νερό και η φωτιά) προσωποποιούνται και γίνονται οι κύριοι πρωταγωνιστές ενός παραμυθιού.

- Διαβάστε το λαϊκό παραμύθι «Φωτιά, νερό, αλήθεια και ψέματα».

• Κάντε μία παύση, ώστε να σκεφτούν τα παιδιά την ιστορία που άκουσαν.

• Ζητήστε από έναν μαθητή να συνοψίσει την ιστορία.

Οδηγήστε μια συζήτηση που έχει σχεδιαστεί για να συνδέσει την ιστορίας με τις έννοιες της βιώσιμης ανάπτυξης, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως:

› Πώς απεικονίζονται σε αυτό το παραμύθι οι προσπάθειες για το κοινό καλό;

› Πώς καταστρέφονται αυτές οι προσπάθειες;

› Ποιος χαρακτήρας απάτησε τον άλλον;

› Τι παρακινεί το Ψέμα (παράδειγμα: απληστία);

› Τι μας διδάσκει αυτό το παραμύθι για την αλήθεια και το ψέμα;

Συνδέστε την ιστορία με την καθημερινή ζωή:

› Ζητήστε από τους μαθητές να δώσουν παραδείγματα προσπαθειών υπέρ του κοινού καλού και της καλής ιδιότητας του πολίτη βγαλμένα από την καθημερινότητά τους.

› Ζητήστε από τους μαθητές να δώσουν παραδείγματα, παρμένα από την καθημερινότητά τους, στην οποία ένα άτομο ή οργανισμός από προσωπική απληστία λέει ψέματα ή κρύβεται. Τι κακό έχει αυτό για το κοινό καλό;

› πώς, θέτοντας τον εαυτό μας στην υπηρεσία της αλήθειας και δουλεύοντας για το κοινό καλό, βοηθάμε την κοινότητα ή τον κόσμο γενικότερα;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Ρωτήστε τους μαθητές ποια μαθήματα πήραν από αυτό όσον αφορά την αλήθεια και τη βιωσιμότητα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Ακούστε τα σχόλια των μαθητών κατά τη διάρκεια της συζήτησης και τις απαντήσεις στην τελευταία –τελική- ερώτηση.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: ζητήστε από τους μαθητές να γράφουν ή να λένε τις δικές τους ιστορίες για την αλήθεια, τα ψέματα και τη βιώσιμη ανάπτυξη (Green, M.C. 2004). Ως παράδειγμα αναφέρεται, η αφρικανική ιστορία: «Φωτιά, Νερό, Αλήθεια και Ψέματα» (Σύντομη παρουσίαση του παραμυθιού)

Σε ένα μεγάλο σπίτι ζούσαν Φωτιά, Νερό, Αλήθεια και Ψέματα. Μια μέρα, ενώ κυνήγιζαν, το Ψέμα πειράχτηκε να πει το Νερό να σβήσει τη Φωτιά, ώστε να πάρουν όλοι μεγαλύτερο μερίδιο από το κοπάδι. Το Νερό σβήσε τη Φωτιά, αλλά η Αλήθεια και το Ψέμα πήραν το μονοπάτι προς τα ύψη, ενώ το Νερό κατέβαινε την πλαγιά. Όταν έφτασαν στην κορυφή, το Ψέμα ισχυρίστηκε ότι ήταν πιο δυνατό από τη Φωτιά, αλλά η Αλήθεια αρνήθηκε να το ακούει. Τελικά, πήγαν στον Άνεμο να τους πει ποιος ήταν πιο δυνατός. Ο Άνεμος είπε ότι το Ψέμα είναι δυνατό μόνο όταν η Αλήθεια δεν ακούγεται.

Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη και παρουσιάζεται αντιπροσωπευτική εικόνα για τη βιώσιμη δραστηριότητα.(Forest 1996: 91-92).

10. Συμπεράσματα

Η μετάβαση από την οικονομική μεγέθυνση στη βιώσιμη ανάπτυξη ήταν ένα εγχείρημα καθόλου εύκολο, κυρίως διότι περιλάμβανε όχι μόνο ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά στοιχεία. Με την έκθεση Brundtland, τονίστηκε ιδιαίτερα ότι η βιώσιμη ανάπτυξη περιλαμβάνει όχι μόνο την οικονομία, αλλά και την κοινωνία και το περιβάλλον. Πλέον, η προσέγγιση των σχετικών θεμάτων περιλαμβάνει τόσο τον άνθρωπο, όσο και το περιβάλλον και την οικονομία. Η προσέγγιση αυτή επιχειρείτε εκτός των άλλων να γίνει κατανοητή και στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους στις εκάστοτε εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της δημοτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να δοθεί βαρύνουσα σημασία, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι με απλό τρόπο να αναλύσουν τα ζητήματα της βιώσιμης ανάπτυξης σε μαθητές δημοτικού με διάφορους πρόσφορους τρόπους. Το εγχείρημα αυτό είναι σε κάθε περίπτωση πολύ δύσκολο, καθόσον ελλοχεύει ο κίνδυνος, η ουσιαστική μάθηση να μην υλοποιηθεί τελικά και οι μικροί μαθητές να γίνουν αποδέκτες μιας απλής μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα είναι έξω από τους βασικούς στόχους, που έγκεινται στην εκ βαθέων κατανόηση της βιώσιμης ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γραβάρης, Δ. (2005). «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και Κανόνες Νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική», Στο: Δ. Γραβάρης και Ν. Παπαδάκης (επιμ). *Εκπαίδευση καιΕκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* .σ.27-50. Αθήνα: Σαββάλας

Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (2025). *Ο θεσμός των ΚΕΠΕΑ.* Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης. Στο: https://kpe.inedivim.gr/ta-kpe/

Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί. Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Μπαλαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια – Εφαρμογή – Διαχείριση - Αξιολόγηση. Η Περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου*, Ρέθυμνο: ΜΕΤΑΣΠΟΥΔΗ.

Παπακωνσταντίνου Γ., (2012). "Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: «Σκοπούμενες αλλαγές". *Νέα Πορεία*, τ.141 σσ. 25-50.

EUR-Lex, Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Βιώσιμη ανάπτυξη*, διαθέσιμο σε: *https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:sustainable_development*

Μελέτη της ομάδας δυναμικών συστημάτων του MIT, της λεγόμενης Λέσχης της Ρώμης, (1972) The limits to growth.

Σιούτη Γ., (2022) Εγχειρίδιο δικαίου περιβάλλοντος, 4η έκδ., Εκδ. Σακκουλα

Κουτούπα-Ρεγκάκου Ε., (2008) Δίκαιο του περιβάλλοντος, εκδόσεις Σάκκουλα

Καράκωστας Ι. – Σιούτη Γλ., (1993) Εισαγωγή στο κοινοτικό δίκαιο περιβάλλοντος, Εκδόσεις Α. Σάκκουλα, Αθήνα

Ξενόγλωσση

Green, M.C. (2004). *Storytelling in teaching*. APS Observer. http://www.psychologicalscience.org/observer/getArticle.

Forest, H. Wisdom (1996). *Tales from Around the World: Fifty Gems of Story and Wisdom* from Such Diverse Traditions as Sufi , Zen, Taoist, Christian, Jewish, Buddhist, African, and Native American. Little Rock, Arkansas : August House.

Marcinkowski, T., (1992), «Assessment in Environmental Education» *in Environmental Education Teacher Resource Handbook*, Ed. R. Wilke, New York: Kraus Publications

UNESCO-UNEP-IEEP, (1983) «Evaluation of Environmental Education». V.7 In: *Environmental Education Series.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000087446

UNESCO. (2006). *Storytelling. Teaching and Learning for a Sustainable Future.* http://www.unesco.org/education/tlsf/

UNESCO (2010). *Le prisme de l'éducation pour le développement durable : un outil d'analyse des politiques et des pratiques. L'Éducation pour le développement durable en action – Outils pédagogiques* n°2. http://unesdoc.unesco.org

Sustainable Development: Wegweiser für die Zukunft. (1999) Technical report, Verband der Chemischen Industrie e.V., Frankfurt

World Commission on Environment and Development. Our Common Future. (1987) Oxford University Press, Oxford

P.T. Anastas and J.C. Warner. (1998) Green Chemistry: Theory and Practice. Oxford University Press, Oxford, 1998.

Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro. Technical report, United Nations (1992).

Eurostat, Sustainable development in the European Union – Statistical annex to the EU voluntary review – 2023 edition, διαθέσιμο σε: *https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-reports/w/ks-05-23-188* (24 May 2023).

Daly H. (1980) Economics, Ecology, Ethics: Essays towards a steady-state economy, W. H. Freeman &Co, San Francisco.

Pirages D. C. (1977) The sustainable society: implications for limited growth, Praeger, New York

Sustainable Development Goals, Knowledge Platform, Agenda 21, (2025) διαθέσιμη σε: https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21

Β26. Συμμετοχική τέχνη και κοινωνικές μετασχηματιστικές διαδικασίες

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΤΕΧΝΗ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρίνου Μαρία
Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Η συμμετοχική τέχνη προάγει τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την εμπλοκή της κοινότητας μέσω συμμετοχής διαφορετικών ομάδων σε δημιουργικές διαδικασίες. Η παρούσα εισήγηση προτείνει την ενσωμάτωση της συμμετοχικής μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως συνεργατικού εργαλείου για την κοινωνική αλλαγή. Το διδακτικό σχέδιο που παρουσιάζεται επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της οικουμενικής απήχησης της μουσικής για την προώθηση της συμμετοχικότητας, της πολιτικής δέσμευσης και του κριτικού προβληματισμού. Μέσα από συνεργατικές πρακτικές, οι μαθητές ασχολούνται με ζητήματα όπως η ανισότητα, η πολιτισμική ετερότητα και η κοινωνική ένταξη, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση και δεξιότητες συλλογικής δράσης. Με έμφαση στις ομαδικές δραστηριότητες και την κοινοτική συνεργασία, ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα, η πολιτιστική εκτίμηση και η κοινή ευθύνη, ενώ το τελικό αποτέλεσμα αποδεικνύει τη δύναμη της συλλογικής δράσης. Στο σύνολό τους, οι δραστηριότητες που προτείνονται αναδεικνύουν τη μουσική ως μέσο ατομικής και κοινοτικής έκφρασης. Έτσι, η ενσωμάτωση της συμμετοχικής τέχνης μπορεί να εμπνεύσει ουσιαστικό κοινωνικό μετασχηματισμό εντός και εκτός σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχική τέχνη, μουσική, κοινωνικός μετασχηματισμός, διδακτικό σχέδιο

1. Εισαγωγή

Η συμμετοχική τέχνη μπορεί να οριστεί ως μια συμπεριληπτική και συνεργατική προσέγγιση της καλλιτεχνικής δημιουργίας που δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή της κοινότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ενσωματώνει στρατηγικές που ενδυναμώνουν τις κοινότητες μέσω της δημιουργίας ικανοτήτων, της διαφανούς επικοινωνίας και της ισότιμης συμμετοχής για την αντιμετώπιση κοινωνικών, πολιτιστικών και αστικών αναπτυξιακών προκλήσεων (Holt, 2015). Αυτή η μορφή τέχνης προάγει τα κοινωνικοοικονομικά δίκτυα, ενισχύει την εμπιστοσύνη και γεφυρώνει τα κενά γνώσης με τη συμμετοχή διαφορετικών ενδιαφερομένων, τη διευκόλυνση της ανταλλαγής γνώσεων και τη χρήση προσιτών μεθοδολογιών (Daykin et al., 2020). Η συμμετοχική τέχνη στοχεύει στη δημιουργία ουσιαστικών και ευαίσθητων στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, αξιοποιώντας συχνά ψηφιακά εργαλεία και διεπιστημονικές προσεγγίσεις για να διασφαλίσει τη συμμετοχικότητα, να μετριάσει τα εμπόδια και να προωθήσει την ενδυνάμωση της κοινότητας σε κοινές δημιουργικές προσπάθειες (Geekiyanage et al., 2020).

Στην ουσία, η συμμετοχική τέχνη επιτρέπει την εμπλοκή των πολιτών στη δημιουργία και ανταλλαγή μορφών τέχνης, όπως το θέατρο, η φωτογραφία, η μουσική και η ποίηση, για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων (Wang et al., 2017). Η δύναμη της συμμετοχικής τέχνης βασίζεται στην προώθηση της κριτικής σκέψης, την ενδυνάμωση και το διάλογο, επιτρέποντας στις κοινότητες να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα και να προωθήσουν την ισότητα. Έτσι, με έμφαση στη δράση και τη συνεργασία, η συμμετοχική τέχνη ενισχύει την ένταξη στην κοινότητα και τη δίκαιη συμμετοχή (Ozer et al., 2020). Η συμμετοχική τέχνη συνδέει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον

μέσω της μεταφορικής έκφρασης και της δημιουργικότητας. Παράλληλα, ενισχύει τις μετασχηματιστικές εμπειρίες και την ευημερία με την ενσωμάτωση της γνώσης, του πολιτισμού και των διαφορετικών προοπτικών. Ο αντίκτυπος της συμμετοχικής τέχνης, μάλιστα, εκτείνεται στην κοινωνιολογία και την υγεία, αναδεικνύοντας τον ρόλο της στην προώθηση της δημιουργικότητας, των κοινωνικών συνδέσεων και της ουσιαστικής εμπλοκής σε ποικίλα πλαίσια και περιβάλλοντα (Aula & Masoodian, 2023).

Οι Sayers & Stickley (2018) συνδέουν τη συμμετοχική τέχνη με τον κοινωνικό μετασχηματισμό, υπογραμμίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι συλλογικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενισχύουν την κοινωνική ένταξη, την ενδυνάμωση, αλλά και τη μείωση του στίγματος. Όπως εξηγούν, οι καλλιτεχνικές ομάδες δημιουργούν την αίσθηση του ανήκειν, οικοδομούν θετικές ταυτότητες και προάγουν την ενότητα. Οι δημόσιες επιδείξεις έργων και οι καλλιτεχνικές παραστάσεις αμφισβητούν τα στερεότυπα και αναδεικνύουν τις περιθωριοποιημένες φωνές, προωθώντας την κοινωνική αποδοχή και κατανόηση (Zimmermann et al., 2024). Η αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων σε σχετικά δρώμενα ενισχύεται, ενώ το ίδιο ισχύει για τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αισιοδοξίας μέσω της δημιουργικότητας, η οποία ενισχύει την ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων και διευκολύνει την προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Η διαδικασία αυτή ενδυναμώνει τα άτομα και υποστηρίζει τον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό μετασχηματισμό (Goble et al., 2021).

Αυτή η σύνδεση τέχνης και μετασχηματιστικής διάστασης είναι ο λόγος που οι πρόσφατες επιστημονικές προσεγγίσεις προτείνουν την εντατικοποίηση της ενσωμάτωσης μορφών τέχνης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Argyriadis et al., 2022). Η ενσωμάτωση της καλλιτεχνικής προσέγγισης της συνεργασίας και γενικότερα η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση προωθεί την ενεργητική δράση των παιδιών, τη συμπερίληψη και την εξερεύνηση ιδεών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση ταυτότητας που σχετίζεται με τη φυλή, το φύλο και τη σεξουαλικότητα, ενισχύει την ψυχική υγεία, την ευημερία και υποστηρίζει την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, διευρύνοντας πνευματικούς ορίζοντες και επαγγελματικές διαδρομές και την συμβάλλοντας στην ευρύτερη ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (Thomson & Maloy, 2022).

Στην παρούσα εισήγηση διερευνάται ο ρόλος της συμμετοχικής τέχνης, και συγκεκριμένα της μουσικής στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η μουσική ως μορφή συμμετοχικής τέχνης υιοθετεί συμπεριληπτικές πρακτικές και συνδυάζει καλλιτεχνικούς και κοινωνικούς στόχους για την αντιμετώπιση ζητημάτων όπως η ανισότητα, η ένταξη και η ευημερία. Οι Sloboda et al. (2020) παραθέτουν παραδείγματα σχετικών πρωτοβουλιών, όπως η Ostend Street Orkestra του Βελγίου, η Music for Reconciliation της Κολομβίας, οι κοινοτικές όπερες της Φινλανδίας και τα δημιουργικά εργαστήρια του Ηνωμένου Βασιλείου, που συχνά δίνουν προτεραιότητα στην ενδυνάμωση περιθωριοποιημένων ομάδων, στην ενίσχυση της πολιτιστικής ταυτότητας και στην προώθηση της συνεργασίας. Η συμμετοχική μουσική, που παρέχεται μέσω εργαστηρίων, χορωδιών και παραστάσεων χωρίς αποκλεισμούς, μπορεί να υποστηριχθεί από δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση, εστιάζοντας στην καλλιτεχνική αριστεία και σε κοινωνικά αποτελέσματα όπως η ενδυνάμωση, η πολιτιστική ποικιλομορφία και η κοινωνική συνοχή. Ο Rabinowitch (2020) προτείνει την ενσωμάτωση της μουσικής στην εκπαίδευση ως συμμετοχικής μορφής τέχνης με την προώθηση συνεργατικών δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας. Η έμφαση στις κοινές εμπειρίες έναντι του ανταγωνισμού μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συμμετοχικότητα και τη συναισθηματική δέσμευση, υποβοηθώντας τελικά τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο την ανάδειξη ενός τρόπου με τον οποίο είναι εφικτή η ενσωμάτωση της συμμετοχικής μουσικής στο Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό να αξιοποιηθεί η μουσική ως εργαλείο συνεργασίας και μέσο προώθησης κοινωνικού μετασχηματισμού, συνεργασίας και ένταξης. Μέσω της συλλογικής μουσικής δημιουργίας και των παρακάτω προτεινόμενων δραστηριοτήτων, οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν ποικίλες μουσικές παραδόσεις, να συνεργαστούν με συνομηλίκους και να συμμετάσχουν σε έργα βασισμένα στη μουσική που θα τους φέρουν αντιμέτωπους με κοινωνικές, πολιτιστικές και συναισθηματικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

2. Πρόταση διδακτικού σχεδίου στο μάθημα της Μουσικής

2.1. Κοινό-Στόχος

Η παρούσα πρόταση διδακτικού σχεδίου απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επομένως αφορά το κοινό-στόχο των μαθητών του Δημοτικού, ηλικίας 6-12 ετών. Το κοινό αυτό έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δεδομένου του διαφορετικού πολιτισμικού αλλά και ακαδημαϊκού υπόβαθρου των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε τάξεις ατόμων με ποικίλες μαθησιακές ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Έτσι, το παρόν σχέδιο διδασκαλίας μπορεί όχι μόνο να συμβάλει στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις προκλήσεις που θέτει η ποικιλομορφία, αλλά και να ενισχύσει σημαντικά τα μαθησιακά και αναπτυξιακά αποτελέσματα των μαθητών, προωθώντας τη συνεργασία και τη συμπερίληψη. Μέσω της ενσωμάτωσης συμμετοχικών πρακτικών στο μάθημα της Μουσικής στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δράσουν ως διαμεσολαβητές για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής. Επίσης, το διδακτικό αυτό σχέδιο απευθύνεται συνολικά σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη των σχολικών κοινοτήτων, αφού οι οικογένειες, οι συμμαθητές και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας μπορούν να συμμετέχουν μέσω διαφόρων τρόπων στις δραστηριότητες που προτείνονται.

2.2. Διάρκεια του έργου

Προτείνεται το εν λόγω σχέδιο να έχει διάρκεια στο χρόνο, ώστε να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους ενστάλαξης της πολιτικής και κοινοτικής δέσμευσης και συνεργασίας. Ανάλογα με τον προγραμματισμό του εκάστοτε σχολείου και εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες, η μία διδακτική ώρα της Μουσικής μπορεί να συμπληρωθεί από επιμέρους δραστηριότητες συνδυαστικά με άλλα μαθήματα που ταιριάζουν με τις θεματικές που προσεγγίζουν οι μουσικές δράσεις, ακολουθώντας μια διαθεματική προσέγγιση. Υπολογίζεται ότι στο διάστημα μεταξύ 12 εβδομάδων είναι εφικτό να δοθεί αρκετός χρόνος στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα ενδιαφερόμενα μέλη των σχολικών κοινοτήτων να προσεγγίσουν τα διάφορα θέματα που θίγονται στο παρόν διδακτικό σχέδιο. Μετά το πέρας του διαστήματος αυτού, θα είναι εφικτή η πραγματοποίηση μιας τελικής παράστασης ή παρουσίασης βασισμένης στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και στους αναδυόμενους προβληματισμούς των μαθητών.

2.3. Βασικά μαθησιακά αποτελέσματα

Μέχρι το τέλος αυτού του διδακτικού σχεδίου, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- κατανοήσουν το ρόλο της μουσικής στην κοινωνική αλλαγή, την οικοδόμηση της κοινότητας και την ενίσχυση ενσυναίσθησης
- συμμετέχουν στη συνεργατική δημιουργία μουσικής
- μοιράζονται δημιουργικές ιδέες σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον
- εξερευνήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία μέσω της μουσικής, μαθαίνοντας και εκτιμώντας τα διαφορετικά μουσικά είδη, παραδόσεις και όργανα από όλο τον κόσμο
- αναπτύξουν κριτική σκέψη και αναστοχασμό σχετικά με το πώς η μουσική μπορεί να αντιπροσωπεύει προσωπικές εμπειρίες, κοινωνικά ζητήματα και πολιτιστικές αξίες
- επιδείξουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας, πολιτιστικής εκτίμησης και κοινής ευθύνης μέσω συλλογικής μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης
- ανταποκριθούν ως λειτουργικά και χρήσιμα μέλη της σχολικής τους κοινότητας, συμβάλλοντας σε συγκεκριμένους στόχους και σχέδια με δημιουργικότητα
- 2.4. Υλικά και πόροι
- **Όργανα:** Κρουστά (τύμπανα, ντέφια, μαράκες), ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, έγχορδα ή πνευστά όργανα (ό,τι μπορεί να διαθέσει το σχολείο ή οι συμμετέχοντες), φωνή, ηχηρές κινήσεις (Body Percussion).

- **Ψηφιακά εργαλεία:** Τάμπλετ ή υπολογιστές με μουσικό λογισμικό (π.χ. GarageBand, Soundtrap) για τη συν-δημιουργία και ηχογράφηση μουσικής.
- **Επισκέπτες μουσικοί ή βίντεο:** Εάν είναι εφικτό, το σχολείο μπορεί να προσκαλέσει τοπικούς μουσικούς, ενώ σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν οπτικοακουστικό υλικό με μουσικές παραδόσεις για να παρουσιάσουν την πολιτιστική ποικιλομορφία.
- **Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό:** Απλοί οδηγοί μουσικής σημειογραφίας ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, πρότυπα συνεργατικού σχεδιασμού και διαδικτυακοί πόροι για την εξερεύνηση των παγκόσμιων μουσικών παραδόσεων.

3. Δομή και επιμέρους δραστηριότητες σε διάστημα περίπου 12 εβδομάδων

Εβδομάδα 1-3. Εισαγωγή στη συμμετοχική μουσική τέχνη και στην αξιοποίηση της μουσικής ως εργαλείου κοινωνικής σύνδεσης

Οι πρώτες εβδομάδες δράσεων θεωρούνται εισαγωγικές, αφού οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της συμμετοχικής μουσικής και των δυνατοτήτων που προσφέρει για κοινωνική αλλαγή. Τα θέματα που προσεγγίζονται προσαρμοσμένα ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών είναι η φύση και ο ρόλος της συμμετοχικής μουσικής και η αξιοποίησή της για τη δημιουργία κοινότητας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφηγηθεί τη σύντομη ιστορία της μουσικής και να φέρει παραδείγματα από διάφορους πολιτισμούς που φανερά η μουσική έχει συμβάλει στην οικοδόμηση κοινότητας και στην προώθηση κοινωνικής αλλαγής. Στην πρώτη αυτή επαφή παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της μουσικής (ρυθμός, μελωδία, αρμονία) και προσεγγίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα δομικά αυτά στοιχεία μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες.

Οι πρώτες δραστηριότητες που προτείνονται ουσιαστικά λειτουργούν ως εργαλείο για να «σπάσει ο πάγος»: οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους ρυθμικά μοτίβα χτυπώντας ηχηρές κινήσεις ή χρησιμοποιώντας κρουστά όργανα. Έπειτα, παρουσιάζεται στους μαθητές η ιδέα της μουσικής ως μέσο συλλογικής έκφρασης. Έτσι, αξιοποιείται το υλικό των μαθητών στο πλαίσιο του ομαδικού τραγουδιού (π.χ. κύκλοι με ρυθμικά σχήματα, χωρισμός σε ομάδες και παιχνίδια μίμησης ή ερώτησης απάντησης με ρυθμικά μοτίβα). Η αίσθηση που αφήνουν οι δράσεις αυτές είναι η ίδια με την ικανοποίηση ενός ατόμου μετά από την εμπλοκή σε ουσιαστικό και εποικοδομητικό διάλογο που κατέληξε σε συμφωνία.

Έπειτα, μπορούν να σχεδιαστούν δράσεις με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν πώς η μουσική μπορεί να ενώσει τους ανθρώπους πέρα από πολιτισμικές, γλωσσικές ή κοινωνικές διαφορές. Οι επιμέρους δράσεις των πρώτων τριών εβδομάδων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη συνέχεια του σχεδίου αυτού, διότι με ξεκάθαρο τρόπο θα προσδιοριστούν τα κοινωνικά ζητήματα που μπορούν οι άνθρωποι να θίξουν μέσω της τέχνης της μουσικής (π.χ. εκφοβισμός, ανισότητα, περιβαλλοντικές ανησυχίες, κοινωνικά προβλήματα). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός στο να κατευθύνει τις συζητήσεις και την οπτική των μαθητών σε θέματα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η πολιτισμική ετερότητα, η απουσία ένταξης ώστε να εγείρει τον κριτικό προβληματισμό. Ουσιαστικά, κατευθύνει τη δημιουργικότητα και τη συλλογική δράση των μαθητών σε ένα θέμα-στόχο εστίασης, φροντίζοντας οι μαθητές να δεσμευτούν και να συνεργαστούν γύρω από το θέμα αυτό το επόμενο διάστημα.

Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- **Ομαδική συζήτηση:** Ποια κοινωνικά ζητήματα ενδιαφέρουν τους μαθητές και πώς θα μπορούσε η μουσική να εκφράσει αυτές τις ιδέες;
- **Προπαρασκευαστική δημιουργία:** Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες για να δημιουργήσουν ένα σύντομο μουσικό κομμάτι για ένα κοινωνικό θέμα που τους ενδιαφέρει (π.χ. φιλία, καλοσύνη, διαφορετικότητα).

Εβδομάδα 4-7. Δημιουργία μουσικής και συνεργασία στην εξερεύνηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας

Οι μαθητές πλέον είναι έτοιμοι να εμβαθύνουν σε δράσεις συνεργασίας υπό την συνεχή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συνθέτοντας μουσική ως ομάδα και ανακαλύπτοντας παράλληλα μουσικές παραδόσεις από όλον τον κόσμο. Έτσι, μέσω της πρακτικής εμπειρίας, μαθαίνουν πώς διαφορετικοί πολιτισμοί χρησιμοποιούν τη μουσική για την αφήγηση ιστοριών και την κοινωνική έκφραση, αναδεικνύοντας την αξία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η έμφαση στο συγκεκριμένο διάστημα του προτεινόμενου προγράμματος όσον αφορά τη μουσική δίνεται στη συνεργασία, τη δημιουργία και την ομαδική ενορχήστρωση μουσικών ιδεών, ενώ όσον αφορά τα υποβόσκοντα κοινωνικά μηνύματα, οι συμμετέχοντες πρέπει να εστιάσουν τη προσοχή τους στη σημασία της ενεργητικής ακρόασης, του διαμοιρασμού και του συμβιβασμού. Οι μαθητές θα ασχοληθούν με την εξερεύνηση οργάνων, ρυθμών και στυλ από διαφορετικούς πολιτισμούς (π.χ. αφρικανικά τύμπανα, λατινοαμερικάνικοι ρυθμοί, ευρωπαϊκές κλασικές παραδόσεις.

Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- **Συνεργατική σύνθεση:** Μικρές ομάδες δημιουργούν ένα τραγούδι βασισμένο σε θέματα όπως η ομαδική εργασία, ο σεβασμός ή η διαφορετικότητα, συνθέτοντας συλλογικά στίχους, μελωδία και ρυθμό.
- **Πολιτισμική εξερεύνηση:** Ακρόαση και ανάλυση διαφόρων μουσικών στυλ (π.χ. αφρικανικά τύμπανα, λατινικοί ρυθμοί, ελληνικοί παραδοσιακοί, ευρωπαϊκοί ρυθμοί). ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει ηχογραφήσεις διαφορετικών μουσικών στυλ και οργάνων (προβάλλοντας βίντεο από παραστάσεις ή προσκαλώντας τοπικούς μουσικούς). Οι μαθητές έπειτα μπορούν να πειραματιστούν με αντίστοιχα όργανα, ρυθμούς και αυτοσχεδιασμό.
- **Μεικτή σύνθεση:** Κάθε ομάδα επιλέγει μια μουσική παράδοση, ενσωματώνοντας στοιχεία σε μια μεικτή σύνθεση που συνδυάζει διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα (φωνή, όργανα).
- **Διαδραστική ακρόαση:** Οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με το πώς η μουσική εκφράζει συναισθήματα σε διάφορους πολιτισμούς και συζητούν πώς ο ήχος διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις, συμβάλλει στην αφήγηση ιστοριών και στην επικοινωνία.

Εβδομάδα 8-10: Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη συμμετοχική μουσική

Στο επόμενο διάστημα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στη σωστή χρήση της μουσικής τεχνολογίας. Ψηφιακές εφαρμογές όπως το GarageBand ή το Soundtrap είναι εύκολες στη χρήση και με τη σωστή αξιοποίηση των εργαλείων αυτών από τους μαθητές ενισχύεται η μουσική δημιουργία, διευρύνονται οι δημιουργικές δυνατότητες και διευκολύνεται η συνεργασία, αφού οι μαθητές εξασκούνται σε δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, επικοινωνίας και ομαδικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάσουν στους μαθητές τις εναλλακτικές επιλογές λογισμικών και τις ψηφιακές επιλογές εργαλείων για τη δημιουργία μουσικής και έκφρασης των ιδεών τους (ψηφιακά όργανα, εφαρμογές ηχογράφησης), ώστε οι μαθητές να τα εντάξουν στις ήδη σχηματισμένες δημιουργικές ιδέες τους.

Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- **Ψηφιακή σύνθεση:** Οι μαθητές χρησιμοποιούν μουσικό λογισμικό (π.χ. GarageBand, Soundtrap) για να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν τα κομμάτια τους συνεργατικά.
- **Ηχογράφηση:** Κάθε μαθητής συνεισφέρει ένα οργανικό ή φωνητικό μέρος στο συλλογικό ψηφιακό πλέον κομμάτι. Είναι σημαντικό να τονίζεται τακτικά στους μαθητές η σημασία της εκάστοτε ατομικής προσφοράς στο συλλογικό έργο και στο τελικό αποτέλεσμα. Κάθε νέο, ατομικό στοιχείο (η κάθε φωνή και η κάθε υφή) που εισάγεται στο συλλογικό έργο μπορεί να αλλάξει σημαντικά την ταυτότητα του έργου, αφού πολλαπλασιάζει εκθετικά τον πλούτο ερεθισμάτων και τον όγκο των πληροφοριών προς τον ακροατή. Έτσι, και η παραμικρή

προσθήκη από τον κάθε μαθητή είναι σημαντική και ο εκπαιδευτικός πρέπει να το τονίζει αυτό, ειδικά σε μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν και να συνεργαστούν με την ομάδα.

- **Εξ αποστάσεως συνεργασία:** Εάν είναι εφικτό, οι μαθητές ανταλλάσσουν μουσικές ιδέες με συμμαθητές τους από άλλο σχολείο ή με τους φίλους τους από την ευρύτερη κοινότητα, μοιράζοντας τις συνθέσεις τους και τις ιδέες τους ψηφιακά, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, ακόμη και σημειώνοντας πιθανές προσθήκες και νέες συμμετοχές.
- **Διαδραστική παρουσίαση:** Οι μαθητές στις ομάδες τους παρουσιάζουν τα ψηφιακά μουσικά έργα τους, το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς τους κατά τη διάρκεια του διδακτικού αυτού πλάνου, εξηγώντας πώς η τεχνολογία και η μουσική τους βοήθησε να συνεργαστούν και να εκφράσουν τα κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν μέσα από τα έργα τους.

Εβδομάδα 11 και 12: Βελτίωση, προετοιμασία και εκτέλεση

Οι τελευταίες εβδομάδες επικεντρώνονται στην τελειοποίηση των συνθέσεων και του τελικού αποτελέσματος της συνεργασίας των μαθητών και την κοινοποίησή τους στη σχολική κοινότητα, ενισχύοντας το ρόλο της μουσικής στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Οι μαθητές καλούνται να προσθέσουν τις τελευταίες πινελιές στις δημιουργίες τους με τρόπο ώστε να αναδεικνύονται τα κοινωνικά θέματα που ενέπνευσαν τις συνθέσεις τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συνδυασμό πληθώρας οπτικοακουστικών μέσων και άλλων χειροτεχνικών που μπορούν να φτιάξουν οι μαθητές στο σχολείο ή και στο σπίτι, ενώ μπορούν στις ενέργειες αυτές να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί άλλων μαθημάτων (όπως των καλλιτεχνικών, της πληροφορικής, της θεατρικής αγωγής, των αγγλικών, και ο δάσκαλος της κάθε τάξης). Για παράδειγμα, με τους εκπαιδευτικούς της γλώσσας και των αγγλικών οι μαθητές μπορούν να συντάξουν μηνύματα για πανό ή για αφίσες, τις οποίες έπειτα θα δημιουργήσουν με τους εκπαιδευτικούς των καλλιτεχνικών και της πληροφορικής, ενώ με τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής και θεατρικής αγωγής μπορούν να φτιάξουν βιντεάκια-σκετς, πάντα σε σχέση με το κοινωνικό θέμα της κάθε σύνθεσης.

Προτεινόμενες δραστηριότητες:

- **Πρόβες:** Οι μαθητές τελειοποιούν τις ομαδικές τους συνθέσεις, εξασκώντας την ομαδική εργασία και τη σκηνική παρουσία, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αναγνωρίζοντας την αξία της φωνής τους.
- **Δημιουργική παρουσίαση:** Οι ομάδες προετοιμάζουν οπτικά ή πολυμεσικά στοιχεία (έργα τέχνης, βίντεο, χορό) για να συμπληρώσουν την παράστασή τους και να αναδείξουν με ξεκάθαρο τρόπο το εκάστοτε κοινωνικό θέμα που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης του έργου τους.
- **Τελική παράσταση:** Οι μαθητές παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε κοινό (συμμαθητές, καθηγητές, οικογένειες), προωθώντας το διάλογο σχετικά με την επίδραση της μουσικής σε κοινωνικά ζητήματα.
- **Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση:** Οι μαθητές συζητούν τι έμαθαν για τη δύναμη της μουσικής στην κοινωνική αλλαγή και πώς μπορούν να εφαρμόσουν αυτά τα μαθήματα πέρα από την τάξη. Καλούνται να προβληματιστούν σε σχέση με τη σημασία της ομαδικής εργασίας, την εκάστοτε συνεισφορά στο συνολικό έργο, την επικοινωνία κατά τη συνεργασία.

4. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση στο παρόν διδακτικό σχέδιο μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν μια έκθεση ιδεών ή να μοιραστούν προφορικά τι έμαθαν κατά τη διάρκεια του προτεινόμενου προγράμματος. Χρήσιμη θα ήταν η συζήτηση αναφορικά με τους τρόπους συνεργασίας, τα οφέλη και τα αποτελέσματα της συν-δημιουργίας. Εάν το κλίμα είναι ιδιαίτερα θετικό και η ατμόσφαιρα σε μια σχολική μονάδα είναι υποστηρικτική, μπορεί να ζητηθεί πέρα από την αυτο-αξιολόγηση και αξιολόγηση από τους συνομηλίκους, ώστε οι μαθητές να παρέχουν στους φίλους τους εποικοδομητική ανατροφοδότηση για την συνεισφορά τους στην ομαδική εργασία. Τέλος, το τελικό προϊόν συν-δημιουργίας, η μουσική παράσταση στη σχολική κοινότητα μπορεί να λειτουργήσει ως επίδειξη της επιτυχίας της συνεργασίας και της συλλογικής δράσης, ενώ παράλληλα

θα συμβάλλει στο να δοθεί η απαραίτητη έμφαση στην ομαδικότητα, τη δημιουργικότητα και την ενασχόληση με σοβαρά κοινωνικά ζητήματα.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας φανερώνει πώς η συμμετοχική μουσική μπορεί να χρησιμεύσει ως μετασχηματιστικό εργαλείο για την προώθηση της συνεργασίας και την ανάπτυξη δημιουργικών κοινοτήτων που αντιμετωπίζουν εμπράκτως κοινωνικά ζητήματα. Μέσω της ομαδικής σύνθεσης και εκτέλεσης, οι μαθητές βιώνουν τη δύναμη της συλλογικής δράσης, μαθαίνοντας ότι η μουσική δεν είναι μόνο μια ατομική επιδίωξη αλλά μια κοινή προσπάθεια που ενώνει τους ανθρώπους πέρα από διαφορές. Αυτή η διαδικασία αναπτύσσει κρίσιμες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η ακρόαση της προοπτικής και ο συμβιβασμός, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τη θετική κοινωνική αλλαγή. Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών υπόβαθρων προάγει την ενότητα και τη συμπερίληψη, καταρρίπτοντας τα εμπόδια και αποδεικνύοντας τη σημασία της συλλογικής δράσης.

Κεντρική θέση στην πρόταση αυτή κατέχει η αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων. Οι μαθητές εκφράζουν ανησυχίες όπως ο εκφοβισμός, η ανισότητα και η ένταξη μέσω της μουσικής, συμμετέχοντας σε ουσιαστικές συζητήσεις σχετικά με την ενσυναίσθηση και την ευθύνη των πολιτών. Αυτή η δημιουργική διαδικασία ενδυναμώνει τους μαθητές να προβληματιστούν και να αναλάβουν δράση ενάντια σε αυτά τα ζητήματα, μετατρέποντας την τέχνη τους σε καταλύτη για αλλαγή. Το πρόγραμμα που παρουσιάζεται εκτιμά τη συμμετοχή, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου δεξιοτήτων και γνώσεων, συμβάλλουν ουσιαστικά. Με την ενσωμάτωση ποικίλων μουσικών εκφράσεων και τον εορτασμό των διαφορετικών προοπτικών, το πρόγραμμα σπουδών ενδυναμώνεται ώστε να προωθεί τον σεβασμό και αμφισβητεί τις πρακτικές αποκλεισμού, καλλιεργώντας μια κουλτούρα ένταξης που αντανακλά μια δίκαιη κοινωνία.

Η πολιτισμική ευαισθητοποίηση είναι ένας άλλος κεντρικός άξονας, καθώς οι μαθητές εξερευνούν τη μουσική από διάφορες παραδόσεις, διευρύνοντας τις προοπτικές τους και καλλιεργώντας την παγκόσμια ιθαγένεια. Μέσα από κοινές καλλιτεχνικές εμπειρίες, καταπολεμούν τα στερεότυπα και μαθαίνουν τη σημασία του αμοιβαίου σεβασμού, ενισχύοντας την ιδέα ότι η ποικιλομορφία ενισχύει την κοινωνία. Οι μαθητές ενδυναμώνονται περαιτέρω ώστε να ηγηθούν της κοινωνικής αλλαγής μέσω μιας τελικής παράστασης, κατά την οποία μοιράζονται το συλλογικό τους μήνυμα με τη σχολική κοινότητα. Αυτός ο δημιουργικός τρόπος έκφρασης ενσταλάζει την αίσθηση της δράσης, αποδεικνύοντας ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εμπνεύσει απτές δράσεις, ενθαρρύνει το διάλογο στην κοινότητα και αναδεικνύει τις δυνατότητες των μαθητών να συμβάλουν σε μια δίκαιη κοινωνία.

Τέλος, ο αναστοχασμός και η κριτική σκέψη αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του έργου. Μέσα από συζητήσεις ή εκθέσεις ιδεών, οι μαθητές αναλύουν τις εμπειρίες τους, διερευνώντας πώς η μουσική τους βοήθησε να έρθουν σε επαφή με σύγχρονες προκλήσεις. Αυτή η πρακτική εμβαθύνει την κατανόηση της δύναμης της τέχνης ως εργαλείο για την υπεράσπιση και την κοινωνική αλλαγή, ενώ παράλληλα ενισχύει το ρόλο των μαθητών ως ενεργών πολιτών. Έτσι, η διδακτική αυτή πρόταση δημιουργεί ένα πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα, επεκτείνοντας τον αντίκτυπό της πέρα από την τάξη. Η τελική παράσταση δεν αποτελεί μόνο μέσο επίδειξης της σκληρής δουλειάς των μαθητών και το αποτέλεσμα του κόπου τους, αλλά χρησιμεύει ως πλατφόρμα ευαισθητοποίησης, πρόκλησης συζητήσεων και έμπνευσης της ευρύτερης κοινότητας να συμμετάσχει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Με το παράδειγμα της δέσμευσής τους στο τρίμηνο πρότζεκτ, οι μαθητές δείχνουν ότι η τέχνη δεν είναι απλώς ένα μέσο ατομικής έκφρασης, αλλά μια συλλογική προσπάθεια ικανή να επιφέρει ουσιαστικό κοινωνικό αντίκτυπο.

Βιβλιογραφία

Argyriadis, A., Palantzas, T., Vlachadi, M. & Argyriadi, A. (2022). Effect of Dance on Holistic Development of Culturally Diverse Communities. International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science, 11(2), 133-141.

Aula, I., & Masoodian, M. (2023). Creativity and Healthy Ageing: Future Research Directions. Journal of Population Ageing, 1-21.

Daykin, N., Mansfield, L., Meads, C., Gray, K., Golding, A., Tomlinson, A., & Victor, C. R. (2020). Social capital in participatory arts for wellbeing: Findings from a systematic review of qualitative research. ARTS AND HEALTH. https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1802605

Geekiyanage, D., Fernando, T., & Keraminiyage, K. (2020). Assessing the state of the art in community engagement for participatory decision-making in disaster risk-sensitive urban development. International journal of disaster risk reduction, 51, 101847.

Goble, G. H., Van Ooyik, J., Robertson, T. & Roberts, G. J. (2021). Effects on students' academic and non-academic outcomes and atudent participation in theatre arts: A research synthesis. Educational Research: Theory and Practice, 32(3), 1-22.

Holt, M. (2015). Transformation of the aesthetic: Art as participatory design. Design and Culture, 7(2), 143-165.

Ozer, E. J., Abraczinskas, M., Duarte, C., Mathur, R., Ballard, P. J., Gibbs, L., ... & Afifi, R. (2020). Youth participatory approaches and health equity: Conceptualization and integrative review. American Journal of Community Psychology, 66(3-4), 267-278.

Rabinowitch, T. C. (2020). The potential of music to effect social change. Music & Science, 3, 2059204320939772. https://doi.org/10.1177/2059204320939772

Sayers, T., & Stickley, T. (2018). Participatory arts, recovery and social inclusion. Mental Health and Social Inclusion, 22(3), 149-156.

Sloboda, J., Baker, G., Karttunen, S., Mazzola, A., Rojas, J. S., Van Zijl, A., ... & Zapata Restrepo, G. (2020). Music for social impact: An overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and the UK. Finnish Journal of Music Education (The), 23(1 & 2).

Thomson, P., & Maloy, L. (2022). The benefits of Art, Craft and Design education in schools: A Rapid Evidence Review. Centre for Research in Arts, Creativity and Literacies, Faculty of Social Sciences, The University of Nottingham, Wollaton Road, Nottingham UK.

Wang, Q., Coemans, S., Siegesmund, R., & Hannes, K. (2017). Arts-based methods in socially engaged research practice: A classification framework. Art/Research International: A Transdisciplinary Journal, 2(2), 5-39.

Zimmermann, A., Hermsen, M., Pelgrim, T., van Dijk, L., Awater, A., Leget, C., & Visse, M. (2024). How do arts-based communities conceptualise their contribution to social justice for people living with intellectual disabilities? A scoping review. JoCAT, 19(1). https://www.jocat-online.org/a-24-zimmermann

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΣΤΟΥΣ/ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ

Καραντζούλη Αιμιλία
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να εξετάσει την προστιθέμενη αξία που είναι σε θέση να φέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και τα Ψηφιακά Μέσα στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων συμμετοχικού θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης και την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας στους/στις μαθητές/τριες. Σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από την επικράτηση των δυνατοτήτων της Τεχνολογίας σε κάθε πτυχή του ανθρώπινου βίου, έννοιες όπως η παρουσία, η συμμετοχή, η επιρροή, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταβάλλονται και αποκτούν νέα δυναμική. Η εκπαίδευση με τη σειρά της δεν μένει ανεπηρέαστη αναζητώντας διαρκώς νέους τρόπους προκειμένου να ανταποκριθεί στις συνεχείς αυτές αλλαγές. Οι δραστηριότητες του συμμετοχικού θεάτρου από την άλλη επιδιώκουν ακριβώς την ανάδειξη και την αξιοποίηση των ίδιων αυτών εννοιών καταργώντας την παραδοσιακή σχέση μεταξύ "ηθοποιού" και "θεατή". Ο τελευταίος καλείται να γίνει συνδιαμορφωτής της δράσης, να προβληματιστεί πάω σε κοινωνικά προβλήματα και διλημματικές καταστάσεις και να παρέμβει προσφέροντας τη δική του οπτική ή εκδοχή αναπτύσσοντας τον κοινωνικό προβληματισμό και προσφέροντας νέες προοπτικές για κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα στο σημείο αυτό δε λειτουργούν μόνο ως παράγοντες αναδιαμόρφωσης των εννοιών που ήδη αναφέρθηκαν, αλλά αποτελούν επιπλέον χρήσιμα μέσα και εργαλεία στα χέρια των μαθητών/τριών προκειμένου να εκφράσουν τις πρωτότυπες ιδέες, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τους προβληματισμούς τους. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα, τα Podcasts, οι Πλατφόρμες Διαδικτυακής Επικοινωνίας και τα Ψηφιακά Προφίλ ανανεώνουν το υπάρχον πλαίσιο ενώ ανταποκρίνονται ταυτόχρονα στην ιδιαίτερη "γλώσσα" των ψηφιακών γηγενών (digital antives) μαθητών/τριών. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με συγκεκριμένα παραδείγματα και εφαρμογές στις οποίες αναδεικνύονται οι δυνατότητες που προσφέρει η σύνθεση του συμμετοχικού θεάτρου και των νέων τεχνολογιών στην μετατροπή του σχολείου σε έναν χώρο καλλιέργειας κοινωνικών αξιών και δημοκρατικής συμμετοχής.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχικό θέατρο, νέες τεχνολογίες, κοινωνική συνείδηση, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), αλλά και το Θέατρο ως μία σύνθετη μορφή καλλιτεχνικής παιδαγωγικής προσέγγισης αποτελούν σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, ο συγκερασμός των οποίων φαίνεται να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσει και να ανανεώσει τη μαθησιακή εμπειρία. Αν και τα θεωρητικά και πρακτικά πεδία που αποτελούν τον πυρήνα των δύο αυτών αντικειμένων είναι εντελώς διαφορετικά, εντούτοις μοιράζονται κοινές αξίες και στόχους που αφορούν την ενεργητική συμμετοχή, τη συνδιαλλαγή και την πρόσβαση στη γνώση και στην έκφραση (Φανουράκη, 2016). Τόσο οι Ψηφιακές Τεχνολογίες όσο και οι Θεατρικές Πρακτικές διαμορφώνουν μαθητοκεντρικά πλαίσια εκπαίδευσης, καθώς δημιουργούν δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία ο/η μαθητής/τρια, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους έρχονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jensen & Peterson, 2022), ενώ οι ίδιοι/ες απομακρύνονται από τον ρόλο το αποδέκτης/τριας και προσεγγίζουν αυτόν του/της συμμέτοχου και του/της δημιουργού.

Η θεατρική τέχνη από τη φύση της προϋποθέτει την παρουσία, τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, έννοιες που επαναπροσδιορίζονται και αποκτούν νέα σημασία

μέσα από την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Γραμματάς, 2015) στις επιμέρους δραστηριότητες και πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα προσαρμόζονται σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ηλικιακά επίπεδα και κοινωνικά πλαίσια. Ο συγκερασμός του Θεάτρου και των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση φαίνεται άλλωστε να είναι σε θέση να μετατοπίσει το κέντρο του ενδιαφέροντος από τη μετάδοση της γνώσης στην ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της δημιουργικότητας, μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της "ψηφιακής γενιάς" του μαθητικού δυναμικού (Gauvin et al., 2022). Με αυτόν τον τρόπο, η κοινωνική διάσταση της μάθησης ενισχύεται σημαντικά και λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη συνείδησης και στάσεων που σχετίζονται με την ενεργή συμμετοχή του ατόμου, αρχικά στο πλαίσιο της ομάδας μέσα στην οποία πράττει και αλληλεπιδρά και κατ' επέκταση μέσα στην ευρύτερη κοινωνία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Κοινωνική Συνείδηση και Ευαισθησία στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Η κοινωνική συνείδηση συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που δεν περιορίζεται σε μία και μόνο οπτική (Giddens, 2002). Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης, ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι αποτελεί μέρος ενός σύνθετου κοινωνικού ιστού, στον οποίο συνυπάρχει, αλληλεπιδρά και επηρεάζεται από τις συλλογικές δομές. Η κατανόηση αυτής της αλληλεξάρτησης ενισχύει την επίγνωση ότι οι προσωπικές επιλογές και δράσεις σχετίζονται άμεσα με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Schlitz, Vieten & Miller, 2010). Η κοινωνική ευαισθησία θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι αφορά περισσότερο την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης και την αντίληψη του χρόνου και του χώρου ως κοινωνικών πλαισίων που επιτρέπουν στο άτομο να συνδέσει τη δική του εμπειρία με τα συστήματα αξιών, σχέσεων και δυνάμεων που το περιβάλλου. Με λίγα λόγια θα λέγαμε ότι η έννοια της κοινωνικής συνείδησης αφορά τον βαθμό κατανόησης του ατόμου σχετικά με τις κοινωνικές δομές, τους ρόλους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του συλλογικού ιστού. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική ευαισθησία σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την αντίληψη των αναγκών και των δυσκολιών των άλλων, και την επιθυμία για παρέμβαση ή αλλαγή. Η εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να παρέχει γνωστικά εφόδια αλλά και να καλλιεργεί αυτές τις διαστάσεις της κοινωνικότητας που ενδυναμώνουν τη συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Noddings, 2012).

Η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης αντανακλάται μέσα από την ενεργό ενασχόληση με ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία και σχετίζεται με την ικανότητα για κριτικό στοχασμό πάνω στις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές δομές, καθώς και την προθυμία για συμμετοχή στον δημόσιο διάλογο (Ammentrop, 2007). Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι η καλλιέργειά τόσο της κοινωνικής συνείδησης όσο και της κοινωνικής ευαισθησίας προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου, τη διαχείριση διαφωνιών, τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας, στοιχεία που ευνοούνται από την αλληλεπίδραση σε πλαίσια ομάδων και συλλογικοτήτων (Berman, 1997). Άλλωστε, η ευαισθητοποίηση γύρω από θέματα που υπερβαίνουν τα σύνορα της εθνικής ταυτότητας, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η παγκόσμια ειρήνη ή η περιβαλλοντική κρίση, αποτελεί βασικό γνώρισμα της παγκόσμιας πολιτειότητας και της έννοιας του/της ενεργού κοινωνικά ευαισθητοποιημένου/ης πολίτη.

Όπως καθίσταται σαφές, σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο, όχι μόνο στο γνωστικό πεδίο αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών (Freire, 2009). Μέσα από την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικής επίγνωσης, μπορεί να συμβάλει με τον πιο ουσιαστικό τρόπο στη διαμόρφωση αυτόνομων, υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων ατόμων, ενώ ο ρόλος της δεν εξαντλείται στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης, αλλά αποκτά νόημα όταν λειτουργεί απελευθερωτικά, ενδυναμώνοντας τα άτομα ώστε να αντιμετωπίζουν με δημιουργικότητα και κριτική ματιά την κοινωνική πραγματικότητα και να συμμετέχουν ενεργά στον μετασχηματισμό της (Pavlidis, 2015).

Έχοντας ως κεντρικό άξονα τις έννοιες της κοινωνικής συνείδησης και ευαισθησίας υπό τη συγκεκριμένη οπτική, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι ο συγκερασμός του Θεάτρου με τις Νέες Τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σήμερα συμβάλλει στη διαμόρφωση μια παιδαγωγικής προσέγγισης με κοινωνικό προσανατολισμό που εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική δράση, την ενσυναίσθηση, τη συνεργατικότητα και την ευθύνη (Βασιλειάδης, 2016). Μέσα σε μια τέτοια προοπτική, η σχολική τάξη δεν περιορίζεται σε έναν χώρο μετάδοσης γνώσης, αλλά μετατρέπεται σε δυναμικό εργαστήρι εμπειριών, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν, να συζητήσουν, να αποφασίσουν και να δράσουν ως μέλη μιας ομάδας. Επιπλέον, η σύνδεση της διαδικασίας της μάθησης με την κοινωνική πραγματικότητα ενισχύει την ετοιμότητα των νέων να αποκτήσουν ενεργητικότερη εμπλοκή ως πολίτες, ενδυναμώνοντας την αυτονομία τους και την ικανότητά τους να συμβάλλουν σε ένα πιο δίκαιο και βιώσιμο συλλογικό μέλλον (Nussbaum, 2013).

Ο/Η εκπαιδευτικός, σε αυτό το πλαίσιο, δεν αποτελεί απλώς μεταδότη γνώσης και πληροφορίας, αλλά παίρνει τον ρόλο ενός εμψυχωτή, ενορχηστρωτή και δημιουργού παιδαγωγικών περιβαλλόντων που ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία, τον στοχασμό και την κοινωνική ευθύνη. Με τη βοήθεια βιωματικών, ομαδοσυνεργατικών και κοινωνιοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων - όπως αυτές που είναι δυνατόν να προκύψουν μέσα από τον συγκερασμό θεατρικών τεχνικών και Ψηφιακών Τεχνολογιών - το σχολείο είναι σε θέση να ενισχύσει την κοινωνική ευαισθησία και τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών/τριών, προσφέροντάς τους το πλαίσιο να εξελιχθούν σε πολίτες με ενεργό και υπεύθυνο κοινωνικό ρόλο (Κωστούλα-Μακράκη, 2008).

Χαρακτηριστικά όπως η εργασία στο πλαίσιο της ομάδας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η επαφή με διαφορετικές απόψεις και βιώματα, η αναγνώριση της πολυφωνίας και της ετερότητας αλλά και η δυνατότητα για παρέμβαση και "αλλαγή της ιστορίας" αποτελούν βασικές συνιστώσες αυτής της προσπάθειας. Οι συμμετοχικές μέθοδοι και οι βιωματικές τεχνικές, όπως είναι φυσικό, ενισχύουν επιπλέον τη συναισθηματική νοημοσύνη και δημιουργούν χώρους όπου η μάθηση συναντά τη ζωή και την κοινωνική εμπειρία (UNESCO, 2015).

2.2. Το Συμμετοχικό Θέατρο και η Τεχνολογική Ενίσχυση της Εμπειρίας

Το Συμμετοχικό Θέατρο επιδιώκει τη δημιουργία βιωματικών εμπειριών, οι οποίες αποτελούν κομμάτι ενός ευρύτερου "έργου τέχνης" που συν-δημιουργείται με τη συμβολή των θεατών οι οποίοι δεν λειτουργούν απλώς ως αποδέκτες του παραστασιακού μηνύματος, αλλά πολύ περισσότερο παρακολουθούν τα διαδραματιζόμενα υπό το πρίσμα του "μελλοντικού συμμετέχοντα θεατή". Πιο συγκεκριμένα, ο/η θεατής ευρισκόμενος/γη σε συνεχή εγρήγορση αλληλεπιδρά με τους/τις ηθοποιούς και συμμετέχει ενεργά κάνοντας δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ κοινού και συμμετέχοντα/ουσας ηθοποιού (Alston, 2016). Το Συμμετοχικό Θέατρο θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί μια μορφή θεάτρου που επιδιώκει την ενεργή εμπλοκή του/της θεατή, καταργώντας την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε "σκηνή και πλατεία". Οι θεατές καλούνται να συνδιαμορφώσουν τη δράση, να παρέμβουν, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και να αναλάβουν ρόλους, λειτουργώντας ως συν-δημιουργοί του θεατρικού γεγονότος. Είναι συνεπώς σαφές πως αυτή η μορφή θεάτρου στοχεύει στην ενδυνάμωση του/της συμμετέχοντος/ουσας, στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και στη διερεύνηση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από βιωματικές διαδικασίες, ενώ δεν περιορίζεται στον καλλιτεχνικό στόχο, αλλά πολύ περισσότερο λειτουργεί ως μέσο διαλόγου, αυτοέκφρασης και κοινωνικού στοχασμού.

Ως πιο χαρακτηριστική έκφραση του Συμμετοχικού Θέατρου αξίζει να αναφερθεί το Θέατρο Forum, με τον τρόπο που το θεμελίωσε ο Augusto Boal (1979), μια μορφή πολιτικού και κοινωνικού θεάτρου, στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται η ανατροπή της παθητικότητας του θεατή. Ο Boal επιδίωξε να επαναπροσδιορίσει τη σχέση μεταξύ ηθοποιού και θεατή, καθιστώντας δυσδιακριτά τα όρια μεταξύ τους, διαμορφώνοντας την έννοια του "spect-actor", ενός προσώπου δηλαδή που όχι μόνο παρακολουθεί τα διαδραματιζόμενα αλλά παρεμβαίνει, αμφισβητεί, προτείνει λύσεις και εντέλει συν-διαμορφώνει τη θεατρική δράση. Η συγκεκριμένη μορφή θεάτρου δε θέτει ως στόχο την καλλιτεχνική "αρτιότητα", αλλά αποτελεί περισσότερο μια "συλλογική πρόβα" για την κοινωνική

αλλαγή. Επηρεασμένο βαθιά από την *Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου* του P.Freire (1976), το Θέατρο Forum επιχειρεί να ενδυναμώσει τα άτομα ώστε να συνειδητοποιήσουν τα καταπιεστικά σχήματα που τα περιβάλλουν και να προχωρήσουν στη μετατροπή της πραγματικότητας μέσα από στοχαστική δράση.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη, το Θέατρο Forum και οι τεχνικές που περιλαμβάνει μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές/τριες ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν συναισθηματικά και κριτικά με κοινωνικά διλήμματα, να εκφράσουν τη δική τους οπτική και να επεξεργαστούν εναλλακτικά σενάρια δράσης (Jackson, 1993). Σε κάθε περίπτωση, στόχος δεν είναι να βρεθεί η "σωστή" λύση, αλλά να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων και να ενισχυθεί η δημοκρατική στάση και η ενσυναίσθηση.

Σε αυτό το πλαίσιο η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τους επιδιωκόμενους στόχους διατηρώντας την παιδαγωγική διάσταση των δραστηριοτήτων. Μέσα από βίντεο, podcasts και διαδραστικές πλατφόρμες, δίνεται η ευκαιρία για έκφραση με περισσότερους και πιο σύγχρονους – ανταποκρινόμενους στα ενδιαφέροντα και την ψηφιακή τους καθημερινότητα - τρόπους, επανεπεξεργασίας της εμπειρίας, συνεργασίας και ανάδειξης πολλαπλών φωνών (Φανουράκη, 2016). Παράλληλα, η χρήση ψηφιακών avatars ή περιβαλλόντων επαυξημένης πραγματικότητας επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να "δοκιμάσουν" ρόλους, στάσεις και επιλογές με ασφάλεια, δημιουργικότητα και πρωτοτυπία. Οι νέες τεχνολογίες υπό αυτό το πρίσμα ενισχύουν τη συμμετοχικότητα και τη μετατρέπουν σε μία δημοκρατική διαδικασία έκφρασης και ακρόασης, επεκτείνοντας τα όρια της σκηνής και εμπλέκοντας όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ως ισότιμα μέλη σε μια κοινή διαδικασία κοινωνικού στοχασμού και έκφρασης (Καραντζούλη, 2024). Πιο συγκερκιμένα, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους συμμετοχής ακόμα και στα παιδιά εκείνα που δυσκολεύονται ενδεχομένως να εκφραστούν προφορικά ή/και σωματικά. Η βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση διαφορετικών εκδοχών της ιστορίας, καθώς και η δημιουργία ψηφιακών εικόνων παρέχουν περισσότερο χρόνο για επεξεργασία και αναστοχασμό της εμπειρίας, οι διαδραστικές πλατφόρμες – Padlet, Mentimeter κ.ά. – δίνουν την ευκαιρία για ψηφιακές ψηφοφορίες, καταγραφή σχολιασμού και παρουσιάσεις, ενώ η αξιοποίηση ψηφιακών αντιπροσώπων (avatars), αλλά και προϊόντων Επαυξημένης Πραγματικότητας παρέχουν ένα διασκεδαστικό και ασφαλές πεδίο για πειραματισμό με ρόλους και συνθήκες χωρίς τον φόβο της στοχοποίησης, διερευνώντας ελεύθερα κοινωνικές στάσεις και αξίες, δίνοντας "χώρο" σε φωνές που ενδεχομένως να μην έβρισκαν τον τρόπο να εκφραστούν (Hatton & Nicholls, 2018).

2.3. Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality) και Συμμετοχικό Θέατρο

Η έννοια της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality) καθιερώθηκε το 1992 από τους Caudell και Mizell, οι οποίοι περιέγραψαν την προβολή ψηφιακών πληροφοριών πάνω σε σκηνές του φυσικού κόσμου (Laurel, 2014). Ωστόσο, η τεχνολογία αυτή έγινε προσβάσιμη μέσω κινητών συσκευών με το παιχνίδι ARtennis το 2005, ενώ από εκείνη τη στιγμή άρχισαν σταδιακά να εμφανίζονται στο εμπόριο εφαρμογές προς αξιοποίηση σε ποικίλους τομείς, από τη διαφήμιση και την υγεία μέχρι την εκπαίδευση (Κουτρομάνος, 2022). Σύμφωνα με τον Azuma (1997), ένα σύστημα AR χαρακτηρίζεται από τον συνδυασμό πραγματικού και εικονικού περιβάλλοντος, την αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο και την τρισδιάστατη απεικόνιση, χωρίς ωστόσο ο/η χρήστης/τρια να εγκαταλείπει το φυσικό του περιβάλλον, αλλά εμπλουτίζοντάς το με ψηφιακά στοιχεία, διατηρώντας μια ενεργή και διαδραστική σχέση με αυτό (Καραντζούλη, 2023).

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, η Επαυξημένη Πραγματικότητα λειτουργεί ως πολυαισθητηριακό εργαλείο, που προσδίδει δυναμική στην εμπλοκή των μαθητών/τριών, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και τον κριτικό στοχασμό (Bacca et al., 2014). Ιδιαίτερα στο πλαίσιο συμμετοχικών θεατρικών δραστηριοτήτων, η AR μπορεί να αξιοποιηθεί με ιδιαίτερα καινοτόμους τρόπους, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώσουν εικονικές αφηγήσεις σε πραγματικούς χώρους ή να προβάλλουν φανταστικές δράσεις ή/και στοιχεία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικές εκδοχές της ίδιας ιστορίας αναδεικνύοντας τις πολύπλευρες οπτικές γύρω από το ίδιο θέμα. Ακολούθως

μπορούν να δημιουργήσουν κάρτες AR που, όταν σαρώνεται το QR ή η εικόνα, να ενεργοποιούν βίντεο ή ηχητικά με τις παρουσιάσεις τους δημιουργώντας ένα πολυτροπικό, βιωματικό περιβάλλον μάθησης, όπου η δράση εκτείνεται πέρα από τη σκηνή και εμπλέκει ουσιαστικά τον μαθητή/τρια ως δημιουργό και κριτικό παρατηρητή/τρια.

2.4. Podcasts: Η φωνή σου, η φωνή μου, η φωνή μας

Τα podcasts αποτελούν ένα εύχρηστο και προσιτό εργαλείο ηχητικής αφήγησης, που επιτρέπει σε μαθητές/τριες να εκφραστούν δημιουργικά και να διατυπώσουν κοινωνικά ερωτήματα μέσω προσωπικών αφηγήσεων ή δραματοποιημένων διαλόγων. Η ηχογράφηση μπορεί να γίνει με ελάχιστο εξοπλισμό και να αναρτηθεί στο διαδίκτυο, προσφέροντας πρόσβαση σε ευρύ ακροατήριο (Soltani, 2018). Σε θεματικές όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημιουργία podcast με φωνές κοινωνικά αποκλεισμένων χαρακτήρων ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη σύνδεση με πραγματικά ζητήματα (McGarr, 2009), ενώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί μία ανάμνηση του ραδιοφωνικού θεάτρου (Καραντζούλη, 2023). Ενδεικτικά, διερευνώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, ομάδες μαθητών/τριών μπορούν να αναλάβουν τη δημιουργία ενός podcast όπου υποδύονται χαρακτήρες που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. άστεγοι, πρόσφυγες, παιδιά σε μειονεκτούσες ομάδες). Οι αφηγήσεις μπορούν να βασίζονται σε έρευνα και δραματοποιημένους διαλόγους, ενισχύοντας την ευθύνη και την ενσυναίσθηση.

2.5. Πλατφόρμες Διαδικτυακής Μάθησης και Επικοινωνίας: Διάλογος πέρα από τα όρια της τάξης

Οι πλατφόρμες συνεργατικής εξ αποστάσεως μάθησης και επικοινωνίας, όπως το Padlet, το Edmodo ή ακόμα και περιβάλλοντα όπως το Teams και το Google Classroom, επιτρέπουν τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας καταργώντας τις χωροχρονικές αποστάσεις και το παραδοσιακό πλαίσιο τάξης. Η συνεργατική γραφή, η ανταλλαγή ιδεών και η περιδιάβαση και αποθήκευση ποικίλου υλικού δίνουν χώρο για προβληματισμό περιορίζοντας τον φόβο της έκθεσης και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή (Ζακόπουλος, 2023). Στο πλαίσιο δράσεων «Θεάτρου του Καταπιεσμένου» και αξιοποιώντας την Ανεστραμμένη Τάξη (Μουζάκης et al., 2021) οι μαθητές/τριες μελετούν στον δικό τους χρόνο ποικίλο υλικό που είναι αναρτημένο στην αντίστοιχη πλατφόρμα και στη συνέχεια καλούνται εντός της τάξης να συνεργαστούν προκειμένου να παρουσιάσουν διαφορετικές εκδοχές ενός θεατρικού δρώμενου. Βιντεοσκοπούν, αναρτούν, σχολιάζουν και αναστοχάζονται σχετικά με τις παρεμβάσεις. Μέσα από τη διαδικτυακή ανταλλαγή επιχειρημάτων, εμπλέκονται σε έναν δημοκρατικό διάλογο γύρω από το τι σημαίνει «δίκαιο», «αλληλεγγύη», «ευθύνη».

2.6. Ψηφιακό Προφίλ: μια ψηφιακή ταυτότητα, ένας ψηφιακός εαυτός

Η δημιουργία ψηφιακών προφίλ, βιογραφιών ή εικονικών ταυτοτήτων μέσα από εργαλεία όπως timelines, ψηφιακές κάρτες, πολυμεσικές αφηγήσεις (digital storytelling) ή ακόμα και η δημιουργία avatars (π.χ. αξιοποιώντας το avatarmaker.com) επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να πάρουν τον ρόλο ενός άλλου προσώπου, με διαφορετικές συνήθειες ή οπτικές και να το περιγράψουν καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την ουσιαστική κατανόηση του "άλλου" μέσα από το πλαίσιο του ρόλου (Καραντζούλη, 2023). Ενδεικτικά, οι μαθητές/τριες δημιουργούν προφίλ φανταστικών χαρακτήρων που ζουν σε διαφορετικές συνθήκες από τους/τις ίδιους/ες. Πώς θα έμοιαζαν; Ποιες θα ήταν οι συνήθειές τους; Ποια τραγούδια θα τους άρεσαν και τι υλικό θα αναρτούσαν;

2.7. Ένα Ενδεικτικό Παράδειγμα Εφαρμογής

Στο πλαίσιο του επιλεγόμενου μαθήματος *Θέατρο και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση* που πραγματοποιήθηκε κατά το Χειμερινό Εξάμηνο 2024-2025 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α., δουλεύοντας με κεντρικό άξονα το θεατρικό κείμενο της Σοφιάννας Θεοφάνους *Καλά Χριστούγεννα Αγαπητέ μου Τσάρλι* (εκδ.ΚΑΠΑ Εκδοτική) επιδιώξαμε να πραγματοποιήσουμε αυτόν ακριβώς τον συγκερασμό μεταξύ του συμμετοχικού θέατρου και των

νέων τεχνολογιών προκειμένου να προσεγγίσουμε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα όπως είναι ο πόλεμος και η προσφυγιά. Μία ομάδα φοιτητών αρχικά μελέτησε το συγκεκριμένο δραματικό κείμενο και εντόπισε τα αποσπάσματα μέσα από τα οποία θεωρούσε ότι διαφαίνονταν αντίστοιχα στοιχεία. Οι φοιτητές (Γ.Μπαρτατίλας & Κ.Ντούμπας) πειραματίστηκαν ως προς τους διαλόγους και στη συνέχεια επιδίωξαν να παρουσιάσουν διαφορετικές πτυχές και οπτικές των επιμέρους ιστοριών. Ακολούθησαν θεατρικές τεχνικές με ερωτήσεις διερεύνησης από τη διδάσκουσα, ενώ οι φοιτητές καλούνταν να απαντήσουν αρχικά μέσα από τους ρόλους που είχαν αναλάβει και ύστερα μέσα από την προσωπική τους οπτική και άποψη. Στη συνέχεια, δουλεύοντας συνεργατικά, κατέγραψαν τις ιδέες και τις νέες σκέψεις που είχαν προκύψει δημιουργώντας ένα μικρό σύντομο σενάριο βασισμένο στα αρχικά αποσπάσματα του κειμένου. Έπειτα ηχογράφησαν τις φωνές τους και επεξεργάστηκαν το αρχείο προκειμένου να δημιουργήσουν από κοινού ένα podcast. Αξιοποιώντας την Επαυξημένη Πραγματικότητα, το podcast αναρτήθηκε σε σύνδεσμο, ώστε να μπορεί ο/η κάθε ενδιαφερόμενος/η να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτό ανοίγοντας την κάμερα του κινητού του/της και κάνοντας scan το παρακάτω qrcode:

3. Αναστοχασμός

Η σύζευξη μεταξύ τεχνικών συμμετοχικού θεάτρου και νέων τεχνολογιών φαίνεται πώς είναι σε θέση να διαμορφώσει σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, επεκτείνοντας τη βιωματική εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή. Οι δύο αυτοί άξονες μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, αναδεικνύοντας και ενισχύοντας κοινές αξίες, όπως η συμμετοχή, καθώς ο/η μαθητής/τρια δεν περιορίζεται σε θεατή ή χρήστη/στρια, αλλά αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη δημιουργία, επιλογή και ανατροφοδότηση του περιεχομένου, η παραγωγή και επαναδιαπραγμάτευση νοήματος, καθώς μέσα από τον διάλογο, το πλαίσιο των ρόλων και την επεξεργασία πληροφοριών, ενεργοποιείται η ικανότητα κατανόησης και να ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων, και η επαφή με διαφορετικές φωνές οι οποίες γίνονται ορατές καθώς ενθαρρύνεται τη συμμετοχή ακόμη και εκείνων που δυσκολεύονται να εκφραστούν σε παραδοσιακά περιβάλλοντα.



Η ένταξη ψηφιακών εργαλείων στο θεατρικό και παιδαγωγικό πλαίσιο έρχεται να προσφέρει προστιθέμενη αξία στη φυσική εμπειρία, να την επεκτείνει, επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να αναστοχαστούν πάνω σε αυτή και παρέχοντας νέες προοπτικές εμπλοκής και κατανόησης. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να πάρουν θέση, να συνδιαμορφώσουν περιεχόμενο, να κατανοήσουν τη σύνθετη φύση των κοινωνικών φαινομένων και κυρίως να νιώσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι με έναν τρόπο που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις γνώσεις τους ως μέλη μίας "ψηφιακή γενιάς". Η τεχνολογία αποτελεί ένα εργαλείο με ουδέτερο πρόσημο που εφόσον ενταχθεί με παιδαγωγική ευαισθησία και συγκεκριμένη στοχοθεσία είναι σε θέση να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αυθεντικής και δημοκρατικής μαθησιακής εμπειρίας.

Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παραμένει καθοριστικός στην όλη διαδικασία, καθώς ο/η ίδιος/α δεν αποτελεί πηγή της γνώσης, αλλά εμπνέει, εποπτεύει διακριτικά, σχεδιάζει δημιουργικά και συμμετέχει στην ιδιαίτερη αυτή βιωματική εμπειρία. Τέχνη και τεχνολογία ξεκινώντας από την ίδια "ρίζα" είναι σε θέση να δώσουν νέες διαστάσεις σε έννοιες όπως η συμμετοχή, το βίωμα, η επικοινωνία και η παρουσία επαναπροσδιορίζοντας ακόμα και την αντίληψη της ύπαρξης του εαυτού μας μέσα στον κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασιλειάδης, Κ. (2016). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη: Ενισχύοντας τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και την κοινωνική ενσυναίσθηση. Μια εναλλακτική προσέγγιση για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Στο Σ.Γρόσδος, Α.Κόπτσης, Χ. Ρουμπίδης & Α. Τσιβάς (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Σχολική Βία και Εκφοβισμός* (σσ. 22–31). Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. https://kesy.reth.sch.gr/wp-content/uploads/2022/01/Πρακτικά-Σχολικός-Εκφοβισμός.pdf

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το Θέατρο ως Πολιτισμικό Φαινόμενο*. Παπαζήσης.

Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Ράππα.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς αυτούς που μπορούν να διδάξουν*. Επίκεντρο.

Ζακόπουλος, Β. (2023). Συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία μάθησης και θεατρική αγωγή. Στο Μ.Κλαδάκη & Κ.Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 89-101). Gutenberg.

Giddens, A. (2002). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Μεταίχμιο.

Καραντζούλη, Ε.-Κ. (2023). Το ψηφιακό δράμα και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/55292

Καραντζούλη, Αιμ. (2024). Η αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Ενίσχυση του ρόλου του/της μαθητή/τριας. *Education & Theatre*, *25*, 36–47. https://doi.org/10.12681/edth.37316

Κουτρομάνος, Γ. (2022). Αναδυόμενες τεχνολογίες στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και προκλήσεις, Στο Μαλαφάντης, Κ., & Μπαμπάλης, Θ. (Επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021) "Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής"* (σσ. 169-185). Διάδραση. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/Sunedrio_PEE_40-xronia_final_compressed-1-222.pdf

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2008). Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο Σ. Μπαλιάς (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση.* Παπαζήσης.

Μουζάκης, Χ., Δανοχρήστου, Π., & Κουτρομάνος, Γ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. *Open Education, 17*(1). https://doi.org/10.12681/jode.25451

Nussbaum, M. C. (2013). *Όχι για το κέρδος: Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία* (Γ. Χρηστίδης, Μετάφρ.). Κριτική.

Φανουράκη, Κ. (2016). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση με τη Χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών*. Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση

Alston, A. (2016). *Beyonf Immersive Theatre: Aesthetics, Politics and Protactive Participation*. Palgrave Macmillan.

Ammentorp, L. (2007). Imaging social change: Developing social consciousness inarts-based pedagogy. *Critical Social Studies*, *1*, 38-52.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6*(4), 355–385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society, 17*(4), 133–149. https://eric.ed.gov/?id=EJ1045535

Boal, A. (1979). Theater of the Oppressed. Urizen Books.

Gauvin, L., Barnett, T.A., Dea, C., Doré, I., Drouin, O., Frohlich. K.L., Henderson, M., & Sylvestre, M.P. (2022). Quarantots, quarankids, and quaranteens: how research can contribute to

mitigating the deleterious impacts of the COVID-19 pandemic on health behaviours and social inequalities while achieving sustainable change. *Canadian Journal of Public Health, 113*(1), 53-60. https://link.springer.com/article/10.17269/s41997-021-00569-6

Jackson, A. (1993). *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education* (2nd ed.). Routledge.

Jensen, A. P., & Peterson, K. W. (2022). Digital Bodies/ Live Space. How digital technologies might inform gesture, space, place, and the performance of identity in contemporary drama education experiences. In M. McAvoy & P.O'Connor (Eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp.531-544). Routledge Taylor & Francis Group.

Hatton, C., & Nicholls, J. (2018). "If it was real…": Researching student meaning making in a digital rolling role drama. *Ethnography and Education, 13*(3), 377–395. https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441040

Laurel, B. (2014). *Computers as Theatre* (2nd ed.). Addison- Wesley Professional Company.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology, 25*(3), 309–321. https://www.learntechlib.org/p/73126/?utm_source=chatgpt.com

Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching.* Oxford Review of Education.

Pavlidis, P. (201). Social consciousness, Education and transformative activity. *Journal of Critical Education Policy Studies, 13*(2). https://www.researchgate.net/publication/325264094_Social_consciousness_education_and_transformative_activity_Journal_for_Critical_Education_Policy_Studies_Volume_13_Number_2_October_2015

Schlitz, M. M. & Vieten, C. & Miller, M. E. (2010). Worldview Transformation and the Development of Social Consciousness. *Journal of Consciousness Studies, 17*(7-8), 18-36.

Soltani, F. (2018). Inner Ears and Distant Words: Podcast Dramaturgy and the Theatre of the Mind. In D. Llinares, N. Fox & R. Berry (Eds), *Podcasting*. Palgrave Macmillan.

UNESCO. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205

«ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΥΤΟΠΙΑ», ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΓΙΑ ΝΑ (ΞΑΝΑ)ΦΑΝΤΑΣΤΟΥΜΕ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Νεοφύτου Ιωάννα
Δρ. Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Aix-Marseille Université
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας (ΠΕ08), Εντεταλμένη Διδάσκουσα στο Τμήμα Ψηφιακών Τεχνών και Κινηματογράφου, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το 2023, πραγματοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την δημιουργία ομαδικών έργων τέχνης «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία». Το πρόγραμμα σε σύλληψη Ιωάννας Νεοφύτου, χρηματοδοτήθηκε από την 2023 Ελευσίς - Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τη συνεργασία του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου και του Κέντρου Αγάπης Ελευσίνας - Φιλική Φωλιά, σε 10 αλυσιδωτές συναντήσεις με μια σταθερή ομάδα 18 έφηβων της Ελευσίνας. Με όχημα τις τέχνες (εικαστικά, θέατρο, μουσική, λογοτεχνία) και το βιντεοπαιχνίδι Minecraft, οι συμμετέχοντες/ουσες συγκροτήσαν μια δημιουργική κοινότητα που ολοκλήρωσε ψηφιακά και υλικά έργα τέχνης. Η παρούσα ανακοίνωση περιγράφει την πορεία του προγράμματος από την σύλληψη μέχρι την ολοκλήρωση του, προσπαθώντας να αναδείξει την αξία χρήσης των τεχνών στην κοινότητα. Στοχεύει να εμπλουτίσει την βιβλιογραφία με παραδείγματα δημιουργικής χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών και επιδιώκει να εμβαθύνει στην σημασία της διαθεματικής εξερεύνησης και της εμπειρικής μάθησης μέσα από τις πλαστικές και ψηφιακές τέχνες.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη εκπαίδευση, ουτοπία, βιντεοπαιχνίδια, πλαστικές τέχνες, Ελευσίνα, ψηφιακές τέχνες, Minecraft

1. «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία», μια εκπαιδευτική εμπειρία για να φανταστούμε το μέλλον.

Το πρόγραμμα «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία», ήταν αποτέλεσμα μιας διαθεματικής προσέγγισης και διεπιστημονικής συνεργασίας. Διαμορφώθηκε στα πλαίσια της κοινότητας της Ελευσίνας, εξετάζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες εφήβων της περιοχής που έχουν λιγότερες ευκαιρίες και περιορισμένη πρόσβαση στον πολιτισμό (έφηβοι από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, πρόσφυγες, μετανάστες δεύτερης γενιάς, αποκλεισμένες ομάδες). Για τον σχεδιασμό και την εμψύχωση του προγράμματος, συγκροτήθηκε μια διεπιστημονική ομάδα παιδαγωγών και καλλιτεχνών, που μελέτησε την ιστορία, το γεωφυσικό τοπίο και την κοινωνία της Ελευσίνας, προτείνοντας δράσεις στις θεματικές της πόλης, της συμβίωσης και των ιδανικών κόσμων.

Μία φορά την εβδομάδα για εννέα διαδοχικές συναντήσεις, οι συμμετέχοντες/ουσες έφηβοι, βρίσκονταν στις εγκαταστάσεις της ΜΚΟ «Κέντρο Αγάπης Ελευσίνας - Φιλική Φωλιά» (https://www.kentroagapis.gr), μαζί με την διεπιστημονική ομάδα των παιδαγωγών. Στόχος, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που πρότεινε η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος, ήταν οι νέοι/ες συμμετέχοντες/ουσες να δημιουργήσουν τον δικό τους ιδανικό κόσμο, τη δική τους ουτοπία. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους, οι έφηβοι πρότειναν ένα όνομα για τον κόσμο τους επέλεξαν ομαδικά : « Η Ουτοπία των Ονείρων». Επέλεξαν επίσης, τους κανόνες λειτουργίας του κόσμου τους, το σύστημα ή τα συστήματα λήψης αποφάσεων, τις ιδέες που θα διέπουν την λειτουργία του.

Παράλληλα, μοντελοποίησαν τον κόσμο που έφτιαχναν/ κατασκεύαζαν, χρησιμοποιώντας το βιντεοπαιχνίδι Minecraft. Στην εκπαιδευτική του έκδοση, το Minecraft είναι ένα αρκετά ανοιχτό και δωρεάν εργαλείο για τον σχεδιασμό ψηφιακών κόσμων, επιτρέποντας να συζητηθούν τα ζητήματα του χώρου, της αρχιτεκτονικής και της σχέσης με το περιβάλλον. Σε ένα προσχεδιασμένο περιβάλλον μέσα στο Minecraft, το οποίο δημιουργήθηκε με βάση το γεωφυσικό τοπίο της Ελευσίνας, οι έφηβοι/ες κλήθηκαν να κατασκευάσουν κτίσματα και χώρους που προσομοιάζουν στον ιδανικό τους κόσμο. Τα έργα που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος έχουν ψηφιακή μορφή (ένα

ψηφιακό περιβάλλον Minecraft με την μορφή βίντεο - περιήγησης) και υλική, όπως χάρτες, κατασκευές Lego, σχέδια, μηνύματα προς τους επισκέπτες, κανόνες και καταιγισμοί ιδεών.

Μέσα από παιχνίδια συμπερίληψης και ομαδικής δημιουργίας, μέσα από βιντεοπαιχνίδια και μεγάλες τρισδιάστατες εγκαταστάσεις, οι συμμετέχοντες/ουσες μυήθηκαν σε ένα ταξίδι εξερεύνησης των βαθύτερων ελπίδων και προσδοκιών τους. Τα έργα που περιγράφουν την «Ουτοπία των Ονείρων» είναι μια δημιουργική προέκταση, στον καλλιτεχνικό και εικονικό χώρο, ενός φανταστικού κόσμου που αναπτύχθηκε συλλογικά μέσα από αντιφάσεις, συμφωνίες και διαφωνίες.

Για λόγους οικονομίας, στην συγκεκριμένη ανακοίνωση θα παραλείψω την λεπτομερή αναφορά στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε κάθε συνάντηση, καθώς το υλικό αυτό είναι αρκετά ογκώδες. Δεν θα γίνει επίσης παρουσίαση των έργων τα οποία είναι προσβάσιμα στην σελίδα του προγράμματος (Κατασκευάζοντας την Ουτοπία). Στην ανακοίνωση θα αναλύσω τις εξής θεματικές:

- Την στροφή προς την παιδαγωγική από μέρους καλλιτεχνών και του ειδικού ενδιαφέροντος για αξιοποίηση παιδαγωγικών εργαλείων για την δημιουργία ομαδικών έργων τέχνης στην κοινότητα.
- Την διαθεματική προσέγγιση της ουτοπίας ως κινητήριο δύναμη ενεργοποίησης των νέων σε θέματα που αφορούν την κοινότητα και το μέλλον τους.
- Την αξία της χρήσης ψηφιακών και πλαστικών τεχνών για μια ουσιαστική παιδαγωγική παρέμβαση στην κοινότητα.

2. Συνδυάζοντας την τέχνη και την εκπαίδευση

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, ένα έντονο θεσμικό ενδιαφέρον από μουσεία και πολιτιστικούς φορείς προς την άτυπη εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό, γίνεται αντιληπτό μέσα από την διεύρυνση των τμημάτων εκπαίδευσης των φορέων και μέσα από την παροχή πλούσιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά, μαθητές και κοινότητες. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητή και η χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρεμβαίνουν στην κοινότητα όπως το «Κατασκευάζοντας την ουτοπία» από την Έλευσις 2023.

Η στροφή προς την παιδαγωγική, συμβαίνει στην Ελλάδα σε μια εκ διαμέτρου αντίθετη κατεύθυνση από την ολοένα και πιο ιεραρχική και κανονιστική μορφή που παίρνει η τυπική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της. Την ίδια στιγμή δηλαδή που οι τέχνες συρρικνώνονται και περιορίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα σε πολύ έντονο βαθμό, η παιδαγωγική εισβάλλει στον χώρο των τεχνών και των πολιτιστικών θεσμών. Ενισχύοντας σε επίπεδο πολιτιστικών θεσμών την μάθηση των τεχνών ή την μάθηση μέσα από τις τέχνες, αμφισβητείται παράλληλα ιδεολογικά, η μορφή του παραδοσιακού μοντέλου μάθησης που εκπροσωπεί η τυπική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την επιμελήτρια και ιστορικό τέχνης Claire Bishop, από τη δεκαετία του 2000 παρατηρείται η οικειοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών από πολλούς καλλιτέχνες που αξιοποιούν μεθοδολογικά εργαλεία της εκπαίδευσης ως δημιουργικά μέσα (Bishop, 2012). Η τάση αυτή, πολύ πιο έντονη στην δυτική Ευρώπη αλλά σε συνεχή εξέλιξη και στην Ελλάδα, εντοπίζεται ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα και περιγράφεται ως παιδαγωγική στροφή στην τέχνη (Art-as-pedagogy). Η τέχνη ως παιδαγωγική, καθιερώνεται σταδιακά, σύμφωνα με την Bishop, μέσα από τα έργα διάσημων καλλιτεχνών όπως η Tania Bruguera, ο Paul Chan, ο Pawel Althamer και ο Thomas Hirschhorn που συμμετέχουν ή οργανώνουν κοινότητες δημιουργίας. Η Bishop περιγράφει ένα σαφή προσανατολισμό μέρους των δημιουργών και των πολιτιστικών θεσμών, προς το κοινωνικό και κοινοτικό, που γίνεται αντιληπτό ως η απαρχή για ομαδική δημιουργία και δράση και ως τόπος κοινωνικής χειραφέτησης. Τέλος, η Bishop περιγράφει μια σειρά από έργα και δράσεις στην κοινότητα, που στοχεύουν στην επανενεργοποίηση του δημόσιου χώρου, που θεωρείται όλο και πιο συρρικνωμένος στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό.

Υιοθετώντας αυτού του είδους τη φιλοσοφία, το πρόγραμμα «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία» επιδίωξε να ενταχθεί στην κοινότητα της Ελευσίνας, και να απευθυνθεί αρχικά στους μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, απευθύνεται στους κατοίκους της Ελευσίνας, προτείνοντας έργα για το μέλλον τη πόλης όπως αυτά δημιουργήθηκαν από τους

συμμετέχοντες/ουσες του προγράμματος. Επιπλέον, στην προσέγγιση της Bishop στηρίχθηκε και η επιλογή της ουτοπίας ως θεματική που επιτρέπει την παρέμβαση στην πόλη και την ενεργοποίησης των νέων κατοίκων της. Στόχος ήταν η Ελευσίνα να αποτελέσει το γεωγραφικό καταρχήν πλαίσιο της πόλης, αλλά και το ιστορικό και αρχιτεκτονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πειραματιστούν οι συμμετέχοντες/ουσες για την σχέση τους με την πόλη και τις δυνατότητες παρέμβασής τους σε αυτή.

Το πρόγραμμα αξιοποίησε κάποια μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εμπειρική εκπαίδευση, στην συνεργατική μάθηση (collaborative learning - peer learning) και στη μάθηση μέσω των τεχνών. Ήταν ένα πρόγραμμα με μαθητοκεντρική κατεύθυνση που έδινε στους συμμετέχοντες/ουσες πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι οι πλαστικές και ψηφιακές τέχνες, μπορούν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάδειξη κρίσιμων θεμάτων που προβληματίζουν τους σύγχρονους εφήβους καθώς και προβλημάτων που σχετίζονται με την προσβασιμότητα και την ένταξη περιθωριακών ομάδων. Το πρόγραμμα προτείνει τρόπους οργάνωσης των θεμάτων που δίνουν στους συμμετέχοντες την ελευθερία να επιλέξουν τον δικό τους τρόπο έκφρασης. Ενθαρρύνουμε τις συζητήσεις μεταξύ τους χωρίς τη μεσολάβησή μας και σταδιακά η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης αποσύρεται δίνοντας χώρο στις πρωτοβουλίες των συμμετεχόντων.

Η κατεύθυνση αυτή του προγράμματος ευοδώθηκε στη συνεργασία με το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο - HCM (https://www.hcm.gr), του οποίου η πρακτική και μεθοδολογία συμπίπτουν με το πνεύμα της εναλλακτικής παιδαγωγικής που επεδίωξε να υλοποιήσει το πρόγραμμα. Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο είναι ένας φορέας που αναπτύσσει εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποιώντας τις τέχνες και το παιχνίδι στη μάθηση. Έχοντας μια προσέγγιση που εκτιμά τον πειραματισμό και την ανεξαρτησία των παιδιών, επιτρέποντας την ενεργοποίηση των αισθήσεων, της ανακάλυψης και της συνεργασίας, υπήρξε ένας πολύτιμος συνεργάτης για την υλοποίηση του έργου. Αντίστοιχα, η πρακτική του μη αποκλεισμού και της συμπερίληψης, όπως εκφράζεται μέσα από τις δράσεις και τις πρακτικές του Κέντρου Αγάπης Ελευσίνας - Φιλική Φωλιά, υπήρξαν ιδανικές βάσεις για την υλοποίηση του προγράμματος. Η Φιλική Φωλιά, υπήρξε ήδη από την ίδρυση της, ένας χώρος υποδοχής παιδιών κάθε εθνικότητας, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, κοινωνικού ή οικονομικού υπόβαθρου, γεγονός που βοήθησε σημαντικά το πρόγραμμα.

Συνοψίζοντας, η σχέση μεταξύ παιδαγωγικής και τεχνών, αποτέλεσε την υλική βάση για την συγκρότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία».

3. Μέθοδος της έρευνας Ξεκινώντας με την ουτοπία, (ξανά)γνωρίζουμε τον πραγματικό κόσμο

Ο όρος «ουτοπία» είναι συναρπαστικός, γιατί από τα πρώτα λογοτεχνικά κείμενα, μέχρι τα πειράματα συγκρότησης ουτοπικών κοινοτήτων, είναι μια έννοια που νοηματοδοτείται και διαφοροποιείται συνεχώς ανά τους αιώνες. Παρά την σχεδόν ολοκληρωτική ταύτιση του όρου με το ανέφικτο στην εποχή μας, η κατανόηση της ουτοπίας υπήρξε αρκετά διαφορετική ιστορικά. Στην ιστορία της πολιτικής φιλοσοφίας, της δυτικής τέχνης και λογοτεχνίας οι ουτοπίες υπήρξαν αφετηρίες εξερεύνησης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, του ανθρώπινου σώματος, των κανόνων κοινωνικής συνύπαρξης και των δυνατοτήτων να φανταζόμαστε την ζωή και τον κόσμο διαφορετικά. Ίσως μια από τις πιο ενδιαφέρουσες πτυχές αυτής της έννοιας είναι το γεγονός ότι ταλαντεύεται μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας: την ίδια στιγμή που εγείρει φανταστικούς κόσμους, καταφέρνει να περικλείει πολιτικά αιτήματα στον πραγματικό κόσμο.

Σύμφωνα με την κοινωνιολόγο Ruth Levitas, ο σύγχρονος αντιουτοπισμός, που ενοποιεί και συνθλίβει την πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα των νοημάτων που αποδίδονται ιστορικά στις ουτοπίες, υποκινείται από την ιδεολογική απουσία εναλλακτικής στο φιλελεύθερο καπιταλισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, ουτοπία, σημαίνει τόσο ιστορική αποτυχία όλων των προηγούμενων κοινωνικών πειραμάτων, αλλά και μια αποτυχία εν γένει, να φανταστούμε το παρόν και το μέλλον με διαφορετικό τρόπο. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει κι ο φιλόσοφος και θεωρητικός της τέχνης Fredrich Jameson λέγοντας: « Στην εποχή μας είναι πιο εύκολο να φανταστούμε το τέλος του κόσμου παρά το τέλος του καπιταλισμού, ίσως αυτό να οφείλεται σε κάποια αδυναμία της φαντασίας μας», (όπως

παρατήθεται στο Jameson Fredrich, The Seeds of Time. New York: Columbia University Press, 1994, σελ. xii, μτφ. Ι. Νεοφυτου, 2025).

Σε αυτή την φράση, που σπάνια παρατίθεται ολόκληρη, ο Jameson περιγράφει την αδυναμία να ξεφύγουμε από τις καπιταλιστικές δομές εκμετάλλευσης, ως έναν ακρωτηριασμό των φαντασιακών κόσμων. Στην πραγματικότητα, ο Jameson δεν επιδιώκει να αφορίσει την ικανότητα των ανθρώπων να αντιστρέψουν το μέλλον, αλλά διατυπώνει το αίτημα να αναζητήσουμε στην τέχνη -τον κατεξοχήν τόπο φαντασίας και δυνατοτήτων- το μέρος όπου θα μπορούσαν να αναδυθούν διαφορετικές προοπτικές για το μέλλον.

Για τη φιλόσοφο Alice Carabédian, η ουτοπία δεν τελειώνει σε έναν κανονιστικό χώρο που πρέπει να κατακτηθεί, αλλά είναι ένα ταξίδι που πρέπει να ξεκινήσει. Για την φιλόσοφο, η τεχνολογική πρόοδος έχει δημιουργήσει την πραγματική δυστοπία που ορίζει τη σύγχρονη εποχή. Αν λοιπόν η δυστοπία αποτελεί την εμπειρία μας από την πραγματικότητα, τότε είναι απαραίτητο να τολμήσουμε να φανταστούμε τα πιο απίθανα σενάρια χαράς, συνύπαρξης, ατομικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης. Όπως υποστηρίζει: «Έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε την ουτοπία ως ένα σύνολο ουτοπικών πειραμάτων, φανταστικών ή προγραμματικών, υλοποιημένων ή μη. Και αυτό γιατί, κάθε ουτοπία επεξεργάζεται ξανά τα ελαττώματα των προηγούμενων, σαν ένα παιχνίδι συνεργασίας όπου κάθε μέλος της ομάδας τοποθετεί ένα νέο τούβλο στο τρέχον εργοτάξιο. Η ιστορία της ουτοπίας είναι πάνω απ' όλα μια ιστορία ουτοπιών στην ιστορία, (…)», (όπως παρατήθεται στο Alice Carabédian, Utopie radicale. Par-delà l'imaginaire des cabanes et des ruines. Paris: Seuil. 2022, σελ. 18, μτφ. Ι. Νεοφυτου, 2025).

Η ανάγκη επεξεργασίας της ουτοπίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για εφήβους, γεννήθηκε λοιπόν από την ανάγκη για μια θεωρητική και κοινωνική επαναδιαπραγμάτευση εναλλακτικών προτάσεων για το μέλλον. Σκοπός μας, εν ολίγης ήταν να αξιοποιηθούν τα διαφορετικά νοήματα που κατά καιρούς έχουν δοθεί στις ουτοπίες, ώστε να τεθεί υπό δημόσια συζήτηση ο τρόπος με τον οποίο φανταζόμαστε το μέλλον. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Κατασκευάζοντας την ουτοπία», επεδίωξε να λειτουργήσει σαν χώρος απελευθέρωσης της φαντασίας, σαν πεδίο συλλογικού προβληματισμού γύρω από τα πιθανά μέλλοντα. Ξεκίνησε θέτοντας τα εξής ερώτημα στους σχεδιαστές και οργανωτές του προγράμματος: Θα μπορούσαν οι έφηβοι/ες να εμπλακούν σε μια διαδικασία ομαδικής διαπραγμάτευσης του τρόπου ζωής τους και να προτείνουν νέους τρόπους οργάνωσης και συνύπαρξης στην κοινότητα τους; Θα μπορούσε η ονειροπόληση και η φαντασία ουτοπιών να λειτουργήσει θεραπευτικά για τους συμμετέχοντες/ουσες που στερούνται διέξοδο στο μέλλον; Με ποιο τρόπο οι έφηβοι/ες θα άλλαζαν την ζωή τους, τον τόπο που ζουν και ίσως την ανθρωπότητα αν είχαν την άπλετη ελευθερία να το κάνουν; Πως επιτρέπουμε στα πιθανά μέλλοντα να επιδράσουν στο παρόν και πως διαμορφώνουμε το μέλλον μας συλλογικά; Θα μπορούσε ένα βιντεοπαιχνίδι να μας επιτρέψει να φανταστούμε το μέλλον και τη ζωή σαν ουτοπία;

Στην εποχή μας, για πολλούς νέους και πολλές νέες ο κόσμος όπου όλα είναι δυνατά, χωρίς σωματικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς, είναι ο κόσμος των βιντεοπαιχνιδιών. Σε αυτόν τον κόσμο, το σώμα έχει άπλετες δυνατότητες στον χώρο, κι ο χώρος διαμορφώνεται με βάση τις επιθυμίες μετακίνησης του σώματος. Τα avatar λειτουργούν σαν ιδανικός εαυτός. Σε βιντεοπαιχνίδια όπως το Minecraft για παράδειγμα που αξιοποιήθηκε από το πρόγραμμα «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία», προσφέρεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν φανταστικοί κόσμοι. Αν κι ο χώρος των βιντεοπαιχνιδιών είναι ιδιαίτερα κανονιστικός, για πολλούς νέους και νέες λειτουργεί σαν μια διέξοδος από τον πραγματικό κόσμο. Όπως ισχυρίζεται ο ανθρωπολόγος Marc Augé, έτσι λειτουργούσαν σε μεγάλο βαθμό κι οι ουτοπίες: « Για ένα σημαντικό ποσοστό ανθρώπων, η ουτοπία υπήρξε ένας τρόπος για να επιβιώσουν στον πραγματικό κόσμο, παρά ένας τρόπος για να τον αλλάξουν », (όπως παρατήθεται στο Marc Augé. Où est passé l'avenir ? Paris: Seuil. 2011, μτφ. Ι. Νεοφυτου, 2025).

Τέλος, η επιλογή των βιντεοπαιχνιδιών ως εργαλείο μοντελοποίησης ουτοπικών κόσμων, είναι επίσης εμπνευσμένη από το απελευθερωτικό δυναμικό που αποδίδεται στην ψηφιακή κουλτούρα και την δικτυακή τέχνη της δεκαετίας του 1990. Αυτή η επιλογή αφορά τις δυνατότητες του μέσου και την ιστορία του: το Διαδίκτυο, θεωρήθηκε στις απαρχές της εφεύρεσης του, μια νέα ουτοπία

σύνδεσης των ανθρώπων και κατάργησης των συνόρων, μια ουτοπία ικανή να επιφέρει την δημοκρατική χειραφέτηση των επικοινωνιών. Παρόλο που σήμερα, το Διαδίκτυο έχει μετατραπεί σε ένα αχανές σουπερμάρκετ, ένα μουσείο της ανθρώπινης μεγαλομανίας και ένα μέσο μονοπωλιακής διαχείρισης και ελέγχου, σε αυτό εναποθέτουν πολλοί άνθρωποι τα όνειρα που παλιά υλοποιούσαν οι ουτοπίες: την ανάγκη για επικοινωνία, την ανάγκη για έναν άλλο εαυτό (avatar), τις φαντασιώσεις για άλλους κόσμους.

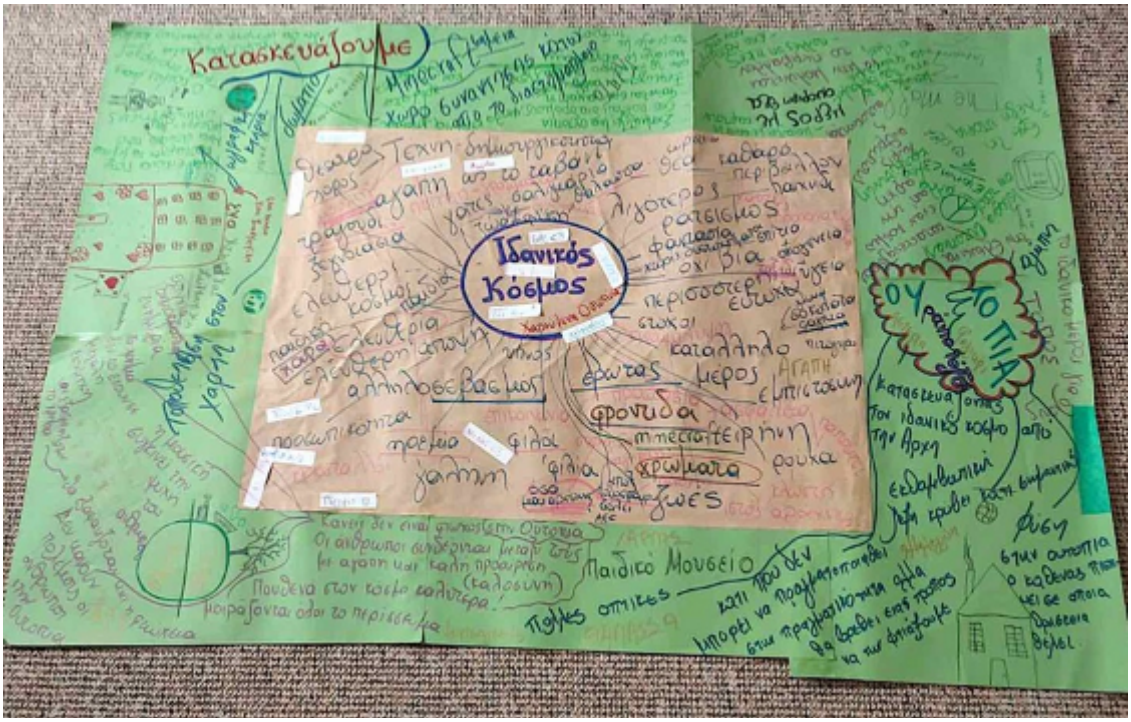
4. Ιδέες και σκέψεις για τα όρια των ουτοπιών και των δυνατοτήτων μας

Παίρνοντας το νήμα της ιστορίας των ουτοπιών ή των ουτοπιών στην ιστορία, η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος έθεσε τα εξής ερωτήματα στους νέους και νέες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα: Ποια θα ήταν η ταυτότητα μας, αν μπορούσαμε να την προσδιορίσουμε ελεύθερα; Ποια θα μπορούσε να ήταν η ιδανική μας πόλη, που θα περιλάμβανε και θα εκπλήρωνε τα όνειρα μας, που θα επέτρεπε την συνύπαρξη και την προσωπική ολοκλήρωση του καθενός και της καθεμίας από μας, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου ή θρησκείας; Πού θα ταξιδεύαμε, αν δεν υπήρχε κανένας περιορισμός στις μετακινήσεις μας;

Η επεξεργασία των συγκεκριμένων θεματικών έγινε με την χρήση διαφορετικών παιχνιδιών και καλλιτεχνικών πρακτικών όπως: παιχνίδια γνωριμίας και σύνδεσης ομάδας, συζητήσεις, καταιγισμοί ιδεών, επεξεργασία θεμάτων σε ομάδες εργασίας, καταγραφή και αποτύπωση κανόνων, δραματοποίηση καταστάσεων και θεατρικό παιχνίδι, δημιουργία προσωπικών και κοινόχρηστων χώρων με την χρήση ζωγραφικής και κατασκευών, συλλογική ονειροπόληση και ασκήσεις φαντασίας. Ιδιαίτερα σημαντική για το πρόγραμμα ήταν η αξιοποίηση αρχειακού υλικού από φιλοσοφικά και λογοτεχνικά κείμενα και έργα τέχνης για την ουτοπία. Επίσης σημαντική υπήρξε η συμμετοχή στην 6η συνάντηση της συγγραφέως επιστημονικής φαντασίας Ιωάννας Μπουραζοπούλου που δημιούργησε ένα πρωτότυπο κείμενο με βάση τις δημιουργίες των παιδιών και που αλληλεπίδρασε με θεατρικό τρόπο με τους συμμετέχοντες/ουσες.

Η ομάδα που συγκροτήθηκε από τους νέους και νέες της Ελευσίνας υπήρξε τρομερά γενναιόδωρη σε ιδέες, συναισθήματα, δουλειά και όρεξη. Βούτηξαν βαθιά στο θέμα, έκαναν σχολαστική δουλειά σε όλα τα έργα που υλοποίησαν και πίστεψαν στον ιδανικό κόσμο που πρότειναν. Ήταν πέραν κάθε προσδοκίας η δυναμική που είχαν επιτρέποντας σε όλους εμάς που παρακολουθήσαμε την εξέλιξή τους να βγαίνουμε πιο σοφοί και πιο εντυπωσιασμένοι κάθε φορά από τις δυνατότητες τους.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι παρόλο που το πρόγραμμα αξιολογείται από συμμετέχοντες/ουσες και από σχεδιαστές/ριες, ως εν τέλει, επιτυχημένο αυτό συμβαίνει αναγνωρίζοντας τα όρια και τις αντιθέσεις που εμπερικλείουν το θέμα και η συγκρότηση δημιουργικών κοινοτήτων. Αρχικά, υπήρξαν δυσκολίες στο να απεμπλακούν οι συμμετέχοντες/ουσες από τον κατεξοχήν τρόπος χρήσης των βιντεοπαιχνιδιών, δηλαδή της ανταγωνιστικής ατομικής δημιουργίας. Χρειάστηκε εν προκειμένω, να συλλογικοποιηθεί η διαδικασία δημιουργίας κυρίως μέσα στο βιντεοπαιχνίδι, με σκοπό οι συμμετέχοντες/ουσες να κατευθυνθούν σε πιο ομαδικές λειτουργίες.



Εικόνα 1: Φωτογραφίες από τα εκθέματα του προγράμματος «Κατασκευάζοντας την ουτοπία», 2023.

Επίσης, μια βασική δυσκολία που χρειάστηκε ειδική διαχείριση ήταν επικοινωνιακή: κάποιοι/ες από τους συμμετέχοντες/ουσες είχαν σημαντικές ελλείψεις στην κατανόηση της γλώσσας, με αποτέλεσμα το εργαστήριο να πρέπει να προσαρμοστεί. Επίσης, το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων (11 και 17 ετών), σε συνδυασμό με τα διαφορετικά επίπεδα μάθησης και επικοινωνίας, δεν βοήθησε να διασφαλιστεί ότι όλοι/ες κατανοούσαν τους στόχους του προγράμματος στον ίδιο βαθμό.

Τέλος, υπήρξε μια σχετική ασυμφωνία μεταξύ πλαστικών και ψηφιακών έργων τέχνης, που μέχρι τέλους δεν ήταν εφικτό να ξεπεραστεί. Μια σημαντική πρόκληση, που συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του βιντεοπαιχνιδιού Minecraft, ήταν η δυνατότητα καταστροφής που δίνει το βιντεοπαιχνίδι στους χρήστες. Η καταστροφή είναι εγγενής στο Minecraft (και σε μεγάλο βαθμό διασκεδαστική), καθώς για την κατασκευή ενός αντικειμένου απαιτείται η συλλογή υλικών σκάβοντας τη γη, κατεδαφίζοντας βράχους και κόβοντας δέντρα. Οι συμμετέχοντες/ουσες συχνά βρέθηκαν στην αντιφατική θέση να υποστηρίζουν τα δικαιώματα των ζώων και τα δικαιώματα στέγασης εκτός του Minecraft και στη συνέχεια να διασκεδάζουν καταστρέφοντας σπίτια ή σκοτώνοντας ζώα εντός του βιντεοπαιχνιδιού. Αν και η πλειοψηφία των συναντήσεων κύλησε δημιουργικά ως επί το πλείστον, σε κάποιες συναντήσεις του προγράμματος, η δυναμική της καταστροφής κυριάρχησε σε λίγα μέλη της ομάδας των συμμετεχόντων.

Η εμπειρία της εφαρμογής σε ψηφιακό περιβάλλον μας επέτρεψε να αξιολογήσουμε τις δυνατότητες του προγράμματος με βάση τα όρια του μέσου των βιντεοπαιχνιδιών. Το βιντεοπαιχνίδι, δεν αποτέλεσε ακόμα ένα εργαλείο οπτικοποίησης των ιδεών των συμμετεχόντων για την ουτοπία, αλλά επικαθόρισε, όχι πάντα θετικά, τη μορφή που πήραν τα έργα. Όπως κάθε μέσο, έτσι κι αυτό, διαμόρφωσε το αποτέλεσμα, και συνέβαλε να αναγνωρίσουμε τα όρια και τις προϋποθέσεις για την υλοποίηση ομαδικών έργων τέχνης στα πλαίσια της κοινότητας. Παρά τις δυσκολίες, η χρήση ψηφιακών και πλαστικών τεχνών, υπήρξε ιδιαίτερα δημιουργική, και η διαθεματική συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων αρκετά γόνιμη.

5. Συμπεράσματα

Ποια θα μπορούσαν να είναι τα συμπεράσματα από αυτή την εμπειρία του εκπαιδευτικού προγράμματος «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία»; Θα προσπαθήσω ολοκληρώνοντας να συνοψίσω

τα συμπεράσματα απαντώντας στο ερώτημα: Πώς θα μπορούσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα να τροφοδοτήσει την παιδαγωγική και ουτοπική σκέψη;

Η αξιοποίηση της καλλιτεχνικής και λογοτεχνικής αξίας της ουτοπίας στην ουσιαστική ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση περιθωριοποιημένων ομάδων με περιορισμένη πρόσβαση, υπήρξε ένα από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα του προγράμματος. Επιπλέον, η αξιοποίηση της φαντασίας μέσα από την ενεργοποίηση των ουτοπιών, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την τέχνη και την μάθηση.

Το πρόγραμμα κύλησε, μέσα από αντιθέσεις και διαφωνίες, μέσα από δημιουργικό διάλογο, μέσα από την καταστροφή και την δημιουργία. Κάποιες από αυτές τις αντιθέσεις είναι εγγενής των ομάδων και κάποιες οφείλονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δικής μας ομάδας, τα χαρακτήρα του κάθε ενός και κάθε μιας από μας, και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν. Τα έργα που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος, ψηφιακά και υλικά, ήταν το αποτέλεσμα ενός συνεχούς πειραματισμού στα όρια των αντιθέσεων μεταξύ ομαδικών και ατομικών πρωτοβουλιών, μεταξύ φανταστικών κόσμων και περιορισμών της πραγματικότητας. Η συμμετοχή των νέων της Ελευσίνας στο πρόγραμμα, εμβάθυνε σε μεγάλο βαθμό την σχέση που είχαν μεταξύ τους, και εν μέρει την σχέση που έχουν με την πόλη.

Το πρόγραμμα «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία» επανάλαβε και συμπλήρωσε την ιστορία των Ουτοπιών. Ο κύριος εχθρός του συγκεκριμένου προγράμματος υπήρξε ο φόβος και η έλλειψη εμπιστοσύνης στην επιτυχία. Θα μπορούσαμε να πούμε, πως ο φόβος αποτελεί τον μεγαλύτερο κίνδυνο για οποιαδήποτε ουτοπία γενικότερα. Μέσα από την εμπειρία του προγράμματος «Κατασκευάζοντας την Ουτοπία» καταλήγω στο συμπέρασμα πως η ουτοπία, όπως και η τέχνη, είναι μια διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης των ορίων του δυνατού. Ίσως εν τελεί, η ιστορία των ουτοπιών να είναι παράλληλα κι η ιστορία συγκρότησης δημιουργικών κοινοτήτων, της ανόδου και καθόδου τους, της προσπάθειας και της αδυναμίας τους να προσεγγίσουν το ιδεατό. Ίσως η ιστορία των ουτοπιών να περιγράφει την ιστορία των συγκρούσεων και της πάλης ιδεών και πρακτικών που κάθε φορά τίθενται σε επεξεργασία από κάθε δημιουργική κοινότητα. Η ερμηνεία της ουτοπίας από τους συμμετέχοντες καταγράφηκε στον καταιγισμό ιδεών ως εξής: «ουτοπία —κάτι που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αλλά στην πραγματικότητα θα βρεθεί ο τρόπος για να την φτιάξουμε» (βλέπε Εικόνα 1).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Augé M. (2011). Où est passé l’avenir ? Paris: Seuil.

Bishop C. (2012). Artificial Hells, Participatory Art and the Politics of Spectatorship. Londres, New York: Verso.

Carabédian A. (2022). Utopie radicale. Par-delà l’imaginaire des cabanes et des ruines. Paris: Seuil. 2022.

Jameson F. (1994). The Seeds of Time. New York: Columbia University Press.

Levitas R. (2003). « Introduction: The Elusive Idea of Utopia ». Στο History of the Human Science, vol. 16, no 1. Sage Publications.

Neophytou Ioanna. Constructing Utopia (the workshop). https://ioannaneophytou.com/index.php/2024/03/04/constructing-utopia-the-workshop/ (τελευταία επίσκεψη 27/06/2025).

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΤΟΥ ΔΡΟΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οικονόμου Αικατερίνη
Επίκουρη Καθηγήτρια τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΛΜΕΠΑ)
Κατσιάνη Όλγα
Δρ. Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η κοινωνική εργασία και το graffiti μπορούν να συνδυαστούν με δημιουργικό τρόπο, προκειμένου να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή και την ενδυνάμωση κοινοτήτων. Τα graffiti είναι μία μορφή τέχνης που εκτίθεται δημόσια σε κτίρια, δρόμους, τρένα κ.α. Τα graffiti αξιοποιούνται στις παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στοχεύοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση της συμμετοχής και την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιάσουμε τη δημιουργία graffiti από δύο ομάδες φοιτητών κοινωνικής εργασίας στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης-εποπτείας σε συνεργασία αφενός, με τους κατοίκους μίας τοπικής κοινότητας και αφετέρου με μία ομάδα μαθητών. Στόχος, ήταν η ενδυνάμωση τόσο των φοιτητών/ριών, όσο και των συμμετεχόντων/ουσών να προωθήσουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας μεταξύ τους και την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν». Το εν λόγω κείμενο, επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εργασία και το graffiti μπορούν να συνδυαστούν για να δημιουργήσουν θετικές αλλαγές στις κοινότητες.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική εργασία, graffiti, ενδυνάμωση, κοινότητα

1. Η κοινωνική εργασία ως μέσο κοινωνικής αλλαγής

Η κοινωνική εργασία αφορά άτομα, ομάδες ή κοινότητες που βρίσκονται σε κρίση και μειονεκτική θέση. Ο στόχος της κοινωνικής εργασίας και ειδικότερα της κριτικής πρακτικής είναι διττός, από τη μία έχουμε την προσωπική αλλαγή και από την άλλη την κοινωνική αλλαγή. Σύμφωνα με τον Henderson (2007), η κριτική κοινοτική εργασία είναι μία δράση η οποία βασίζεται σε κριτική θεωρητική ανάλυση, αντανάκλαση και σαφή δέσμευση για προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από ενδυναμωτικές και μετασχηματιστικές πρακτικές. Αφορά δηλαδή μία συγκεκριμένη οπτική της κοινωνίας η οποία βασίζεται τόσο στην ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης, όσο και της αλληλεγγύης. Η κριτική κοινοτική εργασία πρεσβεύει ότι ποικίλα προβλήματα προέρχονται από τη συστημική υλική φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και από θεσμοθετημένη καταπίεση που αναδεικνύουν δομικές ανισότητες στην κοινωνία. Η κριτική κοινωνική εργασία βασίζεται στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας, ενώ ταυτόχρονα αντιτίθεται σε καταπιεστικές και ρατσιστικές πολιτικές σε εθνικό αλλά και υπερεθνικό επίπεδο. Κεντρικό της σημείο αποτελεί ο κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα αμφισβήτησης του μέχρι τώρα τρόπου σκέψης των ατόμων και μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας και αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων και δομών (Campbell & Baikie, 2012). Η κριτική κοινωνική εργασία ενδιαφέρεται να ενδυναμώσει αυτούς που καταπιέζονται από το υπάρχον σύστημα και να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ενδυνάμωση ορίζεται ως η διαδικασία αύξησης της προσωπικής, διαπροσωπικής και πολιτικής δύναμης, ώστε τα άτομα να αναλάβουν δράση με σκοπό να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων που πλήττονται από φτώχεια, ανεργία, κοινωνικό αποκλεισμό ή περιθωριοποίηση. Η ετυμολογία της λέξης ενδυνάμωση παραπέμπει στην απόκτηση δύναμης, σημαίνει γίνομαι δυνατός (becoming powerful), αλλά στην κοινωνική εργασία η ενδυνάμωση σημαίνει πολύ περισσότερα από αυτό. Συμπεριλαμβάνει τη θεωρία και την πράξη (Κατσιάνη, 2020).

Σύμφωνα με το λεξικό της κοινωνικής εργασίας, ενδυνάμωση είναι: μία θεωρία η οποία επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν συλλογικό έλεγχο στη ζωή τους, έτσι ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους ως ομάδα ή κοινότητα. Ορίζεται, επίσης, ως η διαδικασία αύξησης της προσωπικής, διαπροσωπικής και πολιτικής δύναμης, ώστε τα άτομα να μπορούν να αναλάβουν δράση με σκοπό να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους (Gutierrez 2001: 210). Παράλληλα, η θεώρηση των δυνατών σημείων δίνει έμφαση στις δυνάμεις των ατόμων και την ικανότητά τους να ενδυναμωθούν (Kirst-Ashman, 2013:95). Στόχος είναι η βελτίωση της θέσης των κοινωνικών ομάδων, που εξαιτίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δομών, όχι μόνο απολαμβάνουν λιγότερα προνόμια, αλλά υποφέρουν από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό (Ιωακειμίδης, 2012: 223). Οι εξυπηρετούμενοι μπορούν να ενδυναμωθούν, μόνο αν εξαλειφθούν η καταπίεση και η ανισότητα, γεγονός που προϋποθέτει ριζική κοινωνική αλλαγή και αναδιάρθρωση (Mullaly, 2007, Allan, Briskman, Pease 2009:18). Έτσι, οι κοινωνικοί λειτουργοί επιδιώκουν να ενισχύσουν την προσβασιμότητα στην εξουσία σε όσους τους υπολείπεται, όπως για παράδειγμα οι γυναίκες, οι μειονότητες, οι περιθωριοποιημένες ομάδες κ.λ.π. (Thomas and Pierson, 1995).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ενδυνάμωση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την καταπίεση (Ward & Mullender, 1991). Οι φερόμενοι ως «αδύναμοι» είναι άτομα τα οποία επιβαρύνονται από μία στιγματισμένη συλλογική ταυτότητα (Solomon, 1976). Στόχος των κοινωνικών λειτουργών, λοιπόν, είναι να ανατρέψουν αυτό το κλίμα της απαισιοδοξίας, του φόβου και της ενοχής και να στρέψουν τα άτομα στην ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης και συλλογικής δράσης απέναντι στις καταπιεστικές κοινωνικές δομές και συνθήκες (Fook, 2016).

Η τέχνη του δρόμου μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαδικασία της ενδυνάμωσης, αποτελώντας έναν τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας που ξεφεύγει από τις παραδοσιακές πρακτικές. Η τέχνη του δρόμου προσφέρει στους ανθρώπους, ιδιαίτερα σε περιθωριοποιημένες κοινότητες, έναν νέο τρόπο να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να καταγγείλουν κοινωνικές αδικίες, ενισχύοντας τη φωνή των ατόμων που συνήθως δεν έχουν πρόσβαση στους παραδοσιακούς μηχανισμούς εξουσίας ή πολιτικής εκπροσώπησης (Lively, 2016). Η αξιοποίηση της τέχνης του δρόμου στην κοινωνική εργασία δημιουργεί έναν καινοτόμο τρόπο για τη συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση των κοινοτήτων, παρέχοντας στους κατοίκους εργαλεία για να αντιδράσουν και να ενεργοποιήσουν τον εαυτό τους απέναντι στις κοινωνικές προκλήσεις (Lamprou & Kandylaki, 2019).

2. Η τέχνη του δρόμου ως εργαλείο κοινωνικής κριτικής και αντίστασης

Η τέχνη του δρόμου αναδεικνύει τις κοινωνικές ανισότητες, λειτουργεί ως συλλογικό μέσο έκφρασης που προκαλεί συναισθήματα, ενώ παράλληλα μεταφέρει πολιτικές απόψεις οι οποίες συχνά απουσιάζουν από την κυρίαρχη ιδεολογία. Τα graffiti αποτελούν ένα άμεσο και ορατό αποτέλεσμα το οποίο εκφράζει κοινωνικές και πολιτικές ανησυχίες. Καλλιτέχνες του δρόμου, όπως ο Banksy, χρησιμοποιούν τον δημόσιο χώρο για να διατυπώσουν πολιτικά μηνύματα που ενδέχεται να αγνοηθούν σε άλλες μορφές τέχνης. Τα έργα τους συχνά θίγουν την κοινωνική αδικία, τον πόλεμο, τη φτώχεια και την ανισότητα (Ζαϊμάκης, 2015). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτικής έκφρασης μέσω των graffiti είναι το τοίχος του Βερολίνου, το οποίο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο διχοτομούσε το Ανατολικό με το Δυτικό Βερολίνο. Μεγάλο μέρος του τοίχους έχει ζωγραφιστεί με graffiti, τα οποία ενέχουν πολιτικά μηνύματα και πρωτοποριακές εικόνες με σκοπό να ομορφύνει μέρος των σκοτεινών ημερών της ιστορίας της πόλης. Μάλιστα σήμερα ένα από τα πιο διάσημα αξιοθέατα στο Βερολίνο είναι η East Side Gallery, στην οποία εκτίθεται ένα μεγάλο τμήμα του τοίχους διακοσμημένο με graffiti που καταγράφουν μία εποχή αλλαγής και εκφράζουν την ευφορία και τις μεγάλες ελπίδες για ένα μέλλον καλύτερο και ελεύθερο για όλους τους ανθρώπους (Valisena & Norum, 2019). Στην Ελλάδα πολύ πρόσφατο παράδειγμα πολιτικής έκφρασης της ανάγκης να αποδοθεί δικαιοσύνη και να τιμωρηθούν οι ένοχοι είναι το ατύχημα των Τεμπών, το οποίο αποτέλεσε έναυσμα για να κυριαρχήσουν graffiti σχετικά με αυτό τόσο στην Αθήνα, όσο και σε πολλές επαρχιακές πόλεις της χώρας.

Τα γκράφιτι προκύπτουν από συλλογικές προσπάθειες καλλιτεχνών, συγγραφέων και ακτιβιστών που συνεργάζονται για τη δημιουργία έργων. Αυτή η συνεργασία ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεγγύη, ενώ λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη για τα κοινωνικά κινήματα. Μέσω του γκράφιτι, εκφράζονται πολιτικοί ισχυρισμοί και ταυτότητες, ενσωματώνοντάς τα σε στρατηγικές συλλογικής δράσης και πολιτικού ακτιβισμού, προσφέροντας μια μέθοδο αντίστασης απέναντι σε επιδραστικές πολιτικές οντότητες (Campos Pavoni & Zaimakis, 2021). Η τέχνη του δρόμου λειτουργεί ως μια μορφή αντίστασης, επιτρέποντας στους καλλιτέχνες και τις κοινότητες να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες πολιτικές και κοινωνικές δομές και να εναντιωθούν στην καταπίεση και ως εκ τούτου έχει ισχυρή συνάφεια με την κριτική και αντικαταπιεστική κοινωνική εργασία (Delgato & Barton, 1998). Αυτή η ανατρεπτική μορφή τέχνης προσφέρει στους κοινωνικούς λειτουργούς έναν τρόπο να κινητοποιήσουν τις κοινότητες και να τους ενθαρρύνουν να ενσωματώσουν τα μηνύματα αντίστασης και κοινωνικής δικαιοσύνης στον καθημερινό τους λόγο και δράση. Η τέχνη του δρόμου λειτουργεί ως καταλύτης για να αναδείξει προβλήματα και να ανοίξει νέες διαστάσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ της κοινωνίας και των κοινωνικών ομάδων που πλήττονται από τις ανισότητες. Η συνεργασία μεταξύ κοινωνικών λειτουργών και καλλιτεχνών του δρόμου μπορεί να αποτελέσει έναν νέο τρόπο στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, καθώς δεν περιορίζονται μόνο στην καλλιτεχνική έκφραση αλλά μπορεί να συνδυαστούν με εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τέλος να οδηγήσουν στην προσωπική και συλλογική ενδυνάμωση.

Παρακάτω αναλύονται δύο δράσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από το Εργαστήριο Τοπικής Κοινοτικής Ανάπτυξης (ΤΟΚΑ) του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου (ΕΛΜΕΠΑ), σε δύο τοπικές κοινότητες της Δημοτικής Ενότητας Παλιανής Ηρακλείου. Και οι δύο βρίσκονται σε απόσταση περίπου 19 χλμ. νοτιοδυτικά από το Ηράκλειο και οι κάτοικοί τους ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία. Το Εργαστήριο έχει βασικό στόχο την εκπαίδευση των φοιτητών/ριών στο ολιστικό μοντέλο της Κοινωνικής Εργασίας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην Κοινοτική Κοινωνική Εργασία, την Κοινοτική Οργάνωση και Ανάπτυξη και την Έρευνα, προωθώντας εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες υλοποιούνται μέσω της εκπαίδευσης στην κοινωνική πραγματικότητα του τοπικού κοινωνικού χώρου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Εκπονεί μελέτες κοινότητας και μελέτες κοινωνικού κεφαλαίου, έρευνες και εφαρμόζει Προγράμματα Κοινοτικής Παρέμβασης σε συνεργασία με τοπικές κοινότητες στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης-Εποπτείας των φοιτητών/ριών. Στόχος των κοινοτικών δράσεων που παρουσιάζονται στη συνέχεια ήταν να προσφέρουν στους κατοίκους έναν χώρο που να μπορούν να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές ανισότητες και να δουν την τέχνη ως έναν τρόπο κοινωνικής παρέμβασης και αλλαγής.

3. Χρώμα στη γέφυρα

Η πρώτη κοινοτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στα Κεράσσα, το οποίο είναι ένα μικρό χωριό με υψόμετρο 340 μέτρα και έχει πληθυσμό 149 κατοίκους (243 κατοίκους όταν έγινε η εν λόγω παρέμβαση), οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία. Βασικός στόχος της ήταν η καλλιέργεια στους κατοίκους της αίσθησης του ανήκειν μέσα από τη συμμετοχική δημιουργία ενός graffiti. Η δράση εφαρμόστηκε σε αστικό περιβάλλον και αξιοποίησε τη συνεργατική τέχνη ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και ενδυνάμωσης της κοινότητας. Η εν λόγω παρέμβαση στόχευε στο να «δώσει» φωνή στην κοινότητα και να ενισχύσει τη σύνδεση μεταξύ των μελών της τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον δημόσιο χώρο. Το μέσο για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός ήταν η συμμετοχική τέχνη και πιο συγκεκριμένα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η δημιουργία ενός συλλογικού graffiti.

Στην είσοδο του οικισμού υπήρχε μία γέφυρα, μεγάλων διαστάσεων, εγκαταλελειμμένη και γεμάτη με μπάζα. Οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας πραγματοποίησαν μελέτη και καταγραφή των βασικών αναγκών της κοινότητας, με στόχο την κατανόηση των δυναμικών μεταξύ των κατοίκων, των κοινωνικών ενστάσεων και των πιθανών κοινοτικών συμμάχων. Οι συζητήσεις, η επιτόπια παρατήρηση καθώς και οι συστηματικές επαφές τόσο με τους κατοίκους, όσο και με τους τοπικούς φορείς ανέδειξαν την ανάγκη για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της κοινής δράσης. Προκειμένου να ικανοποιηθεί η ανάγκη αυτή, δημιουργήθηκε μία μεικτή ομάδα κατοίκων

(μέλη του ΔΣ του πολιτιστικού συλλόγου του χωριού, κάτοικοι, άτομα τρίτης ηλικίας και νέοι, παιδιά, κ.ά.) και φοιτητών/τριων του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας. Η ομάδα αυτή αποτέλεσε και τον βασικό πυρήνα της παρέμβασης. Στη συνέχεια οργανώθηκαν από τους φοιτητές/τριες θεματικές συναντήσεις, στις οποίες αναπτύχθηκαν συζητήσεις για την έννοια του «ανήκειν», αντάλλαξαν εμπειρίες από τη ζωή στη γειτονιά και αναπαράστησαν τις ιδέες τους μέσα από λέξεις, χρώματα, σχέδια και συμβολισμούς. Οι συναντήσεις αυτές διευκόλυναν τόσο την προσωπική έκφραση όσο και τη συλλογική σύνθεση, καθώς και τον κοινό σχεδιασμό και διαμοιρασμό των εργασιών που απαιτούνταν για την υλοποίηση της δράσης μέσω δημιουργίας επιτροπών. Στην πορεία αναζητήθηκαν χορηγίες από τοπικούς φορείς, καθώς και οι καλλιτέχνες που θα δημιουργούσαν το graffiti. Οι τελευταίοι προσφέρθηκαν εθελοντικά και συμμετείχαν στις συναντήσεις της ομάδας, που είχε δημιουργηθεί, προκειμένου να συναποφασίσουν το είδος του graffiti. Οι καλλιτέχνες σχεδίασαν ένα προσχέδιο, το οποίο βασίστηκε στις κοινές αξίες και στις αναφορές της ομάδας. Για την υλοποίηση του έργου, τα μέλη του ΔΣ του πολιτιστικού συλλόγου μαζί με τους κατοίκους και την ομάδα των φοιτητών/τριών προχώρησαν στον καθαρισμό της γέφυρας, καθώς και στην απομάκρυνση των μπάζων. Το έργο πραγματοποιήθηκε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στην είσοδο του οικισμού, με τη συμμετοχή των κατοίκων, υπό την καθοδήγηση των καλλιτεχνών. Η διαδικασία αυτή απέκτησε χαρακτήρα «ζωντανού» γεγονότος, προσβάσιμο σε όλους και όλες. Η δράση ολοκληρώθηκε με μία ανοιχτή εκδήλωση παρουσίασης, όπου οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν την εμπειρία τους και η κοινότητα γιόρτασε το νέο έργο ως σύμβολο της κοινής τους ταυτότητας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι το χωριό Κεράσσα έχει πάρει το όνομά του από το ρήμα "κερνώ", που προήλθε από τη συνήθεια των κατοίκων του να κερνούν τους ξένους, ακόμα και με το ζόρι. Γι' αυτό και συναποφασίστηκε να γραφτεί στο graffiti *«Καλωσορίσατε στα Κεράσσα»* ως ανάδειξη του χαρακτήρα φιλοξενίας των κατοίκων. Η παρέμβαση αυτή ενίσχυσε σημαντικά το αίσθημα συμμετοχής, τη διαγενεακή επικοινωνία και την επαφή με τον δημόσιο χώρο. Το graffiti λειτούργησε ως μόνιμο σημείο αναφοράς, σύμβολο κοινής ταυτότητας και αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Ενδεικτικό αυτού είναι το γεγονός ότι στο διαδίκτυο σε ιστοσελίδες που διαφημίζουν τον οικισμό Κεράσσα, το οποίο παρουσιάζει ικανοποιητική επισκεψιμότητα από ντόπιους και ξένους επισκέπτες, υπάρχουν αναρτημένες φωτογραφίες από την κοινοτική αυτή παρέμβαση.

4. Είμαι διαφορετικός, Είμαι ο εαυτός μου

Η δεύτερη δράση κοινοτικής παρέμβασης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Βενεράτου, το οποίο ως το μεγαλύτερο χωριό της ΔΕ Παλιανής, φιλοξενεί όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες των 4 χωριών της περιοχής. Η κοινοτική αυτή παρέμβαση βασίστηκε στην έρευνα - δράσης, η οποία προϋποθέτει τη συμμετοχή και την ισότιμη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Στην πραγματοποίηση της έρευνας δράσης, η έρευνα δεν διαχωρίζεται από τη δράση, αλλά γίνεται η ίδια δράση και συνδέει τη δημιουργία γνώσης με τη δημιουργία ή την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Elliott, 1991). Στόχος της παρέμβασης ήταν η επιδίωξη της σύμπραξης, είτε σε επίπεδο σχεδιασμού, είτε υλοποίησης με κάθε αρμόδιο φορέα, υπηρεσία και οργάνωση εντός και εκτός σχολικής και τοπικής κοινότητας, δίνοντας έμφαση στην εμπλοκή αυτών αλλά και των κατοίκων. Απώτερος στόχος της δράσης ήταν η ανάπτυξη και ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού της τοπικής κοινωνίας και κυρίως των νέων, με έμφαση στην ευαισθητοποίηση και αποδοχή του διαφορετικού.

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες συναντήσεις προγραμματισμού και ελέγχου των βημάτων της δράσης με την υπεύθυνη επόπτρια και τις ομάδες των φοιτητών/ριών. Επιπλέον, οι φοιτητές και φοιτήτριες υλοποιούσαν σε τακτική βάση συναντήσεις με τη σχολική κοινότητα του Γυμνασίου Βενεράτου: τον διευθυντή και τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων/ουσών, το 15μελές συμβούλιο και μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Επίσης, συναντήθηκαν με μέλη των πολιτιστικών συλλόγων και νέους της περιοχής, εθελοντικά και καλλιτεχνικά σωματεία του Ηρακλείου και ραδιοφωνικές ομάδες. Στο διάστημα αυτό καταγράφηκαν οι ανάγκες και οι προβληματισμοί της ομάδας και αποφασίστηκε από κοινού να διαπραγματευτούν το θέμα της διαφορετικότητας. Η δράση οργανώθηκε στο σχολικό περιβάλλον

και στόχος της ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών, η ενίσχυση της ομαδικότητας και η ανάπτυξη ενός θετικού μηνύματος στο σχολείο μέσα από τη συλλογική δημιουργία. Επιλέχθηκε η σχολική κοινότητα, καθώς το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν χώρο κοινωνικοποίησης αλλά και πεδίο στο οποίο αναπαράγονται ή αμφισβητούνται στερεότυπα, προκαταλήψεις και κοινωνικοί αποκλεισμοί. Στόχος εξάλλου της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι η καλλιέργεια της αποδοχής, της συμπερίληψης καθώς και η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών.

Η εν λόγω παρέμβαση σχεδιάστηκε προκειμένου να προσφέρει τόσο στους μαθητές/τριες, όσο και στους γονείς τους τη δυνατότητα να εξερευνήσουν την έννοια της διαφορετικότητας μέσα από βιωματικά εργαστήρια και να εκφράσουν συλλογικά το μήνυμα της αποδοχής, με τελικό αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός graffiti στο προαύλιο του σχολείου, κατά τη διάρκεια ενός διήμερου Φεστιβάλ Νεολαίας στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με αφορμή την Παγκόσμια μέρα Πολιτισμού και Πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού προβλήθηκε στο αμφιθέατρο του σχολείου η ταινία Queen of Katwe. Η ταινία δεν επιλέχθηκε τυχαία καθώς πρόκειται για μία βιογραφική ταινία η οποία περιγράφει τη ζωή ενός κοριτσιού 10 ετών στο Katwe, μία παραγκούπολη στην Καμπάλα της Ουγκάντα. Η ζωή του κοριτσιού και της οικογένειας της ήταν ένας συνεχής αγώνας επιβίωσης λόγω της οικονομικής ένδειας. Η ζωή του κοριτσιού αυτού αλλάζει όταν ένας δάσκαλος της μαθαίνει να παίζει σκάκι το οποίο γοητεύει την μικρή μαθήτρια και πολύ σύντομα αναδεικνύεται κορυφαία παίκτρια. Η δεκάχρονη μαθήτρια ηγείται της ομάδας της Ουγκάντα στη Σκακιστική Ολυμπιάδα στη Ρωσία, με την πεποίθηση ότι θα γίνει Grandmaster, εξασφαλίζοντας τα απαραίτητα οικονομικά μέσα για να βγάλει την οικογένειά της από τη φτώχεια. Ο ανταγωνισμός είναι πολύ μεγάλος και η πρωταγωνίστρια γίνεται συχνά αντικείμενο χλευασμού εξαιτίας της καταγωγής της από μία πολύ φτωχή οικογένεια. Ωστόσο, με τη στήριξη του προπονητή της αλλά και των κατοίκων του Katwe, πετυχαίνει να κερδίσει πολλούς διεθνείς διαγωνισμούς, αποκτά αναγνωρισιμότητα και αποδοχή και κυρίως καταφέρνει να βγάλει την οικογένειά της από τις ακραίες συνθήκες φτώχειας.

Όταν ολοκληρώθηκε η προβολή της ταινίας ακολούθησε συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και τα μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ενώ παράλληλα υλοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια στοχεύοντας στην κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας και των μορφών της, στην αναγνώριση των καθημερινών φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και στην ενθάρρυνση ανάπτυξης διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών. Στην πορεία οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να προτείνουν λέξεις, φράσεις καθώς και εικόνες που θα ήθελαν να συμπεριληφθούν στο graffiti, με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνθηκε η δημιουργικότητα και ανάδειξη κοινών αξιών. Στις συζητήσεις συμμετείχε ενεργά και ο καλλιτέχνης, ο οποίος ήταν ενεργό μέλος του πολιτιστικού συλλόγου Βενεράτου και είχε αναλάβει τον σχεδιασμό του graffiti, μετατρέποντας τις ιδέες των μαθητών/τριών σε ένα ενιαίο σχέδιο. Το έργο σχεδιάστηκε με βάση τις προτάσεις των ίδιων των παιδιών, ώστε να είναι ουσιαστικά δικό τους. Το τελικό αποτέλεσμα του σχεδιασμού του graffiti ήταν ένα δέντρο που στη θέση των φύλλων του υπήρχαν πολύχρωμα κομμάτια παζλ, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να δείξουν ότι για να ολοκληρωθεί ένα παζλ είναι απαραίτητα όλα τα κομμάτια. Στη βάση αυτού του δέντρου οι μαθητές και οι μαθήτριες αποφάσισαν να γράψουν τις λέξεις αλληλοβοήθεια, αγάπη, φιλία, σεβασμός, οικογένεια και συνεργασία. Η δημιουργία του graffiti έγινε εντός του σχολικού χώρου, σε εμφανές σημείο (κεντρικός τοίχος του προαυλίου) με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, που είχε δημιουργηθεί υπό την καθοδήγηση του καλλιτέχνη. Η δράση ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση του έργου στην τοπική κοινότητα, ενώ οι μαθητές/τριες μίλησαν για την εμπειρία τους, εξέθεσαν δημιουργίες από τα βιωματικά εργαστήρια και διαμορφώθηκε ένα κλίμα θετικής ενέργειας. Αποτέλεσμα αυτής της δράσης ήταν η βελτίωση στο κλίμα μεταξύ των μαθητών/τριών και η καλλιέργεια της συνοχής της ομάδας, ενώ παράλληλα το graffiti αποτέλεσε μία διαρκή υπενθύμιση της σημασίας του σεβασμού και της αλληλοβοήθειας τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και σε επίπεδο κοινότητας.

5. Συμπεράσματα

Η κοινοτική κοινωνική εργασία αξιοποιεί δημιουργικά και ουσιαστικά μέσα για την καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν αλλά και την προαγωγή εννοιών αποδοχής. Η συμμετοχική τέχνη, όταν συνδυάζεται με ανοιχτό διάλογο και ενσυναίσθηση, ενεργοποιεί δυναμικές οι οποίες δεν είναι δυνατό να αναδειχθούν μέσα από παραδοσιακές μεθόδους παρέμβασης. Η τέχνη, όταν συνδυάζεται με τη βιωματική μάθηση, προσφέρει δυναμικά εργαλεία στην κοινωνική εργασία για να υλοποιήσει τις παρεμβάσεις της τόσο σε επίπεδο σχολικού χώρου, όσο και σε επίπεδο κοινότητας. Η δημιουργία ενός συλλογικού έργου με περιεχόμενο και νόημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ενισχύει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, τους βοηθά να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να δουν τον τοπικό τους χώρο ως ένα χώρο που η φωνή τους μπορεί να ακουστεί. Οι παρεμβάσεις αυτές ανέδειξαν ότι μεταξύ άλλων η διαφορετικότητα μπορεί να είναι η αφορμή για σύνδεση και δημιουργία και όχι διαχωρισμό. Από τα παραδείγματα κοινοτικής κοινωνικής εργασίας που περιγράφηκαν παραπάνω συμπεραίνουμε ότι όταν οι άνθρωποι έχουν λόγο, ρόλο και παρουσία στον χώρο τους, τότε ο δημόσιος χώρος μετατρέπεται σε κοινό τόπο κυριολεκτικά και συμβολικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ζαϊμάκης, Γ. (2015). Φωνές διαμαρτυρίας στους δρόμους της πόλης: προσλήψεις της κρίσης μέσα στο εκφραστικό – πολιτικό γκράφιτι. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση,* (2-3), 119-143)

Ιωακειμίδης, Β. (2012). *Κοινωνική Εργασία για την Κοινωνική Δικαιοσύνη*. *Ριζοσπαστική και Κριτική θεωρία, Πρακτική Παραδείγματα.* Αθήνα: Ίων.

Κατσιάνη, Ο. (2020). *Γυναίκες της μειονότητας στο πολιτικό προσκήνιο: Αφηγήσεις Ζωής.* Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππας

Ξενόγλωσση

Allan, J., Briskman, L. & Pease, B. (2009). Critical Social Work, Theories and practices for a socially just world. Crows Nest, NSW, Allen and Unwin.

Campbell, C. & Baikie, G. (2012). Beginning at the Beginning: An Exploration of Critical Social Work. *Critical Social Work*, 13(1), pp. 67-81.

Campos, R., Pavoni, A., & Zaimakis, Y. (2021). *Political graffiti in critical times: The aesthetics of street politics.* Oxford, New York: Berghahn Books

Delgado, M., & Barton, K. (1998). Murals in Latino communities: Social indicators of community strengths. *Social Work*, 43 (4), 346-356.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham

Fook, J. (2016). Social Work. A Critical Approach to Practice. London: Sage.

Gutiérrez, L. (2001). Multicultural Organizational Development. *Στο Dominelli, L., Lorenz, W. & Soydan, H. (Eds). Beyond Racial Divides Ethnicities in Social Work Practice*. Aldershot: Ashgate Press.

Kirst-Ashman K. K. (2013). *Introduction to Social Work & Social Welfare: Critical Thinking Perspectives.* 4th Ed. Belmont CA: Brooks/Cole.

Lamprou, A., & Kandylaki, A. (2021). "The story behind the murals.." creative art, human rights and critical social work at the University of Thrace- Greece, *Social Work Education*, 40 (3), 350-366 DOI: 10.1080/02615479.2019.1703932

Lively, B., (2016). *On the shithouse wall: The communicative value of Latrinalia* (Master Thesis). (p. 392). Faculty of the Graduate School of Eastern Kentucky University. Online Theses and Dissertations. Retrieved from https://encompass.eku.edu/etd/392

Solomon, B., (1976). *Black Empowerment: Social Work in oppressed communities*. New York. Columbia University Press.

Mullaly, B. (2007). *The new structural social work*. Toronto, ON: Oxford University Press.

Thomas, M., & Pierson, J. (eds.). (1995). *Dictionary of Social Work*, London, Collins.

Valisena, D., & Norum, R. (2019). *Bin ich ein Berliner? Graffiti as layered public archive and socio-ecological methodology*. Green Letters, 23(1), 83–102. https://doi.org/10.1080/14688417.2019.1602069

Ward, D., & Mullender, A., (1991). Empowerment and oppression: The indissoluble link, *Critical Social Policy*, 32, 21-30

Β27. Πολιτιστική Κληρονομιά και Νέες Μορφές Δημιουργικής Αναπαράστασης

ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟ ΜΙΝΩΑ ΠΕΔΙΑΔΑΣ ΚΡΗΤΗΣ

Καλώστου Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μόγιας Αθανάσιος
Αναπληρωτής Καθηγητής Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η κρητική διατροφή έχει αναγνωριστεί ως μία από τις πιο υγιεινές στον κόσμο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι διατροφικές συνήθειες των κατοίκων του Δήμου Μινώα Πεδιάδας, καθώς και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Το δείγμα αποτέλεσαν 125 δημότες της περιοχής στους οποίους χορηγήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο, ενώ συμπληρωματικά πραγματοποιήθηκαν 32 ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι η κρητική διατροφή παραμένει δημοφιλής, ενώ ως ενισχυτικοί παράγοντες γι' αυτήν είναι η παράδοση, η εκπαίδευση και ο τουρισμός. Ωστόσο, ζητήματα τουρισμού και ανάπτυξης μπορεί, κατά την εκτίμησή τους, να έχουν και αμφίσημη επιρροή στην κρητική κουζίνα, ενώ και η κλιματική αλλαγή φαίνεται να ανησυχεί τους δημότες. Επίσης, η τάση προτίμησης σε κρητικά πιάτα παραμένει σε ικανοποιητικό βαθμό, με θετικές προοπτικές για την επόμενη 10ετία. Η παρούσα μελέτη αναμένεται να αποτελέσει επιστημονικό τεκμήριο που θα χρησιμεύσει για μελλοντική σύγκριση των διατροφικών συνηθειών στην περιοχή μετά τη λειτουργία του νέου αεροδρομίου στο Καστέλι.

Λέξεις κλειδιά: κρητική διατροφή, διατροφικές συνήθειες, πολιτιστική κληρονομιά, δημότες, αντιλήψεις

1. Εισαγωγή

Η Κρήτη μπορεί να υπερηφανεύεται για μια ιστορία πλούσια σε γαστρονομική ποικιλομορφία. Η παραδοσιακή διατροφή της, που συχνά αναφέρεται ως «Κρητική Διατροφή», έχει αναγνωριστεί ως μία από τις πιο υγιεινές στον κόσμο. Η πρώτη περιγραφή της παραδοσιακής μεσογειακής διατροφής αποτυπώθηκε σε ερευνητική μελέτη που χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Rockefeller και δημοσιεύθηκε το 1953. Ο συγγραφέας ήταν ο Leland Allbaugh ο οποίος πραγματοποίησε μελέτη στο νησί της Κρήτης που θεωρούνταν ως μια υποανάπτυκτη περιοχή. Ο Allbaugh σημείωσε την έντονη χρήση του ελαιόλαδου, των μη επεξεργασμένων δημητριακών, των φρούτων, του ψαριού, καθώς και την έντονη παρουσία των λαχανικών στο μαγείρεμα (Κατσαποξάκη, 2018).

Η κρητική εκδοχή της μεσογειακής διατροφής έγινε το επίκεντρο της ιατρικής έρευνας σχετικά με τη μεσογειακή διατροφή μετά τη δημοσίευση από τον Ancel Keys της Μελέτης των 7 Χωρών το 1980. Ο Keys (1904-2004), καθηγητής της Φυσιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα, ξεκίνησε τη μελέτη το 1956 και διήρκησε 10 χρόνια. Κατά τη διάρκειά της μελετήθηκαν 12.763 άνδρες ηλικίας 40-59 ετών οι οποίοι προέρχονταν από 7 διαφορετικές χώρες και χωρίζονταν σε 16 διαφορετικές υποομάδες. Πρόκειται για ομάδες πληθυσμού από χώρες και περιοχές με διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης, πολιτισμό και συνήθειες. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν 3 ομάδες πληθυσμού από την Ιταλία, 5 από την πρώην Γιουγκοσλαβία, 2 από την Ιαπωνία, 2 από την Φιλανδία, 1 από την Ολλανδία, 1 από τις ΗΠΑ και 2 από την Ελλάδα. Οι δύο ομάδες από την Ελλάδα προέρχονταν από

την Κέρκυρα και την Κρήτη (Ψιλάκη & Ψιλάκης, 2001). Καθώς οι περιοχές έπρεπε να είναι μακριά από το κέντρο ώστε να μην υπάρχει η επίδραση της αστικής ζωής, οι ερευνητές σκέφτηκαν να φτάσουν σε ένα πολύ απομακρυσμένο σημείο, την Κρήτη. Ήταν από πριν γνωστό ότι η κρητική διατροφή ήταν μια τυπική διατροφή ενός επαρχιακού λαού με μεγάλη κατανάλωση λίπους και σκληρή αγροτική εργασία σε καθημερινή βάση. Τελικά επιλέχθηκε μια αγροτική περιοχή 50 χλμ. έξω από το Ηράκλειο, το Καστέλι Πεδιάδας. Συνολικά μελετήθηκαν 1.250 άτομα τα οποία μετά την επιλογή τους δέχθηκαν ετήσια παρακολούθηση σε ό,τι αφορά την καταγραφή τυχόν ασθενειών και πενταετή πλήρη επανεξέταση (Keys, 1980).

Η δημοσίευση των πρώτων αποτελεσμάτων προκάλεσε μεγάλη συζήτηση. Υπήρχε ένα γενικό συμπέρασμα που έδειχνε ότι ο πληθυσμός των μεσογειακών χωρών είχε γενικώς καλύτερη υγεία από τους κατοίκους των βορείων χωρών. Αλλά αυτό που συνέβαινε με τους κατοίκους της Κρήτης ήταν κάτι το εντυπωσιακό (Keys, 1980· Ψιλάκη & Ψιλάκης, 2001). Ύστερα από παρακολούθηση 10 ετών η θνησιμότητα από καρδιαγγειακά νοσήματα ανέρχονταν σε 184 θανάτους ανά 10.000 άτομα στις άλλες μεσογειακές ομάδες και μόνο 9 θανάτους στην ομάδα της Κρήτης, κάτι που αντιστοιχεί σε ένα ποσοστό χαμηλότερο κατά 95% (Renaud, 2001). Έτσι, παρά την υψηλή πρόσληψη λίπους, ο πληθυσμός του νησιού της Κρήτης είχε πολύ χαμηλά ποσοστά στεφανιαίας νόσου, ορισμένων τύπων καρκίνου και εμφάνιζαν μεγάλο προσδόκιμο ζωής. Τα αποτελέσματα αυτά αποδόθηκαν στον παραδοσιακό τρόπο διατροφής των πληθυσμών της Κρήτης, μεγάλου μέρους της Ελλάδας και της νοτίου Ιταλίας (Hu, 2003).

Έχοντας ως βάση αυτό το ενδιαφέρον στοιχείο από τα αποτελέσματα της κρητικής διατροφής στη Μελέτη των 7 Χωρών, η έρευνά μας επικεντρώνεται στην ίδια περιοχή της Κρήτης από όπου αξιοποιήθηκε μέρος του δείγματος και συγκεκριμένα από την ευρύτερη περιοχή του Καστελίου. Με δεδομένες τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη περιοχή που καλείται να διαχειριστεί την ευθύνη της λειτουργίας ενός νέου πολύ μεγάλου αεροδρομίου στη Μεσόγειο και με το γεγονός ότι μία τέτοια επένδυση αναμένεται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς (π.χ. τον τουρισμό, την οικονομία, την εργασία, τη γεωργία, την κτηνοτροφία, τη γεωμορφολογία) αποφασίστηκε να διεξαχθεί η έρευνά μας στην ίδια περιοχή.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν οι διατροφικές συνήθειες των κατοίκων του Δήμου Μινώα Πεδιάδας και να διερευνηθεί η σχέση τους με τη λαϊκή διατροφική παράδοση της περιοχής και την ανθεκτικότητα των συνηθειών διατροφής τους στο μέλλον. Ως απώτερος στόχος της μελέτης είναι η αποτύπωση ενός επιστημονικού τεκμηρίου για τις διατροφικές συνήθειες στον συγκεκριμένο δήμο το οποίο θα μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για μελλοντική αξιοποίηση, διερεύνηση και σύγκριση των διατροφικών συνηθειών στην περιοχή μετά την έναρξη λειτουργίας του νέου αεροδρομίου στο Καστέλι Πεδιάδας το 2027.

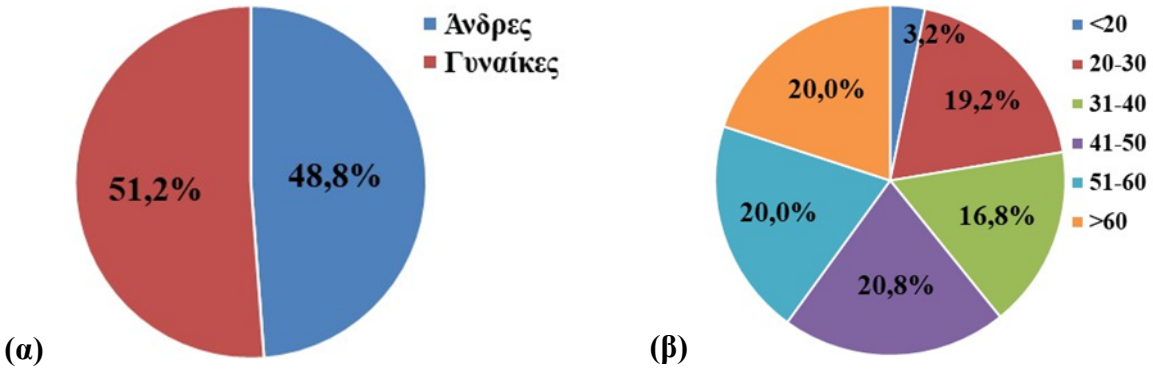
2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

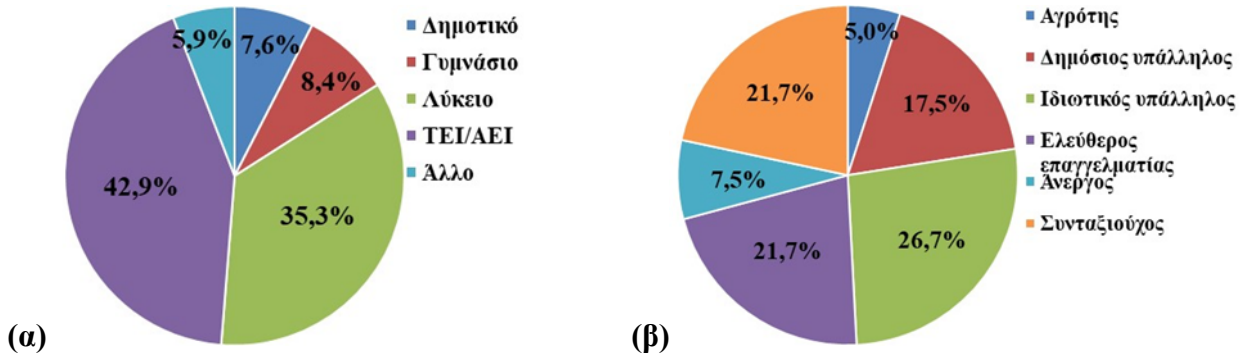
Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε, κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, ανάλογα της δυνατότητας διά ζώσης επικοινωνίας της ερευνήτριας μαζί τους. Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα, περιοχή διαμονής), ενώ οι υπόλοιπες οργανώθηκαν σε άξονες και αφορούσαν σε ζητήματα (i) γνωστικού περιεχομένου, (ii) παράδοσης, (iii) εκπαίδευσης, (iv) τουρισμού, (v) ανάπτυξης, (vi) κλιματικής αλλαγής και (vii) στάσεων απέναντι στη διατροφή. Συνολικά οι ερωτήσεις ανέρχονταν στις 18, ενώ οι απαντήσεις αποτιμήθηκαν μέσω 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 (καθόλου) μέχρι το 5 (πάρα πολύ). Το δεύτερο εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, προκειμένου να εμπλουτισθεί η έρευνα με ποιοτικά δεδομένα. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2002), οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις παρέχουν ευελιξία στον ερευνητή να εξετάσει και να αξιολογήσει βαθύτερα τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συνολικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου, ανέρχονταν σε 12 και ήταν μοιρασμένες στους αντίστοιχους άξονες του ερωτηματολογίου.

Η χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) έχει αρκετά προτερήματα όπως η τριγωνοποίηση των δεδομένων. Ο όρος αναφέρεται στη χρήση πολλαπλών εργαλείων η οποία αυξάνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων. Επιπρόσθετα, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, έγινε έλεγχος των δύο ερευνητικών εργαλείων ως προς το περιεχόμενό τους και τη γλώσσα από ειδικό στο πεδίο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, ενώ ελέγχθηκε αντίστοιχα και η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach η οποία και εμφάνισε τιμή α=0,827, υποδηλώνοντας ότι οι ερωτήσεις είναι σε μεγάλο βαθμό συνεπείς μεταξύ τους και μετρούν την ίδια υποκείμενη κατασκευή ή έννοια.

Το δείγμα στο οποίο χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο ανέρχονταν στα 125 άτομα, όλοι δημότες του Δήμου Μινώα Πεδιάδας, εκ των οποίων 32 άτομα αξιοποιήθηκαν και για τις ανάγκες της συνέντευξης. Η προθυμία για συμμετοχή στην ερευνητική εργασία και η προσωπική γνωριμία της πρώτης συγγραφέως με μεγάλο τμήμα του δείγματος αποτέλεσαν τα κριτήρια επιλογής του. Καταβλήθηκε προσπάθεια να υπάρχει παρόμοια αντιπροσώπευση του δείγματος ως προς το φύλο με τις γυναίκες να υπερέχουν ελαφρώς (51,2%) και την ηλικιακή ομάδα (Εικόνες 1α,β). Η πλειοψηφία τους δήλωσε υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ (42,9%) και επαγγελματικά ανήκαν ως επί το πλείστον στην ομάδα των ιδιωτικών υπαλλήλων (26,7%) (Εικόνες 2α,β). Στην Εικόνα 3 παρουσιάζονται οι περιοχές που δήλωσε το δείγμα μας ως μόνιμη διαμονή.



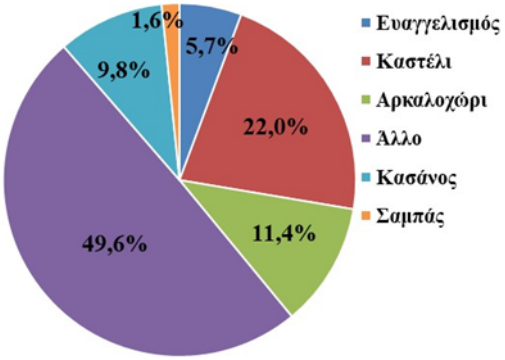
Εικόνα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο (α) και την ηλικία (β)



Εικόνα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης (α) και το επάγγελμα (β)

Όσον αφορά στα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας, αυτά αναλύθηκαν μέσω περιγραφικής (μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, απόλυτες και σχετικές συχνότητες) και επαγωγικής στατιστικής (μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης–One-Way ANOVA), προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δημοτών και τις απαντήσεις τους στη σειρά δηλώσεων στην κλίμακα Likert. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS v.29, ενώ ως επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας τέθηκε το α=0,05. Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας αναλύθηκαν μέσω της Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Krippendorff, 2004).



Εικόνα 3: Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή μόνιμης διαμονής

2.2. Αποτελέσματα

Όσον αφορά τις γνώσεις του δείγματος γύρω από την Μεσογειακή διατροφή, οι περισσότεροι θεωρούν ότι γνωρίζουν από *αρκετά* έως *πάρα πολύ*, ενώ λίγο μικρότερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι γνωρίζει *πολύ* και ακόμη λιγότεροι επέλεξαν το *λίγο* ή *καθόλου* (μ.τ. 3,86±1,027) (Πίνακας 1). Όσον αφορά στο αν θεωρούν ότι η κρητική διατροφή αποτελεί τμήμα της μεσογειακής διατροφής, η πλειοψηφία απάντησε *πολύ* και *πάρα πολύ*, ενώ λιγότεροι επέλεξαν το *αρκετά*. Ένα μικρό ποσοστό απάντησε *λίγο, ενώ* αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας δεν επέλεξε το *καθόλου* (μ.τ. 4,09±0,880) (Πίνακας 1). Στις συνεντεύξεις το δείγμα μας φάνηκε να ταυτίζει τη Μεσογειακή και κατά επέκταση την Κρητική διατροφή με το ελαιόλαδο.

Πίνακας 1: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «γνώσεις»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέση τιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α1. …γνωρίζετε για τη Μεσογειακή διατροφή;	**3,86**	**1,027**	**0,8**	**8,8**	**28,8**	**26,4**	**35,2**
Α2. …η Κρητική διατροφή αποτελεί υποσύνολο/τμήμα της Μεσογειακής διατροφής;	**4,09**	**0,880**	**0,0**	**5,6**	**17,6**	**39,2**	**37,6**

Όσον αφορά την «Παράδοση», στην ερώτηση κατά πόσο η πολιτιστική ταυτότητα και η νοσταλγία μπορούν να διαμορφώσουν τις διατροφικές μας συνήθειες, οι απαντήσεις του δείγματος *πολύ* και *πάρα πολύ* συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Το *αρκετά* επέλεξε ένα σχετικά μέτριο ποσοστό, ενώ λίγοι απάντησαν *λίγο* έως *καθόλου* (μ.τ. 3,99±1,004) (Πίνακας 2). Στην ερώτηση για το κατά πόσο οι μηχανισμοί διατήρησης των παραδοσιακών διατροφικών πρακτικών συντελούν στην ανθεκτικότητα και την εξέλιξη των συνταγών που χρησιμοποιούν ντόπια, παραδοσιακά αγαθά, πάνω από τα 2/3 του δείγματος (ποσοστό 76,8%) θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό βοηθούν οι μηχανισμοί αυτοί όπως τα πανηγύρια, οι θρησκευτικές τελετουργίες και οι γιορτές τοπικών προϊόντων. Αρκετά λιγότεροι απάντησαν *αρκετά*, ενώ λίγοι ήταν αυτοί που επέλεξαν το *λίγο* έως *καθόλου* (μ.τ. 4,11±0,944) (Πίνακας 2). Στις συνεντεύξεις, επιβεβαιώνονται τα δεδομένα του Πίνακα 2, εφόσον οι περισσότεροι συνδέουν την πολιτιστική ταυτότητα με τη διατροφή.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «παράδοση»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέση τιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α3. …η πολιτιστική ταυτότητα (π.χ. είμαι κρητικός) και η νοσταλγία (οι μνήμες) μπορούν να διαμορφώσουν τις διατροφικές μας συνήθειες;	**3,99**	**1,004**	**2,4**	**4,0**	**24,0**	**31,2**	**38,4**

Α4. …οι μηχανισμοί διατήρησης των παραδοσιακών διατροφικών πρακτικών, όπως οι θρησκευτικές τελετουργίες, τα πανηγύρια, οι γιορτές με τοπικά προϊόντα (π.χ. γιορτή κρεμμυδιού, γιορτή ξινόχοντρου) συντελούν στην ανθεκτικότητα και στην εξέλιξη των συνταγών που χρησιμοποιούν ντόπια/παραδοσιακά αγαθά;	**4,11**	**0,944**	**1,6**	**4,0**	**17,6**	**35,2**	**41,6**

Όσον αφορά την «Εκπαίδευση» και κατά πόσο αυτή μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση και διάχυση της τοπικής παράδοσης και κουλτούρας, το δείγμα κυμάνθηκε από το *πάρα πολύ* έως το *πολύ* και *αρκετά*. Ένα μικρό ποσοστό απάντησε *λίγο*, ενώ τις λιγότερες απαντήσεις συγκέντρωσε το *καθόλου* (μ.τ. 3,78±1,091) (Πίνακας 3). Οι απαντήσεις για το αν το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει τις διατροφικές επιλογές παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε *αρκετά*, ακολούθησε το *πάρα πολύ* και στη συνέχεια επιλέχθηκε ως απάντηση το *πολύ*. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό απάντησε *λίγο*, ενώ *καθόλου* απάντησαν λίγοι (μ.τ. 3,57±1,098) (Πίνακας 3). Οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τα δεδομένα του Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «εκπαίδευση»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέση τιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α5. …η εκπαίδευση (τυπική και μη τυπική) μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση και διάχυση της τοπικής παράδοσης και κουλτούρας και να βοηθήσει στη διατήρησή τους;	**3,78**	**1,091**	**3,2**	**8,8**	**27,2**	**28,8**	**32,0**
Α6. …το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει τις διατροφικές μας επιλογές;	**3,57**	**1,098**	**2,4**	**13,7**	**34,7**	**22,6**	**26,6**

Όσον αφορά την ερώτηση κατά πόσο πιστεύουν ότι η τοπική κρητική κουζίνα με τις αυθεντικές συνταγές μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πόλο έλξης για τον «Τουρισμό», φαίνεται ότι πράγματι η φημισμένη κρητική κουζίνα θεωρείται σημαντικός πόλος έλξης τουριστών. Με μεγάλη διαφορά (πάνω από 20 ποσοστιαίες μονάδες) από τις υπόλοιπες απαντήσεις, το 56,8% απάντησαν *πάρα πολύ*, ενώ *πολύ* απάντησε ποσοστό 32%. Αρκετά λιγότεροι απάντησαν *αρκετά*, ενώ ακόμη λιγότεροι επέλεξαν το *λίγο* ή το *καθόλου* (μ.τ. 4,42±0,786) (Πίνακας 4). Στην ερώτηση για το κατά πόσο πιστεύουν ότι ο τουρισμός μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην παραδοσιακή κρητική διατροφή, αρκετοί πιστεύουν *πολύ* και *αρκετά*, ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις ακολούθησαν με πιο χαμηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα *πάρα πολύ* απάντησε ποσοστό 16,8%, ενώ το *λίγο* και *καθόλου* συγκέντρωσαν λίγο λιγότερες απαντήσεις (μ.τ. 3,38±1,134) (Πίνακας 4). Οι ερωτώμενοι στις συνεντεύξεις αμφιταλαντεύονταν ανάμεσα στη θετική επιρροή του τουρισμού λόγω αύξησης της δημοτικότητας της κρητικής κουζίνας και στην αρνητική επιρροή λόγω εξωτερικών επιρροών στην αυθεντική κρητική κουζίνα, επιβεβαιώνοντας τις απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια.

Πίνακας 4: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «τουρισμός»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέση τιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α7. …η τοπική κρητική κουζίνα με τις αυθεντικές συνταγές και γεύσεις μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πόλο έλξης για τον τουρισμό;	**4,42**	**0,786**	**0,8**	**1,6**	**8,8**	**32,0**	**56,8**
Α8. …ο τουρισμός μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην παραδοσιακή κρητική διατροφή, με την ποιότητα να υποβαθμίζεται λόγω της αυξημένης ζήτησης τροφής και της συμπλήρωσης αυτής με αμφιβόλου προελεύσεως τρόφιμα προκειμένου να καλυφτούν οι ανάγκες;	**3,38**	**1,134**	**7,2**	**13,6**	**30,4**	**32,0**	**16,8**

Όσον αφορά την «Ανάπτυξη» και το αν θεωρούν ότι η έναρξη και λειτουργία του νέου αερολιμένα στο Καστέλι και η επικείμενη αύξηση των επισκεπτών στο νησί θα οδηγήσει σε αυξημένη ζήτηση σε καύσιμα, μεταφορές, τροφοδοσία τουριστικών καταλυμάτων, εστίαση επισκεπτών και προσωπικού του αεροδρομίου, κ.ά. που μπορεί να επιβαρύνουν το φυσικό περιβάλλον του νησιού, φαίνεται να το πιστεύουν μέτρια, επιλέγοντας το *αρκετά*, ενώ μετά επιλέχθηκαν ως απάντηση το *πάρα πολύ* και το *πολύ*. Λιγότεροι απάντησαν *λίγο* και ακόμη λιγότεροι απάντησαν κ*αθόλου* (μ.τ. 3,62±1,075) (Πίνακας 5). Στην ερώτηση για το κατά πόσο πιστεύουν ότι η λειτουργία του νέου αεροδρομίου στο Καστέλι θα υποβαθμίσει τις γεωργικές εκτάσεις και τις κτηνοτροφικές μονάδες της περιοχής και κατά συνέπεια τα παραγόμενα εντός αυτής προϊόντα, οι περισσότεροι θεωρούν *αρκετά*, ενώ επιλέγουν αμέσως μετά το *πολύ*. Λιγότεροι θεωρούν ότι θα υπάρξει υποβάθμιση της περιοχής σε *πάρα πολύ* μεγάλο βαθμό. Λίγοι απάντησαν *λίγο* και ακόμα πιο λίγοι απάντησαν *καθόλου* (μ.τ. 3,50±1,126) (Πίνακας 5). Στις συνεντεύξεις το δείγμα δυσκολεύτηκε να απαντήσει θεωρώντας πολύ γενική την έννοια «ανάπτυξη», ωστόσο οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στη θετική επιρροή της ανάπτυξης, με την αύξηση των επισκεπτών και τη διαφήμιση της κρητικής διατροφής.

Πίνακας 5: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «ανάπτυξη»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέση τιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α9. …η έναρξη του νέου αερολιμένα στο Καστέλι Πεδιάδας και η επικείμενη αύξηση των επισκεπτών στο νησί θα οδηγήσει σε αυξημένη ζήτηση σε καύσιμα, μεταφορές εντός νησιού, τροφοδοσία τουριστικών καταλυμάτων, εστίαση επισκεπτών και προσωπικού του αεροδρομίου, ενέργεια για κάλυψη αναγκών επισκεπτών, κ.ά. και η οποία μπορεί να επιβαρύνει το φυσικό περιβάλλον του νησιού;	**3,62**	**1,075**	**2,4**	**11,2**	**35,2**	**24,0**	**27,2**
Α10. … η έναρξη και λειτουργία του νέου αερολιμένα στο Καστέλι Πεδιάδας θα υποβαθμίσει τις γεωργικές εκτάσεις και τις κτηνοτροφικές μονάδες της περιοχής και κατά συνέπεια τα παραγόμενα εντός αυτής προϊόντα;	**3,50**	**1,126**	**4,0**	**14,4**	**32,8**	**24,8**	**24,0**

Όσον αφορά στον βαθμό που πιστεύουν ότι τα προβλήματα που η «Κλιματική αλλαγή» επιφέρει όπως η έλλειψη νερού, η αύξηση της θερμοκρασίας στο νησί, η ένταση των νοτίων ανέμων δημιουργούν προβλήματα στις τοπικές καλλιέργειες και έχουν οδηγήσει σε εισαγωγή καλλιεργειών που παραδοσιακά ευδοκιμούσαν σε πιο θερμά κλίματα (με παράδειγμα το αβοκάντο), οι περισσότεροι θεωρούν *πολύ*, ενώ ο ίδιος αριθμός ερωτώμενων συμφώνησαν *αρκετά* και *πάρα πολύ*. Μικρό ποσοστό απάντησε *λίγο*, ενώ ένας μόνο απάντησε *καθόλου* (μ.τ. 3,70±1,047) (Πίνακας 6). Στις συνεντεύξεις οι απαντήσεις ανέδειξαν ως βασικό πρόβλημα της Κλιματικής αλλαγής στο νησί την έλλειψη νερού.

Πίνακας 6: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «κλιματική αλλαγή»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέση τιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α11.…τα προβλήματα όπως η έλλειψη νερού, η αύξηση της θερμοκρασίας, η ένταση των νοτίων ανέμων στο νησί δημιουργεί δυσκολίες στις τοπικές καλλιέργειες και οδηγεί σε εισαγωγή νέων καλλιεργειών στο νησί, οι οποίες παραδοσιακά ευδοκιμούσαν σε πιο θερμά κλίματα (π.χ. αβοκάντο);	**3,70**	**1,047**	**0,8**	**13,6**	**28,0**	**29,6**	**28,0**

Στην ερώτηση η οποία αφορά και τις «Στάσεις Διατροφής» σε τι βαθμό στην καθημερινότητά τους οι ερωτώμενοι καταναλώνουν παραδοσιακά ανά εποχή κρητικά πιάτα, *πάρα πολύ* απάντησαν οι περισσότεροι. Π*ολύ* και *αρκετά* απάντησε ένας ικανοποιητικός αριθμός, ενώ λιγότεροι συμφώνησαν

στο *λίγο* και *καθόλου* (μ.τ. 3,76±1,180) (Πίνακας 7). Στην ερώτηση σε τι βαθμό πιστεύουν ότι σε βάθος 10ετίας θα συνεχίσουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι ή η επόμενη από αυτούς γενιά να καταναλώνουν παραδοσιακά μαγειρεμένα ανά εποχή κρητικά πιάτα, *πολύ* απάντησαν οι περισσότεροι, ακολούθησε το *πάρα πολύ* ως απάντηση και μετά το 1/5 περίπου απάντησε *αρκετά*, με την επιλογή *λίγο* και *καθόλου* να συμφωνούν λίγοι (μ.τ. 3,88±0,980) (Πίνακας 7). Στις συνεντεύξεις το δείγμα μας εκδηλώνει αισιοδοξία για το μέλλον της κρητικής κουζίνας στο νησί.

Πίνακας 7: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων του δείγματος ως προς τον άξονα «στάσεις διατροφής»

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι…	Μέσητιμή	τ.α.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Α12. …στην καθημερινότητά σας καταναλώνετε παραδοσιακά ανά εποχή κρητικά πιάτα (π.χ. σουπιές με μάραθα, κατσικάκι με ασκολύμπρους ή σταμναγκλάθι, χοχλιούς με χόντρο, βλήτα ή αβρονιές, αρνάκι με αγκινάρες, κουκιά με αγκινάρες και χοχλιούς, κ.ά.);	**3,76**	**1,180**	**4,8**	**10,4**	**24,0**	**25,6**	**35,2**
Α13. …σε βάθος 10ετίας θα συνεχίσετε εσείς ή η επόμενη από εσάς γενιά να καταναλώνετε παραδοσιακά μαγειρεμένα ανά εποχή κρητικά πιάτα;	**3,88**	**0,980**	**3,2**	**4,8**	**20,8**	**43,2**	**28,0**

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τις γνώσεις του δείγματος ως προς ζητήματα μεσογειακής διατροφής γενικότερα και κρητικής διατροφής ειδικότερα, την οποία θεωρούν υποσύνολο της πρώτης, συμφωνούν στο περιεχόμενό τους με τον ορισμό που δίνεται από τη Nestle (1995), ότι *«η μεσογειακή διατροφή είναι βασισμένη στις διατροφικές συνήθειες των Ελλήνων, ειδικότερα των κατοίκων της Κρήτης, αλλά και των Ιταλών, πιο συγκεκριμένα των κατοίκων της Νοτίου Ιταλίας»*. Οι απαντήσεις του δείγματος ανέδειξαν τη σύνδεση της μεσογειακής διατροφής με την κατανάλωση ελαιόλαδου, φρούτων και λαχανικών και όρισαν ως μεσογειακή τη διατροφή των λαών της Μεσογείου, ευρήματα που συμφωνούν με τον ορισμό της μεσογειακής διατροφής που δόθηκε από τον Ancell Keys και ο οποίος την αναφέρει ως *«το διατροφικό πρότυπο που ακολουθείται από τους Μεσογειακούς λαούς στο οποίο το ελαιόλαδο αποτελεί την κύρια πηγή λίπους»* (Keys, 1975). Οι περισσότεροι εξάλλου συμμετέχοντες στην έρευνά μας συνδύασαν τη μεσογειακή διατροφή με τη σταθερή κατανάλωση ελαιόλαδου, τα πολλά φρούτα και λαχανικά. Φαίνεται πως ήδη από το 1970 που ο Renaud Serge προσπαθώντας να εξηγήσει τι κάνει τους Κρητικούς να έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά εμφάνισης καρδιαγγειακών νοσημάτων, παρ' όλο που προσλάμβαναν μεγαλύτερες ποσότητες λιπαρών οξέων, ανακάλυψε ότι αυτό ήταν η διατροφή που ακολουθούσαν και συγκεκριμένα η υψηλή κατανάλωση ελαιόλαδου (μονοακόρεστου λίπους).

Σε έρευνα της Βαλαβάνη (2018) αναφέρεται ότι εκτός από τα έθιμα, τα πανηγύρια, οι θρησκευτικές γιορτές και η καθημερινή ζωή συνδέονται με την Αιγαιακή διατροφή. Επίσης, η παραδοσιακή διατροφή θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο ιστορίας και πολιτισμού, θεμέλιο λίθο της πολιτιστικής ταυτότητας και συνέχειας των τοπικών κοινοτήτων. Το δείγμα μας φαίνεται να συμφωνεί πως η πολιτιστική ταυτότητα «*είμαι κρητικός / κρητικιά*» συνδέεται άρρηκτα με την παραδοσιακή κρητική διατροφή, ενώ πιστεύει επίσης ότι οι γιορτές τοπικών προϊόντων, τα πανηγύρια και οι θρησκευτικές γιορτές συνδέονται με την κρητική παραδοσιακή κουζίνα και μάλιστα συντελούν στην εξέλιξη και αναγνωρισιμότητά της.

Στους παράγοντες που επιδρούν στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών ηλικίας 11-13 ετών, η έρευνα της Αντωνακάκη (2011) υποστηρίζει ότι φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονιών με τον δείκτη μάζας σώματος των παιδιών τους, ερχόμενη σε αντίθεση με τα δικά μας ευρήματα σύμφωνα με τα οποία το δείγμα μας θεωρεί πως η εκπαίδευση επηρεάζει βαθιά τις διατροφικές μας συνήθειες. Ωστόσο, για το μορφωτικό επίπεδο και τη σχέση του με τη μεσογειακή διατροφή, η έρευνα της Λιβέρη (2017) σε ενήλικο πληθυσμό της Αθήνας, υποστηρίζει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην προσκόλληση στη μεσογειακή

διατροφή και το επίπεδο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στα ευρήματά της χαμηλή προσκόλληση στο μεσογειακό πρότυπο διατροφής παρουσιάζουν τα άτομα με χαμηλή μόρφωση.

Μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε στην παρούσα μελέτη, φαίνεται ότι το δείγμα που αξιοποιήθηκε είναι ενημερωμένο για τη μεσογειακή και κρητική διατροφή και θεωρεί ότι η παράδοση και η εκπαίδευση είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες. Επίσης, πιστεύουν ως επί το πλείστον ότι ο τουρισμός επηρεάζεται θετικά από την διατροφή τους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και κάποιες αντίθετες φωνές που κάνουν λόγο για αρνητική επίπτωση του τουρισμού στην ποιότητα της διατροφής. Ενώπιον μιας περαιτέρω οικονομικής ανάπτυξης της περιοχής τους, εμφανίζουν μάλλον μια ουδέτερη προς θετική στάση, θεωρώντας ότι θα υπάρξει κάποια επίδραση αλλά δεν θα επηρεάσει αρκετά τις διατροφικές τους συνήθειες και την ποιότητα της τροφής τους. Ισχυρίζονται με έμφαση ότι η παραδοσιακή κρητική κουζίνα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πόλο έλξης για τον τουρισμό και τον επηρεάζει μάλλον θετικά, προσελκύοντάς τον. Αναφορικά με το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, δείχνουν να ανησυχούν σε μέτριο βαθμό ότι ήδη επηρεάζει -και θα εξακολουθήσει να το πράττει ακόμη περισσότερο στο μέλλον- τις τοπικές καλλιέργειες, ενώ παρατηρείται μέτρια προς θετική προσκόλληση στην παραδοσιακή δίαιτά τους, με ακόμη πιο θετικές προοπτικές για την τάση προτίμησης παραδοσιακών πιάτων από τους ίδιους και την επόμενη γενιά.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις τωρινές διατροφικές συνήθειες αλλά και τις μελλοντικές τάσεις διατροφής των κατοίκων της επαρχιακής περιοχής του Δήμου Μινώα Πεδιάδας Κρήτης και ως εκ τούτου δεν επεκτάθηκε στα μεγάλα αστικά κέντρα. Ρίχνοντας φως στην περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας στο πλαίσιο της διατροφής, η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις όχι μόνο για τους κατοίκους της συγκεκριμένης περιοχής αλλά και για τις κοινότητες παγκοσμίως που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα στις διατροφικές συνήθειες των Κρητικών και το πώς αυτές επηρεάζονται ή μεταβάλλονται στο πέρασμα του χρόνου. Συμπερασματικά, θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να αποτελέσει το έναυσμα για επανεξέταση των διατροφικών συνηθειών και γενικότερα αντιλήψεων των κατοίκων της ιδιαίτερης αυτής γεωγραφικής περιοχής στην ανατολική λεκάνη της Μεσογείου σε βάθος χρόνου μετά την έναρξη και λειτουργία του πιο σύγχρονου και δεύτερου σε μέγεθος ελληνικού αεροδρομίου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνακάκη, Ε. (2011). *Επίδραση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των διατροφικών συνηθειών παιδιών σχολικής ηλικίας*. [Πτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο].

Βαλαβάνη, Α. (2018). *Η μεσογειακή διατροφή ως στοιχείο της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς: Η περίπτωσης της Αιγαιακής διατροφής. Πως μπορεί να αναδειχθεί η Αιγαιακή διατροφή ως φορέας ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων και πως μπορεί να συμβάλλει στην πολιτιστική ανάπτυξη των νησιών του Νοτίου Αιγαίου*.[Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Κατσαποξάκη, Μ. (2018). *Κρητική διατροφή: βασικά χαρακτηριστικά και ο ρόλος της στην πρόληψη ασθενειών*. [Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].

Λιβέρη, Α. (2017). *Διατροφικές συνήθειες των Ελλήνων και μεσογειακή διατροφή*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά].

Renaud, S. (2001). *Η μεσογειακή διατροφή, το τέλος του εμφράγματος και το θαύμα της μακροβιότητας - Κρητική διατροφή*. Εκδοτικός Οίκος Π. Τραυλός.

Ψιλάκη, Μ., & Ψιλάκης, Ν. (2001). *Κρητική παραδοσιακή κουζίνα – Το θαύμα της Κρητικής Διατροφής: Η πιο υγιεινή κουζίνα της μεσογείου*. Καρμάνωρ.

Ξενόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*. Routledge.

Hu, F. B. (2003). The Mediterranean diet and mortality - Olive oil and beyond. *The New England Journal of Medicine*. *348*(26), 2595-2596. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=52fe47b480f510fdfc952dd46e50c8c4bc4f3451

Keys, A. (1980). *Seven Countries: A Multivariate Analysis of Death and Coronary Disease*. Harvard University Press.

Keys, A., & Keys, M. (1975). *How to eat well and stay well the Mediterranean way*. Doubleday.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications.

Nestle, M. (1995). Mediterranean diets: historical and research overview. *The American Journal of Clinical Nutrition*, *61*(6), 1313-1320. https://doi.org/10.1093/ajcn/61.6.1313S

PROJECT «ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΑ ΤΟΥ ΠΟΝΤΟΥ ΠΥΛΩΝΕΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑΣ»

Αφεντουλίδου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ11
Παναγιώτου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Το Project «Τα μοναστήρια του Πόντου-Πυλώνες της Ορθοδοξίας» υλοποιήθηκε με τη σύμπραξη τριών σχολείων με σκοπό την διατήρηση της Άυλης Πολιτιστικής κληρονομιάς των Ελλήνων του Πόντου. Παιδαγωγικοί στόχοι του Project είναι: Η απόκτηση γνώσεων που σχετίζονται με τα Μοναστήρια των Ελλήνων στον Πόντο και μετέπειτα στην Ελλάδα, η γνωριμία της προσφοράς του Κλήρου στα δύσκολα χρόνια του ξεριζωμού, η γνωριμία με την ψαλτική παράδοση του Πόντου. Ακολουθήθηκε η μέθοδος Project. Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αξιοποιήθηκαν σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του έργου: Στην επικοινωνία των συμμετεχόντων, στη δημιουργία των παραδοτέων, στη διοργάνωση εκδήλωσης-διάχυσης του έργου και στην αξιολόγησή του. Ευελπιστούμε η εργασία αυτή να αποτελέσει το έναυσμα για να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των Μοναστηριών του Πόντου ώστε να συνεχίσουν να είναι «Πυλώνες της Ορθοδοξίας» και να μεταλαμπαδεύουν στις νέες γενιές την ιστορία, τον πολιτισμό και τη θρησκευτικότητα των Ποντίων.

Λέξεις κλειδιά: Μοναστήρια, Πόντος, Παράδοση, Ορθοδοξία, Ελληνισμός

1. Εισαγωγή

Το project «Τα μοναστήρια του Πόντου-Πυλώνες της Ορθοδοξίας» υλοποιήθηκε με τη σύμπραξη του 3ου Δημοτικού Σχολείου Ευκαρπίας, του 2ου Γυμνάσιου Ευκαρπίας και του 17ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς, με σκοπό την διατήρηση της Άυλης Πολιτιστικής κληρονομιάς των Ελλήνων του Πόντου.

Το έργο βραβεύτηκε με το 1ο βραβείο στην κατηγορία «Project-Σύμπραξη σχολείων», στον 8ο Διεθνή μαθητικό διαγωνισμό: «Ελληνισμός της Ανατολής: Πόντος, Μικρασία, Θράκη», που συνδιοργανώνουν η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, το Υπουργείο Εσωτερικών (Μακεδονίας-Θράκης) και το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, με την υποστήριξη της Έδρας Ποντιακών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανελλήνιου Συνδέσμου Ποντίων Εκπαιδευτικών.

Το έργο συντόνισαν οι εκπαιδευτικοί:

- Αφεντουλίδου Παναγιώτα–Φυσικής Αγωγής-3ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας
- Μωυσιάδης Λάζαρος-Γυμνασιάρχης-Φιλόλογος-2ο Γυμνάσιο Ευκαρπίας
- Παναγιώτου Δέσποινα-Πληροφορικός-17ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς

Εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν:

- Δεσπότης Σωτήρης-Μουσικός-17ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς
- Καρανίσας Γιώργος–Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής-3ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας
- Καφαρίδου Μαρία-Θεολόγος-2ο Γυμνάσιο Ευκαρπίας
- Μανούσης Δαμιανός-Δάσκαλος-3ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας
- Νικολαΐδου Σοφία-Δασκάλα-3ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας

Συμμετείχαν συνολικά 79 μαθητές/τριες: Το 3ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας με 34 μαθητές/τριες της Γ’ τάξης, το 2ο Γυμνάσιο Ευκαρπίας με 15 μαθητές/τριες της Α’,Β’,Γ’ τάξης, το 17ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς με 30 μαθητές/τριες της χορωδίας από τη Δ’, Ε’ και ΣΤ’ τάξη.

Στον διαγωνισμό συμμετείχαν:

- 191 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής
- Από Ελλάδα (155), Κύπρο (30) και Ομογένεια (5): Ηνωμένο Βασίλειο, Πολωνία, Κονγκό, Γερμανία
- 8.500 περίπου μαθητές
- 365 εκπαιδευτικοί
- 600 μαθητικές δημιουργίες

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Μετά από συζήτηση και με την καθοδήγηση των διδασκόντων, μέσω της βιωματικής και διερευνητικής μάθησης οι μαθητές/τριες κάθε σχολικής μονάδας, συνεργάστηκαν στην έρευνα των επιμέρους θεμάτων του έργου. Με τη συνεργατική μάθηση, ενθαρρύνθηκαν στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση των μελών των ομάδων εργασίας αλλά και των ομάδων εργασίας των σχολείων στην υλοποίηση των δράσεων και στην αξιολόγηση των στόχων του έργου.

Για την υλοποίηση του έργου ακολουθήθηκε η μέθοδος project σύμφωνα με τα παραράτω τέσσερα στάδια:

- 1ο στάδιο του σχεδιασμού (planning)
- 2ο στάδιο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων (preparation)
- 3ο στάδιο παρουσίασης της εργασίας (presentation)
- 4ο στάδιο αξιολόγησης (assessment)

Στο 1ο στάδιο του σχεδιασμού (planning) οι παιδαγωγικοί στόχοι του έργου που τέθηκαν είναι:

- Η απόκτηση γνώσεων που σχετίζονται με τα Μοναστήρια των Ελλήνων στον Πόντο και μετέπειτα με τα Μοναστήρια των Ποντίων στην Ελλάδα,
- η γνωριμία της προσφοράς του Κλήρου στα δύσκολα χρόνια του ξεριζωμού,
- η γνωριμία με την ψαλτική παράδοση του Πόντου,
- η εκμάθηση ποιητικών κειμένων του Πόντου, όπου ποίηση και ήχος συναντώνται,
- η συνεργασία σε ομάδες, αξιοποιώντας όλα τα μέσα ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών), έντυπο υλικό και η προσπάθεια για κοινούς διδακτικούς στόχους, διαθεματικά, μέσα από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα.
- η μύηση στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης μέσα από την έρευνα, την ανάλυση-σύνθεση των δεδομένων και τη βιωματική προσέγγιση,
- η δυνατότητα εμπλοκής όλων των μαθητών, αξιοποιώντας τις ξεχωριστές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις κάθε μαθητή/τριας,
- η καλλιέργεια της συνεργασίας των σχολικών μονάδων μεταξύ τους καθώς και με σημαντικούς φορείς διαφύλαξης της Παράδοσης του Πόντου, όπως η «Εύξεινος Λέσχη Θεσσαλονίκης» και τα Σωματεία «Παναγιάς Σουμελά», «Αγίου Ιωάννη Βαζελώνος» και «Αγίου Γεωργίου Περιστερεώτα».

Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών αξιοποιήθηκαν σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του έργου. Η επικοινωνία των συμμετεχόντων διευκολύνθηκε, πέρα από τις δια ζώσης συναντήσεις, με τις εφαρμογές: Email, viber και messenger. Πραγματοποιήθηκαν επίσης διαδικτυακές συναντήσεις στην πλατφόρμα webex. Για την δημιουργία των παραδοτέων και τη διοργάνωση εκδήλωσης-διάχυσης του έργου, αξιοποιήθηκαν εργαλεία web.2: Οι εφαρμογές Canva, padlet, Clipchamp για το video editing. Η μετατροπή κειμένου σε ομιλία με τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης (AI)με το πρόγραμμα Clipchamp, η εφαρμογή Book Creator για τη δημιουργία e-book, η εφαρμογή power point της Microsoft για την παρουσίαση του project, η εγγραφή βίντεο του Microsoft PowerPoint για τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ και το πρόγραμμα Movie Maker. Για την

αξιολόγηση του έργου χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία web.2: Φόρμες αξιολόγησης με την εφαρμογή Google form και το εργαλείο WordArt για τη δημιουργία συννεφόλεξων.

Στο 2ο στάδιο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων (preparation) του έργου, οι μαθητές/τριές της τάξης Γ2 του 3ο Δημοτικού σχολείου Ευκαρπίας δημιούργησαν ένα padlet με τα Μοναστήρια των Ελλήνων στον Πόντο. Ξεκινήσαν τη γνωριμία τους με τον Πόντο μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Αναφέρθηκαν εξ αρχής στις Αμαζόνες του Πόντου, όταν ο Ηρακλής έφτασε εκεί για να πάρει τη ζώνη της Ιππολύτης, της βασίλισσάς τους, καταφέρνοντας έναν ακόμη άθλο. Η ενότητα της Αργοναυτικής εκστρατείας επίσης, αναφερόταν στο ξακουστό ταξίδι του Ιάσωνα στη μακρινή Κολχίδα, για να πάρει το χρυσόμαλλο δέρας. Στη συνέχεια, μελέτησαν τους χάρτες, εντόπισαν τις Σταυροπηγιακές Μονές στον τόπο τον αγαπημένο, τον Πόντο, όπου η ελληνική παρουσία αναφέρεται εκεί πριν χιλιάδες χρόνια, όπου η ιστορία πλέκεται με τον μύθο και έκανε ακόμα πιο συναρπαστική την έρευνα και την ενασχόλησή τους με την ένδοξη αυτή ελληνική γη. Καταχώρισαν πληροφορίες και σχετικά video για κάθε Μονή και μελέτησαν τον σημαντικό ρόλο των Μοναστηριών μέχρι τον βίαιο ξεριζωμό των Ελλήνων του Πόντου. Δείτε το padlet: https://padlet.com/afentoulid"oupan/padlet-v45u65nl21g75ike

Οι μαθητές της τάξης Γ1 του 3ου Δημοτικού σχολείου Ευκαρπίας ολοκλήρωσαν το padlet με τα Μοναστήρια των Ποντίων στην Ελλάδα. Ξεκίνησαν τη γνωριμία τους με τον Πόντο μέσα από το βιβλίο της κ. Παμπουκίδου Αγγελικής, «Νεράιδες και Υπερήρωες του Πόντου», που αναφέρεται στον βίαιο ξεριζωμό των Ποντίων από τις πατρογονικές τους εστίες. Μελέτησαν τη λεηλάτηση και ερήμωση των Μοναστηριών στον Πόντο και την ανιστόρησή τους στην Ελλάδα και στη συνέχεια, μελέτησαν τους χάρτες και εντόπισαν τις Σταυροπηγιακές Μονές του Πόντου στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε ένα video παρουσίασης του padlet, με επιπλέον πληροφορίες, για τον σημαντικό ρόλο των Μοναστηριών στη διατήρηση της Ορθόδοξης Πίστης των Ποντίων. Πηγή δύναμης και στήριγμα στη διατήρηση της ταυτότητας των Ελλήνων του Πόντου.

Είναι εντυπωσιακή η γεωγραφική θέση των Μοναστηριών στον Πόντο και στην Ελλάδα. Ανιστορήθηκαν στην ίδια ευθεία με την ίδια τριγωνική διάταξη! Θαρρείς και «αόρατες κλωστές» συνδέουν το χθες με το σήμερα, την ανάγκη συνέχισης της παράδοσης σε μια ευθεία τόσα χιλιόμετρα μακριά από τη γενέθλια γη των ανθρώπων που τόσο βίαια ξεριζώθηκαν από τον τόπο τους. Δείτε το video του padlet:
https://drive.google.com/file/d/14LaizhGxqU6LTSNNwXd5Aiyv2ZlqBn_Y/view?usp=drive_link

Οι μαθητές/τριές του 2ου Γυμνασίου Ευκαρπίας δημιούργησαν ένα ντοκιμαντέρ με θέμα την προσφορά του κλήρου στα δύσκολα χρόνια του ξεριζωμού των Ποντίων. Ξεκίνησαν την εργασία τους μέσω μιας αυθόρμητης ιδεοθύελλας που δημιουργήθηκε με απροσχεδίαστη καταγραφή λέξεων με κεντρικό άξονα τη λέξη «Πόντος». Μάλιστα, στη συνέχεια η συγκεκριμένη αυθόρμητη ιδεοθύελλα οργανώθηκε, σκηνοθετήθηκε και καταγράφηκε σε βίντεο. Στη συνέχεια, σε κάθε μαθητή/τρια ανατέθηκε να αναζητήσει πληροφορίες και υλικό σχετικά με συγκεκριμένες θεματικές περιοχές που σχετίζονταν με το κεντρικό θέμα. Το υλικό των μαθητών/τριών εμπλουτιζόταν σταδιακά με βιβλιογραφία που τους παρείχαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και σε συνεργασία με την Θεολόγο του σχολείου κάθε μαθητής και μαθήτρια ανέλαβε να καταγράψει σε κείμενο ένα κομμάτι της αφήγησης. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη γενική εποπτεία και την επιμέλεια των τελικών κειμένων, τα οποία προσαρμόστηκαν με τρόπο ώστε να συγκροτήσουν ένα συνεκτικό κείμενο.

Μια ομάδα μαθητών/τριων αναζήτησε φωτογραφικό υλικό αλλά και μουσικές για την επένδυση του ντοκιμαντέρ, που αποτελεί το τελικό προϊόν. Όταν οριστικοποιήθηκαν οι επιλογές κειμένων, μουσικής και εικόνων, ξεκίνησε η δημιουργία του ντοκιμαντέρ, την οποία ανέλαβε ομάδα μαθητών και μαθητριών με μεγαλύτερη εξοικείωση στα λογισμικά παραγωγής βίντεο. Οι μαθητές/τριες, ανάλογα με την επιθυμία τους, είτε μαγνητοσκοπήθηκαν είτε ηχογραφήθηκαν αφηγούμενοι τα κομμάτια κειμένου που είχαν επιλεγεί. Κατά την περίοδο διαμόρφωσης του τελικού προϊόντος πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις ανατροφοδότησης, από τις οποίες προέκυψαν αλλαγές (τροποποιήσεις, προσθήκες) μέχρι να διαμορφωθεί ένα τελικό προϊόν εφάμιλλο των προσδοκιών των μαθητών/τριων. Δείτε την ιδεοθύελλα και το ντοκιμαντερ:
https://drive.google.com/file/d/1mw9qmAf78HtA9Pj2Syv02gjd_wOI9gpJ/view
https://www.youtube.com/watch?v=8kDp6bbJY7s

Οι μαθητές/τριες της χορωδίας του 17ου Δημοτικού σχολείου Καλαμαριάς δημιούργησαν ένα e-book με τίτλο "Μελωδήματα από τον Πόντο". Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της μουσικής, επέλεξαν ύμνους και κάλαντα από τη μουσική πατριδογνωσία του μαρτυρικού μας Πόντου. Μελοποιημένοι στίχοι που παρουσιάζουν μαρτύρια Αγίων, από τους πρώτους αιώνες μέχρι τις μέρες μας, καταδεικνύουν ότι ο Ποντιακός πολιτισμός παραμένει ζωντανός στο διάβα των αιώνων. Διδάχθηκαν ύμνους και κάλαντα. Σε κάθε ψαλμώδημα υπήρχε ανάλυση του ποιητικού κειμένου με περιεκτικές πληροφορίες περί στοιχείων που παρουσίαζε ο ύμνος. Η επίσκεψη του λυράρη τους ενθουσίασε! Τους μίλησε για τη μουσική ιστορία του Πόντου και η σύμπραξη μαζί του, τους γέμισε με μοναδικές εμπειρίες ερμηνείας. Γνώρισαν από κοντά την ποντιακή λύρα και άκουσαν πληροφορίες για την ιστορία του οργάνου και τρόπους παιξίματος. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της πληροφορικής, ηχογράφησαν ύμνους και κάλαντα καθώς και σύντομες αφηγήσεις βίων, παλαιότερων και σύγχρονων Αγίων από τον Πόντο, τα οποία ενσωμάτωσαν στο e-book τους με τίτλο "Μελωδήματα από τον Πόντο". Δείτε το e-book και το video με το e-book:
https://read.bookcreator.com/jBnPMNa69AMbiDxewV6FKboV3Ym1/lBKA_YfgSOmaHLIy1YKq8Q
https://drive.google.com/file/d/1-ALGBU7WeyZXCdlataV9u-lNYT9-PQTc/view?usp=drive_link

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες του 3ου Δημοτικού σχολείου Ευκαρπίας και του 17ου Δημοτικού σχολείου Καλαμαριάς πραγματοποίησαν εκπαιδευτική εκδρομή στα Μοναστήρια των Ποντίων στην Ελλάδα. Την Τρίτη 26 Μαρτίου 2024, επισκέφθηκαν τα Μοναστήρια των Ποντίων στον Άγιο Δημήτριο Κοζάνης - Μονή Αγίου Ιωάννη του Βαζελώνος, στην Καστανιά Ημαθίας - Μόνη Παναγίας Σουμελά και στο Ροδοχώρι Νάουσας - Μονή Αγίου Γεωργίου Περιστερεώτα. Ξεναγήθηκαν στους χώρους των Ιερών ναών και δέχθηκαν τη ζεστή φιλοξενία που τους επιφύλαξαν οι εκπρόσωποι των Σωματείων των αντίστοιχων Μονών! Παρακολούθησαν με προσήλωση και ενδιαφέρον τις ξεναγήσεις και τραγούδησαν κάλαντα και απολυτίκια των Αγίων του Πόντου.

Στο 3ο στάδιο παρουσίασης της εργασίας (presentation), τα έργα που δημιουργήθηκαν κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του έργου συμπεριλήφθηκαν όλα μαζί σε μία διαδραστική αφίσα. Δείτε την διαδραστική αφίσα:
https://drive.google.com/file/d/1q54PnkptFx8-pfPFIKgF6W3dsUJ-Xc_X/view

Η Διάχυση του έργου πραγματοποιήθηκε με:

- Εκδήλωση Διάχυσης του έργου στην Εύξεινο Λέσχη Θεσσαλονίκης
- Ανάρτηση του project στις ιστοσελίδες των σχολείων που συμμετέχουν στο έργο, σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά sites και blogs,
- Παρουσίαση του project στην εκδήλωση Μνήμης για την Γενοκτονία των Ποντίων, στις 19 Μαΐου, σε σχετική γιορτή στα σχολεία που συμμετέχουν στην υλοποίηση του έργου
- Παρουσίαση του project στο 1ο Παιδαγωγικό συνέδριο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, στις 18-19 Ιουνίου 2024

Την Κυριακή 21 Απριλίου 2024 πραγματοποιήθηκε εκδήλωση διάχυσης του έργου στην «Εύξεινο Λέσχη Θεσσαλονίκης». Η κατάμεστη αίθουσα πλημμύρισε με εικόνες, μελωδίες και νοσταλγικές θύμισες του Πόντου! Την εκδήλωση τίμησαν εκπρόσωποι της "Ευξείνου Λέσχης Θεσσαλονίκης", της Εκκλησίας, Ποντιακών Σωματείων, της εκπαίδευσης, της τοπικής αυτοδιοίκησης, εκπαιδευτικοί, γονείς /κηδεμόνες και πλήθος κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τις εργασίες τους μέσα σε κλίμα χαράς, ενθουσιασμού και συγκίνησης! Ο κ. Κυριακίδης Θεοδόσιος, Επιστημονικός Συνεργάτης της Έδρας Ποντιακών Σπουδών ΑΠΘ και Επισκέπτης Λέκτορας του Διεθνούς και Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, αναφέρθηκε στην εισήγησή του στην επανίδρυση των Ιστορικών Μονών του Πόντου στην Ελλάδα και στον ρόλο τους για το μέλλον του ποντιακού ελληνισμού.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο 4ο στάδιο αξιολόγησης (assessment) του έργου:

Αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα των εργασιών των μαθητών/τριών,στην επίτευξη ή μη των στόχων που αρχικά είχαν τεθεί και πραγματοποιήθηκαν:

- Με παρατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του έργου. Διαπιστώθηκε διάχυτος ενθουσιασμός, αρμονική συνεργασία και προθυμία για περαιτέρω δράσεις.
- Σε ελεύθερη συζήτηση με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές/μαθήτριες διατύπωσαν τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο project, τις δυσκολίες που συνάντησαν και διατύπωσαν προτάσεις για επόμενα σχέδια εργασιών.
- Με συμπλήρωση google form όπου οι μαθητές/τριες ανέφεραν τι ήταν πιο σημαντικό για αυτούς/ες στο πρόγραμμα του Πόντου και κατόπιν με τις απαντήσεις τους, δημιουργήθηκαν συννεφόλεξα με τις λέξεις: Ελληνισμός, Πίστη, Ορθοδοξία, Πόντος, Μοναστήρια, Παράδοση, Αλληλεγγύη, Ξεριζωμός -με το εργαλείο WordArt- ξεχωριστά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.



Εικόνα 1: Συννεφόλεξο με τις απαντήσεις των μαθητών των Δημοτικών στην ερώτηση "Τι ήταν πιο σημαντικό για σένα στο πρόγραμμα του Πόντου"



Εικόνα 2: Συννεφόλεξο με τις απαντήσεις των μαθητών του Γυμνασίου στην ερώτηση "Τι ήταν πιο σημαντικό για σένα στο πρόγραμμα του Πόντου"

Αξιολόγηθηκε το έργου από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν:

- Με ελεύθερη συζήτηση μεταξύ τους, όπου οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο project, τις δυσκολίες που συνάντησαν και διατύπωσαν προτάσεις για επόμενα σχέδια εργασιών.
- Με συμπλήρωση google form, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν:

Τις παραμέτρους που επηρέασαν θετικά την υλοποίηση του έργου



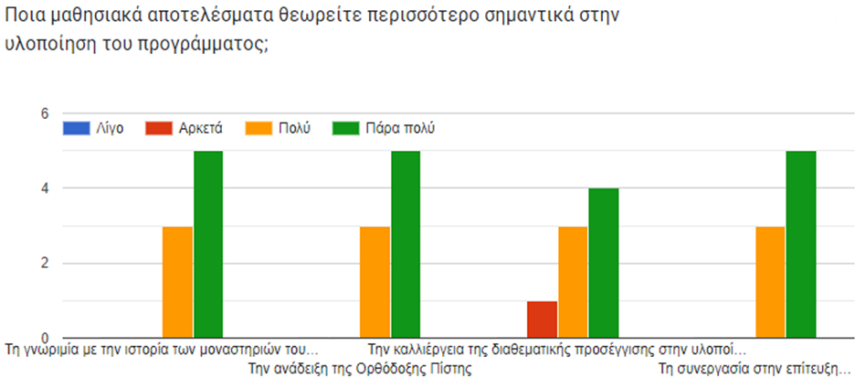
Πίνακας 1: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση "Ποιες παράμετροι επηρέασαν θετικά την υλοποίηση του προγράμματος"

Αν επιτεύχθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι του έργου



Πίνακας 2: Πίτα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση "Πιστεύετε ότι επιτεύχθηκαν οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος"

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που θεώρησαν περισσότερο σημαντικά στην υλοποίηση του έργου



Πίνακας 3: Ραβδόγραμμα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση "Ποιά μαθησιακά αποτελέσματα θεωρείτε περισσότερο σημαντικά στην υλοποίηση του προγράμματος"

Αν επιθυμούν να συνεργασθούν στο μέλλον σε αντίστοιχο έργο



Πίνακας 4: Πίτα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση "Θα θέλατε να συνεργασθείτε στο μέλλον σε αντίστοιχο πρόγραμμα"

Συμπεράσματα

Η πρότερη γνωριμία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και η ποντιακή καταγωγή μερικών εξ αυτών, αποτέλεσαν εξ αρχής την αφορμή για τη σύμπραξη των σχολείων στην υλοποίηση του έργου. Στη συνέχεια, το κοινό όραμα για την επίτευξη των στόχων του project ενδυνάμωσε την κοινή προσπάθεια.

Οι ΤΠΕ, που χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα, κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, βοήθησαν στην επικοινωνία και συνεργασία των συμμετεχόντων, συνετέλεσαν στον εμπλουτισμό των παραδοτέων, με απώτερο σκοπό την περαιτέρω διάχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η φράση «μία εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις» φαίνεται να συνάδει με την εκπαιδευτική πρακτική, με τις ΤΠΕ, να προσφέρουν πολλές εκπαιδευτικές εφαρμογές μέσω της οπτικοποίησης της γνώσης.

Ο στόχος που είχε τεθεί εξ αρχής, σχετικά με την έρευνα και καταγραφή σημαντικών θρησκευτικών μορφών του Πόντου, επαναδιατυπώθηκε στη συνέχεια διότι από την μελέτη του θέματος προέκυψε η ανάγκη ανάδειξης του σημαντικού ζητήματος της γενοκτονίας και της προσφοράς του κλήρου στα δύσκολα χρόνια του ξεριζωμού των Ελλήνων του Πόντου από τις πατρογονικές τους εστίες.

Σε όλη την πορεία της προσπάθειάς μας ο ενθουσιασμός και το μεράκι όλων, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, όλο και πιο πολύ πύρωνε. Αποκορύφωμα η ψαλμώδηση τροπαρίων στα τρία ποντιακά Μοναστήρια κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικής εκδρομής που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Project.

Είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των Μοναστηριών του Πόντου ώστε να συνεχίσουν να είναι «Πυλώνες της Ορθοδοξίας» και να μεταλαμπαδεύουν στις νέες γενιές την ιστορία, τον πολιτισμό και τη θρησκευτικότητα των Ποντίων. Ευχόμαστε η εργασία αυτή να είναι η αρχή μιας πολυετούς ενασχόλησης με θέματα που αφορούν στην παράδοσή μας!

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βιβλία:

Θεοδόσιος Αρ. Κυριακίδης, (2021) «Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΑ ΜΙΑΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ»-Δοκίμια για τον Ποντιακό Ελληνισμό, Εκδοτικός Οίκος Κ.& Μ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Μαγδαληνής Μοναχής, (1985) «ΟΙ ΑΓΙΟΙ ΤΟΥ ΠΟΝΤΟΥ», ΙΕΡΟΝ ΓΥΝ. ΗΣΥΧΑΣΤΗΡΙΟΝ, «Αναλήψεως Κοζάνης», ΑΘΗΝΑΙ

Περιοδικά:

Δήμος Θεσσαλονίκης-Παμποντιακή Ομοσπονδία Ελλάδος(Π.Ο.Ε.), (2014) «Μαθήματα ιστορίας & κουλτούρας του Ποντιακού Ελληνισμού για εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης», ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Η Καθημερινή, Τόμος Ι΄ Αφιέρωμα Επτά ημέρες «Ποντιακός πολιτισμός-30 Αιώνες ιστορίας», Ο ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΑΥΡΗΣ ΘΑΛΑΣΣΑΣ
Ιστοσελίδες για τα μοναστήρια του Πόντου:
https://www.in.gr/2021/08/14/life/diakopes/the-experts-way/panagia-soumela-parigoria-kai-stirigma-ton-ellinon-tou-pontou/
https://efkozani.gr/trapezoynta-toy-pontoy-ta-3-megala-monastiria-tis-panagia-soymela-vazelonas-ag-georgios-peristereota-anistorisi-ton-monon-sto-oros-vermion-tis-k-d-makedonias-stayroy-p-kaplanogloy-syggrafea-istorikoy/
https://www.slideshare.net/kontheo/ss-8647131
https://www.prlogos.gr/
https://www.pontiaka.gr/monastiria-ston-ponto-n-54.html
https://www.vorrisi.gr/images/download/project3.pdf
https://www.pontosnews.gr/391865/pisti/agios-ioannis-vazelonas-ena-nima-pou-e/
https://www.romfea.gr/diafora/3659-peninta-xronia-agios-georgios-peristereotas
https://newpost.gr/eidiseis/epidromes-leilasies-kai-katastrofes-i-tyhi-ton-mnimeion-tis-orthodoxias-ston-ponto-kai-i-anagennisi-toys/
Σύνδεσμοι στο youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=dNVx68MQrj8&t=4s
https://www.youtube.com/watch?v=B1tl2sCzMoc&t=2s
https://www.youtube.com/watch?v=Q1G9PsJGUlw&t=2s
https://www.youtube.com/watch?v=3YVlYxCr_Kc
https://www.youtube.com/watch?v=gsuDcfj1I5k&t=10s
https://www.youtube.com/watch?v=g5qsVd1ehGs

«Ο ΠΛΟΥΤΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ»: Η ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΦΟΥ ΚΑΣΤΕΛΙ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ

Πανιεράκης Μάριος
Δρ. Κοινωνιολογίας Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Ακαδημαϊκός Συνεργάτης στο Κέντρο Έρευνας για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες

Περίληψη

Το κίνημα διεκδίκησης του λόφου Καστέλι, το οποίο πυροδοτήθηκε εκ νέου με την εκκένωση της Rosa Nera τον Σεπτέμβρη του 2020, παρήγαγε ένα σύνολο αιτημάτων. Στα μέσα μαζικής ενημέρωσης κυριάρχησε ο λόγος για τη διάσωση των μνημείων. Στο παρόν άρθρο καταγράφω και εξετάζω τον αρχαιολογικό λόγο που υποστηρίζει το παραπάνω αίτημα. Διατείνομαι ότι ο αρχαιολογικός λόγος σημειώνει στον λόφο Καστέλι το «μεδούλι της ιστορίας του τόπου» στη βάση α) της αρχαιότητας της πόλης της Κυδωνίας, β) της αδιάλειπτης ανθρώπινης παρουσίας στην περιοχή και της εγκαθίδρυσης του κάθε πολιτισμού στην υλικότητα του προηγούμενου (παλίμψηστο)· και τέλος γ) της διατήρησης του λόφου ως το διοικητικό κέντρο του κάθε πολιτισμού. Τέλος, αναστοχάζομαι σχετικά με τις συνέπειες της παρουσίασης του «πλούτου της πόλης» ως ενός τεράστιου σωρού από «μνημεία» και θέτω το ερώτημα αν η μνημειοποίηση του λόφου Καστέλι μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα στην εκτεταμένη εμπορευματοποίηση της πόλης των Χανίων.

Λέξεις κλειδιά: Λόφος Καστέλι, μνημείο, συλλογική δράση, κίνημα πολιτών, αρχαιολογικός λόγος, παλίμψηστο, πολιτιστική κληρονομιά

1. Εισαγωγή

Η αφετηρία του προβληματισμού μας εντοπίζεται στη συλλογική δράση διεκδίκησης του λόφου Καστέλι, η οποία ορατικοποιήθηκε με την περίφραξη του λόφου από τις δυνάμεις καταστολής του Κράτους στις 5 Σεπτεμβρίου του 2020 με σκοπό την ξενοδοχοποίησή του. Οι συλλογικοί δρώντες παρήγαγαν έναν ποικιλόμορφο λόγο ο οποίος αποκρυσταλλώθηκε σε έξι αιτήματα: α) το αίτημα ενάντια στην τουριστικοποίηση της πόλης, β) τη διεκδίκηση δημόσιων χώρων, γ) την υπεράσπιση της Rosa Nera ως χώρο του αγώνα, δ) το αίτημα ενάντια στην καταστολή, ε) την εναντίωση στη φιλελευθεροποίηση των πανεπιστημίων και τέλος στ) την υπεράσπιση της μνήμης του τόπου και το αίτημα για τη μνημειοποίηση του λόφου Καστέλι. Παρά τον πλουραλισμό των αιτημάτων, ο κυρίαρχος λόγος στα μέσα ενημέρωσης εξαντλήθηκε στην υπεράσπιση των μνημείων. Στο παρόν άρθρο καταγράφω και εξετάζω το αίτημα για τη διάσωση της ιστορίας και των μνημείων και εντέλει το αίτημα για τη μνημειοποίηση του λόφου Καστέλι.

2. Μέθοδος της έρευνας

Ακολουθώντας τον μίτο του παραπάνω αιτήματος, φθάνουμε στην αφετηρία του: τον αρχαιολογικό λόγο. Συνεπώς, ο αρχαιολογικός λόγος που σχετίζεται με τον λόφο Καστέλι αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, αυτός δεν εμφανίζεται στον δημόσιο λόγο σε κενό περιεχόμενου, αλλά στο πλαίσιο της διεκδίκησης του λόφου Καστέλι για τους πολίτες των Χανίων. Λεχθέντων τούτων, εξέτασα τις δημοσιεύσεις στον τύπο (έντυπο και ηλεκτρονικό) σχετικά με το ζήτημα του λόφου Καστέλι από την επέμβαση της αστυνομίας (5/9/2020) μέχρι την ανακατάληψή του από τους συλλογικούς δρώντες (5/6/2021). Ιδιαίτερη έμφαση έδωσα στις συνεντεύξεις και στο λόγο των αρχαιολόγων· ενώ επικουρικά, αξιοποίησα ημι-δομημένες συνεντεύξεις με συμμετέχοντες από το κίνημα διεκδίκησης του λόφου Καστέλι.

Δεδομένο, όμως, ότι το αντικείμενο μελέτης αποτελεί ο λόγος που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας συλλογικής δράσης, οφείλουμε να σημειώσουμε τους δρώντες κλειδιά. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε μία σύγκρουση ανάμεσα στην Εταιρείας Belvedere, το Πολυτεχνείο Κρήτης και την κυβέρνηση

έναντι των συλλογικών δρώντων. Αντίστοιχα, οι τελευταίοι δεν συνθέτουν μία ομοιογενής κατηγορία: μέρη του κινήματος εδώ αποτελεί η συλλογικότητα της Rosa Nera που διαχειριζόταν ένα κομμάτι του λόφου Καστέλι, υπό μορφή κατάληψης, πριν την επέμβαση της αστυνομίας, η Συνέλευση Αλληλεγγύης η οποία γεννήθηκε μετά από αυτή την επέμβαση, η Πρωτοβουλία πολιτών ενάντια στην ξενοδοχοποίηση των μνημείων του Λόφου Καστέλι (στο εξής Πρωτοβουλία), όπως και οι φορείς και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις που ασχολήθηκαν με το ζήτημα.

Ο λόγος της υπεράσπισης των μνημείων, σαφώς υποστηριζόμενος από το διεκδικητικό κομμάτι της σύγκρουσης, δεν ανήκει αποκλειστικά σε κάποιο από τα μέρη του κινήματος, αντίθετα μοιράζεται –άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό– από όλους τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, είναι ένας λόγος που υποστηρίχθηκε πολύ περισσότερο από την Πρωτοβουλία. Πράγματι, με την ίδρυση της Πρωτοβουλίας, ο λόγος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στρέφεται προς το ζήτημα της «εκποίησης των μνημείων και της ιστορίας». Κάνω αυτή τη σημείωση, τόσο για την αρτιότερη προσέγγιση του συγκεκριμένου αιτήματος, όσο και να αναπαραστήσω τη σύγκρουση λόγων εντός του κινήματος, η οποία πυροδότησε τη σκέψη για το παρόν άρθρο.

Μπορούμε να εντοπίσουμε τη σημασία του λόγου για την υπεράσπιση των μνημείων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, σε σύνολο 373 άρθρων εντοπίζουμε 220 αναφορές στο αίτημα για την υπεράσπιση των μνημείων. Ενώ στο σύνολο των ανακοινώσεων της πρωτοβουλίας σημειώνουμε ότι το συγκεκριμένο αίτημα λαμβάνει σχεδόν το 40% του λόγου της (βλ. Panierakis, 2024).

3. Η σπουδαιότητα του λόφου Καστέλι

3.1. Τα κτήρια-μνημεία

Μία απλή βόλτα στον λόφο Καστέλι φανερώνει την ύπαρξη τριών διατηρητέων κτηρίων. Δύο εξ αυτών βρίσκονται στη βορειοανατολική πλευρά του λόφου, αυτά των παλιών φυλακών και των στρατώνων της Κρητικής χωροφυλακής, τα οποία στέγασαν την Πρυτανεία του Πολυτεχνείου Κρήτης για διάστημα λίγων ετών μετά την ανακαίνισή τους. Είναι χαρακτηρισμένα ως μνημεία δεδομένου ότι κατασκευάστηκαν πριν το 1830. Το έτερο κτήριο, γνωστό ως Παλάτι ή κτήριο Μεραρχίας, όπου τα τελευταία χρόνια στεγάζεται η κατάληψη της Rosa Nera, χαρακτηρίστηκε μνημείο το 2017 με απόφαση του υπουργείου πολιτισμού: «*αποτελεί τοπόσημο της πόλης των Χανίων και κτίσμα με αξιόλογα αρχιτεκτονικά, τυπολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, δείγμα αρχιτεκτονικής της ειδικής αυτής κατηγορίας Δημοσίων Κτηρίων - Διοικητηρίων. Η διατήρηση του συμβάλλει στην τεκμηρίωση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ιστορίας της πόλεως των Χανίων στα τέλη του 19ου αιώνα και κατά συνέπεια εμπλουτίζει το πολιτιστικό απόθεμά της*» (ΦΕΚ, 22 Μαρτίου 2018: 471-472).

Το συγκεκριμένο κτήριο έχει λάβει διάφορες χρήσεις στην πάροδο του χρόνου. Από την κατασκευή του (εντός της δεκαετίας του 1870) στέγασε Οθωμανικά δικαστήρια· κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας υπήρξε διοικητήριο· στη διάρκεια της Κατοχής στέγασε υπηρεσίες του γερμανικού στρατού· ενώ στη διάρκεια της Δικτατορίας οι χώροι χρησιμοποιήθηκαν για βασανιστήρια· κατά τη μεταπολίτευση αποτέλεσε την έδρα της V Μεραρχίας Κρητών μέχρι το 1985 όταν και παραχωρήθηκε στο Πολυτεχνείο Κρήτης (Μανούσακας, 2019: 17-20). Τέλος, από το 2004 ο χώρος στέγαζε τις δραστηριότητες της κατάληψης Rosa Nera. Το 2017 τα προαναφερθέντα κτήρια και «το μπαλκόνι των Χανίων» πουλήθηκαν σε ξενοδοχειακή επιχείρηση.

3.2. Η αρχαία πόλη της Κυδωνίας και ο αρχαιολογικός λόγος

Πέρα από τα συγκεκριμένα μνημεία, σημαντικότερο βάρος για τη συγκρότηση του αρχαιολογικού λόγου έχουν τα ευρήματα των ανασκαφών. Συγκεκριμένα, η σκαπάνη της κα. Βλαζάκη στην περιοχή αποκάλυψαν την αρχαία πόλη της Κυδωνίας, η οποία διατηρούσε ισχυρή σύνδεση με τον μινωικό πολιτισμό και συνδέθηκε δομικά –πέρα από τις άλλες αρχαίες πόλεις της Κρήτης, όπως η Κνωσός (Βλαζάκη 2011: 85)– με ανεπτυγμένες περιοχές της περιόδου όπως η Πελοπόννησος και οι Κυκλάδες (2011: 93). Η πόλη των Χανίων, υποστηρίζει η Βλαζάκη (2009:15), είναι χτισμένη πάνω στα ερείπια της μινωικής και κλασικής Κυδωνίας, μιας από τις αρχαιότερες

πόλεις του νησιού και της Ευρώπης, η οποία έχει τον πυρήνα της στον λόφο Καστέλι. Μεταξύ των πιο σημαντικών και συμβολικών ανακαλύψεων είναι το «Σφράγισμα του Δεσπότη»: πρόκειται για πήλινο κατασκεύασμα το οποίο απεικονίζει τη θέα του λόφου Καστέλι από τη θάλασσα (από βορρά προς νότο) και αναπαριστά τη μορφή ενός νεαρού άνδρα με ένα δόρυ στο δεξί του χέρι, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή του λόφου Καστέλι και πάνω σε πολυώροφο κτήριο (Βλαζάκη, 2009:41).

Η γεωμορφολογία του τόπου ευνόησε την οικοδόμηση μιας ισχυρής πόλης, με πυρήνα τον λόφο Καστέλι (Βλαζάκη, 2009:15). Αντίστοιχα, ο Μιχάλης Ανδριανάκης μελέτησε τα ερείπια των οχυρώσεων της πόλης. Ο Ανδριανάκης, πέρα από την επισήμανση της συνεχούς κατοίκισης της περιοχής: «*για περίπου πέντε χιλιετίες η πόλη υπήρχε και ακμάζει συνεχώς στην ίδια περιοχή*», προτείνει την ερμηνευτική συνέχεια της πόλης δεδομένης της επέκτασης των οχυρώσεων από τους διαφορετικούς πολιτισμούς που εγκαταστάθηκαν σε αυτόν (Ανδριανάκης 2019:17).

Συνοπτικά, τρεις ιδέες διαμορφώνουν το λόγο για τη σημασία του λόφου Καστέλι. Πρώτον, η αρχαιότητά του. Η κα. Βλαζάκη (2009: 5) γράφει: «*Η πόλη των Χανίων συγκαταλέγεται στις πόλεις με μακραίωνη ιστορία* (…), *οι ανασκαφικές εργασίες έχουν αποκαλύψει συνεχή κατοίκηση σε αλλεπάλληλα οικιστικά στρώματα*. (...) *Είναι μια από τις αρχαιότερες πόλεις της Μεσογείου και ολόκληρης της Ευρώπης, τίτλος που βασίζεται στην ύπαρξη οργανωμένου οικισμού "αστικού" χαρακτήρα ήδη από την τρίτη χιλιετία π.Χ.*». Τα παλαιότερα ερείπια χρονολογούνται στο 3500 π.Χ. (Βλαζάκη 2009: 33). Ως εκ τούτου, η πόλη της Κυδωνίας συγκαταλέγεται στις αρχαιότερες της Ηπείρου.

Δεύτερον, το γεγονός ότι η πόλη των Χανίων χτίστηκε πάνω στα ερείπια της αρχαίας Κυδωνίας, στα ερείπια των Βυζαντινών, στα ερείπια των Ενετών κ.λπ., ενέπνευσε την ιδέα του παλίμψηστου. Στην αρχαιολογία, το παλίμψηστο αναφέρεται σε ένα χειρόγραφο που σβήνεται για να γραφτεί ένα άλλο κείμενο πάνω στο προηγούμενο. Με αυτόν τον τρόπο, η κα. Βλαζάκη προτείνει την ιδέα του παλίμψηστου: κάθε πολιτισμός εγγράφεται πάνω στα ερείπια του προηγούμενου· κάθε νέος πολιτισμός που εγκαθίσταται στο λόφο Καστέλι στηρίζεται στα ερείπια του προηγούμενου. Συνεπώς, οι ανασκαφές δεν αποκαλύπτουν απλώς τα ερείπια, αλλά το στρώμα ταυτοτήτων της πόλης.

Τρίτον, σημειώνεται ότι όλοι οι πολιτισμοί που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή διατήρησαν τον λόφο Καστέλι ως το διοικητικό τους κέντρο. Ο λόφος Καστέλι παρέμενε διαχρονικά «*η καρδιά της πόλης τόσο στα προϊστορικά όσο και στα κλασικά χρόνια*» (Βλαζάκη 2009: 31)· διατηρήθηκε, κατά το πέρασμα των πολιτισμών, ως κέντρο της κοινωνικής ζωής των οικισμών (Βλαζάκη 2011: 90).

4. Ο ρόλος της αρχαιολογίας στην κατασκευή του έθνους

Προκειμένου να αναλυθεί ο ιδιαίτερος λόγο για το λόφο Καστέλι, είναι σημαντικό να επισημανθεί ο ρόλος των αρχαιολογικών ανασκαφών στη συγκρότηση του έθνους-Κράτους. Η ιστοριογραφία, η λαογραφία και η αρχαιολογία που αναπτύχθηκαν στην ελληνική επικράτεια είναι προϊόντα του ελληνικού εθνικού κράτους (Liakos, 2001), οι συγκεκριμένες επιστήμες συγκροτούνται δομικά στην προσπάθεια επικύρωσης της συνέχειας του ελληνικού έθνους. Η ίδια η έννοια του έθνους «*χαρτογραφεί ιστορικά το χώρο και σπονδυλώνει τον χρόνο*» (Λιάκος, 1994: 171). Η ιδέα της συνέχειας του έθνους, δηλαδή ότι οι σύγχρονοι Έλληνες ήταν απόγονοι των αρχαίων, μπορούσε να δικαιολογήσει την ιδεολογική και εδαφική συγκρότηση ενός νέου Κράτους. Κατά την πορεία τους, οι παραπάνω πειθαρχίες κλήθηκαν να καλύψουν τα χρονικά ασυνεχή και να ενσωματώσουν στην εθνική συνείδηση τον αγνοημένο χρόνο (Λιάκος, 1994: 174). Συγκεκριμένα, η αρχική εγκόλπωση στην εθνική αφήγηση αφορούσε τον χρόνο της αρχαιότητας (αυτή η παραγωγή λόγου στηριζόταν σε ένα διπολικό σχήμα η οποία περιλάμβανε την αρχαιότητα αλλά και την εθνική παλιγγενεσία, την επανάσταση του 1821). Στο αρχικό σχήμα, θα ακολουθήσει διαδοχικά η εγκόλπωση και άλλων ιστορικών περιόδων, όπως των Μακεδόνων, του Βυζαντίου και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Λιάκος, 1994: 176-178). Η ενσωμάτωση του ιστορικού χρόνου στην εθνική αφήγηση δεν συντελείται άμεσα και με ενιαίο τρόπο αλλά σταδιακά και με αμφισβητήσεις (Λιάκος, 1994: 175).

Το αίτημα της συνέχειας απορροφήθηκε με ιδιαίτερο τρόπο από την επιστήμη της αρχαιολογίας. Καθώς η κλασική εποχή αποτελούσε ένα συμβολικό (και υλικό) κεφάλαιο του ίδιου

του έθνους (Χαμηλάκης, 2012: 103). Η αρχαιολογία επιφορτίστηκε με την ανάπτυξη ενός λόγου που θα τεκμηρίωνε τη συνέχεια του ελληνικού έθνους και θα ανύψωνε τις αρχαιότητες σε περίοπτη θέση στο εθνικό φαντασιακό (Χαμηλάκης, 2012: 91). Υπό αυτή την έννοια, η ρήση του Μακρυγιάννη «γι' αυτά τα πολεμήσαμε», υποδηλώνει (και) τον πολεμικό χαρακτήρα της αρχαιολογίας στις μέρες μας. Δεν είναι τυχαίες οι αναφορές της κα. Βλαζάκη: «*η χώρα μας στηρίζεται σε αρχαιότητες*» (ραδιοσταθμός Κόκκινο, 10 Δεκεμβρίου 2020)· «*οι αρχαιότητες είναι η ίδια η ύπαρξή μας*» (ραδιοσταθμός Κόκκινο, 26 Φεβρουαρίου 2021).

Στο πλαίσιο αυτό, οι αρχαιότητες προσέφεραν την υλική βάση της εθνικής συνείδησης. Τα αρχαία κτήρια και τα ερείπια ήταν και είναι απαραίτητα για την εδαφική οριοθέτηση του Κράτους: προσέφεραν την υλική βάση για την εθνικοποίηση της επικράτειας. Αυτό οδήγησε στην ίδρυση της Ελληνικής Αρχαιολογικής Υπηρεσίας ήδη από το 1833 (μια από τις παλαιότερες αρχαιολογικές υπηρεσίες στην Ευρώπη), η οποία είχε στόχο τη διάσωση και διαχείριση των μνημείων που βρισκόντουσαν εντός της ελληνικής επικράτειας. Η δημιουργία της Εθνικής Ιστορίας αποτελούσε το διαβατήριο για την αναγνώριση του έθνους από τις μεγάλες δυνάμεις της Ευρώπης που είχαν γοητευτεί από την αρχαία ελληνική γραμματεία. Η προστασία των αρχαιοτήτων ικανοποιούσε άμεσα αυτή την απαίτηση. Η διαχείριση της «εθνικής κληρονομιάς» για τους νεοέλληνες διέπεται από ένα αίσθημα διπλής ευθύνης: από τη μία οφείλουν να αποδείξουν ότι οι σύγχρονοι έλληνες μπορούν να συγκριθούν με την αρχαία ελληνική κοινωνία και από την άλλη να φανούν αντάξιοι αυτής της κληρονομιάς στους δυτικούς ευρωπαίους (Χαμηλάκης, 2012: 109).

Έτσι, πατώντας στο αίτημα της συνέχειας, οι αρχαιότητες αποκόπτονται, ως κάτι το μοναδικό, από την καθημερινή ζωή των πολιτών και γίνονται υλικά για οπτική κατανάλωση (Χαμηλάκης, 2012: 107). Νε σκοπό να αποδώσουν την αυθεντικότητα, οι διάφορες αρχαιότητες αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη ευλάβεια (Χαμηλάκης, 2012: 113): Αρχικά, επιχειρείται μια αποκάθαρση του τοπίου. Αφαιρείται και καταστρέφεται το «ξένο» και ό,τι άλλο θεωρείται από άλλη εποχή. Στη συνέχεια επιχειρείται η ανοικοδόμηση σημαντικών μνημείων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και την εξιδανικευμένη εικόνα του ευρωπαϊκού φαντασιακού (Χαμηλάκης, 2012: 122-123) και τέλος οριοθετούνται οι τόποι, ως αρχαιολογικοί χώροι και προσφέρονται για οπτική κατανάλωση. Συνεπώς, η επιλογή της μνημειοποίησης γίνεται με κίνητρο να φωτιστεί η συνέχεια της εθνικής ιστορίας. Τα μνημεία ερμηνεύονται ως ίχνη εθνικής ταυτότητας, καθώς αντιπροσωπεύουν συνεκτικά μοναδικά και ιδιαίτερα έθνη (Λεκάκης, 2016: 118-120). Δημιουργείται με λίγα λόγια μια «*μνημειοποιημένη εικόνα της νεοελληνικής κοινωνίας*», η οποία εμπεριέχει την «*υλικ(ή πραγματικ)ότητα των κλασικών μνημείων*» (Χαμηλάκης, 2012: 124).

Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Χαμηλάκης (2012: 148): «*Οι αρχαιότητες βγαίνουν από τη γη, τη γη που κρύβει μέσα της τα οστά των προγόνων. Οι αρχαιότητες είναι οστά, είναι μαρμάρινα οστά του σώματος του έθνους (...) οι πέτρες και τα μάρμαρα υπάρχουν αιώνια εδώ, άλλοτε θαμμένα, άλλοτε ορθά, σε αυτόν τον ίδιο τόπο, συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον, οριοθετώντας το έδαφος του έθνους*». Αναγνωρίζουμε σε αυτό το απόσπασμα τον ρόλο της αρχαιολογίας στην κατασκευή της εθνικής συνέχειας: Η αρχαιολογία καταφέρνει να αναστήσει τα διάφορα παρελθοντικά νήματα του έθνους και να τα αντικειμενοποιήσει με τρόπο ώστε να προσδίδουν την ισχύ του αυθεντικού και του αιώνιου (Χαμηλάκης, 2012: 112). Συνεπώς, η εθνική αφήγηση παράγει μια αρχαιολογική μαρτυρία, η οποία με τη σειρά της παράγει το έθνος (Χαμηλάκης, 2012: 150).

4.1. Ο λόφος Καστέλι και το εθνικό φαντασιακό

Σημειώνοντας τον ρόλο της αρχαιολογίας στη διαδικασία της εθνοκατασκευής, αναγνωρίζουμε ότι ο αρχαιολογικός λόγος σχετικά με το λόφο Καστέλι συμμετέχει στην εγκόλπωση ή/και επέκταση ιστορικών περιόδων και εδαφικών περιοχών στο εθνικό φαντασιακό. Ωστόσο, το νήμα της συνέχειας στον λόφο Καστέλι δεν εντοπίζεται τόσο στην καθαρότητα του έθνους, αλλά στη συνεχή κατοίκηση της περιοχής για περισσότερα από 2.500 χρόνια, όπως και στο κοινό στοιχείο αυτής της κατοίκησης: στην τοποθέτηση της καρδιάς του κάθε πολιτισμού στο λόφο Καστέλι. Ο λόφος Καστέλι διέπεται από μια συνέχεια: από την αρχαία Κυδωνία, τη ρωμαϊκή, τη βυζαντινή, την ενετική και την

οθωμανική περίοδο μέχρι την ημιαυτόνομη περίοδο του Κράτους της Κρήτης αποτέλεσε ένα παλίμψηστο πάνω στο οποίο χαράχθηκαν οι πυρήνες των οικισμών.

Συνεπώς, ο επίσημος αρχαιολογικός λόγος, υπηρετεί το ρόλο της αρχαιολογίας στην κατασκευή της ιστορικής συνέχειας και στην ενσωμάτωση νέων εδαφικών περιοχών στο εθνικό φαντασιακό, όχι στηριζόμενος στην κλασική αφήγηση του έθνους αλλά με την εγγραφή διαφορετικών πολιτισμών στο συγκεκριμένο τόπο. Κάτι που σηματοδοτεί, ταυτόχρονα, μία αναπαραγωγή και μία ρήξη: αναπαραγωγή στο βαθμό που δεν αμφισβητείται η έννοια της συνέχειας, ρήξη στο βαθμό που ενσωματώνει διαφορετικούς πολιτισμούς στην αφήγηση του έθνους: η συνέχεια εδώ τεκμαίρεται στην ιδέα του παλίμψηστου, στην εγγραφή πολλών πολιτισμών στον ίδιο συγκεκριμένο τόπο.

Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο, ότι παράλληλα με αυτόν τον επίσημο, λόγω της υιοθέτησής του από το Κράτος και τη δημοτική αρχή, αρχαιολογικό λόγο, αναπτύσσεται παράλληλα ένας λόγος που δίνει έμφαση στην ανάγνωση της κληρονομιάς ως κοινού αγαθού, δηλαδή ως πόρος που διαχειρίζεται εντός των κοινοτήτων. Η τομή αυτή είναι αρκετά σημαντική, καθώς αμφισβητεί την κρατική κυριαρχία στην διαχείριση των μνημείων, ενώ ανοίγει τη δυνατότητα να ενσωματωθεί ο πλούτος των κοινωνικών σχέσεων στην ερμηνευτική προσέγγιση της κληρονομιάς. Παρόλα αυτά δεν εξετάζει τις ιδιαίτερες ποιότητες που φέρει η ίδια η μνημειοποίηση ενός τόπου. Εξαιρετική δουλειά που ακολουθεί αυτό το παράδειγμα είναι η εργασία του Λεκάκη τόσο στη μελέτη του για τον λόφο Καστέλι (Lekakis 2024), όσο και η γενικότερη ανάπτυξη μίας θεωρητικής επεξεργασίας (Lekakis 2020).

5. «Ο πλούτος της πόλης»

Συνεπώς, ο αρχαιολογικός λόγος κατασκευάζει έναν τόπο με ισχυρή σύνδεση με την εθνική και τοπική ταυτότητα. Αυτό έχει πολιτικές επιπτώσεις: υποχρεώνει το Κράτος και την τοπική αυτοδιοίκηση να παρέμβουν για να προστατεύσουν τον *πλούτο της πόλης* και να αποτρέψουν την κατασκευή ενός ξενοδοχείου σε αυτόν τον «ιερό τόπο». Μπροστά στην αδυναμία ή αδιαφορία του Κράτους να πράξει το αυτονόητο (στο δρόμο της συνέχειας του έθνους που έχει χαραχθεί από το ίδιο): Να προστατέψει δηλαδή τον λόφο Καστέλι από την ιδιωτικοποίησή του και συνεπώς να αποτρέψει την εκποίηση της υλικότητας που του δίνει υπόσταση σε μία ξενοδοχειακή εταιρεία. Αναπτύσσεται ένας λόγος υπεράσπισης του λόφου Καστέλι που οικειοποιείται τη λογική του έθνους-Κράτους.

Ενδεικτικά, η Πρωτοβουλία εναντιώνεται στην «εκποίηση των μνημείων και της ιστορίας», καθώς «*τα δημόσια αυτά μνημεία αποτελούν τον πυρήνα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και της ιστορίας του τόπου*» (Πρωτοβουλία, 16/10/2020). Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της συνέντευξης με τον Γ., μέλος της Πρωτοβουλίας, «*μιλάμε για την ψυχή, για το μεδούλι της ιστορίας του τόπου, την ακρόπολη της πόλης, μιλάμε για την συμπυκνωμένη ιστορία της, μιλάμε για τα μνημεία της, μιλάμε δηλαδή για τα ιερά και τα όσια, για την ιστορική μνήμη. Και* [η πώληση] *αποτελεί* (…) *βεβήλωση και προσβολή για όλους*». Ο λόφος Καστέλι αποτελεί τον πλούτο της πόλης.

Η έντονη αντίδραση από την πλευρά των πολιτών των Χανίων, επίσπευσε τις ενέργειες για την ένταξη του λόφου Καστέλι στον Κατάλογο Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO και προκειμένου να εξασφαλιστεί η πληρέστερη εκπροσώπηση του μινωικού πολιτισμού (όπως ανακοίνωσε το υπουργείο πολιτισμού στις 16 Μαρτίου του 2023). Η ενέργεια αυτή χαιρετίστηκε ως νίκη του κινήματος ενάντια στην ιδιωτικοποίηση του λόφου Καστέλι. Το αίτημα για τη διάσωση των μνημείων μεταφράζεται σε αίτημα μνημειοποίησης. Η προστασία του λόφου Καστέλι, υπό αυτή τη σκοπιά, συμβαίνει με τη μνημειοποίησή του, με την ένταξη του λόφου Καστέλι στον κατάλογο της Ουνέσκο. Αποτελεί όμως η μνημειοποίηση του λόφου Καστέλι ανάχωμα στην ξενοδοχοποίησή του αλλά και στην εκτεταμένη εμπορευματοποίηση της πόλης των Χανίων;

Για να προσεγγίσουμε αυτό το ερώτημα οφείλουμε να αναρωτηθούμε για τη σχέση της πολιτιστικής κληρονομιάς με την κατηγορία του εμπορεύματος. Αντίστοιχα, για τη σχέση της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη διαδικασία της πρωταρχική συσσώρευσης. Αν, όπως είδαμε, ο λόφος Καστέλι αναγνωρίζεται ως ο «πλούτος της πόλης», η ανησυχία μου εδράζεται στο γεγονός ότι αυτός

ο πλούτος εμφανίζεται σαν ένας τεράστιος σωρός από μνημεία. Ένας πλούτος που για να αναδειχθεί οφείλει να ενταχθεί στον κατάλογο πολιτιστικής κληρονομιάς. Και αυτή η κίνηση από τον πλούτο στην πολιτιστική κληρονομιά σημαίνει αρχικά την απομόνωσή και απόσπασή του από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων· σημαίνει την αποκάθαρση του τόπου από ότι θεωρείται ξένο: δηλαδή –αν ο πλούτος εντοπίζεται στο παρελθόν– από τις κοινωνικές σχέσεις που φτιάχνουν οι πολίτες εντός του λόφου Καστέλι. Με άλλα λόγια, η κίνηση αυτή από τον πλούτο στην πολιτιστική κληρονομιά είναι αποκρυστάλλωση του πλούτου σε έναν κόσμο αυστηρής κοινωνικής συνοχής. Είναι η ανάδειξή του σε ένα τεράστιο σωρό από αξιοθέατα και εντέλει η ανάδειξή του στο βάθρο του εμπορεύματος, έτοιμο προς οπτική κατανάλωση.

6. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο, υποστήριξα ότι ο αρχαιολογικός λόγος αναγνωρίζει τον λόφο Καστέλι ως τον πλούτο της πόλης στη βάση α) της αρχαιότητας της πόλης της Κυδωνίας, β) της αδιάλειπτης ανθρώπινης παρουσίας στο λόφο και του στερεώματος του κάθε πολιτισμού στην υλικότητα του προηγούμενου (παλίμψηστο)· και γ) της διατήρησης του λόφου ως το διοικητικό κέντρο του κάθε πολιτισμού που εγκαταστάθηκε στην περιοχή. Ο λόγος αυτός ενισχύει τον εθνοκατασκευαστικό ρόλο της αρχαιολογικής πειθαρχίας, παράγοντας μία αρχαιολογική μαρτυρία που ενσωματώνει στην εθνική αφήγηση «οστά του εθνικού σώματος», μία αφήγηση όμως που συμπεριλαμβάνει τους διάφορους πολιτισμούς που χάραξαν την παρουσία τους σε αυτά τα οστά.

Η συμβολή του παρόντος κειμένου, ωστόσο, δεν εξαντλείται στην κριτική του ρόλου της αρχαιολογίας, ούτε στην ανάλυση του αρχαιολογικού λόγου σχετικά με το λόφο Καστέλι, ούτε στην ανάδειξη της ενσωμάτωσης του λόφου Καστέλι στο εθνικό φαντασιακό. Πολύ περισσότερο τεκμαίρεται στην υποβολή ερωτημάτων σχετικά με τον εντοιχισμό του «πλούτου της πόλης» στα όρια της πολιτιστικής κληρονομιάς και συνεπώς στην πρόσδεση αυτού του πλούτου στο τρένο της τουριστικής ανάπτυξης, στο τρένο του εμπορεύματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ανδριανάκης, Μ. (2019). Οι οχυρώσεις των Χανίων: παρελθόν, παρόν και μέλλον. *Έρεισμα, Περιοδική έκδοση λόγου και τέχνης*. Χανιά. 14-33.

Βλαζάκη, Μ. (2011). Το «παλίμψηστον» της αρχαίας Κυδωνίας. *Διεθνές Κρητολογικό Συνέδριο*. 1-8 Οκτωβρίου 2006. Φιλολογικός Σύλλογος «Χρυσόστομος». 85-151.

Λεκάκης, Σ. (2016). Η διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Μια επισκόπηση. Στο *Η αρχαιολογία στην Ελλάδα του σήμερα: Μνημεία και Άνθρωποι σε κρίση*. Πρακτικά Διεπιστημονικού Συνεδρίου 19-20 Μαρτίου 2015. (επιμ. Μητσοπούλου Χ., Νικολόπουλος, Β. Φιλήμονος Μ.). Αθήνα

Λιάκος, Α. (1994). Προς επισκευήν ολομέλειας και ενότητος: η δόμηση του εθνικού χρόνου. *Επιστημονική συνάντηση στη μνήμη του Κ.Θ. Δημαρά*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. 171-199

Μανούσακας, Μ. (2019). *Ιστορικά κτήρια της πόλης των Χανίων*. Έρεισμα: Χανιά.

Πρωτοβουλία ενάντια στην ξενοδοχοποίηση των μνημείων του λόφου Καστέλι (16 Οκτωβρίου 2020). *Δελτίο Τύπου*

ΦΕΚ (22 Μαρτίου 2018). *Χαρακτηρισμός ως νεώτερου μνημείου του κτηρίου της V Μεραρχίας στο λόφο Καστελλίου στην, εντός των ενετικών τειχών, πόλη των Χανίων, φερόμενης ιδιοκτησίας του Πολυτεχνείου Κρήτης*

Χαμηλάκης, Γ. (2012). *Το έθνος και τα ερείπιά του: Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Ξενόγλωσση

Βλαζάκη, Μ. (2009). Khania (kydonia): *A tour to sites of ancient memory*. Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού.

Lekakis, S. (2024). 'Building a new world in the shell of the old'. Historic building squats and heritage commons. The case of Rosa Nera at Chania, Crete At *The Routledge International Handbook of Heritage and Politics* (Comp. Gönül Bozoğlu, Gary Campbell, Laurajane Smith, Christopher Whitehead). Routledge, London.

Lekakis, S. (2020) *Cultural Heritage in the Realm of the Commons: Conversations on the Case of Greece.* Ubiquity press: London

Liakos, A. (2001). The making of the Greek History :The construction of national time. Στο J. Revel, & G. Levi, *Political Uses of the Past. The recent Mediterranean Experience* (27-42). Frank Cass: London

Panierakis, M. (2024). «*Seamos primavera»: Abriendo los muros de las demandas en la lucha por la defensa de Rosa Nera*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla https://hdl.handle.net/20.500.12371/20394

Β28. Επικοινωνία και πληροφόρηση στον δημόσιο βίο

Ο ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Γιαννακάκη Ιουλία
Υποψήφια Διδάκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη

«Ο Επικοινωνιακός Λόγος της Κοινωνικής Διαφήμισης στην Ιστορικότητά του» ασχολείται με την αναζήτηση, καταγραφή, επισκόπηση και κριτική ανάλυση των κοινωνικών διαφημίσεων που προβάλλονται στα οπτικοακουστικά μέσα κατά την περίοδο του 20ού αιώνα έως σήμερα, όταν παρουσιάζεται ένταση του φαινομένου, συμβαδίζοντας με την εμφάνιση των νέων μέσων επικοινωνίας και την ευρεία ανάπτυξη των τεχνολογιών. Ερευνούμε την κοινωνική διαφήμιση στην ιστορική της διαδρομή και τις όψεις της εξελικτικής πορείας του επικοινωνιακού λόγου μέσα από την ιστορική διαδρομή του διαφημιστικού μηνύματός της ως κρατικής παρέμβασης ή ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Η κοινωνική διαφήμιση δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ιστορικότητά της. Το πεδίο έρευνάς μας εστιάζει και σε πρόδρομες μορφές της κοινωνικής διαφήμισης, πριν την εμφάνιση των οπτικοακουστικών μέσων, καθώς παρουσιάζει ενδιαφέρον η συγκριτική ανάλυση των περιόδων. Εξόχως ενδιαφέρουσα προκύπτει κατά τη διαδικασία της έρευνας η εύρεση των απαρχών της.

Η συσχέτιση της περιόδου ανάπτυξης των νέων μέσων επικοινωνίας και της κοινωνικής διαφήμισης ως μέσου επιρροής και διαμόρφωσης κουλτούρας χρήζει προσοχής, διότι η διαφήμιση επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά, πόσω μάλλον με τη ραγδαία εξέλιξη των μέσων μαζικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν ήχο και εικόνα.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική διαφήμιση, μήνυμα, επικοινωνία, κώδικες, σύμβολα, ιστορικότητα.

1. Εισαγωγή

Το 2021 ξεκίνησε η προσπάθειά μας να ασχοληθούμε επιστημονικά με την κοινωνική διαφήμιση και το 2022 έγινε βούλησή μας να την σπουδάσουμε περισσότερο και να δημιουργήσουμε μια βάση δεδομένων για τη μελέτη της ιστορικά, μέσα από τον επικοινωνιακό και κοινωνικό ρόλο που έπαιξε συμβαδίζοντας με τις μεγάλες στιγμές της ιστορίας μας. Η κοινωνική διαφήμιση εκπαιδεύει τους πολίτες στις νέες συνήθειες, συνήθειες που «φέρνουν» οι ανάγκες των εποχών. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται κανείς ότι είναι συνυφασμένη με τον ρου της ιστορίας, διότι προκύπτει από τον «παλμό» της κάθε εποχής· ενεργοποιούμενη από την εκάστοτε στόχευση δίνει τον «ρυθμό» στην διαμόρφωση των πολιτών.

Τα πρώτα βασικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν αποτέλεσαν την ‘πρόκληση’ για την αναγωγή της εξέλιξης του επικοινωνιακού λόγου της κοινωνικής διαφήμισης σε ερευνητικό πόνημα επιπέδου διδακτορικής διατριβής. Ποια η γενεσιουργός αιτία της κοινωνικής διαφήμισης ή όπως αναφέρονται συχνά των κοινωνικών μηνυμάτων ή και παλαιότερα των ενημερωτικών μηνυμάτων. Γιατί πρέπει να ενημερωθούν οι πολίτες-καταναλωτές της κοινωνικής διαφήμισης; Ποια η κοινωνική διεργασία που τις παράγει; Ποιες συνθήκες καθορίζουν την επινόησή της; Πώς βαδίζει παράλληλα με την ιστορία η κοινωνική διαφήμιση; Πώς καθορίζεται από σημαντικά γεγονότα και εν συνεχεία, πώς καθορίζει την εξέλιξη της κοινωνικής πραγματικότητας; Ποιες οι βασικές θεματικές κατηγορίες στις οποίες «επενδύει»; Είναι η κοινωνική διαφήμιση κρατική υπόθεση, πρωτοβουλία οργανισμών;

Ο ιδιωτικός τομέας συμπράττει ανάλογα και ποιες οι διαφορές, οι συγκλίνουσες και οι αποκλίνουσες τάσεις;

Στην παρούσα εργασία θέλουμε να δείξουμε πώς η κοινωνική διαφήμιση στρέφει τους δέκτες της προς συμπεριφορές που θα διαμορφώσουν μια νέα πραγματικότητα κάνοντας μία εκκίνηση ή μία επανεκκίνηση της συλλογικής δράσης, προκαλώντας μικρές ή μεγάλες αλλαγές ανάλογα με το προκείμενο. Ανακαλύπτουμε ότι σκοπός της είναι η αλλαγή. Άρα αποτελεί μια παρεμβατική δράση στην εξελικτική πορεία μιας κοινωνίας. Αντιλαμβανόμαστε την ανάγκη να καταδείξουμε πώς συμβαίνει αυτό. Πώς δηλαδή η κοινωνική αλλαγή δεν είναι μια αμιγώς φυσική εξέλιξη, αλλά συχνά μια υποκινούμενη δρομολόγηση προς συγκεκριμένη κατεύθυνση μέσω των δυνάμεων της επικοινωνίας από τη στιγμή μάλιστα που το μήνυμα αποκτά τεράστια δυναμική ταυτόχρονα με την εξέλιξη των μέσων επικοινωνίας. Θα δούμε τη ραγδαία εξέλιξη του κοινωνικού μηνύματος παρατηρώντας το σήμερα ως ιστορική συνέχεια κι όχι ως ρήξη με το παρελθόν.

Το υλικό της κοινωνικής διαφήμισης -σε όλες τις μορφές της- δεν είναι οργανωμένο, αποθηκευμένο, επ' ουδενί δε αρχειοθετημένο. Επιχειρούμε τη σύσταση και εξειδίκευσή του σε ειδική κατηγορία προς έρευνα. Σκοπός μας είναι να βρούμε τα αντιπροσωπευτικότερα δείγματα κάθε εποχής, εφόσον, όπως αναφέραμε, δεν σώζεται όλο το διαφημιστικό υλικό στις μέρες μας, διότι προφανώς δεν θεωρήθηκε εξαρχής σημαντική η διαφήμιση για τον/η μελετητή/τήτρια του μέλλοντος. Λόγω του επίκαιρου χαρακτήρα της θεωρήθηκε ότι προοριζόταν για προσωρινή, στη συγχρονία της δημιουργίας της, χρήση. Ένα παράδειγμα κοινωνικής διαφήμισης που αναμφίβολα εγείρει μνήμες στον/ην αναγνώστη/ρια της παρούσας, ο/η οποίος/α έζησε τα '80s και που αναδεικνύει την επιρροή που είχε η κοινωνική διαφήμιση στη ζωή μας, είναι η καμπάνια με το σλόγκαν «Ο Επιμένων Ελληνικά». Ο «Λαλάκης ο Εισαγόμενος» με τον «ελαφρύ» και διασκεδαστικό του τρόπο αγοράζει μόνο προϊόντα εισαγωγής, αλλά… είναι άνεργος. Η διαφήμιση δημιουργήθηκε με σκοπό την ενίσχυση της ελληνικής αγοράς. Η συγκεκριμένη κοινωνική διαφήμιση είχε τεράστια απήχηση την περίοδο που δημοσιεύτηκε και αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα διαφημιστικού σποτ της κατηγορίας διαφημίσεων που αφορούν την εργασία μας, όσον αφορά στην αναζήτηση των διαφημίσεων εκείνων που πρόβαλαν περισσότερο «σημεία των καιρών τους». Σημεία των καιρών μας, αντίστοιχα, είναι η υγειονομική απειλή, οι πυρκαγιές, η οδική συμπεριφορά, η προστασία του περιβάλλοντος κ.ο.κ. με τον/η δέκτη/ρια των τηλεοπτικών πομπών να γίνεται καθημερινά μάρτυρας σχετικών κοινωνικών διαφημιστικών μηνυμάτων. Άλλωστε, αποτελεί νομοθετημένη υποχρέωση των μέσων μαζικής ενημέρωσης η προβολή τους.

Παρακολουθούμε τις 'μάστιγες' της εποχής μας, που θεματικά μετουσιώνονται σε κοινωνική διαφήμιση. Στις μέρες μας η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας ενημερώνει για όλων των ειδών τις καταστροφές, φυσικές και υγειονομικές, νωπές ακόμη οι μνήμες μας από την εποχή που καθημερινά συμμετείχε στην ενημέρωση για την εξέλιξη της πανδημίας του κορονοϊού, ενώ διεθνείς οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στη χώρα μας ενημερώνουν, με «βομβαρδισμό μηνυμάτων» μέσω των κοινωνικών δικτύων, για τις επιπτώσεις του πολέμου στις χώρες όπου εκτυλίσσεται και την πείνα και τις ασθένειες που έχουν άμεσο αντίκτυπο στα παιδιά ζητώντας δωρεές.

Ο κλάδος που ερευνούμε, λοιπόν, είναι αυτός που γαλούχησε γενιές και γενιές με τις προσπάθειες των διαφημιστών να «περάσουν» το μήνυμα που παρήγγειλε κάποια κυβέρνηση ή κάποιος φορέας, με στόχο την αλλαγή νοοτροπιών ή/και τη δημιουργία συνηθειών με την ελπίδα ότι η αλλαγή αυτή θα οδηγήσει σε συμπεριφορική αλλαγή της κοινωνίας ή/και διαφημίζοντας το κυβερνητικό έργο. Τι είδους συμπεριφορών;

- Καταναλωτικών
- Περιβαλλοντικών
- Υγιεινής
- Εθελοντικής προσφοράς
- Αποφυγής εθισμών
- Κυκλοφοριακής αγωγής
- Διατροφής
- Φιλανθρωπίας

- και πολλών άλλων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το ερευνητικό υλικό για την κοινωνική διαφήμιση είναι αποσπασματικό, δεν έχει συγκεντρωθεί και αρχειοθετηθεί, ευρίσκεται ανάμεσα στις άπειρες γενικές διαφημίσεις και περιμένει υπομονετικά να αναδειχτεί. Χρησιμοποιήσαμε κάθε είδους πηγή, κατά κύριο λόγο το διαδίκτυο, αλλά και σχετικό υλικό που μας διέθεσε για τον σκοπό μας το Ινστιτούτο Επικοινωνίας και που δύναται να μας οδηγήσει στην πληρέστερη παρουσίαση του θέματός μας. Έτσι, καθώς το υλικό μας -οι κοινωνικές διαφημίσεις, δηλαδή, σε όλες τις μορφές της ως πρωτογενές πεδίο μελέτης- δεν υπήρξε οργανωμένο σε αρχείο, το ανακαλύψαμε διάσπαρτο. Δυστυχώς δεν διασώζονται όλες οι διαφημίσεις σήμερα. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να αναδείξει έναν ικανοποιητικό αριθμό διαφημίσεων καλύπτοντας όσο το δυνατόν καλύτερα την ιστορική συνέχειά της και τις απαρχές της. Βασικό κομμάτι της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή και κατάταξη του υπάρχοντος υλικού σε θεματικές ενότητες «χτίζοντας» με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική διαφήμιση ιστορικά από τη γένεσή της.

Η Διαφήμιση έως τώρα μελετάται διεπιστημονικά. Η ίδια δεν αποτελεί επιστημονικό κλάδο, αλλά διερευνάται μέσω επιστημών όπως η επικοινωνιολογία, η σημειολογία, η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, το μάρκετινγκ, οι οικονομικές επιστήμες, κ.λπ. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις μας σε ό,τι αφορά την αποκωδικοποίηση των διαφημιστικών μηνυμάτων στηρίζονται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία, ενώ οι κατηγοριοποιήσεις που θα αναπτύξουμε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης και αποσυμβολοποίησης των κοινωνικών διαφημίσεων βασίζονται σε μεθοδολογικά εργαλεία της προαναφερόμενης διεπιστημονικότητας. Βασιζόμαστε ιδιαιτέρως σε επικοινωνιακά-σημειολογικά μοντέλα ανάλυσης του «γλωσσικού κώδικα», ο οποίος στην έρευνά μας έχει μετουσιωθεί σε οπτικό, ακουστικό ή οπτικοακουστικό μήνυμα.

Οι διαφημίσεις αν εξεταστούν στο σύνολό τους αποτελούν μια σημαντική πηγή για την ιστορική ανάλυση (Βόγλη, 2015: 60). Η κατάτμηση της ενότητας του ιστορικού χρόνου ως ανάγκη και χρησιμότητα στη διατριβή μας αφορά στη θεματική κατηγοριοποίηση των κοινωνικών διαφημίσεων ανά ιστορική περίοδο ή της κατάταξής τους βάσει κοινής θεματικής διαχρονικά. Η έρευνά μας εκκινά από τις αρχές περίπου του 20ού αιώνα με τις έντυπες διαφημιστικές καταχωρήσεις και τις αφίσες κυρίως, που αποτελούσαν τότε διαδεδομένο τρόπο κοινωνικής πληροφόρησης, ως τις μέρες μας. Τον 21ο αιώνα το υλικό των κοινωνικών διαφημίσεων ποσοτικά βαίνει αυξανόμενο, εξού και θα προβούμε σε επιλογή του προς παρουσίαση δείγματος στις αναγκαίες για την εξαγωγή συμπερασμάτων κοινωνικές διαφημίσεις με κριτήριο τη μορφή, το περιεχόμενο και τη δημοσιοποίηση που έλαβαν.

Μας απασχολεί η ανάλυση των διαφημίσεων ως φορέων ιδεολογικών, κοινωνικών ή άλλων πεποιθήσεων και προκαταλήψεων, οι οποίες προκαλούν πολλαπλές επιδράσεις στη σκέψη των δεκτών τους στην εξέλιξη του χρόνου.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του Δείγματος Κοινωνικών Διαφημίσεων

Αριθμός Κοινωνικών Διαφημίσεων υπό καταγραφή και ανάλυση	Είδη Δημοσιεύσεων	Φορείς Εκπόνησης Κοινωνικών Καμπανιών	Αριθμός Θεματικών Ενοτήτων Καμπανιών Κοινωνική Διαφήμισης υπό καταγραφή και ομαδοποίηση
400 (περίπου - ενδέχεται μέχρι τέλους εκπόνησης της διατριβής το νούμερο	Αφίσες, έντυπες καταχωρήσεις, ραδιοφωνικά σποτ, τηλεοπτικά σποτ,	Κρατική κοινωνική διαφήμιση, Οργανισμών, Συλλόγων, Εταιρική	40 (περίπου - ενδέχεται μέχρι τέλους εκπόνησης της διατριβής το νούμερο

να μεταβληθεί αυξητικά)	αναρτήσεις σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης	κοινωνική διαφήμιση, κ.α.	να μεταβληθεί ελαφρώς αυξητικά)

2.2. Θεματικές Ενότητες Κοινωνικής Διαφήμισης

Προτιμήσαμε την οργάνωση της εργασίας μας θεματικά, καθώς άλλοτε οι κοινωνικές διαφημίσεις έχουν εποχιακή, θα υποστηρίζαμε, εμφάνιση ανάλογα με το θέμα τους κι άλλοτε δρουν σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος. Το μήνυμα εξαντλείται σε μία περίοδο, συγχρονικά, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε εποχής ή επικαιροποιούνται οι κοινωνικές καμπάνιες με την ίδια θεματική. Τις βρίσκουμε να εκπονούνται από κυβερνητικούς φορείς, αλλά και μη κρατικούς οργανισμούς, όπως και ιδιωτικές εταιρείες, οι οποίες χρησιμοποιούν το κοινωνικό μήνυμα με ζέση.

Μορφές πρώιμης κοινωνικής διαφήμισης, παρότι δεν προσιδιάζει με τις σημερινές μορφές κοινωνικών καμπανιών που αναγνωρίζει ο/η σημερινός/ή πολίτης, εντοπίζουμε με την έναρξη του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν γεννήθηκε η διαφήμιση κοινωνικής υπηρεσίας. Η "Πατριωτική Ένωσις", βενιζελική οργάνωση, είχε σκοπό την υποστήριξη της πολεμικής προσπάθειας της χώρας κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και μια από τις βασικότερες δραστηριότητές της ήταν η έκδοση αφισών και φυλλαδίων. Με σλόγκαν όπως «Η πατρίς εδώ σας καλεί στρατιώται ανδρείοι», «ΑΕΡΑ! ΑΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ!», «ΠΙΣΩ ΟΥΡΕ ΑΡΚΟΥΔΑ», εκδίδονται αφίσες με συμβολισμούς τόνωσης του ηθικού, φτιαγμένες στο πνεύμα της εποχής, στο στυλ της προπαγάνδας που επικρατούσε τότε σε Ευρώπη και Αμερική.



(Πηγή: Διαδίκτυο)

Η εργασία μας ασχολείται με την προπαγάνδα στον μεσοπόλεμο μέσα από τις αφίσες πρώιμης μορφής κοινωνικής διαφήμισης της εποχής, με το καθεστώς Μεταξά και την «περιπετειώδη» πορεία της δημοκρατίας, των θεσμών και της ανεξάρτητης λειτουργίας τους. Αναλύουμε έντυπο υλικό της εποχής και βιβλιογραφία που καταγράφει μορφές αυταρχικότητας της εξουσίας. Την υπό εξέταση περίοδο η λογοκρισία, ο έλεγχος των μέσων ενημέρωσης και η προπαγάνδα συμπορεύονται. Κατά τη διάρκεια του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου 1936 χρονολογούνται τρεις αφίσες της ΓΣΕΕ, οι οποίες παρουσιάζουν το Υπουργείο Εργασίας και το ΙΚΑ στο πλευρό του εργάτη/εργαζόμενου. Εύλογο ερώτημα θα αναπτυσσόταν στον σημερινό θεατή αυτών των διαφημιστικών αφισών πώς γίνεται τα συνδικάτα να διαφημίζουν κρατικούς φορείς και μάλιστα με τόσο μεγάλο ζήλο! Αλλά οι αφίσες έχουν τη δική τους ιστορία. Αυτή την ιστορία ξετυλίγουμε στη διαδρομή του χρόνου μέσα από τις καμπάνιες κοινωνικού περιεχομένου που ανακαλύπτουμε.



(Πηγή: Διαδίκτυο)

Μένοντας στην ίδια εποχή, παρακολουθούμε την πορεία από την κοινωνικο-ασφαλιστική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των εργαζομένων προς την άνθιση του καταναλωτισμού. Το 1939 καθιερώθηκε επίσημα το «δεκαήμερο φθήνιας». Με αναγγελίες στον τύπο οι εμπορικοί σύλλογοι καλούσαν τα μέλη τους να συμμετέχουν στο δεκαήμερο. Οι δηλώσεις συμμετοχής υποβάλλονταν στα γραφεία των εμπορικών συλλόγων της Αθήνας και του Πειραιά. Η συμμετοχή στο δεκαήμερο ήταν προαιρετική, ενώ τη λειτουργία του επόπτευε επιτροπή με εκπροσώπους Υπουργείων.

Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος χαρακτηρίζεται από κοινωνικές διαφημίσεις με αφίσες που έχουν κεντρικό μήνυμά τους την ερανική βοήθεια προς τους στρατιώτες, την υποστήριξη του πολέμου, αλλά και την τόνωση του ηθικού «των παιδιών της Ελλάδας» με σλόγκαν όπως «Βοηθήστε την ΦΑΝΕΛΛΑ ΤΟΥ ΣΤΡΑΤΙΩΤΟΥ», «ΑΕΡΑ!», «Εμπρός της Ελλάδος παιδιά» κ.α.



(Πηγή: Διαδίκτυο)

Τον Νοέμβριο του 1948 ξεκινά το πρόγραμμα εξηλεκτρισμού της Ελλάδας, το οποίο αξιοποιεί την υδραυλική δύναμη οκτώ ποταμών. Τον εξηλεκτρισμό της χώρας χρηματοδοτεί το σχέδιο Μάρσαλ. Η εποχή που ο 'μοντερνισμός' αποκτά υλική υπόσταση στην Ελλάδα συνδέεται με την «Ηλεκτρική Εταιρεία Αθηνών Πειραιώς» (ΗΕΑΠ). Η «ευκολία», λέξη που εισάγει σε αφίσα της η ΗΕΑΠ προωθείται επαγωγικά από τον νέο αστικό τρόπο ζωής. Το σύνθημα «Το μαγικό κουμπί στον τοίχο… Μόνον μια στροφή του, συνδέει το σπίτι σας με την πιο ακούραστη και συνεχή πηγή ενέργειας, τον Ηλεκτρισμό που κάνει όλες τις δουλειές σας άνετα, σύντομα, υγιεινά και οικονομικά» (από αφίσα του 1934-35), απεικονίζει χαρακτηριστικά την αλλαγή στον τρόπο ζωής: ο ηλεκτρικός πίνακας κι ένα χέρι που γυρίζει έναν διακόπτη συνδέονται με την «πρόοδο». Πλούσιο υλικό κοινωνικής διαφήμισης χαρακτηρίζει και τις δεκαετίες που θα ακολουθήσουν, όταν ο ηλεκτρισμός συνδέεται με την έννοια του Πολιτισμού. Πρόκειται για μία κατάσταση σύζευξης κοινωνικής και καταναλωτικής διαφήμισης, η οποία επιτυγχάνεται με τη ΔΕΗ να αυτοδιαφημίζεται πρωτίστως ως κοινωνικό αγαθό. Ο εξηλεκτρισμός έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιφέρουν τεράστιες κοινωνικές αλλαγές, συνεπώς δεν έχουμε καμία αμφιβολία περί της κοινωνικής διάστασης του μηνύματος των διαφημιστικών αφισών των εταιρειών της ΔΕΗ και της ΗΕΑΠ.



(Πηγή: Διαδίκτυο)

Το σημαντικότερο εθνικό προϊόν μας σήμερα, ο τουρισμός, αποτελούσε από τη δεκαετία του 1930 στόχο της κρατικής πολιτικής. Πλήθος αφισών προήγαγαν τη χώρα μας στο εξωτερικό. Το τουριστικό προϊόν δεν παύει ως τις μέρες μας να αποτελεί βασικό μέλημα της κρατικής διαφήμισης· μέσω των καμπανιών του ΕΟΤ προβάλλεται ένα μέρος του Πολιτισμού μας με κύριους άξονες την αρχαιολογία, την παράδοση την ορθοδοξία και την ελληνική φύση.

Δημιουργείται εύλογα το ερώτημα αν ταυτίζεται η κρατική με την κοινωνική διαφήμιση. Συχνά ναι. Η μορφή αυτή της διαφήμισης συνταιριάζει με τον προγραμματισμό και την πορεία διακυβέρνησης, με την έννοια της εκάστοτε εφαρμοζόμενης πολιτικής. Οι εποχές και οι ανάγκες τους καθορίζουν τη θεματολογία. Οι θεματικές κατηγορίες κοινωνικών διαφημίσεων που αναφερθήκαμε παραπάνω είναι η απαρχή της κοινωνικής διαφήμισης σ' έναν κόσμο χωρίς ζωντανή, ρέουσα εικόνα, σ' έναν κόσμο που η πληροφορία είναι στατική κι όχι κινούμενη, δεν εναλλάσσεται γρήγορα και δεν 'χάνεται' για να την ακολουθήσει με ταχύτητα η επόμενη. Οι αφίσες και οι έντυπες διαφημιστικές καταχωρήσεις απαντούν τις αισθήσεις μας με τρόπο, θα λέγαμε, ήπιο. Η 'επανάσταση της τεχνολογίας', η είσοδος των οπτικοακουστικών μέσων επικοινωνίας σταδιακά αλλάζουν τον τρόπο αντίληψης του δέκτη και τη μορφή του επικοινωνούμενου μηνύματος. Αυτό συμβαίνει με αργούς ρυθμούς μετά τη δεκαετία του 1960 στη χώρα μας για να φτάσουμε στις μέρες μας, εποχή των smart tv's, smart phones, και όλων των 'έξυπνων' συσκευών που μας έχουν γίνει απαραίτητες, όταν η τεχνολογία «αφανίζει» το μέγεθος της είδησης και η πληροφορία είναι τόση ποσοτικά που είναι αδύνατον να την ακολουθήσει κανείς, ακόμη κι αν παρακολουθεί τα media όλη μέρα. Αντιστοίχως, η κοινωνική διαφήμιση αλλάζει μορφή και περιεχόμενο και αυξάνει ποσοτικά στον αντίστοιχο βαθμό με την εν γένει προσφερόμενη πληροφορία. Η κοινωνική διαφήμιση είναι η εκπαίδευση του/ης πολίτη στις στοχεύσεις και τις πολιτικές για την επιτυχή άσκηση κυβερνησιμότητας, αλλά και ο τρόπος των οργανισμών με φιλανθρωπική δράση να υποστηρίξουν τη δράση τους. Η φιλανθρωπία γίνεται πολυπρόσωπη και οι φορείς που την προάγουν πλείστοι. Οι παγκόσμιες φιλανθρωπικές οργανώσεις δρουν καταιγιστικά με κοινωνικές καμπάνιες και στη χώρα μας, ενώ τον 21ο αιώνα η κοινωνική διαφήμιση γίνεται 'όπλο' και στα χέρια των ιδιωτικών εταιρειών, διότι εξυπηρετεί το «χτίσιμο» στιβαρών brand names. Η κοινωνική διαφήμιση βασίζεται σε ένα σύστημα αξιακής προσέγγισης του δέκτη με την προβολή πανανθρώπινων αξιών, τις οποίες συνολικά αναγνωρίζει το άτομο ως ορθές. Στη ζωή μας μπαίνει ο όρος «καλές πρακτικές» και η ιδιωτική στόχευση χρησιμοποιεί την κοινωνική διαφήμιση για να προάγει εταιρικά προφίλ με φιλικό στον άνθρωπο «στίγμα». Με τον τρόπο αυτό, η σε προγενέστερες εποχές «μάχη» της εμπορικής διαφήμισης διεξάγεται επί το πλείστον στη δημιουργική βάση της αξιακής στόχευσης της κοινωνικής διαφήμισης.

Παραθέτουμε στη συνέχεια, εν συντομία, ενδεικτικές θεματικές ενότητες κοινωνικής διαφήμισης της συγχρονίας μας, για την πληρέστερη παρουσίαση του αντικειμένου της διατριβής μας.

Η «θωράκιση» της χώρας με ενημερωμένους πολίτες για τις φυσικές, τεχνολογικές ή άλλες καταστροφές αρχίζει επίσημα στις 11 Οκτωβρίου 1995, οπότε συστήνεται η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (ΓΓΠΠ) με σκοπό την πολιτική προστασία της χώρας λαμβάνοντας μέτρα

σχεδιασμού και εφαρμογής της [Ν.2344/1995]. Η ΓΓΠΠ εκπονεί πλήθος καμπανιών κοινωνικής ενημέρωσης με κεντρική ενασχόληση τους σεισμούς, τα έντονα καιρικά φαινόμενα (καταιγίδες/ χιονοπτώσεις-παγετός/ πλημμύρες/ καύσωνας/ θυελλώδεις άνεμοι), κατολισθήσεις, δασικές πυρκαγιές, βιομηχανικά ατυχήματα, χημικά/πυρηνικά/βιολογικά/ραδιολογικά περιστατικά και με πιο πρόσφατη τη συμμετοχή της στη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης 2020-2021 από την πανδημία του κορονοϊού. Το τέλος του 20ού αιώνα και η συνολική κυβερνητική πορεία του 21ου έως σήμερα θέτει σε πρώτο πλάνο τη ΓΓΠΠ, της οποίας οι καμπάνιες έχουν ως στόχο την προστασία συνυφασμένη με την πρόληψη.

Η προστασία και η πρόληψη αφορούν όσο ποτέ πριν τους πολίτες θέτοντάς τες ως προτεραιότητα την τρέχουσα ιστορική περίοδο. Οι πολίτες καλούνται να δράσουν υπεύθυνα σε αντιδιαστολή με την εκδήλωση ανεύθυνης συμπεριφοράς και την άρνηση της προληπτικής δράσης. Ευθύνη-πρόληψη-προστασία είναι το τρίπτυχο με το οποίο αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει η ΓΓΠΠ μέσω των καμπανιών κοινωνικής διαφήμισης που εκπονεί και προβάλει τον/την σύγχρονο/η πολίτη. Με σλόγκαν-εντολές όπως «Η Φωτιά σε αφορά! Πρόσεχε τι κάνεις/Πρόσεχε γύρω σου», «Δασικές Πυρκαγιές: Προετοιμάσου», «Έχουμε χρέος να παίρνουμε όλοι τα μέτρα μας», «Προετοιμαζόμαστε. Ενημερωνόμαστε. Προστατευόμαστε», «Κάνε το δικό σου σχέδιο», «Ο αγώνας ενάντια στις καταστροφές κερδίζεται με τη συνεργασία όλων μας», η ΓΓΠΠ «πλάθει» πολίτες οι οποίοι νοιάζονται και «παίρνουν τα μέτρα» τους. Η κολεκτιβίστικη διάσταση στην αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων ως φιλοσοφία αντιμετώπισης τεράστιων κοινωνικών, περιβαλλοντικών και υγειονομικών κινδύνων λαμβάνει την πρωτοκαθεδρία. Η ευθύνη μετατίθεται στους πολίτες. Το κράτος δεν αναλαμβάνει το κόστος αφ' εαυτού, αλλά προβάλει ως μέγιστη ευθύνη τη συμμετοχική δραστηριότητα/επαγρύπνηση των πολιτών.

Η θεματική ενότητα για τα Ναρκωτικά παρουσιάζει στοιχεία του ΟΚΑΝΑ. Σύμφωνα λοιπόν με τον Οργανισμό κατά των Ναρκωτικών το 1981 πανελλαδικά καταγράφηκαν 355 συλλήψεις για αδικήματα που σχετίζονταν με τα ναρκωτικά, ενώ το 1990 ο αντίστοιχος αριθμός ξεπέρασε τις 3.000. Στην περιοχή της πρωτεύουσας την ίδια εποχή οι αρχές πραγματοποιούσαν καθημερινά τουλάχιστον τρεις συλλήψεις για αδικήματα σχετικά με τα ναρκωτικά. Σύμφωνα με υπολογισμούς του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ), τοποθετείται η απαρχή μιας αυξητικής τάσης νέων περιπτώσεων χρήσης ναρκωτικών στις αρχές της δεκαετίας του '70, η οποία κορυφώνεται στα τέλη της δεκαετίας του '90. Η Πολιτεία τότε λαμβάνει μέτρα· το Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων παραγγέλνει τηλεοπτικό σποτ εν μέσω Αυγούστου 1990, το οποίο προβλήθηκε άμεσα με την έναρξη της σχολικής χρονιάς στους τηλεοπτικούς δέκτες και διακρίθηκε στο Φεστιβάλ Διαφημιστικής Δημιουργίας στις Κάννες. Στο τηλεοπτικό μήνυμα ακούγεται το τραγούδι του Sting, «How fragile we are», διαδραματίζεται σε ένα λύκειο, ενόψει της έναρξης της νέας σχολικής χρονιάς κι έχει σλόγκαν: «Όχι άλλες απουσίες από τη ζωή, όχι στα ναρκωτικά».



Εν συνεχεία, οι καμπάνιες συνεχίζονται με το ΚΕΘΕΑ και τον ΟΚΑΝΑ να εκπονούν δράσεις ενημέρωσης μέχρι σήμερα, με σποτ εμπνευσμένα και στοχευμένα, τα οποία απευθύνονται άμεσα στον/στην εξαρτημένο/η, συχνά στο δεύτερο ενικό πρόσωπο: «Αν νιώθεις να πνίγεσαι, πρώτα εσύ μπορείς να βοηθήσεις τον εαυτό σου», «Στη στροφή σου δίνουμε ένα χέρι για το δρόμο της επιστροφής» κ.α. Το ΕΣΠΑ 2007-2013 περιείχε δράσεις ενημέρωσης για τις εξαρτήσεις με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση Ενημερωτικών Εκστρατειών σε όλα τα ΜΜΕ.

Αντιλαμβανόμαστε ότι η παρουσία της κοινωνικής ενημέρωσης για το πρόβλημα των ναρκωτικών συμβαδίζει με τη σταδιακή επιδείνωσή του.

Το 1981 ένα γλυκύτατο αγοράκι σε τηλεοπτικό σποτ ερωτάται πόσα πορτοκάλια έφαγε σήμερα και απαντά «ένα» για να το ενημερώσει η γυναικεία φωνή που ερωτά ότι «ένα δεν φτάνει. Χρειάζονται τουλάχιστον τρία για τις βιταμίνες σου.» Πρόθυμο το αγοράκι πάει στο ψυγείο να φάει κι άλλα πορτοκάλια. «Εσείς πόσα πορτοκάλια φάγατε σήμερα;» είναι ένα ερώτημα που έως σήμερα αντηχεί στον νου όσων εκτέθηκαν στο εν λόγω μήνυμα. Η κοινωνική διαφήμιση παρούσα στην ενημέρωση και στη διαμόρφωση συμπεριφορών καλής διατροφής την εποχή που η τηλεόραση ακόμα διαμόρφωνε τα βήματά της.



Πηγή: Facebook

Ο ΟΠΑΠ, εκ της συστάσεώς του, περιβλήθηκε με κοινωνικές επιδιώξεις προσφοράς στο συλλογικό και προβλήθηκε ως πρωτοπόρος στην Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη. Από την εποχή που ιδρύθηκε (1958) εισάγει το σλόγκαν ΟΠΑΠ: «Στην Υπηρεσία του Αθλητισμού» (1959), το οποίο συνεχώς εξελίσσει διευρύνοντας το πεδίο προσφοράς του [«ΟΠΑΠ: Στην Υπηρεσία του Αθλητισμού και του Πολιτισμού» (Δεκαετία 1990)]. Στη συγχρονία μας διαφημίζεται ως η «#1 εταιρεία στην Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη στην Ελλάδα», προβαίνει στις καμπάνιες του «ΠΑΙΞΕ ΥΠΕΥΘΥΝΑ» προάγοντας την αξία της κοινωνικής υπευθυνότητας, επιχειρώντας να εξισορροπήσει τις αντιθετικές έννοιες στοιχηματισμού και κοινωνικής προσφοράς.

Είναι αδύνατον στο πλαίσιο μιας παρουσίασης να εκθέσουμε συνολικά τις θεματικές ενότητες με τις οποίες καταπιάνεται το πόνημα, έστω και περιληπτικά. Τις παραθέτουμε υπό μορφή αναφοράς:
ΕΡΥΘΡΟΣ ΣΤΑΥΡΟΣ,
ΙΚΑ,
ΥΓΕΙΑ,
ΚΑΠΝΙΣΜΑ,
ΑΛΚΟΟΛ,
AIDS,
ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΕΣ ΕΤΑΙΡΕΙΕΣ,
ΒΙΑ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ,
ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΓΥΝΑΙΚΑΣ,
ΤΡΙΤΗ ΗΛΙΚΙΑ,
ΟΔΙΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ,
«ΗΜΕΡΑ ΤΗΣ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ»,
ΚΟΡΟΝΟΪΟΣ,
ΕΜΒΟΛΙΑΣΜΟΣ,
ΖΩΟΦΙΛΙΑ-ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΖΩΩΝ,
ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ-ΔΙΩΞΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΕΓΚΛΗΜΑΤΟΣ,
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ,
ΙΣΟΤΗΤΑ-ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ,
ΔΩΡΕΑ ΟΡΓΑΝΩΝ,
ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΑΜΕΑ),
ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΙΣΜΟΣ,
ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ,
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ,

ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ,
ΠΕΙΝΑ, κα.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας-Συμπεράσματα

Οι θεματικές ενότητες κοινωνικών διαφημίσεων που προκύπτουν από την έως τώρα καταγραφή μας αποτυπώνουν την ιστορική εξέλιξη στη χώρα μας και τα ζητήματα που απασχολούν την κάθε εποχή. Από τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο ως τις μεγάλες καμπάνιες για την τήρηση κοινωνικών αποστάσεων λόγω της πανδημίας του κορονοϊού το 2020, η ιστορικο-κοινωνικο-οικονομική διαδρομή της χώρας μας καταγράφεται μέσα από την κοινωνική διαφήμιση. Η οικονομική και κοινωνική διαμόρφωση απεικονίζεται στα κοινωνικά μηνύματα που είναι κυρίως κυβερνητικά, αλλά δεν «μένουν στα χέρια» της κρατικής επιρροής. Η ιστορική εξέλιξη καταδεικνύει το κοινωνικό μήνυμα ως «εργαλείο» στα χέρια διαφόρων φορέων άσκησης κοινωνικής πίεσης.

Το αποτέλεσμα της έρευνάς μας αντανακλά τη συμπόρευση των ρήξεων στην ιστορική διαδρομή με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής, όπως αναπαρίστανται στις κοινωνικές διαφημίσεις. Ο ιστορικός χρόνος της καθημερινότητας «μπαίνει στο μικροσκόπιό μας», καθώς δεν είναι μόνο τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα, όπως οι πόλεμοι, ιστορικά σημεία άξια καταγραφής. Οι συνέχειες του ιστορικού χρόνου διαφαίνονται μέσα από τη συγχρονική και διαχρονική ανάλυση του διαφημιστικού μηνύματος, καθώς η ανθρώπινη διαδρομή αλλάζει τον τρόπο της, προκαλεί ρήξεις με το παρελθόν με την αλλαγή νοοτροπιών, στάσεων, συνηθειών, οι οποίες συχνά κατευθύνονται από το κοινωνικό μήνυμα.

Η έως τώρα πορεία του ερευνητικού μέρους της διδακτορικής διατριβής μας οδηγεί σε ποικίλους προβληματισμούς ως προς την αναζήτηση κοινωνικής σύγκλισης στο κρατικό πρόγραμμα και την άσκηση κυβερνησιμότητας μέσω των καμπανιών κοινωνικής διαφήμισης. Η διαφήμιση είναι εμπορικό «όπλο» για τις εταιρείες, αλλά η κοινωνική διαφήμιση αναδεικνύεται σε «υπερόπλο» στα χέρια της εκάστοτε κυβέρνησης, κάθε θεσμικού ή μη φορέα, αλλά και των εταιρειών, καθώς η εταιρική κοινωνική διαφήμιση είναι η νέα μορφή διαφήμισης που κατακτά όλο και περισσότερο την επικοινωνιακή πρακτική.

Αντιλαμβανόμαστε ότι όσο περισσότερο ο ιστορικός χρόνος προσεγγίζει το παρόν τα κοινωνικά προβλήματα στην πλειοψηφία τους δεν είναι εθνικά ή τοπικά· είναι παγκόσμια. Οι δράσεις μεγάλων φορέων όπως τα Ηνωμένα Έθνη, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κ.ο.κ., «δίνουν το σύνθημα» για δράσεις σε τοπικό/εθνικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό η επικοινωνιακή γλώσσα αποκτά μια παγκοσμιότητα, όπως ανακαλύπτουμε σε πλήθος θεματικών ενοτήτων κοινωνικών καμπανιών που εξετάζουμε, καθώς τα κριτήρια που καθορίζουν τη ζωή μας τον 21ο αιώνα που διανύουμε έχουν τα αρχικά ESG: Environmental, Social, Governance (Περιβαλλοντικό, Κοινωνικό, Διακυβέρνηση).

Η κοινωνική ευθύνη αντισταθμίζει τη στόχευση των επιχειρήσεων στην παραγωγή κερδών. Η επιχείρηση ως έννοια αποτελεί την οργανωμένη προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου. Όταν ο στόχος των εταιρειών είναι κερδοσκοπικός αμβλύνεται με την προώθηση πρωτοβουλιών Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης. Έτσι, η κοινωνική διαφήμιση τον 21ο αιώνα γίνεται «μόδα» και πλήθος εταιρειών που δεν έχουν κοινωνική στόχευση εκ του καταστατικού τους τη χρησιμοποιούν για να ταυτίσουν «το brand τους», «το όνομά τους», «το σήμα τους» με ισχυρές ποιοτικές, ηθικές, πανανθρώπινες αξίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βόγλη, Ε. (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του;* Κάλλιπος: https://hdl.handle.net/11419/3821.

Έκο Ου. (1965). *Η Σημειολογία στην καθημερινή ζωή,* Θεόδ. Ιωαννίδης (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία.

Κόντος, Ν. (2014), *Αναζητώντας το Νήμα της Ερμηνείας: για τη ρητορική και σημειωτική του μαζικού πολιτισμού,* Θεσ/νίκη: University Studio Press.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (2004). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης-Κειμενογλωσσολογική Προσέγγιση του Διαφημιστικού Κειμένου,* Αθήνα: Gutenberg.

Πετράκη, Μ. (2006). *Ο μύθος του Μεταξά, Δικτατορία και προπαγάνδα στην Ελλάδα,* Αθήνα: Ωκεανίδα.

Σβορώνος, Ν. (1972). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας,* Αθήνα: Θεμέλιο.

Χαιρετάκης, Μ. (1997). *Τηλεόραση και Διαφήμιση, Η Ελληνική Περίπτωση*, Αθήνα: ΣΑΚΚΟΥΛΑ.

Ξενόγλωσση

Saussure, F. (1959), *Course in General Linguistics,* P. Meisel-H. Saussy (επιμ.), Columbia University Press.

Άρθρα:

«ΔΕΗ: 70 χρόνια ανάπτυξης και δημιουργίας»: https://www.reporter.gr/Eidhseis/Epicheirhseis/energy/417464-DEH-70-chronia-anaptyxhs-kai-dhmioyrgias.

«Διαφημίσεις στην Ελλάδα της δεκαετίας του ’50-Άλλη εποχή και άλλη χώρα!»: https://www.pronews.gr/lifestyle/515324_diafimiseis-stin-ellada-tis-dekaetias-toy-50-alli-epohi-kai-alli-hora/.

«Ο πόλεμος της αφίσας στον Α’ Παγκόσμιο»: https://tvxs.gr/istoria/taksidia-sto-xrono/o-polemos-tis-afisas-ston-pagkosmio/.

«Το φοβερό “δεκαήμερο φθήνιας” στα 30s με τις φοβερές εκπτώσεις. Τα λεωφορεία μετέφεραν δωρεάν τον κόσμο, παιάνιζαν οι φιλαρμονικές και έκανε ψώνια ακόμη και ο Μεταξάς»: https://www.mixanitouxronou.gr/to-fovero-quot-dekaimero-fthinias-quot-sta-30s-me-tis-foveres-ekptoseis/.

Νόμοι:

Ν. 2344/1995 [ΦΕΚ Α'212/11.10.1995] «Οργάνωση πολιτικής προστασίας και άλλες διατάξεις».

Εργασίες:

Γιαννακάκη, Ι., (2022). Αποθετήριο ΕΑΠ: «Κοινωνική διαφήμιση στη δίνη της πανδημίας του κορονοϊού», MSc Thesis: https://apothesis.eap.gr/archive/item/73471.

Ιστοσελίδες-Πηγές:

https://www3.ascsa.edu.gr/gennadius/detail2.php?id=338

https://www.benaki.org/index.php?option=com_collectionitems&view=collectionitem&id=109407&Itemid=162&lang=el#

https://www3.ascsa.edu.gr/gennadius/detail2.php?id=338

https://www.kavalapost.gr/politismos/172259/thelis-ke-sy-kavalla-ke-alles-agnostes-afises-ntokoumenta-tou-a΄-pagkosmiou-polemou-sto-sfyri/

https://notiws.gr/η-ντροπή-μέσα-από-ιστορικές-μνήμες/

https://www.mixanitouxronou.gr/to-fovero-quot-dekaimero-fthinias-quot-sta-30s-me-tis-foveres-ekptoseis/

https://www.inewsgr.com/422/to-fovero-dekaimero-fthinias-sta-30s-me-tis-foveres-ekptoseis-ta-leoforeia-meteferan-dorean-ton-kosmo-paianizan-oi-filarmonikes-kai-ekane-psonia-akomi-kai-o-metaxas.htm

https://gr.pinterest.com/pin/308004062012423413/

https://www.reddit.com/r/PropagandaPosters/comments/zk4s8i/the_cold_his_eternal_enemy_greece_ww2/?rdt=45325

https://www.wikiwand.com/en/articles/Second_Hellenic_Republic#/media/File:Greece-1936-dictatorship-poster-labor.jpg
https://www.taathinaika.gr/i-fanella-tou-stratiotou/
https://www.hippostcard.com/listing/advertising-linen-postcard-world-war-ii-greek-propagandatsolias-soldiers-aepa/38054827
https://gr.pinterest.com/pin/5840674488668566/
https://www.taathinaika.gr/wp-content/uploads/2018/10/4-4-1024x1341.jpg
https://www.elia.org.gr/digitized-collections/advertisement/
https://economichistorygreece.net/2022/11/07/6-η-μεταπολεμική-ανασυγκρότηση-και-το-ε/
https://www.facebook.com/groups/1154503835286588/posts/1701766853893614/?_rdr

Β29. Θρησκεία και Πολιτισμός

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΠΙΣΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΕ ΧΟΡΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.

Τζιουμέρκα Ευθαλία
Msc Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνήσει την σχέση της θρησκευτικής πίστης με τα έτη εμπειρίας των συμμετεχόντων στα τέσσερα είδη χορευτικών δραστηριοτήτων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 194 ενήλικοι (άνδρες και γυναίκες) συμμετέχοντες σε μαθήματα συλλογών-σχολών χορού και άνω των 17 ετών. Για την εκτίμηση της δύναμης της θρησκευτικής πίστης χρησιμοποιήθηκε η έγκυρη έκδοση (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014) του Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire (SCSRFQ; Plante και Boccaccini, 1997). Αποτελείται από 10-ερωτήσεις (π.χ., «Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα»). Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται σε μια 4-βάθμιας κλίμακα τύπου Likert και οι υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν τη μεγαλύτερη δύναμη της θρησκευτικής πίστης. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας a του Cronbach, για να αξιολογηθεί η εσωτερική συνοχή της κλίμακας του ερωτηματολογίου και βρέθηκε υψηλή αξιοπιστία (a=.953), υπολογίσθηκαν οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση (ΜΟ, ΤΑ), καθώς και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson΄s. Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρξε μικρή συσχέτιση, της θρησκευτικής πίστης με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα η θρησκευτική πίστη παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων που παρακολουθούν Ζούμπα(r=.210).Υπήρξε χαμηλή συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης με τα έτη εμπειρίας των συμμετεχόντων στον Μοντέρνο χορό(r=.139). Και υπήρξε αρνητική συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης με τα χρονιά εμπειρίας των συμμετεχόντων που παρακολουθούν μαθήματα παραδοσιακών χορών(r=-.025) και Μπαλέτου(r=-.249). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η θρησκευτική πίστη , δεν παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με τα έτη εμπειρίας των ατόμων που συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες.

Λέξεις-κλειδιά*:* Θρησκευτική Πίστη, χορός, έτη εμπειρίας.

1. Εισαγωγή

Ο **χορός** είναι μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης κα φυσικής δραστηριότητας η οποία γενικά αναφέρεται στην κίνηση του σώματος, συνήθως ρυθμική και σύμφωνη με τη μουσική. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας μέσω του σώματος, ένας τρόπος έκφρασης διαφόρων συναισθημάτων.

Υπήρξε μια κύρια μορφή κοινωνικής έκφρασης και θρησκευτικής λατρείας και ήταν τόσο σημαντικός στην ζωή του πρωτόγονου ανθρώπου, ώστε κατέληξε να είναι το πρωταρχικό μέσο κοινωνικής ταυτότητας. Ο χορός είναι μία από τις πιο σπάνιες ανθρώπινες δραστηριότητες, όπου ο άνθρωπος δίνεται ολόκληρος, σώμα, καρδιά και πνεύμα. Η πίστη είναι το μεγαλύτερο πάθος για κάθε άνθρωπο, ένα πάθος το οποίο τελικά οδηγεί στην απόλυτη εσωτερική βεβαιότητα, στην αποδοχή ενός ισχυρισμού, γεγονότος ή δυνατότητας, ανεξάρτητα αν μπορεί να δικαιολογηθεί ή όχι.

Η **«Θρησκευτική Πίστη»** καταγράφει την πεποίθηση για την αλήθεια της θρησκείας, η οποία δίνει σταθερότητα στη ζωή. Ορίζεται, ακόμη, ως συμμόρφωση στις παραδοσιακές πεποιθήσεις της θρησκείας (Kelley, Hoffman, & Gill. 1990). Με άλλα λόγια, η θρησκεία παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο μέσο του οποίου το άτομο διαμορφώνει το προσωπικό σύστημα ερμηνείας των γεγονότων και αναζητά τη βαθύτερη σημασία των βιωμάτων του

Ο συνδυασμός και δύο εννοιών ,της θρησκευτικής πίστης και της συμμετοχή ς σε χορευτικές δραστηριότητες, μας παρέχει τη δυνατότητα να κρατούμε στέρεα τη λειτουργία του σώματος, να τροφοδοτούμε το πνεύμα μας, και να συμβιώνουμε με πνευματική και ψυχική αρμονία με τους διπλανούς μας. Έρευνες άλλωστε αποδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογικής ευεξίας που επιτυγχάνεται μέσω της άσκησης και της ακολουθίας θρησκευτικών πρακτικών (Pargament, 1997). Τα αποτελέσματα αυτά εναρμονίζονται επίσης με τα ευρήματα άλλων μελετών που καταδεικνύουν τη θετική επίδραση του θρησκευτικού προσανατολισμού στην κατάθλιψη ,(Gaynes, Magruder, Burns, & Broadhead, 1997; Kostanski & Gullone,1998), στο άγχος ,(Forsman & Johnson,1996; Newbegin & Owens,1996), και στην αυτοεκτίμηση (Druley & Townsend, 1998; Major, Richards, Cooper, Cozzarelli, & Zubek, 1998). Τα δεδομένα αυτά, λοιπόν, δίνουν ώθηση στη θεωρητική προσέγγιση που επιδιώκει να παρέχει μια θετική βάση συσχέτισης μεταξύ της θρησκευτικότητας, της φυσικής δραστηριότητας και της ψυχικής υγείας (Pargament & Park, 1995).Άλλες έρευνες επικεντρώνονται στην σημασία της Θρησκείας και του αθλητισμού που αποτελούν δυο σημαντικούς τομείς, που συνθέτουν το κοινωνικό τοπίο στις ζωές των ανθρώπων (Bryant & Me Elroy, 1997). Όλοι οι λαοί ανέπτυξαν τον αθλητισμό και τη σωματική άσκηση, συνδέοντας την με την πνευματική άσκηση. Οι λαοί που ανέπτυξαν σε βάθος τον αθλητισμό, ανέπτυξαν εξίσου και τη θρησκεία και τον πολιτισμό γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι αλληλένδετα (Παυλάκης & Μιχαλοπούλου, 2012). Το πλήθος των θρησκειών φανερώνει την έμφυτη έφεση του ανθρώπου να στραφεί στον Θεό. Η θρησκεία παρέχει παράλληλα τη βάση για κοινωνική ενσωμάτωση και ενότητα (Δούκα, 2011).Ο Smart (1998) περιέγραψε αρκετές διαστάσεις της θρησκείας που αφορούν όλα ή τα περισσότερα στοιχεία που περιλαμβάνει θρησκεία. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός της συνάφειας του αθλητισμού με αυτές τις θρησκευτικές διαστάσεις, έτσι ώστε να καθίσταται σαφές πόσο παρόμοιες είναι οι έννοιες της θρησκείας και του αθλητισμού.

Οι γνώσεις στα πλαίσια της χώρας μας, χαρακτηρίζονται ως λίγες και εμπειρικές, καθώς δεν υπάρχουν ούτε στατιστικές καταγραφές, ούτε απόψεις σχετικά με την σχέση της θρησκευτικής πίστης με την άσκηση, πόσο μάλιστα με τις χορευτικές δραστηριότητες.

Η εξέταση του συγκεκριμένου παράγοντα , της θρησκευτικής πίστης που πιθανά να επηρεάζει τη συμμετοχή των ανθρώπων σε συλλόγους χορού και να ενισχύεται με τα έτη εμπειρίας σε διαφορετικές χορευτικές δραστηριότητες είναι η ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας.

2. Κυρίως μέρος

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της μελέτης είναι να ερευνήσει την σχέση της θρησκευτικής πίστης με τα έτη εμπειρίας ατόμων που συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα σε κάθε ένα από τα τέσσερα είδη χορευτικών δραστηριοτήτων (παραδοσιακούς χορούς, Ζούμπα ,Μπαλέτο και Μοντέρνο Χορό).

2.2Πρακτική σημασία της έρευνας

Όπως παρατηρήθηκε στην έρευνα και την ανάλυση της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι έρευνες και οι μελέτες σε σχέση με τον χορό και την θρησκευτική πίστη είναι αρκετά περιορισμένες. Ειδικότερα, σε πέρασμα χρόνων δεν έχει δοθεί μέχρι και σήμερα μεγάλη βαρύτητα στην σχέση των ατόμων που συμμετέχουν σε χορευτικές δραστηριότητες και την θρησκευτική πίστη. Βέβαια, μέσω και αυτών των ελάχιστων ερευνών που υπάρχουν τα αποτελέσματα δείχνουν μια ευνοϊκή σχέση μεταξύ της θρησκευτικής πίστης και της φυσικής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα το είδος των θρησκευτικών πεποιθήσεων που ορίζουν την

Θρησκευτική πίστη δεν φαίνεται να έχει σημασία. Ο θρησκευτικός προσανατολισμός, αν και συνήθως δεν φαίνεται να είναι κύρια επιρροή, ωστόσο μπορεί να επηρεάσει την προσωπική συμπεριφορά και στάση απέναντι σε μια σειρά από κοινωνικά και ηθικά δεδομένα (Deford, 1976; Hoffman, 1985). Η θρησκευτική πίστη αποτελεί, δηλαδή, μια μεταβλητή, που μπορεί να μετρηθεί, ώστε να ερμηνευτεί κατά ποσό επηρεάζει την συμμετοχή των ατόμων σε αθλητικές-χορευτικές δραστηριότητες. Τα ερευνητικά δεδομένα που θα αποκομίσουν από την συγκεκριμένη έρευνα θα αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για όλους εκείνους τους φορείς και σχολές - συλλόγους χορού που θέλουν να προσεγγίσουν την συγκεκριμένη ομάδα στόχο, καθώς και άλλες ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά, βελτιώνοντας την μεταξύ τους επικοινωνία, με την ενσωμάτωση στο προωθητικό σχεδίασμά τους στοιχείων που άπτονται της θρησκευτικής πεποίθησης.

2.3Λειτουργικοί ορισμοί της έρευνας

Α. Ως πίστη ορίζεται η εμπιστοσύνη του ανθρώπου στο Υπερβατικό. Η πίστη αυτή καταγράφεται σε κείμενα και αποτυπώνεται σε μνημεία τέχνης.

Β. Έννοια του χορού: Αναφέρεται στην ανθρώπινη κίνηση που χρησιμοποιείται ως μορφή έκφρασης που παρουσιάζεται ως μία κοινωνική, πνευματική είτε ρυθμική απόδοση του ανθρώπινου σώματος. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τέσσερα διαφορετικά είδη χορού στα οποία θα γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης. Έχουμε λοιπόν :

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ. Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός (Ε.Π.Χ.) δεν είναι μόνο μια «τέχνη της κίνησης», το σώμα που χορεύει συμμετέχει δυναμικά σε μια διαδικασία προσωπικού αναστοχασμού, αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα που περικλείει ποικίλες πολιτισμικές, παιδευτικές, κοινωνικές και άλλες διαστάσεις. Ο χορός αποτελεί ένα μέσο μετάδοσης της ιστορίας, της πολιτισμικής ανάπτυξης και παράδοσης στην προσπάθεια του ατόμου να συγκροτήσει μια ενότητα του «εγώ».

ΖΟΥΜΠΑ .«Ζούμπα» στην Κολομβία σημαίνει γρήγορη κίνηση. Συνδυάζει διάφορα λάτιν μοτίβα με δυναμικές εναλλαγές και ανατολίτικους ρυθμούς. Η Zumba είναι το πάντρεμα της Λατικής και διεθνούς μουσικής με ασκήσεις cardio.. Πλέον, έχει αφομοιώσει στοιχεία από σάλσα, μερένγκε, ρέγκετον, σάμπα, χιπ-χοπ, τσα τσα, φλαμένκο αλλά και χορό της κοιλιάς.

ΜΠΑΛΕΤΟ. Το μπαλέτο είναι είδος χορού, με καταγωγή από την Ιταλία του 15ου αιώνα, το οποίο αργότερα εξελίχθηκε στη σκηνική του μορφή, κυρίως στη Γαλλία και τη Ρωσία. Στην πρώτη μορφή του απουσίαζε τη χρήση σκηνικών και λάμβανε χώρα σε μεγάλες αίθουσες συναθροίσεων, όπου οι θεατές καταλάμβαναν τις θέσεις μπροστά και εκατέρωθεν της σκηνής. Έκτοτε έχει εξελιχθεί σε είδος χορού υψηλών τεχνικών απαιτήσεων, με δική του ορολογία και δομική σύσταση και καθορίζεται από ο τα δικά του στα βήματα και τις δικές του κινήσεις . Η μουσική συνοδεία είναι κατά κύριο λόγο από το ρεπερτόριο της κλασικής μουσικής.

ΜΟΝΤΕΡΝΟΣ ΧΟΡΟΣ. Στην Ελλάδα, ο όρος «μοντέρνος χορός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα χορών που χορεύονται ατομικά (solo) ή σε ομάδες (group dances), και περιλαμβάνει το r´n'b, το funky, τη jazz και άλλα χορευτικά είδη. Ο χαρακτηρισμός modern dance είναι πρόσφατος και καθιερώθηκε για να συμπεριλάβει τα είδη χορού που δεν διδάσκονται πάντα μεμονωμένα, αλλά σε ένα πολύ δημιουργικό συνονθύλευμα, γι' αυτούς που θέλουν να κάνουν πολλά είδη σε ένα.

Παρ' όλο που οι χοροί αυτοί διακρίνονται από σημαντικές διαφορές, παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, μπορούν να ερμηνευτούν ελεύθερα ανάλογα με την κρίση και τη διάθεση του εκάστοτεχορευτή.

2.4. Μέθοδος της έρευνας

Δείγμα

Για την συλλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 194 ενήλικοι (άνδρες και γυναίκες) άνω των 17 ετών. Ήταν κάτοικοι της Κρήτης και ανάλογα με τον πληθυσμού του κάθε νομού, έγινε και η κατανομή του δείγματος.

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό, είναι ενεργά μέλη σε χορευτικό σύλλογο-σχολή για τουλάχιστον ένα έτος και παρακολουθούν μαθήματα στους παραδοσιακούς χορούς, στην Ζούμπα , στο Μπαλέτο ή στον Μοντέρνο χορό.

Περιγραφή των οργάνων

Για την εκτίμηση της δύναμης της θρησκευτικής πίστης χρησιμοποιήθηκε μια έγκυρη έκδοση (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014) του Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire (SCSRFQ; Plante και Boccaccini, 1997). Αυτό αποτελείται από 10-ερωτήσεις (θέματα) (π.χ., «Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα» και «Προσεύχομαι καθημερινά». Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται σε μια 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = διαφωνώ έντονα. 2 = διαφωνώ. 3 = συμφωνώ, 4 = συμφωνώ έντονα), και οι υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν τη μεγαλύτερη δύναμη της θρησκευτικής πίστης. Χρησιμοποιήθηκε μια έγκυρη έκδοση (Dianni, Proios, & Kouthouris, 2014) του Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire (SCSRFQ; Plante και Boccaccini, 1997), ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δέκα ερωτήσεων που διερευνά τη δύναμη της θρησκευτικής πίστης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά συστήματα θρησκευτικών παραδόσεων και αξιών. Στον ελλαδικό χώρο το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Κουθούρης Χαρίλαος, Κώστα Γεώργιος, Φιλίππου Φίλιππος , στην Μεταπτυχιακή διατριβή της Μαρίας Διαννή (Τρίκαλα 2014) .« Συσχέτιση μεταξύ θρησκευτικής πίστης και συμμέτοχης σε δραστηριότητες αθλητισμού αναψυχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Διαδικασία μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σημαντική παράμετρος αποτελεί το γεγονός της ανωνυμίας που υπήρξε στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Στατιστικές αναλύσεις

Γενικά για την ανάλυση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι ανάλυσης όπως πίνακες συχνοτήτων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας a του Cronbach, για να αξιολογηθεί η εσωτερική συνοχή της κλίμακας του ερωτηματολογίου.

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

Για να εξεταστεί η συνοχή των ερωτήσεων, που συνθέτουν την κλίμακα της θρησκευτικής πίστης πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας (Reliability analysis). Το test αξιοπιστίας στηρίχθηκε στον υπολογισμό a του Cronbach (a=,953). Τα αναλυτικά αποτελέσματα του συντελεστή αξιοπιστίας (a του Cronbach) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.	,949
Προσεύχομαι καθημερινά.	,950
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης.	,946
Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.	,946

Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και στην εκκλησία.	,948
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.	,946
Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.	,948
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη.	,950
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.	,947
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου.	,948

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας των ερωτήσεων της κλίμακας της θρησκευτικής πίστης.

Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες σε μαθήματα χορευτικών δραστηριοτήτων εμφανίζουν υψηλά επίπεδα τόσο στην ερώτηση «Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα» όσο και στην ερώτηση «Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.» Κάποιες ερωτήσεις εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα όπως «Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και στην εκκλησία» καθώς και στην ερώτηση « Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη.» (Πίνακας 2).

Παράγοντες κλίμακας.	Μ.Ο	Τ.Α	Ν
Η θρησκευτική μου πίστη είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.	2,90	,852	194
Προσεύχομαι καθημερινά.	2,52	,972	194
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή έμπνευσης.	2,74	,904	194
Η πίστη μου παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.	2,74	,958	194
Θεωρώ ότι συμμετέχω ενεργά στην πίστη μου και στην εκκλησία.	2,25	,978	194
Η πίστη μου είναι ένα σημαντικό κομμάτι του ποιος/ά είμαι ως άτομο.	2,73	,945	194

Η σχέση μου με το Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.	2,79	,943	194
Μου αρέσει να βρίσκομαι με άλλους που μοιράζονται την ίδια πίστη.	2,28	1,036	194
Θεωρώ την πίστη μου ως πηγή παρηγοριάς.	2,80	,967	194
Η πίστη μου επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου.	2,55	1,078	194

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση των παραγόντων της κλίμακας της θρησκευτικής πίστης.

- **3.Η συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης και των χρόνων εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες.**

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συσχέτισης ανάμεσα στην θρησκευτική πίστη και των χρόνων εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 η θρησκευτική πίστη παρουσιάζει μικρή συσχέτιση ,η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες (Pearson's r =,066).

ΘΠ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	194
Πόσα χρόνια ενασχόλησης έχετε γενικά με τον χορό	Pearson Correlation	,066

Πίνακας 3. Η συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης και των χρόνων εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες.

4. Η συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης και των χρόνων εμπειρίας των συμμετεχόντων στην Ζούμπα ,στο Μπαλέτο, στους παραδοσιακούς χορούς και στον Μοντέρνο χορό.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 η θρησκευτική πίστη παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων που παρακολουθούν **Ζούμπα**(Pearson's r=,210). Η θρησκευτική πίστη παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα χρόνια εμπειρίας των **συμμετεχόντων στο Μπαλέτο**.(Pearson's r =-,249).Επίσης παρουσιάζει σχεδόν μηδενική συσχέτιση με τα χρόνια εμπειρίας των **συμμετεχόντων στους παραδοσιακούς χορούς**.(Pearson's r =-,025)Τέλος υπάρχει χαμηλή συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων που παρακολουθούν μαθήματα **στον Μοντέρνο χορό**.(Pearson's r =,139).

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΟΝ ΧΟΡΟ				
	ΖΟΥΜΠΑ	ΜΠΑΛΕΤΟ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ	ΜΟΝΤΕΡΝΟΣ ΧΟΡΟΣ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ				
ΠΙΣΤΗ	,210	-,249	-,025	,139
Σημείωση: ** < .01, * < .05				

Πίνακας 4. Η συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης και των χρόνων εμπειρίας των συμμετεχόντων στην Ζούμπα ,στο Μπαλέτο, στους παραδοσιακούς χορούς και στον Μοντέρνο χορό

3. Συμπεράσματα

Στην βιβλιογραφία η θρησκεία-θρησκευτικότητα αναφέρεται, ως παράγοντας καθορισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Maori, & Mullet, 2003) και επισημαίνεται σε αρκετές έρευνες η σημασία της, ως προγνωστικού δείκτη για τη διαμόρφωση μιας απόφασης και την ανάληψη δράσης (Γιαννοπούλου, 2005). Η πλειοψηφία των ερευνητών αποδέχεται την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της θρησκευτικότητας και της υιοθέτησης υγιεινών συμπεριφορών μεταξύ των οποίων και την άσκηση (Ηρακλή, 2009; Fontana, 2003).Επίσης σε έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στο επίπεδο 31-35 χρόνων υπηρεσίας για την ελκυστικότητα, την κεντρικότητα και τη δύναμη της θρησκευτικής πίστης, χωρίς να παρατηρείται μια σαφής τάση σε ότι αφορά την ανάπτυξη της δύναμης της θρησκευτικής πίστης σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας. (Διαννή Μαρία, Τρίκαλα 2014).

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας προσπάθειας διερεύνησης και κατανόησης των όρων της θρησκείας-θρησκευτικής πίστης σε συσχέτιση με την ανάμιξη σε χορευτικές δραστηριότητες μέσα στα συγκεκριμένα όρια της ομάδας ατόμων που παρουσιάζουν ενεργή συμμετοχή σε κάποιο σύλλογο -σχολή χορού της Κρήτης. Φαίνεται λοιπόν ότι η θρησκευτική πίστη παρουσιάζει μικρή συσχέτιση, με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες .Συγκεκριμένα για τα τέσσερα είδη χορευτικών δραστηριοτήτων που διερευνήθηκαν στην μελέτη η θρησκευτική πίστη παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων που παρακολουθούν **Ζούμπα**, αρνητική συσχέτιση με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων στο **Μπαλέτο.** Υπάρχει χαμηλή συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης με τα χρονιά εμπειρίας των συμμετεχόντων που παρακολουθούν μαθήματα στον **Μοντέρνο χορό. Τέλος** η ανάλυση έδειξε ότι υπήρξε σχεδόν μηδενική συσχέτιση της θρησκευτικής πίστης με τα χρόνια εμπειρίας των συμμετεχόντων στους παραδοσιακούς χορούς. ΚΑΙ αυτό αποτελεί σημαντικό στοιχείο προς σκέψη και προβληματισμό .Μήπως είναι αποτέλεσμα της αποξένωσης των ελληνικών παραδοσιακών χορών από τον θρησκευτικό –λατρευτικό τους χαρακτήρα; ΓΙΑΤΙ σε κάθε σημαντική στιγμή της ζωής τους οι άνθρωποι για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, καταφεύγουν στη μουσική και το χορό. Οι Έλληνες από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους είχαν άμεση σχέση με το χορό. Η μεταφυσική τους αγωνία θεραπευόταν με τη θρησκεία που εκδηλωνόταν με ύμνους, λατρευτικούς χορούς και τελετές. ΣΗΜΕΡΑ υπάρχει αποδέσμευση των Ε.Π.Χ. από το θρησκευτικό τους πλαίσιο.

Τα δεδομένα αυτά αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για όλους εκείνους τους φορείς που θέλουν να προσεγγίσουν την συγκεκριμένη ομάδα στόχο, ή και άλλες ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά, βελτιώνοντας την μεταξύ τους επικοινωνία, με την ενσωμάτωση ή την διαγραφή στο προωθητικό σχεδίασμά τους στοιχείων που άπτονται της θρησκευτικής πεποίθησης.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι οι χορευτικές δραστηριότητες αποτελούν μια ευχάριστη εμπειρία του ελεύθερου χρόνου, γι' αυτό και μπορούμε να αναφερόμαστε σε έτη εμπειρίας στον χορό, μέσα από την οποία το άτομο αποκομίζει σωματικά και ψυχολογικά οφέλη. Είναι σημαντικό, λοιπόν, μέσα στα οργανωμένα πλαίσια των κοινωνικών δομών κάθε κοινωνίας, να υπάρχει μια συστηματική καταγραφή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του πληθυσμού, των τάσεων και πεποιθήσεων των πολίτων. Στα πλαίσια αυτών των προβληματισμών, στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε η έννοια της θρησκευτικής πίστης, ως παράγοντα, που πιθανά επηρεάζεται από τα έτη εμπειρίας των συμμετεχόντων σε χορευτικές δραστηριότητες.

Μελλοντικές έρευνες, που θα περιέχουν ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά, θα διασαφηνίσουν καλύτερα τους συγκεκριμένους ερευνητικούς όρους, σε άλλες και στην ίδια ομάδα-στόχο για την ελληνική πραγματικότητα. Αυτό όμως που πραγματικά απαιτείται, είναι μια κοινή μεθοδολογική προσέγγιση των επιμέρους φορέων της επιστημονικής θεώρησης και σύνδεση των επιμέρους πεδίων. Με αυτό τον τρόπο θα αποτυπώνονται πληρέστερα οι πτυχές της ρευστής έννοιας της θρησκευτικής πίστης. Η έλλειψη μακροχρόνιων συγκριτικών ερευνών και χρήση πολλές φορές εμπειρικών εργαλείων μέτρησης εργαλείων που δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιούνται σε ξένες χώρες είναι τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην προσπάθεια ανάδειξης πραγματικά αντικειμενικών αποτελεσμάτων, καθιστώντας αυτό τον χώρο έρευνας ως εξαιρετικά ιδιαίτερο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Anna Lazou, Ο χορός ως αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και φιλοσοφίας. Προλεγόμενα (Dance as an Object of Scientific Investigation and Philosophy Epistēmēs Metron Logos, Issue 3 [60] Epistēmēs Metron Logos Journal No 3 (2020) DOI 10.12681/eml.22108 ISSN 2585-2973. Preliminary Remarks).

Διαννή Μαρία, Συσχέτιση μεταξύ θρησκευτικής πίστης και συμμετοχής σε δραστηριότητες αθλητισμού αναψυχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.(Τρίκαλα 2014)

Deford, F. (1976). Religion in sport. Sports illustrated, 90-100.

Deford, F. (1976). Religion in sport. Sports illustrated, 65-69

Δήμας, Η. (2010). «Κοινωνία και Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός». Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά, Μ. Κουτσούμπα (Επιμ.), Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του, σσ. 17-41. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Druley, J. A., & Townsend, A. L. (1998).Self-esteem as a mediator between spousal support and depressive symptoms: A comparison of healthy individuals and individuals coping with arthritis. Health Psychology, 77(3), 255-261.

Eliade , M. (1954). The Myth of The Eternal Return. Bollingen Series 46, 17-18

Hoffman, S.J. (1992a). Religion in sport. In S.J.

Hoffman (Ed.), Sport and religion (pp. 127-141). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hoffman, S. J. (1992b). Sport, Religion, and Ethics. In S. J. Hoffman (Ed.), Sport and Religion (pp. 213-225). Champaign: Human Kinetics. Hoffman, S. J. (1985). Recovering a sense ofthe sacred in sport. The Nebraska Humanist, 2, 16-25

James Fowler Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning (1981)

Κίκεργκαρντ Σ., Η έννοια της αγωνίας, μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 2013.

Κουθούρης, Χ. (2008). Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών 'Άσκηση & Ποιότητα Ζωής'. Τρίκαλα: Αυτοέκδοση

Kelley, B.C., Hoffman, S.J., & Gill, D.L. (1990). The relationship between competitive orientation and religious orientation. Journal ofSport Behavior, 13, 145-156

Miller. A. S., & Hoffmann, J. P. (1995). Risk and religion: An explanation of gender differencesin religiosity. Journalfor the Scientific Study ofReligion, 34(1), 63- 75.

Miller, L., Davies, M., & Greenwald. S., (2000). Religiosity and substance use and abuse among adolescents in the NCS. Journal of the American Academy of child & Adolescent Psychiatry, 39, 1190-1197.

Pargament, K. I. (1997). The psychology of religion and coping: Theory, research and practice. London: Guildford Press.

Pargament, K. I. (1996). Religious methods of coping: Resources for the conservation and transformation of significance. In E. P. Shafranske (Ed.), Religion and the clinical practice ofpsychology (pp. 215-239). Washington, DC: American Psychological Association.

Pargament, K. I., & Park, C. L. (1995). Merely a defense? The varieties of means and ends. Journal ofSocial Issues, 57, 13-32

Plante. T. G., & Boccaccini, M. T. (1997a). The Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire. Pastoral Psychology, 45(5), 375-387.

Plante, T. G. & Boccaccini, M. T. (1997b). Reliability and validity of the Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire. Axvtora/ Psychology, 45, 429-437.

Φλουρής, Σ., & Ζμπάινος, Δ. (2018). «Μια Σύγχρονη Ολιστική Διδακτική Προσέγγιση του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού». Στο Επιστήμες Αγωγής, Τεύχος 3/2018, σσ. 83-116

Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2009) Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην ΥποχρεωτικήΕκπαίδευση από το 1914 έως Σήμερα.Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2016) Ο Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση .Αθήνα

Λυκεσάς, Γ. & Τυροβολά, Β. (2007) Η Θέση του Παραδοσιακού Χορού στα ΑναλυτικάΠρογράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης και η Εφαρμογή του στην Πράξη,Μουσικοπαιδαγωγικά, 5, σ.σ. 32-34.

Σερμπέζης, Β. (1995) Συγκριτική Μελέτη Μεθόδων Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Παιδιά Ηλικίας 9-11 Ετών. Διδακτορική Διατριβή, Δημο-κρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Φλουρής, Σ., Ζωγράφου, Μ., Μπουρνέλλη, Π. & Μουντάκης, Κ. (2012) Η Διδασκαλία του Παραδοσιακού Χορού στην Ελλάδα. Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός- Υγεία, τ.27, σ.σ. 96-118.

Χρησιμοποιώ το στυλ «Βιβλιογραφία ΙΑΚΕ)

Γαλανάκη, Ε. (2003). Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού. Στο *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑ

Τσαγκαράκης Νικόλαος
Προϊστάμενος Περιφερειακής Διεύθυνσης Ιθαγένεια Κρήτης Υπουργείου Εσωτερικών - Θεολόγος

Περίληψη

Το νόημα και ο προορισμός του ανθρώπινου πολιτισμού δεν είναι άσχετος προς το νόημα και τον τελικό προορισμό του ανθρώπου. Θρησκεία και πολιτισμός αποτελούν θεμελιώδη φαινόμενα του ανθρώπινου βίου, επί της ουσίας διαφορετικά μεταξύ τους, ενίοτε όμως και αλληλοεξαρτώμενα. Ο πολιτισμός αναφέρεται στο «εδώ», η θρησκεία στο «εδώ» ενδοκόσμιο αλλά και στο «επέκεινα», υπερκόσμιο. Η θρησκεία έχει σχέση με την πολιτισμικότητα αφού με τις πεποιθήσεις ή αρχές που παραθέτει συνδέεται με την εσωτερική καλλιέργεια του ανθρώπου. Με τις αιώνιες αξίες της, συμμετέχει στη δημιουργία της ιστορίας παρέχοντας το στοιχείο της διαχρονικότητας στον πολιτισμό. Η θρησκεία είναι συνεργός στην παραγωγή πολιτισμού, μπορεί να συμμετέχει στην παραγωγή πολιτιστικού ιδεώδους και ήθους, όμως δε μπορεί να ταυτιστεί με τα επί μέρους πολιτιστικά στοιχεία, ούτε να αντικατασταθεί από αυτά, ανεξάρτητα αν υπάρχει αλληλεπίδραση στα πολιτιστικά δρώμενα.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκεία, πολιτισμός, χριστιανισμός, εκκοσμίκευση, παγκοσμιοποίηση

Εισαγωγή

Η εννοιολογική προσέγγιση τόσο της θρησκείας όσο και αυτής του πολιτισμού αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα δεδομένου ότι η επιστήμη έχει καταθέσει τη δική της ερμηνεία ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο, είτε αυτό είναι της κοινωνιολογίας, είτε της ψυχολογίας, είτε της ανθρωπολογίας ακόμα και αυτό της ψυχιατρικής οι οποίες έχουν, κατά καιρούς, αναπτύξει ερμηνείες υιοθετώντας διαφορετικές, ενίοτε δε και συμπληρωματικές θεωρίες.

Η ετυμολογία της λέξης «θρησκεία» προέρχεται από το ρήμα θρησκεύω, το οποίο περιγράφει να αποδίδει κανείς ιερά υπηρεσία, να λατρεύει (Μπαμπινιώτης 2019). Η άποψη ότι το φαινόμενο της θρησκείας είναι καθολικό ενισχύεται, αρκεί να αναλογιστούμε ότι η ανακάλυψη των χωρών του «Νέου Κόσμου», έδειξε πως οι άνθρωποι που κατοικούσαν σε αυτές πίστευαν σε θεότητες γεγονός το οποίο ενισχύει την άποψη της καθολικότητας ανεξάρτητα από πολιτισμούς και γεωγραφικές τοποθεσίες αλλά και διαχρονικό. Πολύ κοντά στην αλήθεια βρίσκεται η άποψη ότι, ο λόγος ύπαρξης των θρησκειών, είναι η έμφυτη αναζήτηση του ανθρώπου να βρει το Δημιουργό του. Έτσι με το πέρασμα του χρόνου οι άνθρωποι προέβαιναν σε ενέργειες να επανασυνδεθούν με Εκείνον που έχασαν οι πρόγονοί τους, ως ανάμνηση της προηγούμενης μακαριότητας, αφού εντός όλων των ανθρώπων υπάρχει το εμφύσημα του Θεού (Γεν. Β΄ 7), με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν αυτό που ονομάζουμε θρησκεία (Ιερά Μητρόπολη Πειραιώς, 2019).

Πολιτισμός ενός λαού είναι η θεώρηση του κόσμου από το λαό αυτόν, είναι η κοσμοθεωρία του, όχι θεωρητικά εκφρασμένη αλλά βιωμένη μέσα από τη ζωή και την παράδοσή του. Είναι, εν τέλει, το σύστημα αξιών κάθε λαού το οποίο δημιουργεί ως σύνολο και κατευθύνει τη σκέψη, τη ζωή και τις πράξεις του. Διαχέεται σε όλες τις μορφές έκφρασης και δράσης κάθε λαού: στη νοοτροπία, στον ψυχισμό, στη θρησκευτική πίστη του, στην τέχνη, στην επιστήμη, στη μουσική, στα γράμματα, στο θέατρο. Θεμελιώνει και λειτουργεί ως ταυτότητα κάθε λαού (Μπαμπινιώτης, 2020). Είναι μια υπέρβαση της απλής, βιολογικής υπόστασης του ανθρώπου και αποτελεί νίκη πάνω στις σκοτεινές πλευρές του. Αποτελεί «ενέργεια και επίτευγμα του κατ' εικόνα Θεού πλασθέντος ανθρώπου» (Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας, 2000).

Η σχέση της θρησκείας με τον πολιτισμό καθορίζεται από το γεγονός ότι η θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο έχει άπειρες πολιτισμικές εκφάνσεις, απορροφά και ενσωματώνει στο περιεχόμενό της στοιχεία των πολιτισμών πάνω στους οποίους αναπτύσσεται, νοηματοδοτεί συμπεριφορές που έχουν πολιτιστικό αποτύπωμα, αναπαράγει, συμπορεύεται και υποστηρίζει

συγκεκριμένες ιδεολογίες, αποτελεί συνολικό βίωμα και πράξη. Επομένως γίνεται αποδεκτό ότι δε μπορεί να υπάρξει αυτονόμηση της θρησκείας από τον πολιτισμό (Αρβανίτης, 2020).

Η σύγκλιση συγκεκριμένων πολιτισμών οφείλεται σε κοινά στοιχεία επί των οποίων εδράζεται ο πολιτισμός τους. Έτσι, ο «ευρωπαϊκός πολιτισμός» στον οποίο θα εστιάσουμε στην παρούσα παρουσίαση, εδράζεται από κοινού στον ορθό λόγο του αρχαιολοελληνικού στοχασμού, στην διοίκηση και τη νομοθεσία των Ρωμαίων και στην χριστιανική θρησκεία της οποίας την αλληλεπίδραση και την αλληλοπεριχώρηση με το Ευρωπαϊκό πολιτιστικό γίγνεσθαι θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε εστιάζοντας στο Ανατολικό Ορθόδοξο Δόγμα. Αναφορά δίνεται σε τέσσερις περιόδους με έμφαση στη νεωτερικότητα και τη θρησκεία στο σύγχρονο πολιτισμό.

1. Κεφάλαιο πρώτο

1.1 Από την Ελληνιστική περίοδο στο Βυζάντιο

Όπως αποδεικνύει και η συνάφεια των όρων cultus-cultura αλλά και το γεγονός ότι κέντρο/πυρήνας όλων ανεξαιρέτως των αρχαίων οικισμών είναι ο βωμός/ναός, η θρησκεία συνδέεται άρρηκτα με τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τη θεολογία του πολιτισμού (Theology of culture) του P.Tillich (1886-1965), η θρησκεία δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη ή μια ιδιαίτερη δραστηριότητα ή όψη του πνευματικού βίου, αλλά τη διάσταση του βάθους όλων των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του ανθρώπου.

Ο Ελληνικός πολιτισμός, με την τεράστια δημιουργική, εκφραστική και αφομοιωτική του δύναμη, έστω κι αν κλόνισε προς στιγμήν το κατεστημένο των μεγάλων αυτοκρατοριών της Ανατολής, εντούτοις κατάφερε να συνυπάρξει μαζί τους αφού τουλάχιστον στο επίπεδο της θρησκείας και της μεταφυσικής είχε μαζί τους ταυτόσημες πολυθεϊστικές απόψεις και δοξασίες. Οι αρχαίοι Έλληνες, όπως είναι γενικά παραδεκτό, λειτουργούσαν εντός των πλαισίων ενός αδιάρρηκτου *μονισμού*, βασικά προαπαιτούμενα του οποίου ήταν η υποχρεωτική προσκόλληση του Θεού στον κόσμο (γι αυτό και ο όρος *μονισμός*, αφού η ένωση Θεού και κόσμου, όπως τον φανταζόταν οι αρχαίοι Έλληνες, συνεπαγόταν ότι η πραγματικότητα είναι μία, δηλαδή μονή, πράγμα που υπονόμευε ως ένα βαθμό τη θεία ελευθερία) και η υποταγή του συγκεκριμένου στο γενικό, όπως και της ανθρωπότητας στο σύμπαν, του όντος στην απρόσωπη ουσία και της ελευθερίας στην αναγκαιότητα (ανάγκα), στην οποία «και Θεοί πείθονται», κατά την αρχαία ρήση.

Είναι γνωστή, και ηχεί στα αφτιά μας μέχρι σήμερα, η προτροπή των αρχαίων Ελλήνων «υπερ βομών και εστιών». Αυτή η προτροπή για την μέχρις εσχάτων υπεράσπιση των πατρώων παραδόσεων ήταν μια συνειδητή επιλογή των ελληνικών πόλεων να διατηρήσουν την αυτοτέλεια και την ελευθερία τους, το δικαίωμά τους να ζήσουν σύμφωνα με τις παραδόσεις και τον πολιτισμό τους. Πίστη και εμμονή στις πατρώες παραδόσεις ήταν ιδανικά που ο απόστολος Παύλος, ο δάσκαλος της οικουμένης, κληρονόμησε τόσο από το ελληνιστικό περιβάλλον στο οποίο ανατράφηκε, όσο και από την ιουδαϊκή θρησκεία στην οποία γαλουχήθηκε. Το θεμελιώδες μήνυμά του περί της ελευθερίας του ανθρώπου, τόσο στον ελληνιστικό κόσμο, στον οποίο μετέφερε το κήρυγμα του Ευαγγελίου, όσο και στη δική μας εποχή, τη διακήρυξή του περί της ισότητας και ισοτιμίας ανδρών και γυναικών, ο σεβασμός του ανθρώπου, της ανεπανάληπτης αξίας του προσώπου, ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα ή θρησκεία όπου ανήκει ««*Οὐκ ἔνι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἕλλην, οὐκ ἔνι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔνι ἄρσεν καὶ θῆλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἷς ἐστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ*»» (Γαλ.3, 28), αποτελούν πανανθρώπινες αξίες ζωής που επηρέασαν την πολιτική και πολιτιστική ζωή της ανθρωπότητας γενικότερα και θεωρούνται βασικές για την ανθρωπολογική μελέτη της εξέλιξης του πολιτισμού παράλληλα με τη θρησκεία (Μελισσάρης, 2002).

Ενώ οι πρώτοι χριστιανοί αναφέρονταν στον πολιτισμό της Αρχαίας Ελλάδας και της Ρώμης ως πρότυπο, στη Βυζαντινή περίοδο παρουσιάστηκαν σημαντικές αλλαγές. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση Ελληνισμού και Χριστιανισμού η οποία κορυφώνεται διαλεκτικά και φιλοσοφικά στα έργα των πατέρων της Εκκλησίας που συνδέουν περισσότερο τη θεία με την ανθρώπινη σοφία. Ο Βυζαντινός Πολιτισμός συνίσταται σε μια τεραστίων διαστάσεων, –τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά–γραμματεία αποτελούμενη από σπουδαία έργα. Έργα που μαρτυρούν βαθύτατη φιλοσοφική παιδεία, αγωνιώδεις αναβάσεις στο δύσβατο όρος της θεογνωσίας, υπαρξιακές

αναζητήσεις, αναλύσεις περί της ανθρώπινης ψυχής από τους Νηπτικούς Πατέρες -οι οποίοι ακόμη εκπλήσσουν το μελετητή με την εμβρίθεια και την οξυδέρκειά τους- τέχνη υψηλού επιπέδου, οι επιρροές της οποίας ανιχνεύονται ακόμη και στους μοντερνιστές ζωγράφους του 20ου αιώνα, μουσική που δεν αποτελεί ένα συναυλιακό ακρόαμα αλλά διατηρεί την ζωντανή, λειτουργική της, θέση στην Ορθόδοξη λατρεία. Αντίθετα με ότι συμβαίνει στη Δύση, η τέχνη στη βυζαντινή σκέψη καταφέρνει να αποκαλύψει στον αισθητό κόσμο την απόλυτη γνώση, όπως εκείνη ορίστηκε από τους Βυζαντινούς, δηλαδή την αλήθεια περί Θεού. Στη βυζαντινή πραγματικότητα η απόκτηση της θείας γνώσης δε νοείται χωρίς τη χρήση της τέχνης. Το Βυζάντιο χρησιμοποίησε την τέχνη ως κύριο μέσο για την απόκτηση θείας γνώσης για τον άνθρωπο, ο οποίος γνωρίζει το Θεό μέσω της συνάντησής του μαζί του στην εικόνα. Η πορεία αυτή προς την εικόνα του Θεού προϋποθέτει τη συνεργία όλων των πτυχών της ανθρώπινης πραγματικότητας, δηλαδή του νου, των αισθήσεων και των συναισθημάτων (Παγουλάτος, 2002). Στο Βυζάντιο, στο πλαίσιο ενός ιεροκρατικού πολιτισμού, η πολιτεία και η εκκλησία συνδέθηκαν άρρηκτα ως επί το πλείστον αρμονικά, ασκώντας η μεν πολιτεία πολιτικές η δε εκκλησία πνευματικές, θρησκευτικές αρμοδιότητες (Κοκοσαλάκης, 2002).

Ο Βυζαντινός Πολιτισμός υπήρξε η «γέφυρα» η οποία, στηριζόμενη, στην αντηρίδα της Αρχαίας Ρώμης -κατ' εξοχήν ως προς την οργάνωση του κράτους και την καλλιέργεια της νομικής επιστήμης- επέτρεψε στο αρχαίο Ελληνικό πνεύμα να διατηρηθεί ακμαίο ως την Αναγέννηση, «μπολιάζοντας» ευεργετικά τα θεμελιώδη πολιτισμικά της χαρακτηριστικά. Η επί έντεκα αιώνες μεγάλη αυτοκρατορία αποτέλεσε το θεμελιωτή και πρωταγωνίστησε στην Ευρωπαϊκή ιστορία. Καθόρισε τους πολιτισμικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Ήταν η απαρχή και η συνέχεια κάθε πολιτισμικής τάσης. Αφύπνισε τους Ευρωπαϊκούς λαούς και τους παρέδωσε για τον εκπολιτισμό τους, σαν θεματοφύλακας, όλες τις πνευματικές και καλλιτεχνικές αξίες που οι αρχαίοι Έλληνες δημιούργησαν. Όταν, λοιπόν, η τουρκική κατάκτηση σήμανε το οριστικό τέλος της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, η ανεκτίμητη πνευματική, πολιτιστική και καλλιτεχνική συνεισφορά της είχε ήδη «μετακενωθεί» στην Δύση, θέτοντας τις βάσεις για την «ανατολή» της Αναγέννησης (Γλύκατζη-Αρβελέρ, 2012).

1.2 Από το Μεσαίωνα στην Αναγέννηση

Στο Μεσαίωνα, η Εκκλησία και η Πολιτεία έπαυσαν να είναι διακριτές οντότητες, σε αντίθεση με ότι συνέβαινε την περίοδο της ακμής της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Με την κατάρρευση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (περίπου 500 μ.Χ), σημειώθηκαν μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών, αλλάζοντας εντελώς τη φυλετική, θρησκευτική και πολιτιστική καταγωγή των κατοίκων της πρώην ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Κατά τη διάρκεια αυτών των αλλαγών σημειώθηκε οπισθοδρόμηση πολιτιστική, οικονομική και πνευματική. Στο Μεσαίωνα και, συγκεκριμένα, στην εποχή του σκοταδισμού, η οποία διαρκεί έως και το 15ο αιώνα, ο φόβος και η μισαλλοδοξία προκάλεσαν μία στροφή προς την θρησκεία και, συνεπαγωγικά, σε αιρέσεις. Η στέψη των βασιλέων συνοδευόταν από ιερό όρκο, με αυτούς να δρουν ως «εκπρόσωποι του Θεού». Τα ευρωπαϊκά χωριά ήταν μικρά, ανήκαν σε φεουδάρχες και ο λαός δεν γνώριζε καν τη βασική γραφή και ανάγνωση. Η βία δεν απουσιάζει, όμως παίρνει τα χαρακτηριστικά συστηματοποιημένης και μεθοδευμένης πρακτικής, μια διωκτική νοοτροπία, μια κουλτούρα της καταστολής που εφευρίσκει συνεχώς πρακτικές αποκλεισμού ενάντια σε αυτούς που έχει στοχοποιήσει. Ουσιαστικά η Δυτική Χριστιανοσύνη θα πρωταγωνιστεί σε όλη τη μεσαιωνική εποχή από τον 11ο αιώνα. Φτάνοντας στα τέλη του Μεσαίωνα, μετά από χρόνια καταστολή και βία, αυστηρούς θρησκευτικούς κανόνες, αδικία και ανέχεια σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, συμβαίνουν μια σειρά συμφορών (πανώλη, λιμός), πολέμων και εξεγέρσεων, που θ' ανατρέψουν την κατάσταση και θα οδηγήσουν στην Αναγέννηση. Οι διανοούμενοι του τέλους του Μεσαίωνα ήταν κυρίως οι κληρικοί, οι οποίοι πρωτοστάτησαν και στην Αναγέννηση. Ο χριστιανισμός παραμένει βέβαια κυρίαρχος, αλλά μετά το σχίσμα των Εκκλησιών (1054) πολλά αλλάζουν, και με τη δημιουργία εθνικών κρατών, η κάθε χώρα θ' αποκτήσει την Εκκλησία της, σε αντίθεση με τον παπικό, συγκεντρωτικό Μεσαίωνα.

Στην Ορθόδοξη Ανατολή, για ιστορικούς, θεολογικούς και πολιτισμικούς λόγους, που αφορούν στην ίδια την Ορθοδοξία, η εκκοσμίκευση δεν υπήρξε τόσο ραγδαία και έντονη όσο στην καθολική

και ιδίως στην προτεσταντική Δύση. Νεωτερικό κράτος, εκκοσμικευμένη κοινωνία, επιστημονική πρόοδος, νεωτερική τεχνική, μουσική, ζωγραφική, ήθη, ιδέες και αξίες, η νεωτερικότητα εξελίχθηκε σε κυρίαρχη ιδεολογία του σύγχρονου ανθρώπου. Πρόκειται για τον πολιτισμό που ξεκίνησε αργόσυρτα στους κόλπους της Αναγέννησης, διαμορφώθηκε κυρίως με το Διαφωτισμό, την αλματώδη πρόοδο των θετικών επιστημών, τη βιομηχανική επανάσταση και έλαβε σχεδόν παγκόσμιες διαστάσεις με την τεχνολογική έκρηξη του 20ου αιώνα. Η σημασία της Αναγεννησιακής τέχνης για τη χριστιανική θρησκεία και τον πολιτισμό μπορεί να γίνει αντιληπτή από το γεγονός ότι η ιερότητα της Εκκλησίας, το πνευματικό, το θείο, το υπερφυσικό αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τους δημιουργούς. Ειδικότερα στη Δύση, την περίοδο από τον 13ο έως τον 16ο αι., αναζητείται εκ νέου το τι είναι θρησκεία, τι ρίζες έχει και πως γίνεται αντιληπτή εντός της κοινωνίας. Η περίοδος αυτή οδηγούσε με σταθερά βήματα προς την Αναγέννηση με τις μελέτες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και της αρχαιοελληνικής γραμματείας να αποτελούν καθήκον των ανθρώπων του κλήρου και των «πολιτισμένων ανθρώπων» (υπό την έννοια της καλλιέργειας της ψυχής και του πνεύματος).

Η Αναγέννηση υπήρξε μια περίοδος αλλαγής και προόδου στην οποία ο άνθρωπος στράφηκε στον Ουμανισμό και λιγότερο στην εκκλησιαστική διδασκαλία, ενώ καλλιέργησε τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις στο πεδίο της πολιτικής και του πολιτισμού. Η επιρροή της θρησκείας είναι ιδιαίτερα έντονη στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα της Αναγέννησης όπως επίσης έντονες είναι και οι επιρροές της κλασικής αρχαιότητας (Αθήνα – Ρώμη). Ειδικά η Ενετική και Ιταλική τέχνη είχαν σημαντική εξέλιξη αποτελώντας πρότυπο για το Χριστιανικό κόσμο. Ωστόσο η Αναγεννησιακή τέχνη δεν περιορίζεται μόνο στον καθολικό κόσμο λόγω του γεγονότος ότι οι Ενετοί είχαν καταλάβει μεγάλο μέρος της νησιωτικής Ελλάδας. Η Ορθόδοξη Χριστιανική τέχνη επηρεάστηκε από την Αναγέννηση και την αισθητική της η οποία γινόταν ολοένα περισσότερο δημοφιλής. Αυτό έγινε περισσότερο ορατό στην Κρήτη και σε νησιά και λιγότερο ορατή σε κατακτημένες, από τους Τούρκους, περιοχές και αντανακλά τη διάθεση για δημιουργικότητα, την επιστροφή στην κλασική αρχαιότητα και τη χρήση της φαντασίας στη δημιουργία. Η Κρητική Αναγέννηση έχει πλούσια ιστορία η οποία ξεκινά από την κατάκτηση της από τους Ενετούς τον 13ο αιώνα και αποτελεί ένα πρωτότυπο είδος το οποίο συνδυάζει την βυζαντινή τέχνη και τεχνοτροπία με την επιρροή της Δυτικής Ευρώπης. Ο μεγαλύτερος εκπρόσωπός της είναι ο El Greco (Δομίνικος Θεοτοκόπουλος) ο οποίος έγινε διάσημος εκτός του νησιού και τα έργα του περιλαμβάνουν πίνακες εμπνευσμένους από την θρησκεία και την ελληνική παράδοση. Επιπλέον, η Βενετία και η Φλωρεντία αποτέλεσαν καταφύγιο για τους βυζαντινούς καλλιτέχνες μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό την διατήρηση της βυζαντινής τέχνης και του πολιτισμού (Αρχιμ. Χατζηεφραιμίδης, Ειρηναίος, 2006).

1.3 Νεωτερικότητα και Θρησκεία

Η νεωτερικότητα δεν αποτελεί απλώς μια κοινωνιολογική, φιλοσοφική ή πολιτική έννοια. Δε χαρακτηρίζει μόνο μια ιστορική περίοδο, αλλά μάλλον έναν ολόκληρο πολιτισμό, ένα τρόπο θέασης και αξιολόγησης του κόσμου. Ανέτρεψε σταδιακά το αμετάβλητο για αιώνες παραδοσιακό κοσμοείδωλο, αλλά και κάθε μεταφυσική αυθεντία, εγκαινιάζοντας μια νέα κλίμακα αξιών σε όλα τα πεδία του ανθρώπινου βίου. Η γνώση και η χρήση του φυσικού κόσμου μέσω της επιστημονικής γνώσης επιχείρησε να απομυθοποιήσει τα φαινόμενα της φύσης και να αντικαταστήσει κάθε μεταφυσική ενασχόληση, προβάλλοντας τη γήινη ευτυχία ενάντια στη θρησκευτική μεταφυσική μακαριότητα. Η μετάβαση από την παραδοσιακή στην αστική και εκβιομηχανισμένη κοινωνία, η αποδέσμευση από κάθε υπερβατική αυθεντία, η αυτονόμηση των ανθρώπινου υποκειμένου, τα ορθολογικά κριτήρια για την κατανόηση του ανθρώπινου παρελθόντος, η εκκοσμίκευση της κοινωνίας και του κράτους, η διακήρυξη των δικαιωμάτων του ατόμου ως θεμελιώδες και πρωταρχικό αξίωμα, αποτέλεσαν ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας. Μύθος ή πραγματικότητα, η νεωτερικότητα έγινε η νέα συνείδηση του ανθρώπου και απλώθηκε σε όλα τα επίπεδα του ανθρώπινου βίου και πολιτισμού. Η εκκοσμίκευση της κοινωνίας θα προκαλέσει αυτόματα και την εκκοσμίκευση της χριστιανικής ηθικής. Η παραδοσιακή «ιστορία» της «σωτηρίας» του χριστιανισμού αντικαθίσταται από την πρόοδο της ανθρωπότητας. Αναζητώντας

πολιτιστικά πρότυπα πέρα από τη μεσαιωνική παράδοση του Ρωμαιοκαθολικισμού, η νεωτερικότητα στράφηκε αλματωδώς προς την κλασική αρχαιότητα και συνάμα προέβαλε παράδοξα τη νοσταλγία της αυτή ως μελλοντική πραγμάτωση μιας απόλυτα ανθρωπολογικής εποχής. Η αμφισβήτηση της ιστορικής και κοσμολογικής αξιοπιστίας της Αγίας Γραφής ήταν πλέον έντονη. Ο δημόσιος χαρακτήρας και η αυθεντία των βιβλικών αφηγήσεων περιορίζονται, πλέον, στη σφαίρα του ιδιωτικού βίου των ανθρώπων.

Ωστόσο, ήδη κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ου αι. η νεωτερικότητα άρχισε να χάνει την αρχική αίγλη και το σωτηριολογικό φωτοστέφανό της. Οι πρώτες ρωγμές εμφανίστηκαν ήδη με την εμπειρία των δύο παγκοσμίων πολέμων με επίκεντρο την Ευρώπη. Τα αδιέξοδα πολλαπλασιάστηκαν με την εμφάνιση της οικολογικής κρίσης, τα προβλήματα του τρίτου κόσμου, την τεχνολογική επανάσταση στην πληροφορική, τον υπερκαταναλωτισμό και την ανάγκη για αέναη ευφορία, και, τέλος, με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η ιδέα της γραμμικής εξέλιξης της ιστορίας, η απόλυτη πίστη στα προστάγματα του ορθολογισμού, ο αστικός πολιτισμός, οι ποικίλες ιδεολογίες, τα οράματα γενικής ευδαιμονίας, οι μεγάλες αφηγήσεις της ανθρωπότητας, άρχισαν να κλονίζονται και να εμφανίζουν μεγάλα αδιέξοδα και σημάδια τέλους ενός ολόκληρου πολιτισμού, τουλάχιστον με τη μορφή που του προσέδωσε η νεωτερικότητα κατά τους τρεις τελευταίους αιώνες.

Τώρα πλέον η επιστημονική γνώση και η επιβολή μιας απόλυτης και αντικειμενικής αλήθειας για τον κόσμο, τον άνθρωπο και την ιστορία του όχι απλά αμφισβητούνται, αλλά θεωρούνται το ίδιο σχετικές με οποιαδήποτε θρησκευτική γνώση. Η εκκοσμίκευση δεν θεωρείται πλέον ως μια εξέλιξη, η οποία πρόκειται να απαλείψει νομοτελειακά το θρησκευτικό φαινόμενο, που δυναμικά και ποικιλοτρόπως επανεμφανίζεται στο ιστορικό προσκήνιο. Παρά τη φαινομενική καταναλωτική ευφορία των μαζών και την παγκοσμιότητα του σύγχρονου πολιτισμού, ίσως ήδη εγκυμονούνται νέες και άδηλες πολιτισμικές και ιστορικές ανακατατάξεις. Και πράγματι, η περιφέρεια του δυτικού συστήματος αναζητεί τώρα είτε φονταμενταλιστικές λύσεις είτε εναλλακτικά κινήματα σε μια μετανεωτερική κατεύθυνση. Ωστόσο, ένας διάχυτος μηδενισμός και μια νέα συγκεχυμένη θρησκευτικότητα υπό τη μορφή ενός νεογνωστικισμού τείνουν να υποκαταστήσουν τόσο τη χριστιανική πίστη όσο και τον ορθό λόγο της νεωτερικότητας (Γιαγκάζογλου, 2008).

2. Κεφάλαιο δεύτερο

Πολιτισμός και Ορθόδοξος Χριστιανισμός

Ο Χριστιανισμός ήρθε στον κόσμο σε μια εποχή αγωνίας, σε μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους της ιστορίας, στην εποχή μιας μεγάλης κρίσης του πολιτισμού. Έγινε αποδέκτης της πρόκλησης του ελληνιστικού και ρωμαϊκού πολιτισμού και τελικά ανέτειλε ένας χριστιανικός πολιτισμός. Η ουσία και ο λόγος ύπαρξης του Χριστιανισμού ως αποκεκαλυμμένης θρησκείας είναι η σωτηρία του ανθρώπου. Η έννοια της σωτηρίας, που είναι βασική σε όλες τις μεγάλες θρησκείες, έχει σημαντικές πολιτισμικές και πολιτικές προεκτάσεις.

«Χρειαζόμαστε τη θεολογία του πολιτισμού» κατά το Γεώργιο Φλωρόφσκυ (1982), προκειμένου να κάνουμε λόγο για τη σχέση Θεού και ιστορίας αλλά και για τις πρακτικές καθημερινές μας επιλογές και αποφάσεις. Η παράδοση και ο πολιτισμός της Ορθοδοξίας δεν αναπτύχθηκαν με βάση κάποια ανυπέρβλητη διελκυστίνδα μεταξύ ιερού και βέβηλου, αλλά συμπεριέλαβαν ολόκληρη τη δημιουργία, την καθημερινότητα και την ιστορία του ανθρώπου (Ματσούκας, 2000). Έχοντας την ισχυρή πεποίθηση ότι συνεργούσαν δημιουργικά στο θέλημα του Θεού, οι χριστιανοί δημιουργούσαν πολιτισμό επί αιώνες. Η εσχατολογική προοπτική και πορεία του χριστιανισμού σημαίνει ανοιχτούς ορίζοντες για το μέλλον με συνεχή αναμονή και ετοιμότητα για κάτι καινούργιο. Ο διάλογος με τον Κόσμο, συνεχές καθήκον και οφειλή της Ορθοδοξίας στο εκάστοτε «σήμερα», σημαίνει κριτική σχέση –στο «ευχαριστιακό» βάθος του Κόσμου- μεταξύ «ευ-αγγελίου της Βασιλείας» και σύγχρονου πολιτισμού.(Αγόρας, 2002). Οι μεταφράσεις της Αγίας Γραφής στις ποικίλες γλώσσες ενσαρκώνουν ένα διάλογο των πολιτισμών. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και σε κάθε ιεραποστολική κίνηση της Εκκλησίας. Είναι χαρακτηριστικό για την ορθόδοξη Ανατολή ότι ο εκχριστιανισμός των Σλάβων υπήρξε παράλληλα και η έναρξη της

πολιτιστικής τους ιστορίας. Για τον λόγο αυτό η επέτειος των χιλίων χρόνων του εκχριστιανισμού των Ρώσων υπήρξε ταυτόχρονα και γιορτή για τον εκπολιτισμό και την είσοδό τους στον ιστορικό χρόνο. Αξίζει να επισημάνουμε ότι, με βάση την ιεραποστολική εμπειρία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, η διαπολιτισμικότητα ως ανάδειξη, σεβασμός, πρόσληψη αλλά και διάλογος προς κάθε πολιτισμική ετερότητα δεν είναι κάποιο ερμηνευτικό κλειδί της δικής μας ευρηματικής εποχής ή ένα ακαθόριστο αίτημα της ύστερης νεωτερικότητας, αλλά αποτελεί συστατικό στοιχείο της βιβλικής ιστόρησης και της πορείας της θρησκείας. Η θρησκεία στην τέχνη της εικόνας, όπως και κάθε μορφή εκκλησιαστικής τέχνης (μουσικολογία, ναοδομία, αγιογραφία) παραμένει ανερμήνευτη δίχως το διάλογο θεολογίας και πολιτισμού (Γιαγκάζογλου, 2008).

Ο Χριστιανισμός παρουσιάσθηκε στην ιστορία ως αποκάλυψη του Θεού προς τον άνθρωπο, και του φανέρωσε τι είναι ο Θεός, τι είναι ο κόσμος και ο άνθρωπος, ποιο είναι το νόημα της ζωής του ανθρώπου, τι είναι ο θάνατος και η ζωή, έδωσε απαντήσεις στα υπαρξιακά προβλήματα που απασχόλησαν τον άνθρωπο και όλα αυτά αποτελούν το κέντρο του πολιτισμού. Η μαρτυρία της Ορθοδοξίας στον πολιτισμό μας είναι πολύ πιο σημαντική από όλα τα κηρύγματα και την αρθρογραφία μας, διότι με τον τρόπο αυτό προβάλλεται ένα πρότυπο και μια στάση ζωής, μια εναλλακτική λύση στα αδιέξοδα που δημιουργεί ο ατομισμός των κοινωνιών μας. Το ίδιο ισχύει και για την ευχαριστιακή κοινότητα και εμπειρία της Εκκλησίας μας ως αντίδοτα στα αδιέξοδα που δημιουργεί η οικολογική κρίση και ο ευδαιμονισμός του πολιτισμού μας. Η Ορθοδοξία ασκεί δημιουργική κριτική στο σύγχρονο πολιτισμό έχοντας βαθιά συνείδηση της παραδόσεως και της κληρονομιάς της. Πολύς λόγος γίνεται για το τι θα φέρει στον πολιτισμό μας η τρίτη μ.Χ. χιλιετία. Αν ο σύγχρονος κόσμος, ο μετά το Διαφωτισμό πολιτισμός μας, ακολουθήσει την εγγενή στα κύρια χαρακτηριστικά του νομοτέλεια, τότε ορισμένα βασικά στοιχεία του πολιτισμού του αιώνος αυτού διαγράφονται ήδη σαφώς στον ορίζοντα. Η εξέλιξη της επιστήμης της βιολογίας και της γενετικής, της πληροφορικής και του διαδικτύου, η κλιματική αλλαγή και η οικολογική κρίση είναι μόνο μερικές από τις προκλήσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος δημιουργώντας τον μελλοντικό πολιτισμό του. Η θεολογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας έχει άποψη και πρέπει να την εκφράσει αναθεωρώντας, ενδεχομένως, την άποψή της σε ορισμένους τομείς (Ζησιούλας, 2002). Η θρησκεία δε χρειάζεται να απαρνηθεί τη θρησκευτική και εκκλησιαστική της ιδιοπροσωπία, την ελληνορθόδοξη ταυτότητά της. Χρειάζεται απλώς να δει την ορθόδοξη παράδοση και λατρεία ως μια από τις πολιτισμικές συνιστώσες της κοινωνίας (Μανιτάκης, 2020).

«Η Ορθοδοξία δεν μπορεί να μείνει στο περιθώριο της παγκόσμιας Ιστορίας. Ο ρόλος της βρίσκεται στο κέντρο των παγκόσμιων εξελίξεων και κοινωνικών ζυμώσεων, στην πρωτοπορία της προόδου. Όταν σκέπτομαι την Ορθοδοξία στους επόμενους αιώνες την οραματίζομαι ανοικτή στην εξέλιξη, στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από την επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία. Και τους ορθοδόξους έτοιμους να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τους κώδικες επικοινωνίας που θα διαμορφωθούν» (Αρχιεπ.Αλβανίας Αναστάσιος, 2001).

Συμπεράσματα

Ο πολιτισμός δεν είναι από την ίδια του τη φύση έσχατο τέρμα του ανθρώπου ή τελικός σκοπός. Οι πολιτισμοί ακμάζουν και παρακμάζουν στην ιστορική πορεία του ανθρώπου. Η ενθαδικότητα του πολιτισμού προσδιορίζει τελικά την διαλεκτική σχέση θρησκείας και πολιτισμού υπό τα φως της εσχατολογίας. Ο πολιτισμός ως έμπλεος κιβωτός κορυφαίων επιτευγμάτων και αξεπέραστων ιστορικών κατακτήσεων του παρελθόντος ενίοτε γίνεται σαρκοφάγος ή νάρθηκας της αλήθειας της θρησκείας, όταν απολυτοποιείται και αντικαθιστά σωτηριολογικά τη θρησκεία. Δεν είναι λίγες οι ιδεολογικές κατασκευές και αγκυλώσεις που συχνά εκκοσμικεύουν πολιτιστικά την εσχατολογική προοπτική της Εκκλησίας. Η εκκοσμίκευση, που έχει την καταγωγή της στον δυτικό πολιτισμό και στη γενικότερη κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική εξέλιξη, εξαπλώθηκε ραγδαία. Στην Ελλάδα η εκκοσμίκευση δημιουργεί ιδιαίτερη ένταση μεταξύ των αντιπροσώπων του εκσυγχρονισμού σε δυτικοευρωπαϊκά πολιτισμικά πρότυπα και εκείνων που θεωρούν την ελληνο-ορθόδοξη παράδοση βασικό συστατικό της ελληνικής κοινωνίας και ταυτότητας.

Η ταχύτατη εξέλιξη της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί νέες προοπτικές στη σχέση Ορθοδοξίας και πολιτικής, που μπορεί να είναι θετικές, αν η Ορθοδοξία προωθήσει τον οικουμενικό, πνευματικό, πολιτισμικό της ρόλο. Έναντι του πολιτισμού της κατανάλωσης, του ευδαιμονιστικού μηδενισμού και της οικολογικής καταστροφής, ο άνθρωπος χρειάζεται έναν πολιτισμό με άλλην οντολογική θεμελίωση από την χρησιμοθηρική βελτίωση του βίου του. Η ίδια η εκκλησιαστική πίστη νηματοδοτήθηκε στο παρελθόν μέσα από την καταλυτική επίδραση διαφόρων πολιτιστικών συνθηκών. Στο σύγχρονο πλουραλιστικό περιβάλλον η ορθοδοξία καλείται να διαλεχτεί δημιουργικά με την πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου. Η κριτική στάση της Ορθοδοξίας έναντι του σύγχρονου πολιτισμού, για να είναι εποικοδομητική και δημιουργική, δεν πρέπει να είναι πολεμική, αλλά αποτέλεσμα συμπαθούς και φιλάνθρωπου συγκαταβάσεως στο σύγχρονο άνθρωπο και τα υπαρξιακά προβλήματά του.

Ο Θεός της ορθόδοξης παράδοσης δεν ταυτίζεται με έναν και μοναδικό πολιτισμό αλλά σαρκώνεται μέσα σε κάθε ανθρώπινο πολιτισμό. Στο τέλος της νεωτερικότητας και στις απαρχές ενός νέου πολιτισμού, η Εκκλησία, εφόσον θέλει να αποφύγει την περιθωριοποίησή της, οφείλει να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο παρουσιάζοντας εναλλακτική πρόταση για τη διαμόρφωση και νηματοδότητση του σύγχρονου πολιτισμού. Η ορθόδοξη παράδοση ιστορικά, στάθηκε πάντοτε απέναντι στον οικουμενικό πολιτισμό με θετική διάθεση. Σήμερα, ασκεί δημιουργική κριτική στον σύγχρονο πολιτισμό, έχοντας βαθιά συνείδηση της παραδόσεως και της κληρονομιάς της. Ο προορισμός του ανθρώπινου πολιτισμού δεν είναι άσχετος από τον τελικό προορισμό του ανθρώπου. Η ιστορία δεν είναι η «κιβωτός» όπου διαδραματίζεται η ανθρώπινη μοίρα, αλλά έχει νόημα όταν φτάσει σε ένα τέλος. Διαφορετικά η ατελεύτητη πρόοδος δεν έχει κανένα νόημα.

Στην εποχή μας, όσο ποτέ ίσως άλλοτε, προβάλλει η ευθύνη της θεολογίας της χριστιανικής θρησκείας να διαλεχτεί με την πολιτιστική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου δημιουργικά, όπως είχε πράξει με δυναμικό τρόπο ο απόστολος των εθνών Παύλος.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αγόρας, Κ. (2002). *Η Ορθοδοξία και τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου*, Πάτρα ΕΑΠ

Αναστάσιος (Γιαννουλάτος), Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας, (2000).«*Πολιτισμός και Ευαγγέλιο»,Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*, Αθήνα, Ακρίτας.

Αρβανίτης, Χ. (2020) *Θρησκεία Ιδεολογία Πολιτισμός στη σύγχρονη εποχή,* Αθήνα: Επίκεντρο

Γιαγκάζογλου, Σ. (2008) *Ορθοδοξία και [μετά]νεωτερικότητα*, Πάτρα ΕΑΠ

Γλυκατζη-Αρβελέρ, Ε. (2012). *Γιατί το Βυζάντιο*, Αθήνα Μεταίχμιο

Ειρηναίος (Χαζτζηεφραιμίδης) Αρχιμανδρίτης, (2006) *Ορθοδοξία και Πολιτισμός-Η διακονία της κατάφασης στην πολιτισμική πολυμορφία.* Θεσσαλονίκη: Σταμούλη

Κοκοσαλάκης, Ν. (2002), *Ορθοδοξία και πολιτική*, Πάτρα

Μανιτάκης, Α. (2020). *Η θρησκευτική ουδετερότητα του Συντάγματος σε μια πλουραλιστική (και πολυπολυτισμική) κοινωνία.* ΤΟ ΣΥΝΤΑΓΜΑ (ΤοΣ)1-2

Ματσούκας, Ν. (2000). *Πολισμός αύρας λεπτής*, Το Παλίμψηστον, Θεσσαλονίκη

Μελισσάρης, Α. (2002) *Η Ορθοδοξία απέναντι σε θέματα της εποχής μας,* Πάτρα

Παγουλάτος, Γ. (2002). *Η Ορθοδοξία και οι Τέχνες*, Πάτρα

Φλωρόφσκυ, Γ. (1982). *Χριστιανισμός και πολιτισμός*, μτφ Ν. Πουρναράς, εκδ. Π.Πουρναρά Θεσσαλονίκη

Επιστημονικά Συνέδρια

Αναστάσιος (Γιαννουλάτος), Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2001), 5ο Παγκόσμιο Συνέδριο Ορθοδόξων Θεολογικών Σχολών, με τίτλο *«Ενότητα, Ιεραποστολή και Θεολογία της Εκκλησίας στο κατώφλι της τρίτης χιλιετίας»*, Βελιγράδι

Ιωάννης (Ζησιούλας), Μητροπολίτης Περγάμου, (2002) *Ορθοδοξία και σύγχρονος πολιτισμός*, Ομιλία στην τελετή αναγορεύσεώς του σε Έταιρον της Ορθοδόξου Ακαδημίας Κρήτης

Διαδυκτιακοί σύνδεσμοι

https://www.babiniotis.gr/lexilogika/etimologika/380-etymologia-thriskeia-theos-prosefxi-ekklisia-metanoia-synaksari
https://www.pentapostagma.gr/ekklisia/ekklisia-tis-ellados/6741048_iera-mitropolis-peiraios-i-lysi-toy-alytoy-ainigmatos-tis

ΤΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κρασσάς Απόστολος
Δ/ντής Δημ. Σχ. Ν. Φώκαιας Χαλκιδικής ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα σημαντικότερα πολιτιστικά, ιστορικά, εκκλησιαστικά και βυζαντινά μνημεία (παλαιοχριστιανικής περιόδου) του νομού Χαλκιδικής αλλά και να συνδέσει αυτά τα μνημεία με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να διαμορφώσουν την ιστορική και εθνική τους συνείδηση με τρόπο παιδαγωγικό, βιωματικό να γνωρίσουν την τοπική ιστορία και να συμβάλλουν αποκτώντας οι ίδιοι τα ανάλογα εφόδια, στην προστασία και στην ανάδειξη της πολιτιστικής τους κληρονομιάς.

Κατόπιν μιας σύντομης περιγραφής του ιστορικού πλαισίου των χριστιανικών χρόνων της Χαλκιδικής και των επιλεγμένων μνημείων της, η εργασία αναφέρεται στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της βιωματικής μάθησης και της επιτόπιας παρατήρησης. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς συντελεί στην διαμόρφωση εκπολιτισμένου χαρακτήρα των μαθητών, οξύνοντας την κρίση τους, την διαλεκτική τους σκέψη και επιτρέποντάς τους να συγκροτήσουν ολοκληρωμένη άποψη για την ιστορική εξέλιξη και αλλαγή.

Λέξεις κλειδιά: μνημεία, τοπική ιστορία, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η τοπική ιστορία αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο έρευνας και διδασκαλίας, με συμμετοχή τόσο ειδικών όσο και ερασιτεχνών μελετητών. Πέρα από την κατανόηση του παρελθόντος, ενισχύει την ιστορική κουλτούρα και την ταυτότητα της κοινότητας (Φύκαρης, 2003). Η ένταξή της στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών και της σχέσης τους με τον τόπο τους.

Η τοπική ιστορία επικεντρώνεται στη μελέτη ενός συγκεκριμένου γεωγραφικού χώρου, συνδυάζοντας ποικίλους παράγοντες όπως η διοίκηση, η οικονομία, η θρησκεία και τα φυσικά χαρακτηριστικά του (Ασωνίτης & Παππάς, 2007). Στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, δίνεται έμφαση στον τόπο καταγωγής ή διαμονής των μαθητών, γεγονός που προσδίδει στη διδασκαλία της βιωματική διάσταση.

Η διδασκαλία της διαφοροποιείται από την παραδοσιακή ιστοριογραφία, εστιάζοντας στην καθημερινή ζωή και τις πολιτισμικές εκφάνσεις (Αβδελά, 2001). Οι μαθητές ήδη από μικροί έρχονται σε επαφή με την τοπική ιστορία μέσω οικογενειακών αφηγήσεων, επισκέψεων και τοπικών εορτών, κάτι που την καθιστά οικεία και ελκυστική.

Σήμερα, η τοπική ιστορία αξιοποιείται και εργαλειακά, στο πλαίσιο της τουριστικής και πολιτιστικής πολιτικής, κάτι που ενίοτε οδηγεί σε παρερμηνείες ή μύθους. Η δημόσια ιστορία διευρύνει την πρόσβαση στο παρελθόν, αλλά δεν διασφαλίζει πάντα την επιστημονική ακρίβεια (Ρεράκης, 2011).

Δεν υφίσταται μεθοδολογική διάκριση μεταξύ τοπικής και γενικής ιστορίας· η πρώτη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της δεύτερης. Ωστόσο, η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας συχνά αντιμετωπίζει δυσκολίες, είτε λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών είτε λόγω μη ειδικών ερευνητών που αναπαράγουν στερεότυπα (Τατίδου & Σκαράκης, 2007).

Κατά τον Λεοντσίνη (2003), η τοπική ιστορία μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο ιστορικής έρευνας, συγκεκριμενοποίησης αφηρημένων εννοιών και διεπιστημονικής προσέγγισης. Η Χαλκιδική, με τον ιστορικό της πλούτο, προσφέρει ιδανικό πεδίο εφαρμογής. Μνημεία, παραδόσεις,

αρχιτεκτονική και γλωσσικές ιδιαιτερότητες μπορούν να μελετηθούν στο πλαίσιο συνεργατικών και διαθεματικών μαθησιακών δράσεων (Δίκτυο Τοπικής Ιστορίας, 2018).

Η τοπική ιστορία ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση, τη συλλογική αυτογνωσία και την κοινωνική ευαισθησία. Δεν οδηγεί στον τοπικισμό, αλλά προάγει τη δημοκρατία και τη συνύπαρξη μέσα από την κατανόηση της διαφορετικότητας (Λεοντσίνης, 2004). Οι θεματικές της (φυσικό περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία, πολιτισμός) καλύπτουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής (Ασωνίτης & Παππάς, 2007).

Τέλος, η αξιοποίησή της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενισχύει τη βιωματική μάθηση, την πολιτιστική συνείδηση και προετοιμάζει ενεργούς πολίτες, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν την ιστορία ως ζωντανή εμπειρία (Αβδελά, 2001).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η προσέγγιση των εννοιών θα πραγματοποιηθεί μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης, με βάση τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό, θα μελετηθούν θεωρητικά πλαίσια και έννοιες όπως η τοπική ιστορία, η βιωματική μάθηση, η επισκόπηση εκκλησιαστικών και βυζαντινών μνημείων της Χαλκιδικής και η σύνδεση όλων αυτών των πεδίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2.1 Παλαιοχριστιανική περίοδος

Κατά την Παλαιοχριστιανική περίοδο, η Χαλκιδική εμφανίζει αξιόλογα σημεία εκκλησιαστικής οργάνωσης και αρχιτεκτονικής δραστηριότητας. Παράδοση που καταγράφεται ήδη από το 1968 συνδέει τον επίσκοπο Μακάριο με την ανακατασκευή του ναού του Αγίου Στεφάνου στη μονή Κασταμονίτου μετά από καταστροφή της από τον Ιουλιανό τον Παραβάτη, αναφέροντας ότι ο επίσκοπος απεβίωσε κατά τη βασιλεία του Αρκαδίου (395–408) (Σμυρνάκης, 1903).

Αρχαιολογικά ευρήματα στον Άγιο Γεώργιο Νικήτης αποκαλύπτουν ψηφιδωτό δάπεδο βασιλικής με πέντε αναθηματικές επιγραφές, εκ των οποίων μία αναφέρει τον επίσκοπο Σωφρόνιο. Η βασιλική χρονολογείται στο πρώτο μισό του 5ου αιώνα, και ο Σωφρόνιος θεωρείται πιθανότατα ο πρώτος γνωστός επίσκοπος Κασσανδρείας (Νικονάνος, 1971). Επιπλέον, η αρχαιότερη τεκμηριωμένη αναφορά στην επισκοπή Κασσανδρείας προέρχεται από τη συμμετοχή του επισκόπου Ερμογένη στη Σύνοδο της Εφέσου το 449 (Γκλαβίνας, 2000).

Η εξάπλωση του Χριστιανισμού στη Χαλκιδική φαίνεται έντονα στον αριθμό και την έκταση των παλαιοχριστιανικών βασιλικών που έχουν εντοπιστεί — έως τώρα 48 — μερικές εκ των οποίων βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές χωρίς οικιστική δραστηριότητα. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι βασιλικές στον «Γκέλφο» του Τορωναίου, στο «Περιστερονήσι» έξω από τον Κωφό λιμένα Τορώνης, και στο «Γιάζο» της Βαρβάρας (Παπάγγελος, 1997).

Η ύπαρξη ναών σε απομονωμένες θέσεις ενδέχεται να αποτυπώνει μορφές πρώιμου μοναχισμού ή να συνδέεται με λατρευτικές πρακτικές, όπως η υποκατάσταση ειδωλολατρικών ιερών από χριστιανικούς ναούς. Παράδειγμα αποτελεί ο ναός στο ιερό του Άμμωνα Διός στην Κασσάνδρα, όπου ανευρέθηκαν αρχιτεκτονικά μέλη παλαιοχριστιανικού ναού, αλλά και η περίπτωση της Νικήτης, όπου η βασιλική φαίνεται να αντικαθιστά χώρο λατρείας των Διοσκούρων και της θρακικής θεότητας "Μάντα (η)" (Παπάγγελος, 1997).

Κατά τους αιώνες 4ο–6ο, η Χαλκιδική βιώνει περίοδο οικονομικής ανάπτυξης, κάτι που αποτυπώνεται στην αρχιτεκτονική πληρότητα των ναών. Η εικόνα αυτή διακόπτεται βίαια το 540, με την επιδρομή των Ούννων. Ο Προκόπιος ο Καισαρεύς περιγράφει την καταστροφή 32 φρουρίων, συμπεριλαμβανομένης της Κασσανδρείας (Προκόπιος, Περί Κτισμάτων).

Η αναφορά του Προκοπίου είναι σημαντική: εξηγεί ότι οι Ούννοι κατέστρεψαν την Κασσάνδρεια, αν και στερούνταν πολιορκητικής εμπειρίας, λόγω της κακής κατάστασης των οχυρώσεων. Παρόλα αυτά, ο Ιουστινιανός ανακατασκεύασε τις οχυρώσεις και την πόλη, ενισχύοντας την άμυνα της Παλλήνης (Προκόπιος, Υπέρ των Πολέμων).

Οι ανασκαφές επιβεβαιώνουν την εγκατάλειψη και καταστροφή βασιλικών, όπως αυτές του Αγίου Γεωργίου και του Σωφρονίου στη Νικήτη, πιθανώς από εμπρησμό. Αντίθετα, στην Τορώνη παρατηρείται επαναχρησιμοποίηση ναών και επιβίωση του οικιστικού ιστού. Η επιμονή της τοπικής ονομασίας "Τερώνη" υποδηλώνει συνέχεια της τοπικής ταυτότητας (Παπάγγελος, 1997).

Συμπερασματικά, η Παλαιοχριστιανική περίοδος στη Χαλκιδική χαρακτηρίζεται από έντονη εκκλησιαστική δραστηριότητα, αρχιτεκτονικό πλούτο και ισχυρές ενδείξεις θρησκευτικής μετάβασης. Η μεταβατική αυτή φάση σημαδεύτηκε από φυσικές και στρατιωτικές καταστροφές, αλλά και από προσπάθειες ανασυγκρότησης και διατήρησης της χριστιανικής ταυτότητας.

2.2.2 Η Παλαιοχριστιανική Βασιλική του Σωφρονίου στη Νικήτη

Η βασιλική του Σωφρονίου στη Νικήτη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα παλαιοχριστιανικά μνημεία της Χαλκιδικής, τόσο από αρχιτεκτονική όσο και από ιστορική σκοπιά. Εντοπίστηκε το 1979 σε μικρή απόσταση από τη βασιλική του Αγίου Γεωργίου, νότια του σύγχρονου οικισμού, και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύνολο μνημείων της περιοχής που μαρτυρούν την ανάπτυξη του Χριστιανισμού κατά τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες (Νικονάνος, 1979).

Το οικοδόμημα ανεγέρθηκε σε τρεις διαδοχικές φάσεις, οι οποίες αποτυπώνουν την εξέλιξη της αρχιτεκτονικής και της λειτουργικής σημασίας του χώρου. Στην αρχική του μορφή, η βασιλική ήταν τρίκλιτη, ξυλόστεγη με υπερώα και νάρθηκα. Διέθετε σύνθρονο εντός της αψίδας, μαρμάρινη Αγία Τράπεζα και κιβώριο, τα οποία παραπέμπουν σε μια πλούσια λειτουργική και αρχιτεκτονική σύνθεση (Νικονάνος, 1984).

Η δεύτερη φάση, στα μέσα του 5ου αιώνα, χαρακτηρίζεται από την κατασκευή μνημειακής στοάς, την αναμόρφωση της δυτικής εισόδου και την τοποθέτηση ψηφιδωτού δαπέδου με πλούσια εικονογραφία. Το δάπεδο κοσμείται από γεωμετρικά και φυσιοκρατικά μοτίβα, με αποκορύφωμα τη σκηνή με τα δύο ελάφια πλάι σε φιάλη και άμπελο, σύμβολα της χριστιανικής ελπίδας και της θείας χάρης. Πέντε αναθηματικές επιγραφές συνοδεύουν τον διάκοσμο, εκ των οποίων μία αναφέρει το όνομα του επισκόπου Σωφρονίου, ο οποίος πιθανόν ήταν ο υπεύθυνος για την ολοκλήρωση του ναού (Νικονάνος, 1989).

Η τρίτη φάση φανερώνει περαιτέρω διεύρυνση του ναού με την προσθήκη αίθριου, νέων εισόδων και κυρίως του βαπτιστηρίου. Το βαπτιστήριο, μαρμαροεπενδυμένο και ενταγμένο οργανικά στο μνημείο, φανερώνει την αυξανόμενη σημασία του ναού ως λατρευτικού κέντρου. Οι μετασκευές αυτές αντανακλούν όχι μόνο τις λειτουργικές ανάγκες αλλά και την κοινωνική και θρησκευτική δυναμική της εποχής (Νικονάνος, 1984).

Η τοποθεσία της βασιλικής σε χώρο που σχετίζεται με αρχαιότερη ειδωλολατρική λατρεία, πιθανώς αφιερωμένη στους Διόσκουρους και τη θεότητα Μάντα(η), επιβεβαιώνει τη χριστιανική στρατηγική οικειοποίησης ιερών τόπων. Αυτή η μετάβαση από το αρχαίο στο χριστιανικό τοπίο συμβολίζει τη σταδιακή θρησκευτική μεταστροφή της περιοχής (Παπάγγελος, 1998).

Η καταστροφή του ναού, που αποδίδεται σε πυρκαγιά, συνέβη πιθανόν στο πλαίσιο γενικότερων επιδρομών και αναταραχών της εποχής. Στους μεταβυζαντινούς χρόνους, το μνημείο φαίνεται να έχασε τη θρησκευτική του λειτουργία και να χρησιμοποιήθηκε για κοσμικούς σκοπούς, όπως αποθήκη ή εργαστήριο, κάτι που αντανακλά τη μεταβαλλόμενη σχέση της κοινότητας με το ιστορικό της παρελθόν (Νικονάνος, 1989).

Η αρχιτεκτονική πληρότητα, η καλλιτεχνική ποιότητα των διακοσμητικών στοιχείων και η θέση της βασιλικής του Σωφρονίου στο θρησκευτικό τοπίο της Χαλκιδικής την καθιστούν κορυφαίο δείγμα της παλαιοχριστιανικής τέχνης. Η παρουσία της σε άμεση γειτνίαση με άλλη βασιλική (του Αγίου Γεωργίου) υποδηλώνει την ύπαρξη σημαντικής χριστιανικής κοινότητας στην περιοχή. Επιπλέον, το εύρος των επεμβάσεων και η ποιότητα των κατασκευών ενισχύουν την άποψη ότι ο ναός είχε ιδιαίτερη σημασία για την τοπική επισκοπή και ίσως λειτουργούσε και ως κέντρο θρησκευτικού προσκυνήματος.

Σήμερα, η βασιλική προσφέρει σημαντικό πεδίο μελέτης για την παλαιοχριστιανική περίοδο και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ιστορικής ταυτότητας της Νικήτης. Παράλληλα, αναδεικνύει

τον πλούτο της θρησκευτικής αρχιτεκτονικής στη Χαλκιδική και την ανάγκη προστασίας και ανάδειξης τέτοιων μνημείων.

2.2.3 Η Παλαιοχριστιανική Βασιλική του Αγίου Αθανασίου στην Τορώνη

Η παλαιοχριστιανική βασιλική του Αγίου Αθανασίου βρίσκεται στα βορειοανατολικά της αρχαίας πόλης της Τορώνης, σε υγροτοπική περιοχή γνωστή ως Λήκυθος. Πρόκειται για τρίκλιτη ξυλόστεγη βασιλική με διαστάσεις 21 x 26,80 μ., με το κεντρικό κλίτος να έχει πλάτος 6,50 μ. και τα πλάγια μικρότερα. Ο νάρθηκας εκτείνεται σε όλο το πλάτος και πλαισιώνεται από δύο προσκτίσματα, από τα οποία το νότιο λειτουργούσε ως βαπτιστήριο, ενώ το βόρειο είχε αυτόνομη χρήση (Νικονάνος, 1991).

Η είσοδος γινόταν από δύο ανοίγματα στο δυτικό τοίχο του νάρθηκα, ενώ σε μεταγενέστερη περίοδο, πιθανώς κατά την τουρκοκρατία, προστέθηκε μακρόστενος πρόναος κατά μήκος του βορείου τοίχου με ξεχωριστή είσοδο (Νικονάνος, 1991). Η βασιλική κτίστηκε με αργολιθοδομή και υλικό από παλαιότερες κατασκευές. Το εσωτερικό ήταν επιχρισμένο και έφερε τοιχογραφίες, από τις οποίες έχουν σωθεί ελάχιστα αποσπάσματα (Νικονάνος, 1975).

Τα κλίτη χωρίζονταν με κιονοστοιχίες πάνω σε στυλοβάτες πλάτους ενός μέτρου. Έχουν εντοπιστεί τρία ιωνίζοντα κιονόκρανα με ανάγλυφο σταυρό. Στην κόγχη υπήρχε σύνθρονο, πιθανότατα κτιστό, ενώ η Αγία Τράπεζα είχε σταυρόσχημο εγκαίνιο στη βάση της (Νικονάνος, 1991). Από το φράγμα του πρεσβυτερίου σώζονται σπαράγματα στυλοβάτη και θωρακίων, με επιγραφές και χριστογράμματα, ενδείξεις για τη μνημειακή του διακόσμηση (Νικονάνος, 1973–1974).

Το δάπεδο του κεντρικού κλίτους ήταν ψηφιδωτό, διακοσμημένο με φυτικά μοτίβα και ρόμβους, ενώ περιβαλλόταν από ζώνη βοτσάλων. Από αυτό διασώζονται ελάχιστα τμήματα, κυρίως λόγω ταφών που πραγματοποιήθηκαν κατά την επαναχρησιμοποίηση του ναού. Στο βόρειο κλίτος το δάπεδο ήταν από πλίνθους και στα υπόλοιπα τμήματα πιθανότατα από χώμα (Νικονάνος, 1984).

Η χρονολόγηση της βασιλικής τοποθετείται στο δεύτερο μισό του 6ου αιώνα, βάσει νομισματικού ευρήματος των ετών 527–538 μ.Χ., που αποτελεί ασφαλές terminus post quem για την κατασκευή της (Νικονάνος, 1991). Ο ναός καταστράφηκε από πυρκαγιά, πιθανώς γύρω στο 540 μ.Χ., και σε επόμενη περίοδο ανεγέρθηκε στο κεντρικό του κλίτος ένας μονόχωρος δρομικός ναός.

Η βασιλική φέρει το όνομα του Αγίου Αθανασίου, σύμφωνα με την τοπική παράδοση της Συκιάς, καθώς εκεί βρέθηκε εικόνα του Αγίου. Η σύνδεση με τον Άγιο αποτυπώνεται και στο σύγχρονο εικονοστάσι και τον ενοριακό ναό της περιοχής, σύμφωνα με δημοσίευμα του ανασκαφέα (Νικονάνος, 1991).

2.2.4 Η παλαιοχριστιανική βασιλική του Σωλήνα στην Καλλιθέα (5ος αιώνας μ.Χ.)

Στην όχθη του χειμάρρου Σωλήνα στην Κασσάνδρα, κοντά στη θάλασσα, βρισκόταν η αρχαία πόλη «Νέα Πόλις», όπως αναφέρεται από τον Ηρόδοτο. Με τα χρόνια, αυτή η πόλη εξελίχθηκε στον μεταβυζαντινό οικισμό «του Σωλήνος», ο οποίος καταστράφηκε ολοσχερώς κατά την επανάσταση της Κασσάνδρας το 1821. Κατά τις ανασκαφές του 1994–2005 εντοπίστηκαν, στη νότια όχθη του χειμάρρου, υπολείμματα τοίχων από ασβεστόκτιστα κτίσματα (Παπάγγελος, 2002).

Τον 5ο αιώνα π.Χ., η στάθμη της θάλασσας ήταν περίπου 2,5 μ. χαμηλότερη, γεγονός που εξηγεί την υπερκάλυψη των κατασκευών από ιζήματα του χειμάρρου. Τον 3ο αιώνα μ.Χ., η περιοχή ήταν έλος με μια αμμοθίνα που τη χώριζε από τη θάλασσα, ενώ η παραλιακή οδός περνούσε από την κορυφή της θίνας. Στα τέλη του 3ου αιώνα, δημιουργήθηκε τύμβος διαμέτρου 10 μ., επάνω στον οποίο ανάβονταν πυρά και τελούνταν τελετές εξιλέωσης (Παπάγγελος, 2002).

Από τον 4ο έως τον 6ο αιώνα μ.Χ., η δυτική περιοχή του τύμβου χρησιμοποιήθηκε ως νεκροταφείο. Ο σημαντικότερος τάφος ήταν κιβωτιόσχημος, σε σχήμα Λ, με διαδοχικές ταφές, η τελευταία από τις οποίες φαίνεται να έγινε τον 6ο αιώνα. Η βασιλική κατασκευάστηκε στις αρχές του 5ου αιώνα μ.Χ. και πιθανώς σχετιζόταν με την αρχαία πόλη της περιοχής. Στη θέση της υπήρχαν προγενέστερα χωμάτινα και λιθόκτιστα κτίσματα. Κατά τη θεμελίωση, δεν θίχτηκε ο προϋπάρχων τάφος, ο οποίος βρίσκεται δίπλα στη νότια πλευρά της κόγχης του ιερού (Παπάγγελος, 2002).

Ο ναός είναι τρίκλιτη βασιλική διαστάσεων 24x24 μ. Ο νάρθηκας εκτείνεται σε όλο το πλάτος και περιλαμβάνει το παστοφόριο στα βόρεια και το βαπτιστήριο στα νότια. Το παστοφόριο διαθέτει κτιστό θρανίο, ενώ το βαπτιστήριο περιλαμβάνει σταυρόσχημη κτιστή κολυμβήθρα κάτω από το επίπεδο του δαπέδου. Πάνω από τον νάρθηκα πιθανώς υπήρχε υπερώο, με πρόσβαση μέσω ξύλινης σκάλας (Παπάγγελος, 2002).

Τα κλίτη χωρίζονταν με μαρμάρινες κιονοστοιχίες τεσσάρων ζευγών, ύψους 2,85 μ., τοποθετημένες πάνω σε υπερυψωμένο στυλοβάτη. Το μαρμάρινο φράγμα του πρεσβυτερίου είχε σχήμα Π, με σολέα και ανάγλυφα θωράκια με σταυρούς. Το σύνθρονο, κτιστό και τοποθετημένο στην κόγχη, πλαισιωνόταν από τη μαρμάρινη Τράπεζα με τέσσερα στηρίγματα. Στο δάπεδο κάτω από την Τράπεζα υπήρχε το συλημένο εγκαίνιο (Παπάγγελος, 2002).

Το ιερό δάπεδο ήταν επενδεδυμένο με μαρμάρινα πλακίδια. Το δάπεδο του κεντρικού κλίτους έφερε ψηφιδωτές παραστάσεις του παραδείσου, με ελάφια που πίνουν νερό και ένζουδες σκηνές. Ο νάρθηκας είχε ψηφιδωτό δάπεδο με δέντρα και πουλιά, ενώ τα πλάγια κλίτη είχαν χωμάτινο δάπεδο (Παπάγγελος, 2002).

Κατά τον 7ο αιώνα, το ανατολικό άκρο του βόρειου κλίτους διαμορφώθηκε σε πρόθεση. Την ίδια εποχή κατασκευάστηκε αυτόνομο ορθογώνιο δωμάτιο στη νότια αυλή του ναού, το οποίο περιλάμβανε ιατρικά εργαλεία. Η βασιλική, το δωμάτιο και το νεκροταφείο περικλείονταν από λιθόκτιστο περίβολο. Ο ναός καταστράφηκε πιθανότατα από σεισμό τον 7ο αιώνα (Παπάγγελος, 2002).

Τον 14ο αιώνα, στη θέση του μεσαίου κλίτους κατασκευάστηκε πύργος που χρησιμοποιούσε τον νάρθηκα ως προθάλαμο. Στην ίδια περίοδο ανήκει και ο κεραμικός κλίβανος στη δυτική αυλή. Ο πύργος εγκαταλείφθηκε το β' τέταρτο του 15ου αιώνα, σηματοδοτώντας το τέλος μιας συνεχούς ιστορικής παρουσίας δύο χιλιετιών στην περιοχή (Παπάγγελος, 2002).

2.2.5 Το Αγίασμα του Αγίου Παύλου

Το Αγίασμα του Αποστόλου Παύλου βρίσκεται σε μικρή κοιλάδα δυτικά του πύργου της Νέας Φώκαιας. Σκαμμένο σε μαλακό ασβεστολιθικό βράχο, διαμορφώνεται σήμερα ως παρεκκλήσι. Από το σπήλαιο ξεκινά ευθύγραμμος διάδρομος μήκους περίπου δέκα μέτρων και πλάτους 80 εκατοστών, που καταλήγει σε ανοιχτή δεξαμενή, το Αγίασμα. Περίπου τρία μέτρα από την είσοδο, υπάρχει μια σκοτεινή, ορθογώνια αίθουσα όπου ο επισκέπτης μπορεί να σταθεί όρθιος. Η αίθουσα αυτή, πιθανόν σκαπτός μακεδονικός τάφος, υπήρξε ο αρχικός λατρευτικός χώρος, διακοσμημένος με τοιχογραφίες, από τις οποίες σώζονται ελάχιστα υπολείμματα, κυρίως στις γωνίες, και μία μαρμάρινη βάση πιθανώς σχετιζόμενη με την Αγία Τράπεζα (Παπάγγελος, 2002).

Η τοπική προφορική παράδοση της Χαλκιδικής αναφέρεται στον Απόστολο Παύλο και την παρουσία του στην Ιερισσό, όπου συνάντησε αντίσταση. Διωκόμενος, προσευχήθηκε στον Θεό και άνοιξε ένα θαυματουργό χάσμα στη γη, μέσω του οποίου διέφυγε στην Κασσάνδρα. Άλλη εκδοχή αναφέρει ότι καταδιώχθηκε από ειδωλολάτρες στην Κασσάνδρα και κατέφυγε στο σπήλαιο όπου σήμερα βρίσκεται το Αγίασμα, από όπου δίδασκε και βάπτιζε τους πρώτους Χριστιανούς (Παπάγγελος, 2018).

Τα δύο σημεία όπου φέρεται να άνοιξαν χάσματα στη γη τιμώνται μέχρι σήμερα με εξωκκλήσια αφιερωμένα στον Απόστολο Παύλο, από τα οποία αναβλύζει Αγίασμα. Ο Απόστολος Παύλος είναι πολιούχος της Νέας Φώκαιας και στις 29–30 Ιουνίου τελείται μεγάλη ετήσια πανήγυρη με πλήθος πιστών. Η λειτουργία γίνεται στο εκκλησάκι που φέρει το όνομά του, στην είσοδο του χωριού (Παπάγγελος, 2018).

Η έναρξη της λατρείας του Αποστόλου Παύλου στο Αγίασμα της Κασσάνδρας είναι αβέβαιη, αλλά πιθανολογείται ότι προϋπήρχε του 16ου αιώνα. Μετά την εγκατάσταση των προσφύγων από τη Φώκαια της Μικράς Ασίας το 1924, ο εορτασμός εμπλουτίστηκε με παραδοσιακά μικρασιατικά έθιμα. Στα καφενεία της παραλίας οργανώνονταν λαϊκά πανηγύρια με μουσική και χορούς όπως μπάλος, καρσιλαμάς και απτάλικος, προσφέροντας ένα μοναδικό πολιτισμικό μίγμα παραδοσιακής και προσφυγικής ταυτότητας (Παπάγγελος, 2018).

Το Αγίασμα του Αγίου Παύλου αποτελεί σημαντικό λατρευτικό και πολιτιστικό σημείο αναφοράς για την τοπική κοινωνία. Η ιστορικότητά του, αν και στηρίζεται κυρίως σε προφορικές μαρτυρίες και παραδόσεις, συνδέεται άρρηκτα με την εδραίωση του Χριστιανισμού στην περιοχή και την εξέλιξη της τοπικής συλλογικής μνήμης.

2.2.6 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση αποτελεί παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί την εμπειρία ως βασικό μοχλό κατανόησης και εσωτερίκευσης της γνώσης. Σε αντίθεση με τη μηχανιστική αποστήθιση, προάγει την ουσιαστική εμπλοκή του μαθητή μέσω προσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων (Δεδούλη, 2002). Ο Dewey (1938) ανέδειξε την εκπαιδευτική αξία της εμπειρίας, ενώ ο Kolb (1984) προσδιόρισε έναν κυκλικό μηχανισμό μάθησης με φάσεις βιωματικής δράσης, αναστοχασμού, εννοιολόγησης και εφαρμογής.

Στην ίδια λογική, ο Mezirow (1991) τόνισε τη σημασία της αναστοχαστικής μάθησης στην ενήλικη εκπαίδευση, ενώ ο Postle (1993) υποστήριξε πως η εκπαίδευση πρέπει να συνδυάζει τη λογική με τη συναισθηματική διάσταση. Η UNESCO (1972) ενίσχυσε την ιδέα της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, υπογραμμίζοντας τον ρόλο των εμπειριών.

Η εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου στην τάξη περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως προσομοιώσεις, έρευνα πεδίου και ομαδικές εργασίες (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 2002· Χρυσαφίδης, 2002). Μέσα από αυτές καλλιεργούνται δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η αυτογνωσία και η υπευθυνότητα (Καμαρινού, 2004· Μπακιρτζής, 2005).

Συνολικά, πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση που δίνει νόημα στη μάθηση, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ γνώσης και ζωής, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα κοινωνική και προσωπική συνείδηση.

2.2.7 Διαδικασία υλοποίησης σχεδίου δράσης τοπικής ιστορία

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο σχολείο μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την υλοποίηση σχεδίου δράσης βασισμένου στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, προσαρμοσμένης όμως στις ανάγκες και τις δυνατότητες του σχολείου, μέσω της μεθόδου project. Το σχέδιο περιλαμβάνει στάδια όπως η επιλογή θέματος, η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, η συγκέντρωση και επεξεργασία πηγών, η παρουσίαση των ευρημάτων και η τελική αξιολόγηση της πορείας (Ασωνίτης & Παππάς, 2008).

Η θεματολογία αντλείται από το τοπικό περιβάλλον, με ενεργό συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό της. Η διαδικασία ξεκινά με τον καθορισμό στόχων και τη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού πλαισίου, όπου ενισχύονται η συνεργασία, η αυτενέργεια και η κριτική προσέγγιση. Η έρευνα οριοθετείται γεωγραφικά και χρονικά, ενώ δίνεται έμφαση στη σύνδεση της τοπικής ιστορίας με τη γενικότερη ιστορική αφήγηση, ώστε να αποκτήσει ευρύτερο νόημα (Παλαιολόγου & Κουσαρίδης, 2010).

Η ομαδοσυνεργατική εργασία αποτελεί βασική παράμετρο, με τακτική ανατροφοδότηση και σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων. Οι μαθητές εφαρμόζουν τεχνικές όπως επιτόπια έρευνα, ανάλυση πηγών, φωτογραφική τεκμηρίωση, χρήση μουσειακού υλικού και αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Οι πηγές, είτε πρόκειται για προφορικές μαρτυρίες, γραπτά τεκμήρια ή αντικείμενα, εξετάζονται με κριτήριο την αυθεντικότητα, τη σκοπιμότητα και το ιστορικό πλαίσιο παραγωγής τους.

Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους θεσμικούς φορείς προσφέρει αξιοπιστία και αυθεντικότητα στην εργασία. Η τελική παρουσίαση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως εκθέσεις, δρώμενα, εκδόσεις ή διαδραστικές εφαρμογές, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της συλλογικής ιστορικής μνήμης και της πολιτιστικής ταυτότητας (Παλαιολόγου & Κουσαρίδης, 2010).

Παράλληλα, το σχέδιο δράσης λειτουργεί ενισχυτικά για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές δεν είναι απλοί δέκτες πληροφορίας, αλλά ερευνητές και δημιουργοί περιεχομένου, γεγονός που ενισχύει τη συμμετοχικότητα και την αίσθηση του ανήκειν. Εξίσου

σημαντική είναι η δυνατότητα διασύνδεσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, τα εικαστικά, η πληροφορική και η κοινωνική και πολιτική αγωγή, ενισχύοντας τη διαθεματική προσέγγιση.

Μέσα από τη βιωματική εμπλοκή, η τοπική ιστορία δεν αντιμετωπίζεται ως περιφερειακή αφήγηση, αλλά ως εργαλείο συγκρότησης ταυτότητας, καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης και οικοδόμησης ενεργών πολιτών με σεβασμό στο παρελθόν και ευθύνη για το παρόν και το μέλλον.

3. Συμπεράσματα

Η μελέτη των μνημείων της Χαλκιδικής αποσκοπεί στη βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης δραστηριότητας στο πέρασμα του χρόνου, εντοπίζοντας τις σταθερές και τις μεταβλητές σε σχέση με τις εκάστοτε ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Η τοπική ιστορία, στο σχολικό πλαίσιο, λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, καθώς μέσα από την παρατήρηση και τη βιωματική μάθηση αναδεικνύει τη σημασία του τοπικού στο πλαίσιο της γενικής ιστορικής αφήγησης (Ασωνίτης & Παππάς, 2008).

Με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή θεμάτων και στην οργάνωση της έρευνας, ενισχύεται η συλλογική αυτογνωσία και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Παράλληλα, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα, αναγνωρίζοντας την πολυμορφία ως πολιτισμικό πλούτο. Η διερεύνηση των μνημείων και των τοπικών αφηγήσεων επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες, να αξιολογούν πηγές και να διαμορφώνουν τεκμηριωμένες απόψεις για τη διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του τόπου τους (Παλαιολόγου & Κουσαρίδης, 2010).

Η τοπική ιστορία δεν πρέπει να παρουσιάζεται με τρόπο αποστειρωμένο ή να εξυπηρετεί ιδεολογικές σκοπιμότητες. Ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές μια στάση ήρεμης, κριτικής και απαλλαγμένης από στερεότυπα προσέγγισης του παρελθόντος. Μέσα από τη διερεύνηση της καθημερινότητας, των αξιών και των εμπειριών των ανθρώπων του χθες, ενισχύεται η ιστορική συνείδηση και η κατανόηση του παρόντος.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας προϋποθέτει συνεργασία και συνδιαμόρφωση. Η δυνατότητα των μαθητών να συναποφασίζουν και να υλοποιούν σχέδια έρευνας σε ομαδικό πλαίσιο ενισχύει την αυτενέργεια, αναδεικνύει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κάθε μέλους και προωθεί την κοινωνική μάθηση. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων μέσα από εκθέσεις, παρουσιάσεις ή εκδηλώσεις ενδυναμώνει το αίσθημα συμμετοχής και συμβολής στην κοινότητα.

Η ενασχόληση με την τοπική ιστορία μετατρέπει τον μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό συμμέτοχο της ιστορικής αφήγησης. Μέσα από βιωματικές δράσεις και τη διαθεματική προσέγγιση, η τοπική ιστορία αποκτά ανακαλυπτικό χαρακτήρα, προσφέροντας γόνιμο έδαφος για προσωπική ανάπτυξη και συλλογική μνήμη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (2001). *Η Ιστορία στην Εκπαίδευση: Θεωρητικά και Διδακτικά Ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασωνίτης, Σ., & Παππάς, Θ. (2007). *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ασωνίτης, Σ., & Παππάς, Θ. (2008). *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γκλαβίνας, Α. (2000). *Αρχιερείς Κασσανδρείας*.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση και Ευέλικτη Ζώνη. Στο ΥΠΕΠΘ & ΠΙ (Επιμ.), *Οδηγός για την Ευέλικτη Ζώνη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δίκτυο Τοπικής Ιστορίας. (2018). *Θεωρητικό πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας*. Ανακτήθηκε από http://h-diktyo.wikidot.com

Καμαρινού, Δ. (2004). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (2002). *Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεοντσίνης, Γ. (2003). *Η Τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Λεοντσίνης, Γ. (2004). Η συμβολή της Τοπικής Ιστορίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, *4*, 78–85.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *141*, 87–93.

Νικονάνος, Ν. (1971). *Ανασκαφή βασιλικής στη Νικήτη Χαλκιδικής*.

Νικονάνος, Ν. (1973–1974). *Χριστιανική Τορώνη*.

Νικονάνος, Ν. (1975). *Αναφορά για τις τοιχογραφίες του ναού*.

Νικονάνος, Ν. (1979). *Παλαιοχριστιανική Βασιλική Νικήτης Χαλκιδικής*.

Νικονάνος, Ν. (1984). *Ανασκαφικά ευρήματα βασιλικής Σωφρονίου*.

Νικονάνος, Ν. (1984). *Ψηφιδωτά και δάπεδα παλαιοχριστιανικών βασιλικών*.

Νικονάνος, Ν. (1989). *Η καταστροφή της βασιλικής του Σωφρονίου*.

Νικονάνος, Ν. (1991). *Ανασκαφές βασιλικής Αγίου Αθανασίου Τορώνης*.

Παπάγγελος, Ι. Α. (1997). *Η Χριστιανική Χαλκιδική*.

Παπάγγελος, Ι. Α. (1998). *Η χριστιανική Χαλκιδική*.

Παπάγγελος, Ι. Α. (2002). *Η Χριστιανική Χαλκιδική*. Χαλκιδική: Αθήνα.

Παπάγγελος, Ι. Α. (2018). *Χερσόνησος Κασσάνδρας Χαλκιδικής: Πλήρης Τουριστικός και Πολιτιστικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Πολιτιστικός Σύλλογος Κασσανδρινών Θεσσαλονίκης.

Παλαιολόγου, Ε., & Κουσαρίδης, Κ. (2010). *Θεωρητικό πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας*. Δίκτυο Τοπικής Ιστορίας. Ανακτήθηκε από http://h-diktyo.wikidot.com/theoritiko-plaisio-topikis-istorias

Προκόπιος. *Περί Κτισμάτων*, *Υπέρ των Πολέμων*.

Ρεράκης, Ε. (2011). Η Δημόσια Ιστορία και η σημασία της στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *165*, 44–50.

Σμυρνάκης, Γ. (1903) *Το Άγιον Όρος*. Αθήνα.

Τατίδου, Α., & Σκαράκης, Θ. (2007). Η Τοπική Ιστορία ως Διδακτικό Αντικείμενο: Προβλήματα και Προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *44*, 59–66.

Φύκαρης, Α. (2003). *Τοπική Ιστορία και Συλλογική Μνήμη: Προσεγγίσεις και Προβληματισμοί*. [Αδημοσίευτο χειρόγραφο].

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Postle, D. (1993). Putting the heart back into learning. In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning* (pp. 33–45). Buckingham: Open University Press.

UNESCO. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Η ΔΙΕΚΚΛΗΣΙΑΣΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΩΝ ΕΚΚΛΗΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΜΗΤΡΟΠΟΛΗ ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ ΤΟΥ 1963. ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΙΣ ΔΙΑΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Χαραλαμπίδης Δημήτριος
Υποψήφιος διδάκτορας, τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Χριστιανικού Πολιτισμού Α.Π.Θ.

Περίληψη της Εισήγησης

Η εισήγηση στηρίζεται στον "Ο Ποιμήν" της Μητροπόλεως Μυτιλήνης και στην διεκκλησιαστική βοήθεια που παρείχε το Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών μέσω των μελών νεολαίας που ταξίδεψε στο νησί το θέρος του 1963, συμμετέχοντας στην Οικουμενική κατασκήνωση. Βρισκόμαστε σε μία περίοδο σύσφιξης των διαχριστιανικών σχέσεων με αποτέλεσμα τη συνεργασία της Εκκλησίας της Ελλάδος με το Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών. Εκεί, συνέβαλε στην ανοικοδόμηση κτιριακού συγκροτήματος, παράλληλα συμμετείχε ενεργά στην λειτουργική ζωή της τοπικής Εκκλησίας, γνωρίζοντας και τα θρησκευτικά προσκυνήματα της. Οι νέοι αποκόμισαν πλούσιες εμπειρίες ενώ μετέδωσαν τον κοινωνικό εθελοντισμό στην τοπική εκκλησιαστική κοινότητα αλλά και της προσφοράς προς τον οποιονδήποτε άνθρωπο που τυγχάνει ανάγκη βοήθειας. Πρόκειται για το συνεκτικό στοιχείο της ανιδιοτελής αγάπης, που ωστόσο σήμερα απουσιάζει σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Εμείς οφείλουμε να αναδείξουμε ότι υπάρχουν περιθώρια προσφοράς και αυτοθυσίας προς τον συνάνθρωπο μας μέσα από τους νέους ως ο καλύτερος αποδέκτης του μηνύματος.

Λέξεις κλειδιά: διεκκλησιαστική βοήθεια, Μητροπολίτης Ιάκωβος, εθελοντισμός

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση θα μας ξεναγήσει στις διαχριστιανικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν την δεκαετία του 60΄ ανάμεσα στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών και την Τοπική Εκκλησία της Μητροπόλεως Μυτιλήνης μέσα από το περιοδικό «Ο Ποιμήν». Δημοσιεύτηκε, λοιπόν, στο περιοδικό το φθινόπωρο του 1963 ένα εκτενές αφιέρωμα για την κατασκήνωση μελών της νεολαίας του Παγκόσμιου Συμβουλίου των Εκκλησιών τον Αύγουστο στα πλαίσια της διεκκλησιαστικής βοήθειας. Τα 29 μέλη προέρχονταν από διάφορα κράτη και χώρες και η άφιξη τους πραγματοποιήθηκε στις 2 Αυγούστου, σύμφωνα μάλιστα με όσα είχαν συμφωνηθεί μεταξύ του αρμόδιου Τοπικού Συμβουλίου του Π.Σ.Ε. της Αθήνας και της Ιεράς Μητρόπολης Μυτιλήνης.

Η υποδοχή έγινε από τον Μητροπολίτη Ιάκωβο στην αίθουσα τελετών της Μητροπόλεως και ύστερα οδηγήθηκαν στους φιλόξενους χώρους του εκκλησιαστικού οικοτροφείου ενώ το βράδυ παρακολούθησαν την κατανυκτική θεία Λειτουργία. Κατόπιν, στην αίθουσα της Αποστολικής Διακονίας ξεκίνησαν οι εργασίες της κατασκήνωσης. Κεντρικός ομιλητής υπήρξε ο Μητροπολίτης, ο οποίος εκτός από τις θερμές ευχαριστίες για την προσφορά που θα επιτελέσουν, δεν παρέλειψε να αναφερθεί στους σκοπούς των Οικουμενικών Κατασκηνώσεων που οργανώνει το τμήμα Νεότητας του Π.Σ.Ε. σε ολόκληρο τον κόσμο. Τόνισε, ότι οι δογματικές διαφορές δεν αποτελούν λόγο να τους χωρίζουν από την επιτέλεση κοινωνικών σκοπών.

Η ιδιαίτερη αυτή κατασκήνωση ενασχολήθηκε με την 6ωρη καθημερινή εργασία των νέων στα οικοδομικά έργα των καινούργιων πτερύγων του οικοτροφείου των απόρων αριστούχων γυμνασιοπαίδων. Σκοπός άλλωστε ήταν η στέγαση του αναγνωστηρίου και η αίθουσα εστίασης. Παράλληλα, το πρωί και το απόγευμα παρακολούθησαν διάφορες δραστηριότητες ωφέλιμες καθώς αναγκαία κρίθηκε η πληροφόρηση των νέων για την τοπική ιστορία της Λέσβου, τη θρησκευτική ζωή στη Μητρόπολη Μυτιλήνης καθώς και στα επίκαιρα θέματα. Πραγματοποίησαν, επίσης επισκέψεις σε διάφορα εκκλησιαστικά και αρχαιολογικά μνημεία της Λέσβου. Η τελετή λήξης πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα της Αποστολικής Διακονίας.

Οι νέοι δήλωσαν, ότι εισέπραξαν αγάπη και φιλία, εξαιρετικές περιποιήσεις και τη θρησκευτική κατάνυξη της λειτουργικής ζωής της τοπικής εκκλησιαστικής κοινότητας. Εξέφρασαν τον ενθουσιασμό για την γνωριμία με την Λέσβο και λυπούνται για την αναχώρηση τους. Την τελετή έκλεισε ο Μητροπολίτης Ιάκωβος που επανέλαβε το σκοπό του Π.Σ.Ε. και την ανάγκη για χριστιανική ενότητα, καθώς οφείλουν όλοι να ακολουθήσουν το θέλημα του Θεού για ένωση με την ελπίδα για την εδραίωση παγκόσμιας ειρήνης. Δεν παρέλειψε να αναφερθεί στην συνεργασία που υπάρχει μεταξύ του Π.Σ.Ε. και την Ορθόδοξη Εκκλησία. Αναφέρθηκε επίσης στις δυσκολίες που συνάντησαν οι νέοι στη διάρκεια της επιτέλεσης του έργου τους, επειδή η ζέστη δεν τους διευκόλυνε αλλά παρ' όλα αυτά με τον ζήλο που επέδειξαν, τις ξεπέρασαν.

Ολοκληρώνοντας το δημοσίευμα, γίνεται λόγος στον κλήρο της Μυτιλήνης, ο οποίος διαπίστωσε την ευγένεια, την ανωτερότητα, την παιδεία και την πίστη που κατέχουν οι νέοι, ακολουθώντας την χριστιανική και ηθική επιταγή να βοηθάνε τον συνάνθρωπό τους, παρ' όλο που εκείνοι δεν ανήκουν στην ίδια χριστιανική ομολογία. Τους ευχαρίστησε, τέλος ξανά και τους ευχήθηκε καλό ταξίδι με μία αναφορά στον απόστολο Παύλο ότι οι νέοι αυτοί σκόρπισαν «ευωδίαν του Χριστού» στην Μυτιλήνη, αφήνοντας σπουδαία κοινωνικά διδάγματα και υπηρεσίες.

2. Κυρίως μέρος

Βασικό κλειδί για την προσέγγιση μας είναι η αναφορά στην διεκκλησιαστική βοήθεια και στην συνεργασία που υπήρξε μεταξύ του Π.Σ.Ε. και την Ορθόδοξη Εκκλησία μέσα από την οργάνωση των οικουμενικών κατασκηνώσεων νεότητας. Όσον αφορά την διεκκλησιαστική βοήθεια, πέρα από ρουχισμό, τρόφιμα και άλλα χρήσιμα είδη, συνδυάστηκε και με προσφορά ειδικής αναπτυξιακής βοήθειας (Πέτρου, 2004). Η ανιδιοτελής έκφραση της αγάπης ως βασικό κίνητρο παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτές τις εκδηλώσεις. Ακόμη ένα κλειδί κατανόησης είναι και η πλάτυνση της χριστιανικής συνείδησης και το απέραντο άνοιγμα προς τον συνάνθρωπο που βρίσκεται ιδιαίτερα σε ανάγκη, ανεξαρτήτως φυλετικών, πολιτικών ή θρησκευτικών διαφορών και ταξικών προκαταλήψεων (Καλλιακμάνη, 2002). Ισοτιμία και ισότητα κοινωνική και κατεξοχήν ολοκληρωτική εμμονή στο σεβασμό της ανθρώπινης ελευθερίας, αποτελούν τα παντοτινά και αναντικατάστατα στοιχεία μιας προοδευτικής κοινωνίας και πολιτείας (Ματσούκα, 2005). Την συμπεριφορά αυτή άλλωστε επέδειξαν οι νέοι το καλοκαίρι του 1963 στους κατοίκους και τον κλήρο της Λέσβου.

Αν κανείς μελετήσει τον εν αγάπη διάλογο της αλήθειας, αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον τρόπο της αλληλογνωριμίας και του αλληλοσεβασμού, αρκεί να είναι ειρηνικός και αντικειμενικός (Καρμίρη, 1975). Τα κηρύγματα που πραγματοποιήθηκαν, συνέβαλλαν για να ερμηνεύσουν τη ζωή και να φωτίσουν τα υπάρχοντα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα των ανθρώπων μέσα στα εκάστοτε ιστορικά δεδομένα και πάντοτε υπό το φως του ευαγγελικού λόγου (Πατρώνου, 2011).

Γνωρίζοντας κανείς την ιστορία της Οικουμενικής Κίνησης, θα διαπίστωνε ότι η Εκκλησία της Ελλάδος και το Π.Σ.Ε και η μεταξύ τους σχέση δοκιμάστηκε μέχρι να καταφέρουν να συνεργαστούν (Σταυρίδου Β-Βαρέλλα Ε, 1996). Η Ορθόδοξη Εκκλησία μέσα από τις απαιτήσεις των εποχών(κοινωνικά προβλήματα), τον οικουμενικό διάλογο αλλά και το άνοιγμα της προς τους διεθνείς οργανισμούς, έλαβε θέση υπεύθυνη απέναντι στα ανθρώπινα προβλήματα και έσκυψε στα τοπικά εκκλησιαστικά προβλήματα (Τσιρώνη, 2003). Ένα βήμα, λοιπόν, προς αυτήν την κατεύθυνση υπήρξε η αγωνιώδης προσέγγιση και εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης με την Εκκλησία της Ελλάδος μέσα από το φιλόδοξο πρόγραμμα που σχετιζόταν με το κίνημα των νέων, με αντιπροσωπευτική συμμετοχή από όλες τις χώρες και τις οργανώσεις. Απώτερος στόχος ήταν η άρση των παρεξηγήσεων, το πέρασμα του οικουμενισμού μέσα από την νεολαία σε όλη την Εκκλησία της Ελλάδος και εν τέλει η έναρξη μιας νέας σελίδας στις σχέσεις Ανατολής και Δύσης με την έκφραση της ανιδιοτελής αγάπης να έχει τον πρώτο λόγο (Σταθόκωστα, 1999).

Ο Χριστιανισμός προβάλλει πρότυπα φιλάδελφης αγάπης, αποδοχής, αλληλέγγυας συνύπαρξης με την αναφορά της ανθρώπινης ύπαρξης σε μια βαθύτερη ουσία που δεν μπορεί παρά να βρίσκεται πέρα και πάνω από τους επιμερισμούς των κοινωνικών εκφάνσεων. Η παρέμβαση στον

κοινωνικό χώρο ήταν σημαντική προκειμένου να υπάρξει μια ουσιαστική κοινωνική κινητοποίηση και κοινωνικού έργου στην Μητρόπολη Μυτιλήνης (Τσιρώνη, 2003). Παρόλο που κάθε Μητρόπολη αποτελεί αναλογικά το κέντρο της ζωής της επαρχίας της, στην περίπτωση της Μυτιλήνης, η έκταση της εκκλησιαστικής ζωής είναι ιδιαίτερα διευρυμένη, με το μεγάλο αριθμό ιδρυμάτων, σωματείων που εδρεύουν εκεί και κατά καιρούς απαιτήθηκε έκτακτη βοήθεια από εξωτερικούς θα έλεγε κανείς παράγοντες (Ανεστίδη, 2010).

Εμβαθύνοντας στις οικουμενικές κατασκηνώσεις, θα υποστήριζε κανείς ότι η μορφωτική δυνατότητα την οποία παρείχαν στην κατηχητική και χριστιανοπαιδαγωγική προσπάθεια της Εκκλησίας είναι σημαντική. Οι νέοι οικειώθηκαν στην πίστη και τη χριστιανική ζωή ενώ μπορεί να αναπτυχθεί ένας άριστος συνδυασμός της θεωρητικής χριστιανικής αγωγής με τη πράξη, λόγω της θρησκευτικής διαμόρφωσης του προγράμματος, όπως η προσευχή, η τέλεση εκκλησιαστικών ακολουθιών και τα ψυχαγωγικά παιχνίδια (Κογκούλη, 2002). Έχοντας υπόψη την συμμετοχή των νέων στην λατρευτική ζωή της Μητρόπολης Μυτιλήνης, θα αναγνώριζε καταρχήν ότι έχει συμβεί η πρόσληψη του Ευαγγελίου με δοξολογική λαχτάρα και την προσοικείωση της δύναμης του μέσα στο μυστήριο της θείας Ευχαριστίας και μίας κατανυκτικής ατμόσφαιρας όπως αυτή που περιγράφεται στο αφιέρωμα (Αρχιεπ. Γιαννουλάτου, 2004).

Προβλήθηκε ως προϋπόθεση ενός σωστού οικουμενισμού η ζωντανή σύνδεση των Εκκλησιών με τη λατρεία και τη δογματική διδασκαλία. Απαιτείται γνωριμία με τη Θεολογία και τη λατρεία της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Μονάχα με έναν τέτοιο τρόπο μπορούμε να αναμένουμε γόνιμη και απρόσκοπτη αλληλογνωριμία των Εκκλησιών. Η Ορθοδοξία με τον λειτουργικό κόσμο, όπου είναι ανάγλυφη και απτή η δογματική διδασκαλία, τράβηξε την προσοχή των νέων (Ματσούκα, 2003). Μέσα από την αληθινή γνώση και την ανακάλυψη του άλλου, με τον οποίο βρεθήκαν σε συνομιλίες καθόλη την διάρκεια παραμονής τους και μέσα φυσικά από την αυτοπροσφορά του Μητροπολίτη, μπορεί να γνωρίσει ο καθένας τον εαυτό του καλύτερα εφόσον υπάρχει εδώ το κριτήριο της γνήσιας σχέσης. Καθώς θα κινηθούν σε βαθύτερα επίπεδα διαπροσωπικών σχέσεων, θα κινηθούν συγχρόνως και προς έναν γνησιότερο διάλογο (Λάππα, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος ουσιαστικής προσέγγισης και ο ενδεδειγμένος τρόπος ήταν δια της διεκκλησιαστικής βοήθειας και του κοινωνικού έργου της Εκκλησίας. Αυτό είχε επιτευχθεί με την υποστήριξη για θέματα υλικής βοήθειας αλλά και υπεράσπισης των εθνικών ελληνικών συμφερόντων. Χρησιμοποιήθηκε με ουσιώδη τρόπο η έννοια της χριστιανικής αλληλεγγύης και αδελφοσύνης και οι νέοι ανταποκρίθηκαν με χαρά (Σταθόκωστα, 1999). Η συμβολή τους στο κοινωνικό έργο είναι σημαντική με τη μορφή της κοινωνικής φροντίδας και δεν μπορούσαν να αγνοήσουν τα χριστιανικά καθήκοντα. Άλλωστε, η Ορθόδοξη Εκκλησία ουδέποτε αρνήθηκε την διεκκλησιαστική βοήθεια η οποία δεν είχε καμία σχέση σε αυτή την περίσταση με τον προσηλυτισμό (Πέτρου, 2004). Υπήρχε η προϋπόθεση του σεβασμού του κάθε ανθρώπινου προσώπου που πρόβαλλε την ανάγκη αποδοχής της θρησκευτικής πολυμορφίας, η οποία για κανέναν λόγο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράγοντας συγκρούσεων αλλά ως πηγή δημιουργική κοινωνικής συνύπαρξης (Κογκούλη, 2002).

Άξιο μνείας είναι ότι η εθελοντική προσφορά τους δεν αμείφθηκε και οι νέοι δεν υποκατέστησαν τους υπαλλήλους του κράτους και τις τοπικές αρχές αλλά επικουρήσαν και συνεργαστήκαν μαζί τους. Οι νέοι λόγω της ελεύθερης τους βούλησης, αποφάσισαν δηλαδή χωρίς πίεση ή καταναγκασμό να προσφέρουν εθελοντική εργασία στην Μητρόπολη Μυτιλήνης (Καλλιακμάνη, 2002). Η αυτονομία που τους χαρακτηρίζει ήταν εκείνη που καθόρισε και την διαθεσιμότητα και απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων μέσα τους ενώ εξασκήθηκαν στην αλληλοακρόαση και συγκατανόηση στις διάφορες εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν (Λάππα, 2000). Η κοινωνική δράση τους, η εθελοντική δραστηριοποίηση σε μία ηθική, θρησκευτική πολιτική βάση νομιμοποίησης, ανταποκρίθηκε ως επιλογή στο κοινωνικό περιεχόμενο του ορθόδοξου λόγου και βίου σε τοπικό επίπεδο (Τσιρώνη, 2003).

Οφείλουμε, ωστόσο, να κάνουμε λόγο και στην οικουμενική αγωγή που προφανώς είχαν λάβει οι νέοι στις χώρες τους για την απόκτηση ικανοτήτων διαλόγου με ανθρώπους άλλων χριστιανικών ομολογιών και θρησκειών. Δεν ήρθαν δηλαδή καθόλου απροετοίμαστοι και οπωσδήποτε γνώριζαν κάποιες ορθόδοξες διδασκαλίες ή είχαν διαβάσει για το νησί της Λέσβου και τον πλούσιο πολιτισμό

του. Η οικουμενική αγωγή, όπως είναι γνωστό, στοχεύει στην αξιολόγηση θρησκευμάτων και θεολογικών προσανατολισμών με βάση τις διαφορετικές παραδόσεις, τις πολιτιστικές και κοινωνικές καταστάσεις. Ακόμη, στην βίωση της Εκκλησίας ως μαρτυρία ελπίδας για ολόκληρη την ανθρωπότητα μέσα από εκδηλώσεις προσφοράς προς τον συνάνθρωπο και τέλος στην εξάσκηση για ευαισθητοποίηση απέναντι στους άλλους και μάλιστα στη δημιουργία προϋποθέσεων να βλέπουν τα προβλήματα με τα «μάτια» των άλλων και στην αντιμετώπιση τους μέσα από τον διάλογο (Κογκούλη, 2002).

Ο ενθουσιασμός που εκδηλώνεται από τους νέους που έζησαν για ορισμένο διάστημα στην Μυτιλήνη, δηλώνει προφανώς ότι έχει διαμορφωθεί πλέον ένα ευνοϊκό κλίμα για την απρόσκοπτη συμμετοχή νέων σε ανάλογες μελλοντικές εκδηλώσεις διεκκλησιαστικής βοήθειας. Η βοήθεια αυτή προσφερόταν με την πεποίθηση ότι οι υπόλοιπες χριστιανικές ομολογίες συμβάλλουν στην ανακούφιση των άμεσων αναγκών των κατοίκων της Μυτιλήνης ενώ ταυτόχρονα προσφέρεται μια έξοδος τους από την άγνοια και τον φόβο απέναντι στις άλλες ομολογίες. Αναπτυχθήκαν εκτός αυτού φιλικές σχέσεις που διατηρηθήκαν για μακρό χρονικό διάστημα. Σκοπός άλλωστε των οικουμενικών κατασκηνώσεων, ήταν η εκδήλωση του ενδιαφέροντος από την πλευρά των συμμετεχόντων, ως αντιπροσώπων των Εκκλησιών τους, για το καθήκον τους απέναντι στην προσφορά κοινωνικού έργου αλλά και της αλληλογνωριμίας (Σταθόκωστα, 1999). Ως κοινωνικοί άνθρωποι μοιράζουν απλόχερα την αγάπη προς τον πλησίον τους χωρίς ωστόσο να αναμένουν ανταπόδοση της αγάπης που έχουν μόλις δώσει (Παπαρρηγόπουλου, 1864). Σκοπός ακόμη ήταν να προβληθεί η εκκλησιαστική παράδοση της Τοπικής Εκκλησίας, ζωντανή εν μέσω των επιβλητικών μνημείων της και μέσω μιας δημιουργικής ανανεωμένης και οικουμενικής θεολογίας που είναι σε θέση να προβάλει ένα αίτημα καλύτερης ζωής, ανώτερου πολιτισμού και πρότυπο θεραπείας και προόδου (Ματσούκα, 2005).

Στο ερώτημα που τίθεται αναφορικά με την συνεργασία με άτομα άλλων θρησκειών και ιδεολογιών, όταν πρόκειται για την εξυπηρέτηση του συνόλου της ανθρώπινης οικογένειας, για την προώθηση της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ελευθερίας, του σεβασμού της προσωπικότητας, της ειρήνης, της ευημερίας του λαού, η απάντηση, είναι ασφαλώς, ναι (Αρχιεπ. Γιαννουλάτου, 2004). Δεν νοείται αρνητική απάντηση και δεν νοείται άρνηση σε οποιαδήποτε καλοπροαίρετη πρωτοβουλία εθελοντισμού και διεκκλησιαστικής βοήθειας.

Για τον χριστιανό η προσφορά εθελοντικής εργασίας προς την κοινωνία και τον πλησίον δεν είναι τίποτα άλλο από ένα εκχύλισμα αγάπης και εσωτερικής καλλιέργειας, που βιώνονται εντός της εκκλησιαστικής κοινότητας, δηλαδή σε ενοριακό επίπεδο. Όταν υπάρχει έμπνευση, το παράδειγμα αυτό το ακολουθούν και άλλοι και σίγουρα αυτό έχει συμβεί σε αυτήν εδώ την περίπτωση. Αφετηρία μάλιστα αλλά και προϋπόθεση της είναι η εκούσια θυσία του Χριστού στο Σταυρό για τη σωτηρία όλων των ανθρώπων (Καλλιακμάνη, 2002). Η κλήση και η ανταπόκριση αμοιβαίας εξυπηρέτησης μεταξύ των ανθρώπων είναι ο τρόπος κατά τον οποίο η αγάπη του Χριστού μας συνδέει αμοιβαία και μας βοηθάει να προοδεύσουμε στην αγάπη. Οι νέοι είναι όντα που καλούν σε βοήθεια και που ανταποκρίνονται και λόγω αυτού του στοιχείου αλληλοσυνδέονται. Οι νέοι είναι εσωτερικά υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται, αλλά ενεργούν έτσι μόνο επειδή τους έχουν απευθύνει έκκληση. Ο Χριστός απευθύνει την κλήση και τους υποχρεώνει να αγαπάνε και να εξυπηρετούν όλους τους ανθρώπους (Στανιλόε, 1989).

Διακρίνεται ξεκάθαρα ότι ήθελαν να περάσει το μήνυμα ότι η ιδιότητα του χριστιανού δεν σημαίνει μόνο ενδιαφέρον για την ενοριακή ζωή αλλά και για τα κοινωνικά προβλήματα και τις ανάγκες των ανθρώπων σε κάθε εποχή. Μεταδίδουν προς την τοπική κοινωνία αλλά και προς το εξωτερικό το αισιόδοξο μήνυμα ότι οι νέοι αυτοί με την εθελοντική τους εργασία προσφέρουν σημαντική βοήθεια σε προσωπικό ή συλλογικό και κοινωνικό επίπεδο για τη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων. Το μεταφέρουν καλοπροαίρετα γιατί το πιστεύουν και πιστεύουν στις αξίες του Παγκόσμιου Συμβουλίου των Εκκλησιών (Καλλιακμάνη, 2002). Υπάρχει πλέον η αντίληψη ότι απαιτείται απαραίτητα η δική τους ειλικρίνεια, η βαθιά και πάντοτε μαχητική τους πίστη, η μεταξύ τους ενότητα και το πνεύμα της ταπείνωσης και αγάπης. Με αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί να είναι γόνιμος ο διαχριστιανικός διάλογος. Αναζητείται η θεραπεία των τραυμάτων της διαίρεσης χωρίς να

συμβιβάζονται στις δεσμεύσεις της εποχής τους (Ματσούκα, 1998). Για αυτό αποτελούν φωτεινά παραδείγματα για τους χριστιανούς που θα θελήσουν να τους μιμηθούν.

Ανάγκη είναι να επιμείνουμε στην στάση του Μητροπολίτη Ιακώβου απέναντι στους νέους, η οποία δηλώνει με ευσυνείδητο τρόπο ότι έχει δημιουργηθεί εδώ και καιρό σε εκείνον η οικουμενική συνείδηση. Τώρα επιχειρεί να την περάσει στο ποίμνιο του και αρπάζεται από αυτή την μοναδική ευκαιρία για να αποκατασταθούν και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των Εκκλησιών. Τα αγνά ανθρωπιστικά αισθήματα και η χριστιανική αγάπη δίνουν μια πραγματική ώθηση την δεκαετία του 60΄ να προσεγγιστούν οι Εκκλησίες (Σταθόκωστα, 1990). Ας μην ξεχνάμε ότι δεν απομακρύνεται από την κοινωνική πραγματικότητα αλλά ζει και πονάει μαζί με τους ανθρώπους της εποχής του. Γίνεται μία προσπάθεια εκ μέρους του για την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Πέτρου, 1992).

Εκείνο που έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον είναι η έμμεση αναφορά του στους χριστιανούς, οι οποίοι οφείλουν να σταθούν με κατανόηση, σεβασμό και αγάπη απέναντι στους ανθρώπους άλλων ομολογιών. Γιατί το ανθρώπινο πρόσωπο, ακόμη κι αν οι θρησκευτικές πεποιθήσεις του είναι εσφαλμένες, δεν έχει απωλέσει τη θεία προέλευση του. Άλλωστε, έχει δημιουργηθεί «κατ'εικόνα Θεού» και δικαιολογείται η εξήγηση που δίνεται ότι ο απέναντι μας είναι ο αδελφός μας (Αρχιεπ. Γιαννουλάτου, 2004).

Προς αυτή την κατεύθυνση πορεύεται ο Μητροπολίτης Ιάκωβος που είναι πρόθυμος να ακολουθήσει. Πρόκειται για την Παύλεια θεολογία της καταλλαγής, η οποία είναι μία από τις βασικές προϋποθέσεις κατανόησης και ερμηνείας της οικουμενικής κινητοποίησης της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Χαραλαμπίδη, 2016). Απευθύνεται στην διεκκλησιαστική βοήθεια που μπορεί να παράσχουν οι νέοι ως μια έκφραση ειλικρινών αισθημάτων αγάπης και συμπάθειας για όσους ανθρώπους βρίσκονται σε δυσχερή θέση. Πρόκειται ουσιαστικά στην επίκληση στο ιερό καθήκον και την οφειλή προς τον πλησίον, ανεξαρτήτως φυλής, γένους, τάξης και φύλου. Ουσιαστικά είναι μια υπενθύμιση για την συναντίληψη της έμπρακτης εξάσκησης του καθήκοντος της αγάπης (Μητρ. Τίτου Ματθαιάκη, 1976).

Αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι ο πιστός δεν αγαπάει τον πλησίον όπως τον εαυτό του επειδή τον αισθάνεται ψυχολογικά ή κοινωνικά ως όμοιο του αλλά επειδή είναι οντολογικά ενωμένος μαζί του με την κοινή ανθρώπινη φύση που ανακεφαλαίωσε ο Χριστός μέσα στην Εκκλησία και επειδή είναι ομοούσιος με αυτόν. Καλείται να αγαπήσει τον άλλον ως τον πραγματικό του εαυτό. Επομένως, η αγάπη προς τον πλησίον σε οντολογικό επίπεδο βρίσκεται πέρα από τη διάσπαση ανάμεσα στο «εγώ» και το «εσύ». Είναι η αγάπη που οδηγεί αναπόφευκτα στην περιχώρηση τους. Και εκείνη δεν κατορθώνεται με ανθρώπινες δυνάμεις αλλά έχει χαρισματικό χαρακτήρα και γίνεται εφικτή μέσα στην Εκκλησία (Μαντζαρίδη, 2004).

Ως ένας οραματιστής που ζει στον 20ο αιώνα, θέτει ως στόχο την οντολογική ανακαίνιση του ανθρώπου και την δυνατότητα της ριζικής αντιμετώπισης της ανθρώπινης εχθρότητας, δυσπιστίας και διαιρέσεως. Θεωρεί πως η Ορθόδοξη Εκκλησία έχει την ευθύνη να ενισχύσει, να συμπαρασταθεί, να εμπνεύσει τον άνθρωπο στη προσωπική του μεταμόρφωση και να τον καθοδηγήσει στη συνέχεια στην αληθινή συναδέλφωση και ειρήνευση των ανθρώπων έπειτα από τις τραγικές συνέπειες του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου (Γιούλτση, 1991).

Τέλος, θα ήθελα να αναλύσουμε την συμπεριφορά των κληρικών, όπως αυτή καταγράφτηκε στο αφιέρωμα. Οι τοπικοί κληρικοί αναγνώρισαν τη συμβολή των νέων και υποστήριξη τους στα δικά τους προβλήματα. Οι νέοι αυτοί έχουν βγει από την απομόνωση, την εσωστρέφεια και τον ατομισμό και κάνουν βίωμα τις επιταγές του Χριστού. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, εντυπωσιάζουν τους κληρικούς, δείχνοντας σε εκείνους το παράδειγμα που πρέπει να ακολουθήσουν. Εξάλλου, ο δραστήριος Μητροπολίτης σίγουρα γνώριζε για αυτές τις εκφράσεις και ίσως να θέλησε με αυτό τον τρόπο να δώσει και ένα «μάθημα» στους κληρικούς της Μητρόπολης του, γιατί με το κήρυγμα και την σοφία της Εκκλησίας που κρύβεται μέσα σε πατερικά κείμενα οδηγούνται να εμπνέουν την αγάπη, την ανοχή και την κοινωνική ευθύνη μεταξύ τους (Καλλιακμάνη,2002).

Πρέπει να υπογραμμιστεί, επίσης, ότι η αυθόρμητη αδελφική παρουσία αγάπης προς όλους τους «πλησίον» απλώς και μόνο επειδή είναι άνθρωποι, αναγνωρίσθηκε ως η πεμπτουσία του χριστιανικού μηνύματος (Αρχιεπ. Γιαννουλάτου, 2004). Οι νέοι αυτοί ήρθαν από μακρινά μέρη σε

ένα νησί της Ελλάδος για να το εφαρμόσουν και αυτό οπωσδήποτε προκάλεσε τον θαυμασμό και άφησε μεγάλες εντυπώσεις. Ως ενάρετοι άνθρωποι οφείλουν να πράττουν το καλό και να επιτελούν τα παραγγέλματα της χριστιανικής πίστης ενώ δείχνουν αφοσίωση και αυταπάρνηση στο καθήκον που έχουν αναλάβει με την παροχή διεκκλησιαστικής βοήθειας (Παπαρρηγόπουλου, 1864).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση αυτή, θα επισήμαινε ακόμη κανείς δύο δημοσιεύσεις που ακολούθησαν. Η πρώτη ανήκει στο επόμενο τεύχος της ίδιας χρονιάς (1963) με αποσπάσματα μίας επιστολής ενός Γερμανού φοιτητή που συμμετείχε στην Οικουμενική Κατασκήνωση. Η δεύτερη δημοσίευση ακολούθησε τον Απρίλιο του 1964 και αναφέρεται στα εγκαίνια της νέας πτέρυγας του Οικοτροφείου Γυμνασιοπαίδων.

3. Συμπεράσματα

Δεν αμφιβάλει κανείς ότι από εκείνη την εποχή έχουν γίνει αρκετά σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση που χαράχθηκε με προσεκτικότητα από όσους δραστήρια ασχολήθηκαν με την Οικουμενική Κίνηση και την ενότητα των Εκκλησιών. Αυτό, όμως, έχει ανάγκη να επαναληφθεί και να μην απουσιάζει τόσο η Τοπική Εκκλησία από ανάλογες ευκαιρίες που μπορεί να την παρουσιαστούν μελλοντικά όσο και η συνεργασία που εγκαταλείπεται μπροστά στο ανθρώπινο πόνο από τους διάφορους οργανισμούς και τις χριστιανικές ομολογίες. Παρά τον θεσμοποιημένο απομονωτισμό και τις προκαταλήψεις αιώνων, αποδείχτηκε πραγματικά συγκινητική η ειλικρινής και έμπρακτη επιθυμία για την εξεύρεση δυνατοτήτων προσέγγισης, αλληλογνωριμίας και συνεργασίας αλλά και της κοινής πίστης και μαρτυρίας της χριστιανικής αλήθειας στον τότε γνωστό κόσμο (Γιανναρά, 1977).

Δείγματα ανάπτυξης μιας ηθικής στάσης στη βάση των νέων κοινωνικών δεδομένων και των ουσιαστικών αρχών της ορθόδοξης κοινωνικής διδασκαλίας επιδεικνύει με ποικίλες παρεμβάσεις το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίζονται στην αναγκαιότητα προσφοράς της χριστιανικής μαρτυρίας στο σύγχρονο κόσμο καθώς και της προσφοράς νοήματος στην ανθρώπινη ύπαρξη, την οποία διακονεί, ώστε να επιτευχθεί μια θετική «αλλοίωση» των εξελίξεων για το καλό της ανθρωπότητας. Η προσπάθεια αυτή αναλύεται στη συμμετοχή του διαχριστιανικού, διαθρησκειακού και κοινωνικού διαλόγου στην καταδίκη του εθνικού, φυλετικού μίσους και των μισάνθρωπων ενεργειών και δυνάμεων και τη προβολή της πνευματικής πατερικής κληρονομιάς (Τσιρώνη, 2003).

Κρίνεται απαραίτητη η διακονία του συνανθρώπου, αποτελώντας απόδειξη της αποδοχής του ως αδελφού. Ωστόσο, η διακονία εμφανίζεται με διάφορες μορφές, όχι μόνο με τη μορφή της φιλανθρωπίας. Ο χριστιανός που ζει με αγάπη δεν είναι δυνατόν να ανεχθεί ιδιαίτερα την ύπαρξη δυστυχίας, φτώχειας, καταπίεσης και εκμετάλλευσης από άνθρωπο σε άνθρωπο και επιζητεί μέσω της διακονίας του να εξαλείψει τις καταστάσεις αυτές (Πέτρου, 1992). Ας ακολουθήσουν οι νέοι σήμερα το παράδειγμα το Μητροπολίτη Ιάκωβου Κλεομβρότου και να λάβει θέση η ευαισθητοποίηση και οι αγαθοεργίες. Άλλωστε, πέρα από την σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των Εκκλησιών, θα ωφελούσε πραγματικά η προβολή των θρησκευτικών μνημείων της Λέσβου στο εξωτερικό και η τόνωση του θρησκευτικού τουρισμού να ξεπεράσει κάθε προσδοκώμενη φιλοδοξία. Το σημαντικότερο, όμως, που πρέπει να εκληφθεί και ως δεδομένο είναι η ανιδιοτέλεια που πρέπει να επιδεικνύουν οι άνθρωποι με τρόπο αθόρυβο.

Η καλύτερή λύση σήμερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούν η μισαλλοδοξία και ο φανατισμός είναι η εμβάθυνση της γνώσης και η αναζήτηση της αλήθειας μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο κρίνεται σήμερα απαραίτητο. Σε εκείνο θα περάσει το μήνυμα του σεβασμού, της διακριτικότητας και της ανοχής των χριστιανών απέναντι στους διαφορετικούς ανθρώπους. Ετσι, θα μπορέσουν να διαλεχθούν μαζί τους ενώ θα δείξουν συμπαράσταση χωρίς να είναι παθητικοί, παρεμβαίνοντας ειρηνικά και δείχνοντας ευαισθησία και εθελοντική δράση. Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο οι νέοι θα αποφύγουν και την ανθρώπινη αλλοτρίωση. Προϋπόθεση βέβαια η ηθική ωρίμανση τους και η κοινωνική ευαισθητοποίηση (Τσιρώνη, 2003).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

«Η Κατασκήνωσις του Παγκόσμιου Συμβουλίου των Εκκλησιών εις την Μυτιλήνην», Ο Ποιμήν, έτος ΚΗ΄ (1963) , αρ. 9-10.

Ανεστίδης, Α (2010). Ο Ποιμήν Μηνιαίον Εκκλησιαστικόν Περιοδικόν Ιεράς Μητροπόλεως Μυτιλήνης Ευρετήριον Τόμων Α΄(1933)-Ο΄(2005), τόμος Πρώτος Μέρος Πρώτο, Μυτιλήνη.

Αρχιεπ. Γιαννουλάτου, Α (2004). Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία, Αθήνα: Ακρίτας.

Γιανναράς, Χ (1977). Αλήθεια και Ενότητα της Εκκλησίας, Αθήνα.

Γιούλτσης, Β (1991). «Η Ειρήνη και η Δικαιοσύνη ως αρετές-αξίες ηθικών, πνευματικών και πολιτιστικών μεταλλαγών», Αξίες και Πολιτισμός Αφιέρωμα στον καθηγητή Ευάγγελο Θεοδώρου, 85-101. Αθήνα.

Καρμίρης, Ι (1975). Η ορθόδοξος Εκκλησία εν Διαλόγω μετά των Ετεροδόξων Εκκλησιών, Αθήναι.

Κογκούλης, Ι (2002). Κατηχητική και Χριστιανική Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λάππας, Δ (2000). Ο Διάλογος και το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Μαντζαρίδης, Γ (2004). Χριστιανική Ηθική Ι Εισαγωγή-Γενικές Αρχές Σύγχρονη προβληματική. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ματσούκας, Ν (1998). «Οικουμενισμός και Ορθοδοξία» Ε.Ε.Σ.Ν.Σ.Τ.Θ.Α.Π.Θ. Τιμητικό Αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Α. Ταχιάο, τόμος Β΄, 285-293. Θεσσαλονίκη.

Ματσούκας, Ν (2003). Οικουμενική Κίνηση Ιστορία Θεολογία. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ματσούκας, Ν (2005). Οικουμενική Θεολογία. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Μητρ. Παραμυθίας, Φιλιατών και Γηρομερίου Τίτου Ματθαιάκη (1976). Η Μετά των Ετεροδόξων Επικοινωνία (ανάτυπόν εκ του περιοδικού «Εκκλησία»). Αθήναι.

Παπαρρηγόπουλος, Δ (1864). Περί των Καθηκόντων του Ανθρώπου ως Χριστιανού και ως Πολιτικού. εν Αθήναις.

Πατρώνου, Γ (2011). «Το κήρυγμα στην Ορθόδοξη Πατερική Παράδοση», Θεολογία, τόμ. ΠΒ΄, τχ 1, 43-60. Αθήνα.

Πέτρου, Ι (1992). Κοινωνική Δικαιοσύνη Το πρόβλημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην παράδοση της Ορθοδοξίας. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πέτρου, Ι (2004). Χριστιανισμός και κοινωνία Κοινωνιολογική ανάλυση των σχέσεων του Χριστιανισμού με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Βάνιας Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Πρωτοπ. Καλλιακμάνης, Β (2002). Εθελοντισμός και κοινωνική ευθύνη, Θεσσαλονίκη: Μυγδονία.

Σταθόκωστα, Β (1999). Σχέσεις της Εκκλησίας της Ελλάδος με το Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών 1948-1961(με βάση το αρχειακό υλικό του Π.Σ.Ε.)[Διδακτορική διατριβή] : Θεσσαλονίκη.

Στανιλόε, Δ (1989). Θεολογία και Εκκλησία(μτφρ. Ν. Τσιρώνη). Αθήνα: Τήνος.

Σταυρίδης, Β-Βαρέλλα Ε (1996). Ιστορία της Οικουμενικής Κίνησης. Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών.

Τσιρώνης, Χ (2003). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χαραλαμπίδης, Σ (2016). Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Εκκλησιών και Οικουμενικό Πατριαρχείο στην Νέα Ευρώπη(1989 και εξής), [διδακτορική διατριβή]: Θεσσαλονίκη.

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

Τσιριγώτης Διονύσιος
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά εάν και σε ποιο βαθμό η Ελληνική πολιτισμική διπλωματία αξιοποιεί το συγκριτικό της πλεονέκτημα, δηλαδή το παγκόσμιο και διαχρονικό ενδιαφέρον για την αρχαία Ελλάδα, στην προάσπιση των εθνικών της συμφερόντων στο πλαίσιο της πολυμερούς διπλωματίας. Λαμβάνοντας ως αφετηρία την υπόθεση εργασίας του Χρήστου Γιανναρά, εξετάζεται η ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού, η οποία ερμηνεύεται μέσω της επικράτησης της ιδεολογίας του «Κοραϊσμού» και της θεωρίας της «μετακένωσης», σύμφωνα με την οποία ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός μεταδόθηκε στη Δύση και συνέβαλε στον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό. Η αλλοίωση βασικών στοιχείων της ελληνικής ταυτότητας –όπως η γλώσσα, η ιστορική μνήμη και η πολιτισμική συνείδηση– μέσω εθνομηδενιστικών ρευμάτων θεωρείται απειλή για τη διατήρηση του θεμελιώδους πνευματικού υποβάθρου του Ελληνισμού.

Λέξεις κλειδιά: Ελλάδα, Πολιτισμός, Νεωτερικότητα, Διπλωματία.

1. Εισαγωγή

Αφορμώμενοι από τη διαπιστωτική απόφανση του Χρήστου Γιανναρά (2001:49) ότι «το σημερινό ελλαδικό κράτος διαθέτει ένα αφετηριακό συγκριτικό πλεονέκτημα για τον σχεδιασμό και την άσκηση πολιτισμικής διπλωματίας» εδραζόμενο στο αέναο και πλανητικό ενδιαφερόν για την αρχαία Ελλάδα, θα διερευνήσουμε εάν και σε ποιο βαθμό οι διαμορφωτές της Ελληνικής εξωτερικής πολιτικής αξιοποιούν τον πολιτισμικό πλούτο για την προάσπιση-προαγωγή των εθνικών συμφερόντων.

Η πολιτιστική διπλωματία είναι ένας κλάδος των διεθνών σχέσεων που αφορά τη χρήση πολιτιστικών αγαθών για την προώθηση πολιτικών στόχων. Αποτελεί μέρος της δημόσιας διπλωματίας και σχετίζεται με την έννοια της «ήπιας ισχύος» του Joseph Nye (2005). Περιλαμβάνει την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών, τέχνης και άλλων πολιτιστικών στοιχείων μεταξύ εθνών με σκοπό την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης.

Πέρα από τη μεταφορά πολιτιστικών δεδομένων, η πολιτιστική διπλωματία λειτουργεί ως αμφίδρομη διαδικασία, όπου τα κράτη προβάλλουν τη γλώσσα, τις πολιτικές και την οπτική τους στον κόσμο. Η εξέλιξή της επηρεάζεται από τεχνολογικές καινοτομίες, τη μετανάστευση και τον μαζικό τουρισμό, οι οποίες διαμορφώνουν τις πολιτιστικές σχέσεις μεταξύ των χωρών, (Cummings, 2003; Βασιλειάδης & Μπουτσιούκη, 2022: 11-13). Ο πολιτισμός συχνά αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως ένα άυλο αγαθό προς κατανάλωση, συνδεδεμένο με την οικονομική ανάπτυξη ή την ενίσχυση του εθνικού αισθήματος. Ωστόσο, η σημασία του υπερβαίνει αυτές τις διαστάσεις, καθώς διαμορφώνει και ενισχύει την ταυτοτική συνείδηση, παρέχοντας ένα σταθερό πνευματικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Επιπλέον, λειτουργεί ως εργαλείο άσκησης επιρροής, διευκολύνοντας την ένταξη πληθυσμών στη σφαίρα επιρροής συγκεκριμένων κρατικών δρώντων (Γιανναράς, 2001: 16-17).

Η στρατηγική αξιοποίηση του πολιτισμού συμβάλλει στην ενίσχυση της διεθνούς εικόνας ενός κράτους, καθώς οι πολιτιστικές ανταλλαγές καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης, προάγουν τη μακροπρόθεσμη αλληλοκατανόηση και συμβάλλουν στην αποτροπή πολιτικών κρίσεων και συγκρούσεων. Αυτές οι ανταλλαγές εκδηλώνονται σε ποικίλους τομείς, όπως οι τέχνες, ο

αθλητισμός, η λογοτεχνία, η μουσική, η επιστήμη και η οικονομία, ενώ περιλαμβάνουν και την έρευνα, τη διατήρηση και την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς (Βασιλειάδης, 2022: 12-13).

Για τις ανεπτυγμένες χώρες, ο πολιτισμός ανάγεται σε κεντρικό μέσο της εξωτερικής πολιτικής, καθώς επηρεάζει πρότυπα ζωής και αξιακά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Το ιστορικό παράδειγμα των αποικιοκρατικών δυνάμεων και η έννοια του «εκπολιτισμού» των λιγότερο ανεπτυγμένων λαών αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της πολιτιστικής επιρροής ως μορφή ήπιας ισχύος. Όπως επισημαίνει ο J. Nye (2005), η ήπια ισχύς βασίζεται στην ικανότητα πειθούς μέσω της κουλτούρας, των αξιών και των ιδεών, σε αντίθεση με τη σκληρή ισχύ, η οποία επιβάλλεται μέσω στρατιωτικών ή οικονομικών μέσων. Ως συντελεστής ήπιας ισχύος που εδράζεται στην ιδιαιτερότητα του πολιτισμικού ιστορικού παρελθόντος, το γεωπολιτικό βάρος της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας αποκρυσταλλώνεται στο ερώτημα περί της ιστορικής συνέχειας ή του ιστορικού μέλλοντος του Ελληνισμού. Η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα συνδέεται με την επικράτηση του «Κοραϊσμού», ως επίσημη ιδεολογία εξιστόρησης του τρόπου οργάνωσης-λειτουργίας αλλά και των θεμελιωδών παραμέτρων του Ελληνικού κράτους . Σύμφωνα με τη θεωρία της «μετακένωσης» του Αδαμάντιου Κοραή, το πολιτισμικό υπόβαρθρο της Αρχαίας Ελλάδας μεταλαμπαδεύτηκε στη δύση εκπολιτίζοντάς την και δημιουργώντας το ρεύμα του διαφωτισμού (Παπαδερός, 2010; Φραγκίσκος, 2011: 220-223). Κατά τούτο δύναται κανείς να διερωτηθεί εάν μέρος της αλλοτρίωσης ή της εξάλειψης των διυποκειμενικών παραγόντων του Ελληνισμού (γλώσσα, ιστορία, ταυτότητα, πατρίδα, παράδοση, κ.α.) και η μεταμοντέρνα πρόσδεση σε εθνομηδενιστικά ευφυήματα είναι απότοκα της θεωρίας της μετακένωσης απολήγοντας στην κατάλυση του αέναου θεμελιακού του υποβάθρου, του αναλοίωτου συστατικού της ιστορικής του συνέχειας, του Ελληνικού πνεύματος.

Υπό αυτό το πρίσμα στις γραμμές που ακολουθούν θα αναλύσουμε-ερμηνεύσουμε τη διακυρηχθείσα στρατηγική των αρμόδιων θεσμικών οργάνων για την διαμόρφωση-εφαρμογή της πολιτιστικής διπλωματίας ως αξονικό μέσο της ήπιας ισχύος του Ελληνικού κράτους απαντώντας στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο αντικειμενικός πολιτικός στόχος της Ελληνικής πολιτιστικής διπλωματίας;
- Ποια τα μέσα εφαρμογής και ποιο το μέτρο αποτελεσματικότητάς της ;

2.1. Δομές και μέσα άσκησης της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας

Αναδιφώντας στην επίσημη ιστοσελίδα του επιτελικού θεσμού για τη διαμόρφωση-άσκηση της Ελληνικής πολιτιστικής διπλωματία, ως αντικειμενικός πολιτικός στόχος ορίζεται :

«Η προστασία, ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, συμπεριλαμβανομένης και της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς».

« Η οικουμενικότητα του Ελληνικού Πολιτισμού και ο ελληνισμός, στη διαχρονία και συγχρονία του, αποτελούν τον συνεκτικό ιστό στην αναζήτηση κοινών καταβολών, ιστορικών δεσμών και διαλόγου, με έμφαση στην καλλιτεχνική δημιουργία, με άλλες χώρες». Συνακόλουθα, καταγράφοντας τους αξονικούς θεσμούς άσκησης της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας, καταδεικνύεται το πολυδαίδαλο του εγχειρήματος. Τρία υπουργεία καλούνται να λειτουργήσουν συνεργατικά και συνθετικά για τη διαμόρφωση-εφαρμογή της. Εκκινώντας από τον μείζονα διαμορφωτικό και εκτελεστικό θεσμό, που συνιστά το ΥΠΕΞ, οδηγούμαστε στους δύο κεντρικούς πυλώνες της Ελληνικής εξωτερικής πολιτικής, τον πολιτισμό και τον ελληνισμό της διασποράς. Σύμφωνα με τα άρθρα 1 και 5 του Ν.3566/2007 (ΦΕΚ Α΄ 117/5-6-2007), στις προτεραιότητες της εξωτερικής πολιτικής της Ελλάδας, ανήκουν η παρακολούθηση των πολιτιστικών θεμάτων της χώρας και η διατύπωση εισηγήσεων σχετικά με αυτά, η ανάπτυξη διεθνών πολιτιστικών σχέσεων με άλλες χώρες, η προβολή της Ελλάδος και του πολιτισμού της σε διεθνές επίπεδο και η προώθηση-προστασία των ελληνικών συμφερόντων στο εξωτερικό. Ως εκ τούτου η Ελληνική πολιτιστική διπλωματία καλείται να λειτουργήσει σε τέσσερις κεντρικούς άξονες (Βασιλειάδης, 2022: 44):

1. Ως κόμβος επικοινωνίας και διασύνδεσης μεταξύ της Ε.Ε., των χωρών της Βαλκανικής, του Παρευξείνιου χώρου και της Μεσογείου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση των κοινών ιστορικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών καταβολών μεταξύ των λαών της Βαλκανικής Χερσονήσου.

2. Ως διαμορφωτικός παράγοντας της ευρωπαϊκής ταυτότητας απόρροιας της Ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς. Στα πλαίσια της Ε.Ε., παράλληλα με τον σεβασμό της πολιτιστικής πολυμορφίας, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η θέση του Ελληνισμού και της Ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

3. Ως θεσμικό πλαίσιο για την έναρξη ενός διαθρησκευτικού διαλόγου μεταξύ χριστιανισμού και ισλάμ. Η Ελλάδα θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πεδίο διαθρησκευτικού διαλόγου μεταξύ χριστιανισμού και Ισλάμ. Η παράδοση του Βυζαντίου και της Ορθοδοξίας δύναται να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στονσε διάλογο μεταξύ των λαών της ευρύτερης περιοχής.

4. Ως πολιτισμικό όχημα για την αξιοποίηση του Ελληνισμού της Διασποράς ως πολλαπλασιαστή ισχύος της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας, με αντικειμενικό στόχο την ενδυνάμωση της διεθνούς θέσης της Ελλάδας. Ως εκ τούτου καθίσταται αναγκαία η διαμόρφωση μιας ειδικής σχέσης μεταξύ του εθνικού κέντρου και του απόδημου ελληνισμού, λαμβάνοντας υπόψιν τις κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες-ανάγκες του δεύτερου.

Παράλληλα με τον επιτελικό ρόλο του ΥΠΕΞ, συναρμόδιο για τη διαμόρφωση-άσκηση της πολιτιστικής διπλωματίας είναι το Υπουργείο Πολιτισμού. Τόσο ως προς την κατάρτιση των μορφωτικών συμβάσεων με τις ξένες χώρες, όσο και ως προς τις εξωτερικές σχέσεις με τους διεθνείς οργανισμούς και τα ξένα πολιτιστικά ιδρύματα στην Ελλάδα, ενισχύοντας παράλληλα τα Ελληνικά πολιτιστικά ιδρύματα στο εξωτερικό.

Ακόλουθως στους κεντρικούς στόχους της πολιτιστικής διπλωματίας του Υπουργείου Πολιτισμού εγγράφονται:

1. Η πολιτιστική συνεργασία με τις γειτονικές χώρες και το μείζον περιβάλλον της Ε.Ε. (η Ελλάδα επιδιώκει τη συμμετοχή της σε πολιτιστικά δίκτυα όπως το βαλκανικό, το παρευξείνιο και το ευρω – μεσογειακό).

2. Η διπλωματική προσέγγιση χωρών με ιστορικούς-ευμεγέθεις πολιτισμούς (όπως π.χ. η Ρωσία και η Κίνα) και χωρών όπου υπάρχει διαχρονικά έντονη ελληνική παρουσία (κυρίως Αμερική και Αυστραλία).

3. Οι εξωτερικές σχέσεις με περιοχές που πρόσφατα απέκτησαν ενδιαφέρον για τη χώρα μας, όπως είναι οι χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ή τα κράτη της λατινικής Αμερικής.

Τέλος το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού συμπληρώνει το θεσμικό πλαίσιο των οργάνων που άπτονται της πολιτιστικής διπλωματίας με τη διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η ιδιάζουσα σημασία της εκπαιδευτικής διπλωματίας ή διπλωματίας της εκπαίδευσης ως ένα νέο επιστημονικό πεδίο. Υλοποιούμενο με διακρατικές εκπαιδευτικές δράσεις, συνεργασία δημοσίων οργανισμών με την κοινωνία των πολιτών, συμμετοχή της χώρας μας σε ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά φόρα. Απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου και η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των λαών, (Μπουτσιούκη, 2022: 219-223). Το Υπουργείο Εξωτερικών συνεργάζεται στενά με το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού, αλλά και με εκπαιδευτικούς φορείς όπως το ΙΚΥ, το Study in Greece, Μορφωτικά Ιδρύματα ξένων κρατών όπως το Fulbright και Κέντρα Ελληνικών Σπουδών του εξωτερικού για την διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και τη δημιουργία συνεργειών μεταξύ εκπαίδευσης, πολιτισμού και οικονομίας.

2.2. Ο Ρόλος της Ελληνικής Διασποράς στην Πολιτισμική Διπλωματία και τις Διεθνείς Σχέσεις

Πέραν των κρατικών θεσμών που είναι επιφορτισμένοι με την υλοποίηση της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας, η ελληνική διασπορά αποτελεί τον κύριο πρεσβευτή του Ελληνικού πολιτισμού στο εξωτερικό. Ο όρος αναφέρεται στα άτομα ελληνικής καταγωγής που ζουν εκτός Ελλάδας και τα οποία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο διεθνές πολιτικό γίγνεσθαι. Με πληθυσμό που εκτιμάται μεταξύ 5 και 7 εκατομμυρίων, η διασπορά ασκεί σημαντική επιρροή στις πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις παγκοσμίως. Οι απαρχές της εντοπίζονται σε αρχαία μεταναστευτικά ρεύματα, ενώ διακριτά κύματα μετανάστευσης καταγράφονται κατά την Οθωμανική

περίοδο, τον Αγώνα της Ανεξαρτησίας και τις κρίσεις του 20ού αιώνα (Χασίωτης, Κατσιαρδή-Hering, Αμπατζή , 2006).

Από το 1983, η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (ΓΓΑΕ) έχει αναλάβει τη χάραξη και τον συντονισμό της κυβερνητικής πολιτικής για τον Ελληνισμό της διασποράς. Οι κύριες δράσεις της περιλαμβάνουν:

- Προγράμματα φιλοξενίας και κατασκηνώσεις για νέους της διασποράς.
- Υπηρεσίες υποστήριξης για παλιννοστούντες.
- Διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων.
- Επιμορφωτικά σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η χάραξη και εφαρμογή πολιτικής για τον απόδημο ελληνισμό υπάγεται στις αρμοδιότητες του ΥΠΕΞ, του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού και του Υπουργείου Πολιτισμού. Ο απόδημος Ελληνισμός, ιδίως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αυστραλία και ο Καναδάς, έχει διαμορφώσει ισχυρούς θεσμικούς και άτυπους μηχανισμούς επιρροής. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η Αμερικανική Ελληνική Εκπαιδευτική Προοδευτική Ένωση (AHEPA), η οποία, από την ίδρυσή της το 1922, λειτουργεί ως φορέας προώθησης των Ελληνικών εθνικών συμφερόντων στο εξωτερικό. Μέσω τέτοιων οργανώσεων, η Ελληνική διασπορά ασκεί σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της εξωτερικής πολιτικής των χωρών υποδοχής, προβάλλοντας ζητήματα όπως η διεθνής αναγνώριση της Γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου και η καταδίκη της τουρκικής εισβολής-κατοχής στην Κύπρο, (Kazamias, 1999, Kitroeff, 2019).

Σε οικονομικό επίπεδο, η συνεισφορά των Ελλήνων του εξωτερικού είναι πολυδιάστατη. Οι επιχειρηματικές τους δραστηριότητες έχουν ενισχύσει τις τοπικές οικονομίες, ιδιαίτερα στους τομείς της ναυτιλίας, των χρηματοοικονομικών υπηρεσιών, της εστίασης και της τεχνολογίας. Παράλληλα, τα εμβάσματα προς την Ελλάδα αποτελούν σημαντική πηγή οικονομικής στήριξης, ειδικά σε περιόδους κρίσεων. Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης χρέους (2009–2018), η διασπορά ανέπτυξε πρωτοβουλίες, όπως η «Ελληνική Πρωτοβουλία» (The Hellenic Initiative), με στόχο τη χρηματοδότηση κοινωνικών δράσεων και την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας.

Πέρα από την πολιτική και την οικονομία, οι Ελληνικές κοινότητες στο εξωτερικό διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση και προώθηση της Ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας. Ιδρύματα όπως η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία λειτουργούν ως βασικοί θεσμοί πολιτισμικής αναπαραγωγής, προάγοντας τη γλώσσα, την παράδοση και την εθνική συνείδηση. Η Ελληνορθόδοξη Αρχιεπισκοπή Αμερικής, για παράδειγμα, συμμετέχει ενεργά στον διαθρησκειακό διάλογο και στηρίζεται ως θεματοφύλακας της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Ετήσιες εκδηλώσεις, όπως οι παρελάσεις για την Ελληνική Επανάσταση στη Νέα Υόρκη και τη Μελβούρνη, ενισχύουν το συλλογικό αίσθημα ταυτότητας και συνοχής των ομογενειακών κοινοτήτων. Παρά τις επιτυχίες αυτές, η Ελληνική διασπορά αντιμετωπίζει προκλήσεις, μεταξύ των οποίων η πολιτισμική αφομοίωση των νεότερων γενεών και η φθίνουσα χρήση της Ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα διεθνή δίκτυα επικοινωνίας προσφέρουν νέα εργαλεία για τη διατήρηση της πολιτιστικής συνέχειας και την ενίσχυση της συλλογικής δράσης. Κατά τούτο η Ελληνική διασπορά αναμένεται να συνεχίσει να αποτελεί στρατηγικό εταίρο της Ελλάδας στις διεθνείς σχέσεις, μέσω της πολιτικής διεκδίκησης, της οικονομικής διασύνδεσης και της πολιτισμικής διπλωματίας. Η ενίσχυση των θεσμικών δεσμών μεταξύ της Ελλάδας και των αποδήμων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση και διεύρυνση της επιρροής της Ελληνικής διασποράς στη διεθνή σκηνή, (Tziovas, 2009; Christou, 2011; Pratsinakis, 2018).

Συμπερασματικά, ο Ελληνισμός της διασποράς συνιστά κρίσιμο παράγοντα άσκησης ήπιας ισχύος (soft power), συμβάλλοντας ενεργά στην προώθηση των εθνικών συμφερόντων και στη διατήρηση της Ελληνικής πολιτιστικής παρουσίας σε παγκόσμιο επίπεδο.

2.3. Το Οικουμενικό Πατριαρχείο ως πυλώνας της Ελληνικής Πολιτισμικής διπλωματίας

Η αναμφίλεκτη σημασία του απόδημου Ελληνισμού ως πηγή ήπιας ισχύος συνδέεται αγαστά με τον κορυφαίο θεσμό που ενσαρκώνει και προβάλλει την οικουμενική διάσταση του ελληνικού πολιτισμού, το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως. Το Οικουμενικό Πατριαρχείο αποτελεί έναν από τους αρχαιότερους και πλέον αναγνωρισμένους θεσμούς της Ορθόδοξης Εκκλησίας, με αδιάλειπτη ιστορική παρουσία από τον 4ο αιώνα μ.Χ. έως σήμερα. Υπό τη δικαιοδοσία του υπάγονται εκκλησιαστικές διοικήσεις στρατηγικής σημασίας, όπως οι μητροπόλεις και αρχιεπισκοπές της Βορείου Αμερικής, της Αυστραλίας και της Δυτικής Ευρώπης (Γιανναράς, 2001: 207).

Πέραν του πνευματικού του ρόλου, το Πατριαρχείο επιτελεί διαχρονικά αποστολή πολιτιστικής διπλωματίας, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και εθνοτήτων (FitzGerald, 1997). Η πολιτιστική του δραστηριότητα εκδηλώνεται μέσω της προστασίας και ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς, της ενίσχυσης της διαθρησκευτικής επικοινωνίας και της προώθησης της Ελληνικής και χριστιανικής ταυτότητας στον παγκόσμιο δημόσιο χώρο (Yannas, 2009).

Το Οικουμενικό Πατριαρχείο λειτουργεί ως θεματοφύλακας ενός πλούσιου πολιτισμικού αποθέματος, το οποίο περιλαμβάνει ναούς, μονές, χειρόγραφα και λειτουργικά κείμενα μεγάλης ιστορικής και καλλιτεχνικής σημασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη συντήρηση των βυζαντινών μνημείων της Κωνσταντινουπόλεως και στην αποκατάσταση Εκκλησιών σε περιοχές όπου ο Ελληνισμός έχει ιστορικά παρουσία, αλλά περιορισμένη πληθυσμιακή αναφορά στη συγκαιρινή περίοδο. Παράλληλα, το Πατριαρχείο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την προστασία ορθόδοξων ναών σε γεωγραφικά κρίσιμες περιοχές, όπως η Τουρκία και η Μέση Ανατολή, στηρίζοντας διεθνείς εκστρατείες για τη διατήρηση της χριστιανικής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η πολιτιστική του διπλωματία επεκτείνεται και στον διαθρησκευτικό τομέα. Από τα τέλη του 20ού αιώνα, το Πατριαρχείο έχει επιδοθεί συστηματικά στην προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης θρησκευτικών κοινοτήτων, μέσα από τη διοργάνωση συνεδρίων και τη συμμετοχή σε παγκόσμιους διαλόγους για τη θρησκευτική ανεκτικότητα. Ξεχωριστή σημασία αποδίδεται στον χριστιανο-ισλαμικό διάλογο, όπου επιδιώκεται η ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας (Yannas, 2009). Επιπλέον, η προσέγγιση με τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία, ιδίως μετά τη Β' Σύνοδο του Βατικανού, σηματοδότησε μια νέα φάση στις οικουμενικές σχέσεις. Η συνάντηση του Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου με τον Πάπα Φραγκίσκο το 2014 αποτέλεσε εμβληματικό γεγονός, υπογραμμίζοντας τον ρόλο του Πατριαρχείου ως παράγοντα ειρηνικής συνύπαρξης και πολιτισμικής διαμεσολάβησης. Το Πατριαρχείο λειτουργεί ταυτόχρονα ως πρεσβευτής της Ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς και της ορθόδοξης ταυτότητας σε πλανητικό επίπεδο. Μέσα από την αναβίωση της βυζαντινής παράδοσης, την καλλιέργεια και διάδοση της Ελληνικής γλώσσας, καθώς και την υποστήριξη των Ελληνικών κοινοτήτων της διασποράς, συμβάλλει στην ενίσχυση της πολιτιστικής ακτινοβολίας του Ελληνισμού, (Θεοδοσόπουλος, 2022). Ενδεικτικό της σημασίας του είναι το πάγιο αίτημα για την επαναλειτουργία της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης, το οποίο παραμένει στο επίκεντρο των Ελληνικών διπλωματικών προσπαθειών, αλλά και της διεθνούς πολιτιστικής ατζέντας, καθώς η Σχολή θεωρείται κρίσιμος θεσμός για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της ορθόδοξης θεολογικής παράδοσης.

Καταληκτικά, το Οικουμενικό Πατριαρχείο αποτελεί έναν από τους πλέον κομβικούς θεσμούς πολιτιστικής διπλωματίας, προάγοντας τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, ενισχύοντας τον διαθρησκευτικό διάλογο και καλλιεργώντας τη διεθνή συνεργασία. Η οικουμενική του αποστολή το καθιστά καθοριστικό δρώντα στην παγκόσμια πολιτισμική σφαίρα, με ιδιαίτερη έμφαση στη διατήρηση της Ελληνικής και ορθόδοξης ταυτότητας σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

2.4. Παράθυρα ευκαιρίας και σημεία τρωτότητας της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας.

Μέσα από την ιστορική ανάγνωση της οικουμενικότητας του Ελληνικού πολιτισμού καθίσταται εναργής η προσδιοριστική του επίδραση στη διαμόρφωση όχι μόνο της ταυτότητας και του αυτοπροσδιορισμού των λαών των παρακείμενων περιοχών, αλλά και στην ευμεγέθη δυνατότητα

άσκησης πολιτικής (πολιτιστική διπλωματία). Ιδιαίτερα στη συγκαιρινή περίπτωση της διαρκούς αβεβαιότητας-ρευστότητας, απόρροια των ενόπλων συρράξεων στα περιφερειακά υποσυστήματα της κεντρικής Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής, η Ελληνική πολιτιστική διπλωματία δύναται να λειτουργήσει ως γέφυρα προσέγγισης με χώρες που διατηρούν πολιτιστική ή ιστορική «συγγένεια» και παράλληλα να συμβάλει στην ανάσχεση της τουρκικής επιρροής. Μέσω της μακραίωνης πολιτιστικής της παράδοσης θα μπορούσε να αξιοποιήσει τους στενούς πολιτιστικούς-θρησκευτικούς δεσμούς με τις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, των Βαλκανίων και τον Αραβικό κόσμο. Η εξέλιξη αυτή θα προέβαλλε την Ελλάδα ως φυσική συνέχεια του αρχαίου πνεύματος και ταυτόχρονα θα ανεδείκνυε τη σύγχρονη Ελληνική ταυτότητα ως μια δημοκρατική δύναμη εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το γεγονός ότι η Ελλάδα αναγνωρίζεται από το σύνολο των κρατών-μελών των ΗΕ ως συνεχιστής « της αρχαίας ελληνικής και βυζαντινής παράδοσης και μέρος όπου πρωτοεμφανίστηκαν δομικά για τον σύγχρονο δυτικό πολιτισμό στοιχεία, όπως η Δημοκρατία, η Φιλοσοφία και ο Ολυμπισμός» (Βασιλειάδης, 2022: 53) συνιστά μια αναμφίλεκτη πηγή ήπιας ισχύος μεγεθύνοντας το μέτρο αποτελεσματικότητας της πολιτισμικής της διπλωματίας.

Παρά ταύτα «η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να αυξήσουμε την εξωστρέφεια του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Ενώ η Ελλάδα είναι μία παγκόσμια υπερδύναμη στον τομέα του πολιτισμού, μας γνωρίζουν για την ιστορία μας, τα πολύ σημαντικά μας μνημεία, την πολιτιστική κληρονομιά που έχουμε, δεν έχουμε καταφέρει να αποκτήσουμε τόσο μεγάλη επίδραση και αντίκτυπο στον σύγχρονο ελληνικό πολιτισμό όσο ενδεχομένως να αξίζουμε» (Χρ. Δήμας, 2024).

Υπό αυτό το πρίσμα, καλούμαστε να αξιολογήσουμε τις θεσμικές αδυναμίες της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας, ξεκινώντας από την αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ των αρμόδιων φορέων (Υπουργείο Εξωτερικών, Πολιτισμού, Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού). Παράλληλα, αναδεικνύεται η έλλειψη μιας συνεκτικής και μακροπρόθεσμης εθνικής στρατηγικής, η ύπαρξη φαινομένων διαφθοράς, η ανεπάρκεια χρηματοδοτικών μέσων, η μη αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων, καθώς και η έλλειψη του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού. Ενδεικτικά, ελάχιστες Ελληνικές πρεσβείες στο εξωτερικό διαθέτουν μορφωτικούς ακολούθους, με αποτέλεσμα τα αντίστοιχα καθήκοντα να ασκούνται συνήθως από τους ακολούθους Τύπου. Προκειμένου να καλυφθεί αυτό το κενό, είχε θεσπιστεί στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης η ειδίκευση «μορφωτικού συμβούλου». Ωστόσο, το 1991 το τμήμα αυτό καταργήθηκε, καθώς οι απόφοιτοί του δεν απορροφούνταν, παρά την προφανή ανάγκη για εξειδικευμένα στελέχη. Το 1998, αντί να ενισχυθεί ο θεσμός, καταργήθηκε πλήρως ο κλάδος των μορφωτικών συμβούλων και αντικαταστάθηκε από ειδικούς εξωτερικούς συνεργάτες, με προσωρινή και μη ανανεώσιμη απασχόληση, οι οποίοι δεν διέθεταν την απαιτούμενη εξειδίκευση και εμπειρία (Βασιλειάδης, 2022: 53-54).

Σήμερα, το διακύβευμα συνίσταται στην ανέρευση-ενδυνάμωση της πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων, ώστε να προβληθεί προς τα έξω με στρατηγικό και αποτελεσματικό τρόπο. Η αναγνωρισιμότητα και η διεθνής εικόνα της χώρας μπορούν να αναδιαμορφωθούν μέσω μιας συνεκτικής πολιτιστικής πολιτικής, η οποία θα αναδείξει όχι μόνο την αρχαία κληρονομιά, τη γλώσσα και την ορθοδοξία, αλλά και το φυσικό κάλλος και τον σύγχρονο πολιτιστικό πλούτο της Ελλάδας, με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης πολιτιστικής πρότασης, ικανής να καταστήσει την Ελλάδα Πολιτιστικό Κέντρο της Ευρώπης και του κόσμου. Άλλες χώρες, όπως η Αγγλία και η Γαλλία, έχουν επενδύσει εδώ και δεκαετίες σε αντίστοιχες στρατηγικές, δημιουργώντας ένα ισχυρό πολιτιστικό brand name με διεθνή αναγνωρισιμότητα και τεράστια επιτυχία. (Βασιλειάδης, 2022: 54). Παρά ταύτα οι πολλαπλές δυνατότητες της Ελληνικής πολιτισμικής διπλωματίας δεν μεταφράζονται άμεσα στην άσκηση πολιτισμικής επιρροής. Η μονομερής προσήλωση στο ευρωπαϊκό όραμα, σε συνδυασμό με τη μεταβίβαση σημαντικού μέρους της εξωτερικής πολιτικής στους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, άφησε ένα κενό ισχύος στην Ανατολική Μεσόγειο και τη Χερσόνησο του Αίμου. Αυτό το κενό, σε πολιτιστικό επίπεδο, αξιοποιήθηκε από την Τουρκία, η οποία προώθησε μεθοδικά τη νεοοθωμανική πολιτισμική επιρροή, εδραιώνοντας τη θέση της ως κυρίαρχη δύναμη πολιτιστικής διπλωματίας στην περιοχή. Ένας από τους βασικούς λόγους που η

Ελλάδα έχει μείνει πίσω στην άσκηση πολιτισμικής επιρροής, επιτρέποντας στην Τουρκία να την υπερκεράσει, είναι η μάστιγα του ετεροπροσδιορισμού που επικράτησε στις ελληνικές ελίτ από τη Μεταπολίτευση και έπειτα. Η προσήλωση στο ευρωπαϊκό όραμα, σε συνδυασμό με τη μερική μεταβίβαση της εξωτερικής πολιτικής στους γραφειοκρατικούς θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δημιούργησε ένα κενό ισχύος στην περιοχή της Ανατολικής Μεσογείου και της Χερσονήσου του Αίμου. Αυτό το κενό, σε πολιτιστικό επίπεδο, διευκόλυνε την άνοδο της νεοοθωμανικής επιρροής, επιτρέποντας στην Τουρκία να εδραιώσει τη θέση της ως κυρίαρχης δύναμης πολιτισμικής διπλωματίας στην περιοχή (Ιτιμούδης, 2023).

Κατά τούτο για ν' ανακτήσει η Ελλάδα την πολιτισμική της πρωτοκαθεδρία, απαιτείται στρατηγικός σχεδιασμός και πολιτική βούληση, ώστε να ενισχυθεί η πολιτιστική εξωστρέφεια και να αξιοποιηθεί το μοναδικό πολιτισμικό της κεφάλαιο, προβάλλοντας μια ισχυρή, σύγχρονη και ελκυστική εικόνα της χώρας στον παγκόσμιο χάρτη.

3. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας τη διερεύνηση-ερμηνεία της δυναμικής της Ελληνικής πολιτιστικής διπλωματίας υπό το φως της διαχρονικής και οικουμενικής διάστασης του Ελληνικού πολιτισμού, αναδεικνύεται ο διαμορφωτικός του ρόλος στη συγκρότηση συλλογικών ταυτοτήτων και στη διαμόρφωση των εξωτερικών σχέσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη στρατηγική λειτουργία της πολιτιστικής διπλωματίας ως εργαλείου άσκησης ήπιας ισχύος, ιδίως σε περιβάλλοντα γεωπολιτικής αστάθειας, με στόχο την ενίσχυση της Ελληνικής επιρροής σε γεωγραφικές ζώνες με ιστορικούς, θρησκευτικούς και πολιτισμικούς δεσμούς, όπως η Νοτιοανατολική Ευρώπη, τα Βαλκάνια και ο Αραβικός κόσμος.

Τοιουτοτρόπως, η πολιτισμική παρακαταθήκη της Ελλάδας –από την κλασική αρχαιότητα και το Βυζάντιο έως την Ορθοδοξία– συνιστά διεθνώς αναγνωρισμένο φορέα ήπιας ισχύος. Παρά την ιστορική αυτή υπεροχή, εντοπίζονται σημαντικές θεσμικές αδυναμίες, όπως η απουσία ενός συνεκτικού και μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδιασμού, η θεσμική υποβάθμιση ή και κατάργηση εξειδικευμένων δομών (π.χ. μορφωτικοί ακόλουθοι), καθώς και η περιορισμένη αξιοποίηση του διαθέσιμου πολιτιστικού αποθέματος. Παράλληλα, αναδεικνύεται η δομική ανεπάρκεια του Ελληνικού κράτους να συγκροτήσει μία αυτάρκη και δημιουργική πολιτισμική ταυτότητα, γεγονός που αποδίδεται στην ιστορικά εμπεδωμένη εξάρτηση από δυτικά θεσμικά πρότυπα και στην κυριαρχία ετεροπροσδιοριστικών αντιλήψεων εντός της ελληνικής ελίτ, ιδίως μετά τη Μεταπολίτευση. Η συνθήκη αυτή παρήγαγε ένα έλλειμμα πολιτισμικής παρουσίας στην Ανατολική Μεσόγειο, το οποίο εκμεταλλεύτηκε η Τουρκία, υιοθετώντας και εφαρμόζοντας μια συνεκτική στρατηγική νεοοθωμανικής πολιτιστικής διείσδυσης. Ως εκ τούτου, προκρίνεται η ανάγκη διαμόρφωσης μιας ενιαίας, φιλόδοξης και καινοτόμου πολιτιστικής στρατηγικής διεθνούς απήχησης, η οποία θα ενσωματώνει δημιουργικά το ιστορικό πολιτισμικό κεφάλαιο της Ελλάδας στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Ενδεικτικά παραδείγματα, όπως το Μουσείο της Ακρόπολης και ο Κλασικός Μαραθώνιος, αποδεικνύουν εμπράκτως τη δυνατότητα του ελληνικού πολιτισμού να λειτουργήσει ως πυλώνας προβολής της εθνικής ταυτότητας, υπό την προϋπόθεση ενίσχυσης της θεσμικής συνοχής και ύπαρξης ισχυρής πολιτικής βούλησης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Θεοδοσόπουλους, Τ. (2022), «Η Συμβολή του Οικουμενικού Πατριαρχείου στη συοχή των Ελληνών της Διασποράς σε συνάρτηση με το έργο του (αρχές του 20ο αιώνα μέχρι σήμερα)», (διδακτορική διατριβή), Κομοτηνή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, 2022.

Νικόλαος Βασιλειάδης, «Η Ελληνική Πολιτιστική Διπλωματία», 37-58, στο Βασιλειάδης Ν., Μπουτσιούκη Σ., Πολιτιστική Διπλωματία, Θεσσαλονίκη, Μπαρμουνάκης, 2022.

Σοφία Μπουτσιούκη, «Πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της Πολιτιστικής Διπλωματίας», στο Βασιλειάδης, Ν., Μπουτσιούκη, Σ., Πολιστική Διπλωματία, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Μπαρμπουνάκης, 2022, σ. 201-254.

Nye, J. (2005). Ήπια Ισχύς. Το μέσο επιτυχίας στην παγκόσμια πολιτική, Αθήνα, Παπαζήσης.

Παπαδερός, Ἀλέξανδρος Κ.: Μετακένωσις. Ἑλλάδα, ὀρθοδοξία, διαφωτισμὸς κατὰ τὸν Κοραῆ καὶ τὸν Οἰκονόμο. Ἀθήνα, Ἀκρίτας 2010.

Δέσποινα Ζευκίλη, «Χρίστος Δήμας: ο Υφυπουργός Πολιτισμού μιλά για τη "Δημιουργική Ελλάδα", το Ακροπόλ, την Ανώτατη Σχολή Παραστατικών Τεχνών, τα όσα αλλάζει το νομοσχέδιο για τον σύγχρονο πολιτισμό», Αθηνόραμα, Μάιος 2024, https://www.athinorama.gr/texnes/3029003/xristos-dimas-o-ufupourgos-sugxronou-politismou-mila-gia-ti-dimiourgiki-ellada-to-akropol-tin-anotati-sxoli-parastatikon-texnon-tis-prokliseis-gia-tin-upostirixi-tou-sugxronou-politismou/

Ιτιμούδης, Α. «Μήπως έχουμε μείνει πολύ πίσω στην πολιτιστική διπλωματία;», 26 Μαρτίου 2023, https://enromiosini.gr/arthrografia/mipos-echoyme-meinei-poly/

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.

Φραγκίσκος Ε. Ν. (2011). «Ιχνηλατήσεις στις σελίδες της αλληλογραφίας Κοραή». The Gleaner, 28, 211–232.

Ιωάννης Κ. Χασιώτης, Όλγα Κατσιαρδή-Hering, Ευρυδίκη Α. Αμπατζή (επιμ), Οι Έλληνες στη Διασπορά: 15ος – 21ος αιώνας, Αθήνα, Βουλή των Ελλήνων: 2006.

Ξενόγλωσση

Cummings, Milton C. Jr., Cultural Diplomacy and the United States Government:A Survey (Washington, DC:Center for Arts and Culture, 2003), p.1.

Prodromos Yannas «The Soft Power of the Ecumenical Patriarchate», Mediterranean Quarterly, Volume 20, Number 1, Winter 2009, pp. 77-93

The Ecumenical Patriarchate and Christian Unity. Author, Thomas E. FitzGerald. Edition, 3. Publisher, Holy Cross Orthodox Press, 1997.

Kitroeff, Alexander. *The Greek-American Experience: A Political History.* Rutgers University Press, 2019.

Kazamias, George. "Diaspora and National Identity: The Case of Greek-Americans." *Journal of Modern Greek Studies*, vol. 17, no. 2, 1999, pp. 221-243.

Pratsinakis, Manolis. "Migration, Crisis, and Diasporic Engagement: The Greek Case." *Southeast European and Black Sea Studies*, vol. 18, no. 1, 2018, pp. 45-62.

The Hellenic Initiative. "Annual Report 2020: Mobilizing the Diaspora." (είσοδος Απρίλιος 2025).

Tziovas, Dimitris. *Greek Diaspora and Identity.* Lexington Books, 2009.

Christou, Anastasia. "Transnationalism and the Greek Diaspora: Continuity and Change." *Global Networks*, vol. 11, no. 4, 2011, pp. 501-517.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ

Ρούσκα Βασιλική
Διδάκτωρ Θεολογίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ01

Περίληψη

Η φωτογραφία ντοκουμέντο μπορεί να περιγράψει την έννοια της ετερότητας αλλά και την αξία του ανθρώπινου προσώπου και να αφυπνίσει τη συνείδηση των μαθητών. Με τη χρήση του οπτικού γραμματισμού και του έντεχνου συλλογισμού, ο μαθητής μπορεί να λειτουργήσει ως υποκείμενο της διδακτικής διαδικασίας, εκμαιεύοντας τη γνώση μέσα από την εικόνα. Η παρούσα εργασία θα εστιάσει σε δύο φωτογράφους, τον Γιάννη Μπεχράκη (1960-2019) και τον Fazal Sheikh (1965) ως παραδείγματα που, με αφορμή το μάθημα των Θρησκευτικών, μπορούν να περιγράψουν την έννοια του προσώπου, του ξένου, του ανοίκειου. Το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί με τα κατάλληλα ερεθίσματα και εργαλεία να αποτελέσει τον δημιουργικό εκείνο χώρο που θα χωρέσει τη γνώση, την απογυμνωμένη από την ομολογία, την κατήχηση και τον ηθικισμό.

Λέξεις- κλειδιά: χριστιανισμός, ξένος, εκπαίδευση, αισθητική, φωτογραφία

1. Εισαγωγή

Η θρησκευτική εκπαίδευση και το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελούν αιτία συζητήσεων αλλά και την κάθε φορά νέα επισκόπησή τους, στην ελληνική πραγματικότητα αλλά και εκτός των ορίων αυτής. Πώς όμως μπορεί σήμερα η θρησκευτική εκπαίδευση να αφορά τους μαθητές και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης τη στιγμή που όλο και περισσότερο μοιάζει να περιθωριοποιείται, είτε από τους γονείς που συνηθίζουν να αποκαλούν το μάθημα των Θρησκευτικών «δευτερεύον», είτε από γονείς που θεωρούν το μάθημα ως ένα κατηχητικό, ομολογιακό μάθημα, είτε από κάποιους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που την ώρα των Θρησκευτικών επιλέγουν να την αφιερώσουν σε ένα «κύριο» μάθημα, είτε από τους ίδιους τους θεολόγους εκπαιδευτικούς, ή ακριβέστερα ένα μέρος αυτών, που βασίστηκαν στη γνώση του παρελθόντος που έφθανε μέχρι την απόκτηση του πτυχίου και δεν προχώρησε παρακάτω στη σωστή και δημιουργική της εφαρμογή. Έτσι το μάθημα άρχισε – συνειδητά ή ασυνείδητα- να υποτιμάται από μεγάλη μερίδα ανθρώπων, γεγονός που προφανώς επηρέασε και τις μαθητικές συνειδήσεις.

Η ανατροπή μιας τέτοιας υποτίμησης για το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να ξεκινήσει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ένα μάθημα όπως είναι αυτό των Θρησκευτικών προσφέρει μια πληθώρα εκπαιδευτικών εργαλείων που ένας εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να αξιοποιήσει δημιουργικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οπτικά μέσα δημιουργούν πολιτιστικά μοτίβα που συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση του θρησκευτικού περιεχομένου, εμπειρικά, επιτυγχάνοντας τη σύνδεση του ανθρώπου με τη θρησκευτική οπτική αναπαράσταση στην τέχνη (Hong Zhang, Cheryl Zhenyu Qian, 2024). Ο θεολόγος εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει καλά το γνωστικό αντικείμενο και την ύλη των σχολικών βιβλίων. Γνωρίζοντας καλά το περιεχόμενο αυτών, μπορεί να χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικά εργαλεία όπως είναι η εικόνα, το βίντεο, το κείμενο, ο ήχος ώστε να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα διαλόγου στην τάξη του. Ενός διαλόγου που δεν θα διεξάγεται μόνο μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου αλλά και μεταξύ διδασκόμενων με τον πολιτισμό και των μνημείων του.

Ένα παράδειγμα που πρόκειται να παρατεθεί στην παρούσα εργασία είναι αυτό της εικόνας και, πιο συγκεκριμένα, αυτό της φωτογραφίας ντοκουμέντο. Πώς μπορεί η φωτογραφία ντοκουμέντο να περιγράψει έννοιες όπως αυτή της ετερότητας και του ανθρώπινου προσώπου και πώς μπορεί να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους και το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα; Μέσα από τον χώρο της αισθητικής, το ερμηνευτικό θεολογικό ζητούμενο μπορεί να γίνει αντιληπτό ως μαθησιακή, αισθητηριακή εμπειρία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συγκριτική ανάλυση θεολογικών πηγών και κειμένων αλλά και βοηθημάτων από πεδίο της Θεολογίας και από το πεδίο της ιστορίας και θεωρίας της φωτογραφίας. Ακόμη αντλήθηκε υλικό από ξενόγλωσσα περιοδικά (αγγλικά, ισπανικά) που αφορούν στη θρησκευτική εκπαίδευση, τον οπτικό γραμματισμό και τις τέχνες.

2.2. Φωτογραφία ντοκουμέντο και θρησκευτική εκπαίδευση

Αν σήμερα θεωρείται ως καινοτομία ενδεχομένως η χρήση του οπτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση, η φωτογραφία ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο ίσως ακόμη περισσότερο. Παρόλα αυτά στο εξωτερικό ήδη υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών ενταγμένα σχετικά μαθήματα που συνδυάζουν τη φωτογραφία ντοκουμέντο με την καταγραφή της εκπαίδευσης. Η φωτογραφία ντοκουμέντο στην εκπαίδευση επίσης αποτελεί πεδίο προς διδακτική εξερεύνηση στην Αμερική (Crespo Peña, 2013-2014). Συχνά συνδέεται με την «προσπάθεια καταγραφής και απόδοσης της αλήθειας», όμως η πλήρης απόδοση της πραγματικότητας δεν είναι δυνατή με απόλυτη ακρίβεια (Ριβέλλης). Αυτό συμβαίνει διότι μεσολαβεί το προσωπικό κριτήριο του κάθε φωτογράφου ο οποίος επιλέγει τι θα φωτογραφίσει και τι όχι από τον φακό του, η λήψη του μπορεί να διαφέρει τεχνικά κατά περίπτωση (γωνία λήψης, βάθος πεδίου κλπ.), η φωτογραφία αποτελεί μία και μόνο «αποφασιστική στιγμή» (Bresson, μτφ. Σ. Διονυσοπούλου, 22013) δίχως διάρκεια ενώ παράλληλα μπορεί να χαρακτηρισθεί και σκηνοθετημένη αφού την πλαισιώνουν διάφορες προσλαμβάνουσες (Ριβέλλης). Η ίδια η ιστορία του φωτογραφικού ντοκουμέντου, πέρα από τον πληροφοριακό χαρακτήρα του, αποδεικνύει και τη στόχευση στην επιρροή του στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης (Μακρίδου, 2020). Η διδασκαλία χρειάζεται παράδειγμα που να προέρχεται από την κοινωνία και την ανθρώπινη εμπειρία. Έτσι η ενισχύεται η γνώση και κατανοείται η αλήθεια εμπειρικά (Infante, B. M., Tarquino, J. J. & Aldana, W. G., 2023). Φυσικά αυτό δεν σημαίνει πως η φωτογραφία είναι από μόνη της ικανή να αποτελέσει ανεξάρτητη πηγή πληροφόρησης και εκπαίδευσης αλλά μπορεί να αναδείξει ως μέσο την ίδια την πληροφορία και το γνωστικό αντικείμενο (Ramon, 2019).

Κατά Ιωάννη Δαμασκηνό «παραφροσύνης τοίνυν ἄκρας καὶ ἀσεβείας τὸ σχηματίζειν τὸ Θεῖον». Στην Παλαιά Διαθήκη δεν απαντάμε εικόνες αφού ο Θεός δεν παρουσιάστηκε μέχρι τότε στον Αβραάμ ή στους προφήτες. Ο Θεός της Παλαιάς Διαθήκης αποκαλύπτεται δια των ενεργειών Του. Στην Καινή Διαθήκη ο Θεός γίνεται Λόγος, συναναστρέφεται με τους ανθρώπους, επιτελεί θαύματα, σταυρώνεται, ανασταίνεται ενώ αναλήφθηκε στην πραγματικότητα και ενώπιον των ανθρώπων. Προς υπενθύμιση και διδασκαλία καταγράφηκε λοιπόν η αλήθεια για τη ζωή και τη δημόσια δράση του Χριστού των όσων δεν ήσαν παρόντες, όσων δεν αντίκρυσαν τη θαυματουργία Του αλλά άκουσαν γι' αυτήν και πίστεψαν. Δεν εικονίζεται η θεότητα του Ιησού αλλά η «ὁραθεῖσα σάρκα» του Θεού, η εικόνα του σεσαρκωμένου Θεού. Ο Θεός άλλωστε είναι «ἀσώματος καὶ ἀσχημάτιστος» γι' αυτό και δεν είναι δυνατή η απεικόνισή Του. Ο Χριστός έγινε ιστορία και η εικονογραφία της Εκκλησίας ακολούθησε αυτή την ιστορία (Ατματζίδης, 2019).

Η εικόνα λοιπόν στον χριστιανισμό φέρει την ιστορικότητα και την ιερότητα των προσώπων της αλλά παράλληλα διατηρεί και τη μνήμη αυτών ζωντανή. Αν λοιπόν μπορεί η εικόνα να έχει θέση στον χριστιανισμό, μπορεί να αποτελέσει και εκπαιδευτικό εργαλείο στη θρησκευτική εκπαίδευση. Η φωτογραφία ντοκουμέντο συνδέεται με την ιστορική καταγραφή μιας στιγμής μέσα στον χρόνο που μπορεί να μαρτυρά μία ή πολλές αλήθειες ή και καμία. Στην προκειμένη περίπτωση, η φωτογραφία μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να σταθεί ως αφορμή οπτικού γραμματισμού, να δώσει το κατάλληλο οπτικό ερέθισμα στους μαθητές να εκφραστούν, είτε προφορικά, είτε γραπτά και να μοιραστούν την οπτική τους εμπειρία, εκμαιεύοντας την πληροφορία από την εικόνα. Δημιουργείται παράλληλα ένας ασφαλής χώρος στον οποίο οι μαθητές νιώθουν την άνεση να δομήσουν τις σκέψεις τους κριτικά, χάρη στην εικόνα που λειτουργεί ως εργαλείο (Adil, 2022). Δεν είναι απαραίτητο να φθάσουν οι μαθητές σε μια συγκεκριμένη γνώση αλλά θεμιτή είναι η συμμετοχή τους στην παρατήρηση και την ελεύθερη έκφραση με αφορμή την εικόνα. Ο

εκπαιδευτικός άλλωστε είναι εκείνος που θα συντονίσει αυτόν τον διάλογο και θα κατευθύνει τους μαθητές, με τα κατάλληλα ερωτήματα, ώστε να φθάσουν στο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.

2.3. Γιάννης Μπεχράκης- Fazal Sheikh: Αναζητώντας τον άλλο εαυτό

Με αφορμή τη Δ' θεματική ενότητα του βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου «Ο σεβασμός του άλλου στην Ορθόδοξη παράδοση» με τα επιμέρους σχετικά μαθήματα: «Ι. Ποιος είναι για εμάς ο "άλλος"; και «ΙΙ. Ο "άλλος" για τους χριστιανούς» (σσ. 34-10) αλλά και με αφορμή την Α' θεματική ενότητα της Α' τάξης του Λυκείου «1.5. Η έννοια του προσώπου στη θεολογία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (σσ. 33-39), μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα της φωτογραφίας ντοκουμέντο για μιλήσουμε για την έννοια του άλλου ως έννοιας ιστορικής, κοινωνικής, αληθινής. Ο «άλλος» αποτελεί το ξένο πρόσωπο, το ανοίκειο πρόσωπο του πλησίον.





Εικόνα 1. Γιάννης Μπεχράκης, Ειδωμένη, Ελλάδα. Πηγή: Reuters.
Εικόνα 2. Γιάννης Μπεχράκης, Πρόσφυγας από τη Συρία κρατά τα παιδιά του, καθώς αγωνίζεται να αποβιβαστεί από μια λέμβο στη Λέσβο. Πηγή: Reuters.

Η φωτογραφία του Γιάννη Μπεχράκη μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τις θεματικές ενότητες των δύο αυτών τάξεων. Συγκεκριμένα φωτογραφίες με γονείς πρόσφυγες που αγωνίζονται να επιβιώσουν μέσα από τις κακουχίες ενώ παράλληλα προσπαθούν να προστατέψουν τα παιδιά τους. Πρόσωπα που γίνονται πρότυπα και περνούν από την αφάνεια στην ιστορική καταγραφή και συνείδηση ώστε «κανείς στον κόσμο δε θα μπορεί ποτέ να πει: "Δεν ήξερα!"» (Αρχιμανδρίτης, 2022).

Στις δύο αυτές φωτογραφίες ντοκουμέντο παρατηρούμε δύο πατεράδες πρόσφυγες. Πατέρας σουπερ-ήρωας που φοράει αυτοσχέδια μπέρτα από σακούλες σκουπιδιών γίνεται σύμβολο του πατέρα του οποίου η αγάπη ξεπερνά κάθε δυσκολία και κάθε σύνορο σε πείσμα των καιρών και των συνθηκών:

«Και υπήρξαν πάρα πολλές στιγμές που αισθάνθηκα συγκίνηση. Αλλά αν έπρεπε να διαλέξω μία απ' αυτές, θα ήταν όταν, στις 10 Σεπτεμβρίου του 2015, είδα ξαφνικά μπροστά μου, στα σύνορα Ελλάδας-FYROM, έναν Σύριο να περπατάει μέσα στη βροχή κρατώντας αγκαλιά την κόρη του. Περπατούσε πολλά χιλιόμετρα στον δρόμο που αυτός θεωρούσε τον δρόμο της ελπίδας, της ελευθερίας και της λύτρωσης, τον δρόμο που θα τον έφερνε στη βόρεια Ευρώπη και θα τον οδηγούσε σε μια καλύτερη ζωή. Καθώς περνούσε λοιπόν από μια γέφυρα, με μαύρες πλαστικές σακούλες σκουπιδιών στην πλάτη του για να προστατευτεί από τη βροχή, κάποια στιγμή έγειρε και έδωσε ένα φιλί στην κόρη του. Ο άνθρωπος αυτός που πλησίαζε προς το μέρος μου, δίνοντας στο παιδί του την αγνή πατρική αγάπη του, μου φάνηκε σαν ένας γίγαντας» (Αρχιμανδρίτης, 2022).

Γίνεται εκφραστής μιας ανθρώπινης ταυτότητας και ενός τρόπου αγαπητικού, εκστατικού, υπερβατικού. Ακολουθεί άλλος πατέρας-ήρωας που μάχεται τα νερά της θάλασσας, μάχεται την ίδια τη φύση για να κρατήσει τα παιδιά του ασφαλή. Μια αγκαλιά-ασπίδα κόντρα στη φύση και στις δυσκολίες που του θέτει. Φωτογραφίες ντοκουμέντο και πρόσωπα που γίνονται αφορμές για έκφραση λόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές παρατηρούν, προβληματίζονται, αρθρώνουν λόγο αισθητικό και θεολογικό που ενδεχομένως να τους οδηγήσει στο συμπέρασμα που

έφθασε και η κόρη του Γιάννη Μπεχράκη: «θα μπορούσαμε να είμαστε εμείς αυτοί» (Αρχιμανδρίτης, 2022).

Ο Fazal Sheikh, στο έργο του Ανθρώπινο Αρχιπέλαγος (2021), συνοδεύει τις φωτογραφίες του με κείμενα που επιλέχθηκαν ή γράφηκαν από τον Teju Cole, Αμερικανό συγγραφέα, επίσης φωτογράφο και ιστορικό τέχνης. Οι φωτογραφίες του Sheikh κατά πλείστων ασπρόμαυρες, και ειδικότερα, πορτρέτα με εστίαση συνήθως και κυρίως στο βλέμμα. Πορτρέτα προσφύγων και κοινωνικά περιθωριοποιημένων ανά τον κόσμο (Αφγανιστάν, Ινδία, Αφρική, Ηνωμένες Πολιτείες). Ο Fazal Sheikh φωτίζει το ανοίκειο πρόσωπο, δημιουργώντας χώρο γι' αυτό στην κοινωνική και αισθητική πραγματικότητα αλλά και στην ιστορία. Είναι η φωτογραφική του καταγραφή και απόπειρα να αφυπνίσει τις ανθρώπινες συνειδήσεις επιδιώκοντας την κοινωνική αλλαγή (Sheikh, 2005). Είναι η πολυετής αφιέρωσή του στον άνθρωπο, στο ανοίκειο πρόσωπο, το πρόσωπο του ξένου. Έτσι μπορούμε να επιδείξουμε πορτρέτα του φωτογράφου που θα αποτυπωθούν στις συνειδήσεις των μαθητών. Πορτρέτα παιδιών που χάσανε την παιδικότητά τους. Ο Muradi, νεαρό αγόρι που διαμένει σε ένα αφγανικό χωριό προσφύγων στο Πακιστάν. Η Rodi, νεαρό κορίτσι που πουλά τριαντάφυλλα στο δρόμο, μακριά από το σπίτι της, μακριά από οτιδήποτε οικείο. Πρόσωπα που αδικήθηκαν από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Πρόσωπα που εκφράζουν την έννοια του ανοίκειου και καλούνται οι μαθητές να οικειωθούν μέσω της πληροφορίας, μέσω της γνώσης.



Εικόνα 3. Fazal Sheikh, Muradi, Afgan refugee village, Nasir Bagh, North West Frontier Province, Pakistan, 1996.
Εικόνα 4. Fazal Sheikh, Rodi, rose seller, streets of Delhi, India 2007.

2.4. Αποκάλυψη του ανοίκειου προσώπου

Οι δύο αυτές φωτογραφικές ταυτότητες, του Γιάννη Μπεχράκη και του Fazal Sheikh, μπορούν να αποτελέσουν τα δημιουργικά παραδείγματα που θα δώσουν στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα για να συνδέσουν την πληροφορία της εικόνας με τη γνώση του μαθήματος. Μέσω των φωτογραφιών, ο όρος του ανοίκειου και του ξένου αποκαλύπτεται σταδιακά μπροστά στα μάτια των μαθητών. Η πληροφορία μετουσιώνεται σε εικόνα, οπτικοποιείται. Στη συνέχεια γίνεται εμπειρία και κτήμα που διατηρείται στη μνήμη. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο μεταδίδεται το γνωστικό αντικείμενο αλλά ο μαθητής εισέρχεται παράλληλα σε μια διαδικασία οικείωσης, σε μια διαδικασία πρόσληψης του διαφορετικού, του έτερου, του άλλου, του πλησίον, του άλλου εαυτού. Άλλωστε το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει να προάγει τον αλληλοσεβασμό προς κάθε πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα και την ελευθερία στη σύγχρονη κοινωνία (Γιαγκάζογλου, 2007).

Ο κοινός φωτογραφικός, αισθητικός χώρος δημιουργεί εκείνες τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις που θα αποτελέσουν το κατάλληλο περιβάλλον καλλιέργειας την έννοιας του ανοίκειου για τη μετάβαση στο οικείο. Ένα ξεπέρασμα και μια εξ-οικείωση με τις έννοιες και τα νοήματά τους ώστε να φθάσουμε στον επιθυμητό διδακτικό στόχο. Το φλας των φωτογραφικών στιγμών αποκαλύπτει τις ιστορικές εμπειρίες και καταγραφές των φωτογράφων. Στιγμές που βγαίνουν στο φως και γίνονται μαρτυρίες που σαρκώνονται. Τα πρόσωπα των φωτογραφιών γίνονται από συγκεκριμένα οικουμενικά, γίνονται οικεία βλέμματα:

«Καθένας που βλέπει αυτές τις φωτογραφίες και παίρνει τα μηνύματά μου προφανώς τα εκλαμβάνει με τον δικό του τρόπο. Πιστεύω όμως ότι υπάρχει μια κοινή παγκόσμια ευαισθησία σ' αυτά τα θέματα που όλοι έχουμε μάθει να θεωρούμε σωστά (…) Η φωτογραφία είναι η δημιουργία μιας εικόνας που θα μας κάνει να δούμε, να νιώσουμε και να σκεφτούμε. Γι' αυτό και πρέπει να έχει

και ένα επίπεδο συμβολικό. Για παράδειγμα, σου λέει ότι αυτό το χέρι μπορεί να είναι το δικό μου χέρι, το δικό σου χέρι, το χέρι του κάθε ανθρώπου, το χέρι του κόσμου» (Αρχιμανδρίτης, 2022).

Η έννοια του διαφορετικού ανασυντίθεται, οικειώνεται από τους μαθητές και πλέον μπορούν να είναι σε θέση να το αναγνωρίζουν και να το νοηματοδοτούν, να το ερμηνεύουν στο εδώ και το τώρα, στην καθημερινότητά τους. Δεν αποτελεί μια μακρινή διήγηση που θα τύχει να δουν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά αποτελεί ένα μυστήριο πρόσληψης, πρόσληψης του άλλου (Σταμούλης, 2019).

3. Συμπεράσματα

Η εικόνα στη διδασκαλία αποτελεί το δημιουργικό εκείνο όχημα που θα καλλιεργήσει και θα ενισχύσει την κριτική αντίληψη και ικανότητα των μαθητών. Η κρίση των μαθητών είναι αυτή που καταργεί την επανάληψη και την άκριτη αναπαραγωγή της πληροφορίας ή την αποστήθιση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, έκφρασης και επικοινωνίας είναι που εξελίσσει τον μαθητή και του δημιουργεί κάθε φορά νέα κίνητρα μάθησης (Infante, B. M., Tarquino, J. J. & Aldana, W. G., 2023). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής γίνεται ενεργό υποκείμενο της μάθησης κατακτώντας την αυθεντική γνώση αλλά και αναζητώντας νέες κάθε φορά γνώσεις (Infante, B. M., Tarquino, J. J. & Aldana, W. G., 2023).

Ο όρος της ετερότητας είναι όρος που απαντάται όχι μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών και στα μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών αλλά είναι όρος που απαντάται στο διάβα της ζωής κάθε ανθρώπου. Όρος οικουμενικός και συνώνυμος του ξένου, του πλησίον, του άλλου, του ανοίκειου. Όροι που εμφανίζονται στη φωτογραφία ντοκουμέντο και που ο Γιάννης Μπεχράκης και ο Fazal Sheikh κατάφεραν να αποτυπώσουν, ο καθένας ξεχωριστά, με τον μοναδικό του τρόπο. Είναι οι φωτογραφικές αφηγήσεις και καταγραφές δύο ανθρώπων που αφιερώθηκαν στον άνθρωπο του περιθωρίου και σαρκώσανε ό,τι προτάσσει ο λόγος των εκκλησιαστικών Πατέρων στον χριστιανισμό, ότι «Φύσις μία· ἄνθρωπος, καὶ οὗτος κἀκεῖνος».

Το μάθημα μπορεί να αποτελέσει χώρο αποκαλυπτόμενο για μεταμόρφωση του ανοίκειου σε οικείου, σε μια «ανασύνθεση της πραγματικότητας» όπως εντοπίζεται στη φωτογραφία ντοκουμέντο (Μακρίδου, 2020). Ανθρώπινα βλέμματα που αποκαλύπτουν τον πόνο, τη φθορά, τη δυστυχία και αναζητούν το φως. Ένα φως που στα μάτια των μαθητών μπορεί να μεταλαμπαδευτεί, να γίνει φωτιά ανθρωπιάς και αναζήτησης του δίκαιου και της αλλαγής. Ας μην ξεχνάμε πως κάθε μάθημα του προγράμματος σπουδών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να προάγει μόνο τη γνώση αλλά και την παιδεία και την καλλιέργεια συνειδήσεως των μαθητών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Πατερικές πηγές

Μ. Βασιλείου, Περί ελεημοσύνης, PG 32, 1153-1168.

Ιωάννου Δαμασκηνού, Λόγος πρῶτος ἀπολογητικὸς πρὸς τοὺς διαβάλλοντας τὰς ἁγίας εἰκόνας, PG 94, 1231-1284.

Ιωάννου Δαμασκηνού, Περὶ εἰκόνων, PG 94, 1169C-1176.

Ιωάννου Δαμασκηνού, Τοῦ ἁγίου Βασιλείου, ἐκ τοῦ εἰς Γόρδιον τὸν μάρτυρα λόγου, Τοῦ αὐτοῦ ἐκ τοῦ πέμπτου κεφαλαίου τῆς αὐτῆς πραγματείας, PG 94, 1264-1269.

Βοηθήματα

Αρχιμανδρίτης, Γ. (2022). Γιάννης Μπεχράκης- Με τα μάτια της ψυχής. Αθήνα: Πατάκη.

Ατματζίδης, Χ. (2019). Θεολογία της Καινής Διαθήκης. Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). «Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία

της ετερότητας». Στα Πρακτικά της Επιστημονικής Ημερίδας. Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών, 34-108.
Μακρίδου, Ν. (2020). Φωτογραφία- Κειμενικές αναγνώσεις. Αθήνα: Παπαζήσης.
Ριβέλλης, Πλ., «Προβλήματα φωτογραφικής ορολογίας», Περιοδικό Φωτογράφος
https://www.rivellis.gr/articles/arthra-sto-periodiko-fotografos/provlimata-fotografikis-orologias
Σταμούλης, Χρ. (2019). Έρως και θάνατος. Αθήνα: Αρμός.
Cartier-Bresson, Η. μτφ. Σ. Διονυσοπούλου (22013). Η αποφασιστική στιγμή-Λόγος για τη φωτογραφία. Αθήνα: Άγρα.

Ξενόγλωσση

Hong Zhang, Cheryl Zhenyu Qian (12 April 2024). "The Interplay of Religion and the Visual Arts: A Bibliometric Network Analysis (1991–2023)". Religions: 15: 481.
Infante, B. M., Tarquino, J. J. & Aldana, W. G. (2023). La imagen documental y su relación con la educación contemporánea. Maestría en Educación, Facultad de posgrados, Universidad La Gran Colombia, Bogotá
Morgan, David (2020). The Lure of Images: A History of Religion and Visual Media in America, London: Routledge.
Ramon, Ricard (2019). "La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo". InVisibilidades 11: 20-27.
Recuperado de: http://hdl.handle.net/11396/7898
Rehana Adil (2022). "Use of Images to Support Critical Visual Literacy- A Small-Scale Study in a Religious Education (RE) Setting in Karachi, Pakistan". Scottish Educational Review 54. P. 93–119.
Teju Cole, Fazal Sheikh (22021). Human Archipelago. Steidl.

Ιστότοποι

https://www.fazalsheikh.org/
Duke Trinity College of Arts and Sciences, Digital Documentary Photography: Education, Childhood, and Growth (DOCST 209S):
https://servicelearning.duke.edu/courses/digital-documentary-photography-education-childhood-and-growth
Russell, Francesca, "Capturing School Life: Dos and Don'ts of Documentary School Photography"
https://www.francescarussell.com/blog/dos-donts-of-documentary-school-photography
Sara Crespo Peña, "La fotografía como recurso educativo en el tercer ciclo de educación primaria", Facultad de Educación – Universidad de Zaragoza (Curso académico 2013-2014)
https://zaguan.unizar.es/record/14385/files/TAZ-TFG-2014-555.pdf

ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΝΕΚΡΟΥ: ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

Χατζίνα Άννα
M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ87.02 Νοσηλευτικής

Περίληψη

Η φροντίδα νεκρού αποτελεί απαιτητική νοσηλευτική διεργασία που συνδυάζει τεχνική επάρκεια, ενσυναίσθηση και πολιτισμική-θρησκευτική ευαισθησία. Σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι βοηθοί νοσηλευτή καλούνται να προσαρμόζουν πρακτικές προετοιμασίας σώματος και επικοινωνίας με τους συγγενείς, σεβόμενοι τα ιδιαίτερα τελετουργικά και τις νομικές διαδικασίες. Ο πολιτισμός και η θρησκεία διαμορφώνουν αντιλήψεις για τον θάνατο και επηρεάζουν κρίσιμα στάδια (πιστοποίηση, υγιεινή φροντίδα, μεταφορά, παράδοση). Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ενισχύει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, προσομοιώσεων και ανάλυσης περιστατικών, ώστε οι σπουδαστές να εφαρμόζουν με ασφάλεια πρωτόκολλα και να υποστηρίζουν ψυχοκοινωνικά την οικογένεια. Η εργασία αναδεικνύει τη συμβολή της διαπολιτισμικής νοσηλευτικής στην ποιότητα φροντίδας και προτείνει εκπαιδευτικές πρακτικές που καλλιεργούν επαγγελματισμό, σεβασμό και ανθεκτικότητα στο προσωπικό υγείας, με στόχο μια ολιστική, αξιοπρεπή μεταθανάτια φροντίδα.

Λέξεις κλειδιά: Νοσηλευτική, φροντίδα, πολιτισμός, θρησκεία, ενσυναίσθηση

1. Εισαγωγή

Η φροντίδα του νεκρού αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της νοσηλευτικής διεργασιας, διασφαλίζοντας ότι ο θάνατος αντιμετωπίζεται με σεβασμό, αξιοπρέπεια και φροντίδα. Πρόκειται για μια διαδικασία που εκτείνεται πέρα από τη φυσική προετοιμασία του σώματος, περιλαμβάνοντας επίσης την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στους συγγενείς, οι οποίοι βιώνουν την απώλεια. Η σωστή διαχείριση αυτής της διαδικασίας συμβάλλει στη μείωση του συναισθηματικού τραύματος και στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής εμπειρίας για την οικογένεια του θανόντος (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Ο νοσηλευτής διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη μεταθανάτια φροντίδα, τηρώντας τα πρωτόκολλα υγιεινής, τις νομικές απαιτήσεις και τις πολιτισμικές ή θρησκευτικές παραδόσεις του εκλιπόντος. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τον καθαρισμό και την προετοιμασία του σώματος, τη σωστή τοποθέτησή του και την κάλυψή του, εφόσον απαιτείται. Παράλληλα, είναι σημαντικό να επιδεικνύει ευαισθησία στις επιθυμίες της οικογένειας, παρέχοντας τον απαραίτητο χρόνο και χώρο για την αποχαιρετιστήρια στιγμή (Garces-Foley, 2006).

Η νοσηλευτικη φροντίδα νεκρού δεν είναι απλώς μια διεργασία, αλλά μια ολιστική προσέγγιση που απαιτεί επαγγελματισμό, ενσυναίσθηση και ευαισθησία. Ο νοσηλευτής, πέρα από τη διαχείριση των πρακτικών ζητημάτων, συμβάλλει στην εξασφάλιση μιας αξιοπρεπούς μετάβασης, διασφαλίζοντας τον σεβασμό προς τον θανόντα και την παροχή στήριξης στους οικείους του (Δημητριάδου, 2016).

Πέρα από την άμεση φυσική φροντίδα, η διαδικασία αυτή έχει βαθιά συναισθηματική και ηθική διάσταση. Η διατήρηση της ηρεμίας και του σεβασμού κατά τη διάρκεια της μεταθανάτιας φροντίδας είναι απαραίτητη τόσο για τον εκλιπόντα όσο και για τους συγγενείς του. Η σωστή εκπαίδευση, καθώς και η κατανόηση των πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφορών, συμβάλλουν καθοριστικά στη διασφάλιση μιας ποιοτικής και ανθρωποκεντρικής προσέγγισης στη φροντίδα του νεκρού (Γιαννοπούλου, Κεσίδου, & Μανομενίδης, 2022).

2. Κυρίως μέρος

2.1 Ο ρόλος του νοσηλευτή στη φροντίδα νεκρού και δεοντολογικές αρχές

Ο ρόλος του νοσηλευτή στη φροντίδα του νεκρού είναι πολυδιάστατος, περιλαμβάνοντας τόσο την τεχνική διαχείριση της σορού όσο και την ψυχολογική υποστήριξη των συγγενών. Κεντρικό στόχο αποτελει η διατήρηση της αξιοπρέπειας του θανόντος, η τήρηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών παραδόσεων και η ομαλή επικοινωνία με τις αρμόδιες αρχές (Chua & Shorey, 2021).

Η διαχείριση του σώματος απαιτεί αξιοπρέπεια και σεβασμό. Ο νοσηλευτής φροντίζει το σώμα του θανόντος με την ίδια προσοχή και φροντίδα που αποδόθηκε κατά τη διάρκεια της ζωής του, διασφαλίζοντας την αξιοπρεπή μεταχείριση (Sallnow et al., 2022).

Επιπλέον, η προστασία προσωπικών δεδομένων είναι ουσιαστική. Η συμμόρφωση με το ιατρικό απόρρητο και η προστασία των δεδομένων του εκλιπόντος ακολουθούν αυστηρά τη νομοθεσία (Zhou, Li, & Zhang, 2021).

Η πολιτισμική και θρησκευτική ευαισθησία αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο της νοσηλευτικής φροντίδας. Ο νοσηλευτής διασφαλίζει ότι οι θρησκευτικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις του εκλιπόντος και της οικογένειάς του γίνονται σεβαστές, ώστε οι τελετουργικές πρακτικές να τηρούνται σύμφωνα με τις επιθυμίες τους (Hao et al., 2021).

Η υποστήριξη των συγγενών είναι ζωτικής σημασίας. Ο νοσηλευτής παρέχει ενημέρωση σχετικά με τις διαδικασίες και δημιουργεί ένα ήρεμο περιβάλλον για την οικογένεια, ενισχύοντας την προσαρμογή τους στην απώλεια (Chew, Ang, & Shorey, 2021).

Όσον αφορά τις νοσηλευτικές ευθύνες, η νοσηλευτικη φροντίδα του νεκρού περιλαμβάνει την επιβεβαίωση του θανάτου, την προετοιμασία του σώματος, την τήρηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών πρακτικών και τη μεταφορά της σορού σύμφωνα με τα πρωτόκολλα (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Οι διοικητικές διαδικασίες είναι απαραίτητες. Ο νοσηλευτής συμπληρώνει τα απαραίτητα ιατρικά έγγραφα, ενημερώνει τις αρμόδιες αρχές και συντονίζεται με τις υπηρεσίες κηδειών, εξασφαλίζοντας την ακριβή τήρηση αρχείου για την παράδοση της σορού (Garces-Foley, 2006).

Η συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας και του προσωπικού είναι ουσιώδης. Ο νοσηλευτής παρέχει καθοδήγηση στους συγγενείς, δημιουργεί ένα περιβάλλον που βοηθά στη διαχείριση της απώλειας και αναπτύσσει στρατηγικές για τη διαχείριση του άγχους και της θλίψης (Δημητριάδου, 2016).

Η φροντίδα του νεκρού απαιτεί επαγγελματισμό, ανθρωπισμό και προσαρμογή στις ανάγκες της οικογένειας, διασφαλίζοντας ότι η διαδικασία πραγματοποιείται με σεβασμό και αξιοπρέπεια (Γιαννοπούλου, Κεσίδου, & Μανομενίδης, 2022).

2.2 Νοσηλευτική διεργασία: Στάδια και διαδικασίες

Η φροντίδα νεκρού ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τις πολιτισμικές και θρησκευτικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με τα νοσοκομειακά πρωτόκολλα και τις διεθνείς πρακτικές, οι διαδικασίες περιλαμβάνουν αυστηρά καθορισμένες ενέργειες (Chua & Shorey, 2021).

Η πιστοποίηση θανάτου είναι η πρώτη διαδικασία που λαμβάνει χώρα. Ο ιατρός επιβεβαιώνει τον θάνατο και εκδίδει το σχετικό πιστοποιητικό, το οποίο συνοδεύεται από τη συμπλήρωση των απαραίτητων ιατρικών εγγράφων και του πρωτοκόλλου παράδοσης-παραλαβής. Παράλληλα, ενημερώνονται η οικογένεια και οι αρμόδιες αρχές (Sallnow et al., 2022).

Στη συνέχεια, η προετοιμασία του σώματος αποτελεί ουσιαστικό στάδιο. Περιλαμβάνει την υγιεινή φροντίδα μέσω καθαρισμού και περιποίησης του σώματος, την αφαίρεση ιατρικών συσκευών όπου επιτρέπεται και τη σωστή ανατομική τοποθέτηση του νεκρού. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη οι θρησκευτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις επιθυμίες της οικογένειας (Zhou, Li, & Zhang, 2021).

Ειδικές διαδικασίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη θρησκεία. Στον Χριστιανισμό, η νεκρώσιμη ακολουθία είναι βασική τελετουργία, ενώ στο Ισλάμ εφαρμόζεται το Ghusl (τελετουργικό πλύσιμο) και η ταφή χωρίς φέρετρο. Ο Ιουδαϊσμός απαιτεί την τελετουργική προετοιμασία Tahara

και ταφή εντός 24 ωρών, ενώ ο Βουδισμός και ο Ινδουισμός δίνουν έμφαση στην αποτέφρωση. Στον Σιχισμό, η προετοιμασία περιλαμβάνει πλύσιμο με γιαούρτι ή καθαρό νερό, διατήρηση των "Πέντε Κ" και απαγγελία προσευχών (Hao et al., 2021).

Ακόμη, η μεταφορά της σορού στο νεκροτομείο ή σε χώρο αναμονής πραγματοποιείται με σεβασμό, τηρώντας πρωτόκολλα για μολυσματικές ασθένειες. Σε περιπτώσεις ιατροδικαστικών περιστατικών, ακολουθείται αυστηρή τεκμηρίωση (Chew, Ang, & Shorey, 2021).

Η παράδοση του νεκρού στην οικογένεια ή στην υπηρεσία κηδειών ολοκληρώνει τη διαδικασία. Η οικογένεια ενημερώνεται για τα επόμενα βήματα, ενώ η διαχείριση αζήτητων σορών γίνεται μέσω κοινωνικών υπηρεσιών. Κάθε στάδιο διασφαλίζει τη σωστή φροντίδα και τον σεβασμό προς τον αποθανόντα (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

2.3 Νομικές και διοικητικές απαιτήσεις

Η μεταθανάτια φροντίδα δεν περιορίζεται μόνο στη φυσική διαχείριση του σώματος, αλλά υπόκειται σε αυστηρές νομικές και διοικητικές διαδικασίες. Αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το εθνικό νομοθετικό πλαίσιο, τις απαιτήσεις των υγειονομικών δομών και τις πολιτισμικές ή θρησκευτικές ανάγκες των συγγενών του θανόντος (Garces-Foley, 2006).

Η έκδοση πιστοποιητικού θανάτου είναι η πρώτη απαραίτητη διαδικασία. Ο ιατρός ή το εξουσιοδοτημένο προσωπικό επιβεβαιώνει τον θάνατο και εκδίδει το σχετικό έγγραφο. Σε περιπτώσεις ασαφούς αιτίας θανάτου, μπορεί να απαιτείται ιατροδικαστική εξέταση, ενώ η εγγραφή του θανάτου στα κρατικά μητρώα είναι προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση των διαδικασιών ταφής ή αποτέφρωσης (Δημητριάδου, 2016).

Η νομοθεσία περί μεταφοράς της σορού καθορίζει συγκεκριμένες διαδικασίες. Η μεταφορά από τον χώρο θανάτου προς το νεκροτομείο ή τον χώρο ταφής ακολουθεί πρωτόκολλα ασφαλείας. Οι κανονισμοί απαιτούν εξειδικευμένα οχήματα και εγκεκριμένους πρακτόρες κηδειών, ενώ στις διεθνείς μεταφορές είναι απαραίτητα ειδικά πιστοποιητικά και συμμόρφωση με διεθνείς συμβάσεις δημόσιας υγείας (Γιαννοπούλου, Κεσίδου, & Μανομενίδης, 2022).

Σε ιατροδικαστικές υποθέσεις, όταν υπάρχει υπόνοια εγκληματικής ενέργειας, απαιτείται έγκριση από τις αρμόδιες αρχές πριν από οποιαδήποτε διαδικασία. Ο νοσηλευτής οφείλει να τηρεί τις διαδικασίες καταγραφής και τεκμηρίωσης του φακέλου του ασθενούς (Pandya & Kathuria, 2021).

Ακόμη, τα δικαιώματα της οικογένειας και οι θρησκευτικές επιλογές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Οι συγγενείς αποφασίζουν τη διαδικασία αποχαιρετισμού, ενώ τα νοσοκομεία παρέχουν ενημέρωση σχετικά με τις επιλογές και τις νομικές απαιτήσεις. Αν η θρησκευτική παράδοση επιβάλλει ειδικές διαδικασίες, τα νοσηλευτικά ιδρύματα συνεργάζονται με τις κοινότητες για τη διευκόλυνση των διαδικασιών (Chua & Shorey, 2021).

Η διαχείριση αζήτητων σορών πραγματοποιείται βάσει αυστηρών πρωτοκόλλων. Οι σοροί παραμένουν στο νεκροτομείο για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα πριν από την ανάθεση σε δημόσια ταφή, ενώ, σε περιπτώσεις απουσίας συγγενών, οι κοινωνικές υπηρεσίες συντονίζουν τη διαδικασία, εξασφαλίζοντας σεβασμό και αξιοπρέπεια (Sallnow et al., 2022).

2.4 Ενσυναίσθηση και ψυχοκοινωνική υποστήριξη

Η υποστήριξη των συγγενών και η επικοινωνία με την οικογένεια του θανόντος αποτελούν κρίσιμα στοιχεία στη μεταθανάτια φροντίδα. Ο νοσηλευτής καλείται να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος μεταξύ της οικογένειας, των ιατρικών αρχών και των σχετικών διαδικασιών, παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη για τη διαχείριση της απώλειας (Hao et al., 2021).

Οι συγγενείς βιώνουν έντονο σοκ, θλίψη και άγχος, γεγονός που καθιστά σημαντική την παρουσία ενός επαγγελματία με ενσυναίσθηση και κατανόηση. Ο νοσηλευτής πρέπει να αναγνωρίζει αυτά τα συναισθήματα και να προσφέρει στήριξη με ηρεμία και διακριτικότητα. Παράλληλα, η έγκαιρη και σαφής ενημέρωση σχετικά με τις διαδικασίες αποτρέπει αβεβαιότητα και επιπρόσθετη ψυχολογική επιβάρυνση (Chew, Ang, & Shorey, 2021).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση της απώλειας. Η ειλικρινής αλλά ευαίσθητη προσέγγιση είναι απαραίτητη για την ανακοίνωση του θανάτου. Ο νοσηλευτής πρέπει να δίνει στους συγγενείς χώρο και χρόνο για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, διατηρώντας μια υποστηρικτική στάση. Η μη λεκτική επικοινωνία, είναι εξίσου σημαντική για τη μετάδοση ενσυναίσθησης (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Η παροχή υποστήριξης μέσω εξειδικευμένων δομών είναι καθοριστική. Οι συγγενείς συχνά χρειάζονται παραπομπή σε επαγγελματιες ψυχικής υγείας. Η ενημέρωση για τις διαθέσιμες κοινωνικές υπηρεσίες διευκολύνει τη διαχείριση της θλίψης και συμβάλλει στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα (Garces-Foley, 2006).

Ο νοσηλευτής οφείλει να κατανοεί τις πολιτισμικές αντιλήψεις της οικογένειας, προσαρμόζοντας τη φροντίδα σύμφωνα με τις επιθυμίες τους σχετικά με τις τελετουργικές διαδικασίες, διασφαλίζοντας σεβασμό και αξιοπρέπεια (Δημητριάδου, 2016).

2.5 Διαχείριση θανάτου από τον νοσηλευτή

Η διαχείριση του θανάτου αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές πτυχές της νοσηλευτικής διεργασιας. Ο νοσηλευτης αντιμετωπίζει καθημερινά την απώλεια ασθενών και καλειται να ισορροπήσει ανάμεσα στην επαγγελματική ευθύνη και στις συναισθηματικές προκλήσεις που συνοδεύουν τη φροντίδα των νεκρών (Pandya & Kathuria, 2021).

Οι συναισθηματικές και ψυχολογικές αντιδράσεις του νοσηλευτή είναι κρίσιμες. Ο θάνατος ενός ασθενή μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογία του, προκαλώντας θλίψη, άγχος και συναισθηματική εξουθένωση. Η συστηματική έκθεση στη θλίψη απαιτεί τη χρήση στρατηγικών αυτοφροντίδας, όπως η ομαδική υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων και η συμβουλευτική. Παράλληλα, η διατήρηση μιας ισορροπημένης επαγγελματικής προσέγγισης επιτρέπει στον νοσηλευτή να παρέχει υψηλής ποιότητας φροντίδα χωρίς να επιβαρύνεται συναισθηματικά (Chua & Shorey, 2021).

Επιπλέον, η διαχείριση του θανάτου σε κλινικό περιβάλλον περιλαμβάνει συγκεκριμένες ενέργειες. Ο νοσηλευτής πρέπει να ενημερώσει το ιατρικό προσωπικό, να διαχειριστεί το σώμα του θανόντος ακολουθώντας τα πρωτόκολλα υγιεινής και ασφαλείας, καθώς και να επικοινωνήσει με την οικογένεια. Η υποστήριξη των συγγενών στις πρώτες στιγμές μετά τον θάνατο είναι ζωτικής σημασίας, ενώ η σωστή καταγραφή των διαδικασιών διασφαλίζει τη συμμόρφωση με τις νομικές απαιτήσεις (Sallnow et al., 2022).

Παράλληλα, η επαγγελματική ανθεκτικότητα και η αυτοφροντίδα παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η συνεχής έκθεση σε περιστατικά θανάτου μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση, με συμπτώματα όπως κόπωση και αποστασιοποίηση από την εργασία. Για την αποφυγή αυτών των επιπτώσεων, ο νοσηλευτης μπορει να συμμετέχει σε ομάδες υποστήριξης, να λαμβάνει επαγγελματική ψυχολογική βοήθεια και να τηρει υγιή όρια μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Zhou, Li, & Zhang, 2021).

Η εκπαίδευση και η συνεχής υποστήριξη είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση του θανάτου. Ο νοσηλευτης πρέπει να εκπαιδεύεται στην ενσυναίσθηση, στις επικοινωνιακές δεξιότητες και στις πολιτισμικές διαφορές που σχετίζονται με τη φροντίδα του νεκρού. Επιπλέον, η εκμάθηση τεχνικών για την αντιμετώπιση της συναισθηματικής φόρτισης συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη ψυχική υγεία (Hao et al., 2021).

2.6 Πολιτισμική και θρησκευτική ευαισθησία: αντιλήψεις για τον θάνατο

Ο θάνατος είναι ένα οικουμενικό γεγονός, αλλά η αντίληψη και η διαχείρισή του διαφέρουν σημαντικά μεταξύ πολιτισμών. Οι πολιτισμικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τη στάση απέναντι στον θάνατο, τις τελετουργίες, την περίοδο πένθους και τις πρακτικές αποχαιρετισμού. Ο νοσηλευτης πρέπει να αναγνωρίζει αυτές τις διαφορές για να παρέχει φροντίδα με σεβασμό και ενσυναίσθηση (Garces-Foley, 2006).

Οι κοινωνικές αντιλήψεις για τον θάνατο ποικίλλουν. Στις δυτικές κοινωνίες, αντιμετωπίζεται ως ιατρικό γεγονός και συχνά απομακρύνεται από την καθημερινή ζωή. Αντίθετα, σε πολλές ασιατικές και αφρικανικές κουλτούρες, θεωρείται φυσική συνέχεια της ζωής, συνοδευόμενος από

συλλογικές τελετουργίες και έντονες εκδηλώσεις πένθους. Παράλληλα, οι σύγχρονες ιατρικές παρεμβάσεις έχουν μεταβάλει την εμπειρία του θανάτου, δημιουργώντας ηθικά διλήμματα σχετικά με τη διατήρηση της ζωής (Δημητριάδου, 2016).

Επιπλέον, η έκφραση του πένθους διαφέρει. Σε ορισμένες κοινωνίες αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία, ενώ σε άλλες συνοδεύεται από δημόσιες εκδηλώσεις θλίψης. Η χρονική διάρκεια του πένθους επίσης ποικίλλει. Ορισμένες θρησκείες επιβάλλουν καθορισμένες περιόδους πένθους, ενώ άλλες προωθούν την άμεση επιστροφή στην καθημερινότητα (Γιαννοπούλου, Κεσίδου, & Μανομενίδης, 2022).

Οι θρησκευτικές προσεγγίσεις επηρεάζουν τις πρακτικές φροντίδας του νεκρού. Στον Χριστιανισμό, η πίστη στην αιώνια ζωή εκφράζεται μέσω νεκρώσιμων ακολουθιών και ταφής ή αποτέφρωσης (Δουνδουλάκη, 2003). Στο Ισλάμ, η ταφή πραγματοποιείται εντός 24 ωρών, ακολουθώντας αυστηρά τελετουργικά καθαρισμού. Στον Ιουδαϊσμό, η ταρίχευση απαγορεύεται και η ταφή γίνεται χωρίς καθυστέρηση. Στον Βουδισμό και τον Ινδουισμό, η αποτέφρωση αποτελεί βασική πρακτική για την απελευθέρωση της ψυχής. Στον Σιχισμό, ο θάνατος θεωρείται φυσική μετάβαση, με τις τελετές να περιλαμβάνουν πλύσιμο του σώματος, διατήρηση των "Πέντε Κ" και απαγγελία ύμνων από το Guru Granth Sahib, πριν από την αποτέφρωση της σορού (Pandya & Kathuria, 2021).

Η κατανόηση αυτών των διαφορών επιτρέπει στο νοσηλευτη να προσαρμοζει τη φροντίδα, διασφαλίζοντας σεβασμό στις πεποιθήσεις και τις ανάγκες κάθε οικογένειας, ενισχύοντας την ανθρωποκεντρική φροντίδα (Chua & Shorey, 2021).

2.7 Πρακτικές και παραδόσεις

Οι πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις καθορίζουν τις πρακτικές που ακολουθούνται πριν και μετά τον θάνατο, επηρεάζοντας τον τρόπο φροντίδας του νεκρού. Ο νοσηλευτης οφειλει να σέβεται και να προσαρμόζει τη φροντίδα με βάση τις πεποιθήσεις των ασθενών και των οικογενειών τους (Zhou, Li, & Zhang, 2021).

Στον Χριστιανισμό, οι πρακτικές διαφέρουν μεταξύ των δογμάτων. Στον Ορθόδοξο Χριστιανισμό, η εξόδια ακολουθία και η ταφή είναι βασικά στοιχεία, ενώ η αποτέφρωση αποφεύγεται (Δουνδουλάκη, 2019). Στον Καθολικισμό, οι τελευταίες προσευχές και η μετάληψη έχουν κεντρικό ρόλο, με την αποτέφρωση να επιτρέπεται αλλά η ταφή να προτιμάται (Hao et al., 2021).

Επιπλέον, στο Ισλάμ, η προετοιμασία του σώματος ακολουθεί αυστηρές διαδικασίες. Το πλύσιμο (Ghusl), το τύλιγμα σε λευκό ύφασμα (Kafan) και η ταφή προς την κατεύθυνση της Μέκκας είναι βασικές πρακτικές, ενώ η αποτέφρωση απαγορεύεται αυστηρά (Chew, Ang, & Shorey, 2021).

Παράλληλα, στον Ιουδαϊσμό, το σώμα παραμένει ανέπαφο και προετοιμάζεται από την Chevra Kadisha, με την ταφή να πραγματοποιείται το συντομότερο δυνατό χωρίς καλλωπισμό ή ταρίχευση, ακολουθώντας αυστηρές θρησκευτικές οδηγίες (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Ακόμη, στον Βουδισμό και τον Ινδουισμό, η αποτέφρωση είναι η κυρίαρχη πρακτική. Στον Βουδισμό, οι τελετές επικεντρώνονται στην προσευχή και τη μετάβαση της ψυχής, ενώ στον Ινδουισμό, η αποτέφρωση θεωρείται κρίσιμη για την απελευθέρωση της ψυχής (moksha), με την τέφρα να διασκορπίζεται σε ιερά ποτάμια (Garces-Foley, 2006).

Τελος, στο Σιχισμό, ο θάνατος θεωρείται φυσική μετάβαση και η φροντίδα του σώματος ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Το πλύσιμο του σώματος γίνεται με καθαρό νερό ή γιαούρτι, τα "Πέντε Κ" δεν αφαιρούνται και πριν από την αποτέφρωση πραγματοποιείται η απαγγελία ύμνων από το Guru Granth Sahib (Δημητριάδου, 2016).

2.8 Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου

Τίτλος: Φροντίδα Νεκρού: Νοσηλευτική Διεργασία με έμφαση στην ενσυναίσθηση, πολιτισμική και θρησκευτική ευαισθησία.

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

- Νοσηλευτική Θεωρία
- Ανατομία και Φυσιολογία
- Δεοντολογία και Επαγγελματική Ηθική στη Νοσηλευτική
- Πολιτισμικές και Θρησκευτικές Προσεγγίσεις στη Φροντίδα Υγείας

Πλαίσιο υλοποίησης

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Β' τάξης ΕΠΑ.Σ. της Δ.ΥΠ.Α., οι οποίοι παρακολουθούν το μάθημα της Νοσηλευτικής. Πρόκειται για την τελευταία ενότητα του μαθήματος, με ιδιαίτερη έμφαση στο εργαστηριακό μέρος, καθώς αφορά την ειδικότητα Βοηθός Γενικής Νοσηλείας. Η ενότητα αυτή προετοιμάζει τους μαθητές για τις απαιτήσεις της κλινικής πράξης, δίνοντας έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη φροντίδα του νεκρού.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

- Βασική ανατομία και φυσιολογία
- Αρχές νοσηλευτικής φροντίδας σε κρίσιμες καταστάσεις
- Διαδικασίες τελικού σταδίου ζωής
- Νομικά/ηθικά ζητήματα φροντίδας νεκρού
- Πολιτισμικές/θρησκευτικές διαφοροποιήσεις (συμπερ. Σιχισμού)

Σκοπός

Εξοικείωση με διαδικασίες φροντίδας νεκρού, με έμφαση πρακτικές/ψυχοκοινωνικές/πολιτισμικές διαστάσεις.

Μαθησιακοί στόχοι

Ως προς τη γνώση:

- Μεταθανάτια φροντίδα και στάδια
- Φυσιολογικές μεταβολές μετά τον θάνατο
- Πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφοροποιήσεις

Ως προς τις στάσεις:

- Ενσυναίσθηση και σεβασμός προς οικογένειες
- Επαγγελματισμός και υπευθυνότητα
- Εκτίμηση πολιτισμικών/θρησκευτικών πρακτικών

Ως προς τις δεξιότητες:

- Εφαρμογή πρωτοκόλλων φροντίδας νεκρού
- Επικοινωνία με συγγενείς και επαγγελματίες υγείας
- Προσαρμογή φροντίδας σε πολιτισμικές/θρησκευτικές απαιτήσεις

Εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές

- Διαδραστική διδασκαλία (πολυμέσα, ερωτήσεις, συζήτηση)
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση (ανάλυση περιστατικών, παραδόσεις)
- Πρακτική προσομοίωση (αναπαράσταση διαδικασιών)
- Ανάλυση περιστατικών (πραγματικά/προσομοιωμένα)
- Ψηφιακά εργαλεία: Google Forms, Padlet, Kahoot, Mentimeter, Teams, Edmodo

Διάρκεια και δομή

- 1η Ώρα: Θεωρητική παρουσίαση και πολιτισμικές διαφορές
- 2η Ώρα: Ομαδικές εργασίες – ανάλυση περιστατικών/διαφορών
- 3η Ώρα: Πρακτική άσκηση μεταθανάτιας φροντίδας
- 4η Ώρα: Προσομοίωση επικοινωνίας και διαχείρισης συναισθημάτων
- 5η Ώρα: Αναστοχασμός και αξιολόγηση

Υλικοτεχνική υποδομή

- Προβολέας και Η/Υ
- Ανθρώπινο ομοίωμα
- Εργαστηριακός εξοπλισμός
- Ψηφιακές εφαρμογές (Google Forms, Padlet, Kahoot)

Συμπεράσματα και ανατροφοδότηση

Η εκπαίδευση στη φροντίδα του νεκρού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της νοσηλευτικής πρακτικής. Η ενσωμάτωση των πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφοροποιήσεων διασφαλίζει τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια των αποθανόντων και των οικογενειών τους. Μέσα από την πρακτική άσκηση και την ανάλυση περιστατικών, οι μαθητές αποκτούν ουσιαστική γνώση και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς επαγγελματίες στον χώρο της υγείας (Pandya & Kathuria, 2021).

Εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές

Η διδασκαλία της μεταθανάτιας φροντίδας απαιτεί συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών μεθόδων για την πλήρη κατανόηση και εφαρμογή των διαδικασιών από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο σενάριο είναι σχεδιασμένες για να ενισχύσουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη βιωματική μάθηση (Sallnow et al., 2022).

Διαδραστική Διδασκαλία

Αξιοποίηση πολυμέσων, όπως διαδραστικές παρουσιάσεις και βίντεο, για την εισαγωγή στις βασικές αρχές της φροντίδας του νεκρού. Η χρήση PowerPoint και οπτικοακουστικού υλικού επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας μεταθανάτιας φροντίδας. Επιπλέον, ανοιχτή συζήτηση και καταιγισμός ιδεών βοηθούν στην ανάλυση του θανάτου μέσα από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά πλαίσια (Hao et al., 2021).

Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να μελετήσουν διαφορετικά πρωτόκολλα μεταθανάτιας φροντίδας ανάλογα με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές πρακτικές. Παρουσιάζουν τις εργασίες τους, συζητώντας τις διαφορές και τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν στη νοσηλευτική πρακτική. Η χρήση συνεργατικών εργαλείων, όπως Padlet διευκολύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία εξ αποστάσεως (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Πρακτική Άσκηση και Προσομοίωση

Εφαρμογή της μεταθανάτιας νοσηλευτικης φροντίδας σε ανθρώπινο ομοίωμα, ακολουθώντας τα νοσηλευτικά πρωτόκολλα. Οι μαθητές εξασκούνται στη σωστή διαχείριση του σώματος, στην προετοιμασία του για την οικογένεια και στην τήρηση των κανόνων υγιεινής. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται σενάρια προσομοίωσης για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της διαχείρισης των συναισθημάτων των συγγενών (Δημητριάδου, 2016).

Ανάλυση Περιστατικών και Αναστοχασμός

Οι μαθητές αναλύουν πραγματικά ή υποθετικά περιστατικά φροντίδας νεκρού και αξιολογούν τη βέλτιστη νοσηλευτική πρακτική. Ενθαρρύνεται η ενσυναίσθηση μέσω γραπτών αναστοχαστικών

ημερολογίων ή προφορικών συζητήσεων. Χρησιμοποιούνται εφαρμογές, όπως το Kahoot, για την αξιολόγηση της κατανόησης και τη συζήτηση κρίσιμων θεμάτων (Pandya & Kathuria, 2021).

Αξιολόγηση Μαθησιακής Προόδου

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει συμπλήρωση Google Forms με ερωτήσεις κατανόησης και ανατροφοδότησης. Παράλληλα, η απόδοση των μαθητών αξιολογείται μέσω checklists κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης. Επιπλέον, οι μαθητές πραγματοποιούν αυτοαξιολόγηση, εξετάζοντας την προσωπική τους ανάπτυξη και την επίδραση της εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους πορεία (Sallnow et al., 2022).

2.9 Αξιολόγηση μαθησιακής διαδικασίας

- Διαμορφωτική αξιολόγηση: ερωτήσεις κατανόησης, συζήτηση, ανατροφοδότηση (Padlet) (Chew, Ang, & Shorey, 2021).
- Αξιολόγηση πρακτικής: checklists δεξιοτήτων/διαδικασιών/πρωτοκόλλων (Kostka et al., 2021).
- Τελική αξιολόγηση: Google Forms & Kahoot (πολλαπλής επιλογής, σενάρια) (Pandya & Kathuria, 2021).
- Ανατροφοδότηση & αυτοαξιολόγηση: γραπτά/προφορικά, χρήση Edmodo· ενίσχυση κριτικής σκέψης (Sallnow et al., 2022).

3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και βασίζεται σε δευτερογενή έρευνα. Στόχος είναι η διερεύνηση της μεταθανάτιας φροντίδας υπό το πρίσμα της νοσηλευτικής πρακτικής, της ενσυναίσθησης, της πολιτισμικής και θρησκευτικής ευαισθησίας, καθώς και των νομικών και διοικητικών διαδικασιών που τη διέπουν (Hao et al., 2021).

Τύπος Μελέτης

Η μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογία της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν επιστημονικές δημοσιεύσεις, κατευθυντήριες οδηγίες, νοσηλευτικά πρωτόκολλα και μελέτες που αφορούν τη φροντίδα του νεκρού (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω αναζήτησης σε έγκριτες βάσεις δεδομένων, όπως:

PubMed, Google Scholar, NCBI για επιστημονικά άρθρα και μελέτες

Οδηγοί εκπαίδευσης και νοσηλευτικά πρωτόκολλα

Βιβλία και μονογραφίες σχετικά με τον θάνατο, τη θρησκεία και τη φροντίδα του νεκρού

Νομοθετικά κείμενα και κατευθυντήριες οδηγίες νοσηλευτικής πρακτικής

Κριτήρια Επιλογής Πηγών

Τα κριτήρια επιλογής των βιβλιογραφικών πηγών περιλάμβαναν:

Συνάφεια με το αντικείμενο (φροντίδα νεκρού, νοσηλευτική πρακτική, πολιτισμικές και θρησκευτικές προσεγγίσεις)

Επιστημονική εγκυρότητα (δημοσιεύσεις σε έγκριτα περιοδικά και εκδοτικούς οίκους)

Χρονολογία (τελευταία 20 χρόνια, με εξαίρεση κλασικά έργα)

Γλωσσική προσβασιμότητα (πηγές στην ελληνική και αγγλική γλώσσα)

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των πηγών έγινε μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής θεματικές ενότητες:

Νοσηλευτική διαδικασία φροντίδας του νεκρού

Νομικές και διοικητικές απαιτήσεις

Ενσυναίσθηση και υποστήριξη συγγενών

Πολιτισμικές και θρησκευτικές προσεγγίσεις

Συμπεράσματα από τη Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σημασία της εκπαίδευσης των νοσηλευτών στη μεταθανάτια φροντίδα και τη διαχείριση του θανάτου με σεβασμό στις θρησκευτικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις των ασθενών. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε επιτρέπει μια ολιστική κατανόηση του θέματος, καθώς στηρίζεται σε σύγχρονες επιστημονικές μελέτες και διεθνή πρωτόκολλα νοσηλευτικής πρακτικής (Hao et al., 2021).

4. Συμπεράσματα

Η μεταθανάτια φροντίδα είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί όχι μόνο γνώσεις νοσηλευτικης αλλά και βαθιά κατανόηση των πολιτισμικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων των ασθενών και των οικογενειών τους. Οι σύγχρονες κοινωνίες γίνονται όλο και πιο πολυπολιτισμικές, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ενσωμάτωση πολιτισμικών και θρησκευτικών ευαισθησιών στη νοσηλευτική εκπαίδευση (Kostka, Borodzicz, & Krzemińska, 2021).

Η εκπαίδευση σε πολιτισμικά και θρησκευτικά ζητήματα στη φροντίδα νεκρού συμβάλλει στην πρόληψη παρεξηγήσεων και λαθών κατά την εφαρμογή των μεταθανάτιων διαδικασιών. Παράλληλα, ενισχύει τη βελτίωση της επικοινωνίας του νοσηλευτή με τις οικογένειες διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών υπόβαθρων. Ο σεβασμός και η κατανόηση των θρησκευτικών απαιτήσεων της οικογένειας διασφαλίζουν την αξιοπρέπεια του νεκρού και την παροχή ποιοτικής φροντίδας (Garces-Foley, 2006).

Η εκπαίδευση στις πολιτισμικές και θρησκευτικές ευαισθησίες είναι αναγκαία για την αποφυγή λαθών που μπορεί να προσβάλλουν τους συγγενείς του αποθανόντος. Παράλληλα, βοηθά στην ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και προσαρμογής του νοσηλευτή σε εξειδικευμένες ανάγκες, όπως η απαίτηση για γρήγορη ταφή στο Ισλάμ ή η αποφυγή καύσης στον Ιουδαϊσμό και την Ορθοδοξία. Επιπλέον, ενισχύει την κατανόηση της ψυχολογικής διάστασης της απώλειας και την ενσυναίσθηση που απαιτείται στη μεταθανάτια φροντίδα (Δημητριάδου, 2016).

Η μελέτη των πολιτισμικών διαφορών και η εφαρμογή διεθνών κατευθυντήριων οδηγιών στη φροντίδα νεκρού συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης φροντίδας. Ο νοσηλευτής καλείται να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ του ιατρικού συστήματος και των διαφορετικών πολιτισμικών κοινοτήτων. Συνεπώς, η εκπαίδευση στις πολιτισμικές και θρησκευτικές ευαισθησίες δεν αποτελεί μόνο ηθική υποχρέωση, αλλά και πρακτική αναγκαιότητα για την ποιοτική φροντίδα υγείας (Γιαννοπούλου, Κεσίδου, & Μανομενίδης, 2022).

Μέσω της ενσωμάτωσης ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο νοσηλευτής αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις για την κατανόηση των θρησκευτικών δογμάτων και την προσαρμογή των πρακτικών του με σεβασμό και ανθρωπιά. Η προετοιμασία του νοσηλευτή για την πολιτισμικά ευαίσθητη φροντίδα του νεκρού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιότητας στη νοσηλευτική πρακτική και την ομαλή συνεργασία με τις οικογένειες των αποθανόντων (Pandya & Kathuria, 2021).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

Δουνδουλάκη, Ε. (2003). Η καύση των νεκρών στην ορθόδοξη εκκλησία. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Δουνδουλάκη, Ε. (2019). Η καύση των νεκρών εξ επόψεως ορθοδόξου. Αθήνα: Γρηγόρης.
Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). Εκπαιδευτική αξιολόγηση (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
Ματσαγγούρας, Η. (2001). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
Ματσούκας, Ν. (2016). Ο Προτεσταντισμός. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Ξωχέλλης, Π. (2015). Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Φάρου, Φ. (1988). Το πένθος: Ορθόδοξη, λαογραφική και ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Ακρίτας.
Παντελίδου, Ε., & Χαντζή, Β. (2019). Πρωτόκολλο παράδοσης και μετακομιδής νεκρού: Ενέργειες και νοσηλευτικές διαδικασίες. Θεσσαλονίκη: Ιπποκράτειο Γενικό Νοσοκομείο.
Γιαννοπούλου, Ε., Κεσίδου, Σ., & Μανομενίδης, Γ. (2022). Πρωτόκολλο παράδοσης και παραλαβής νεκρού: Ενέργειες και νοσηλευτικές διαδικασίες. Πτολεμαΐδα: Γ.Ν. Πτολεμαΐδας «Μποδοσάκειο».

Ξενόγλωσση

Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2021). Effectiveness of end-of-life educational interventions... Nurse Education Today, 101, 104892. https://doi.org/10.1016/j.nedt.202
Sallnow, L., Smith, R., Ahmedzai, S. H., Bhadelia, A., Chamberlain, C., Cong, Y., ... & Wyatt, K. (2022). Report of the Lancet Commission on the Value of Death... The Lancet, 399. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02314-X
Pandya, A., & Kathuria, T. (2021). Death anxiety, religiosity, and culture... Religions, 12(1), 61. https://doi.org/ (incomplete as provided)
Mendes-Flohr, P. (2022). In the shadow of death: Jewish affirmations of life. Religions, 13(1), 26. https://doi.org/10.3390/rel13010026
Zhou, Y., Li, Q., & Zhang, W. (2021). Undergraduate nursing students' knowledge... Nursing Open, 8, 343–353. https://doi.org/10.1002/nop2.635
Hao, Y., Zhan, L., Huang, M., Cui, X., Zhou, Y., & Xu, E. (2021). Nurses' knowledge and attitudes... BMC Palliative Care, 20, 50. https://doi.org/10.1186/s12904-021-00738-x
Chew, Y. J. M., Ang, S. L. L., & Shorey, S. (2021). Experiences of new nurses... Journal of Advanced Nursing, 77, 343–354. https://doi.org/10.1111/jan.14602
Kostka, A. M., Borodzicz, A., & Krzemińska, S. A. (2021). Feelings and emotions of nurses... Psychology Research and Behavior Management, 14, 705–717. https://doi.org/10.2147/PRBM.S311996
Garces-Foley, K. (2006). Death and religion in a changing world. Routledge.
Open RN; Ernstmeyer, K., & Christman, E. (Eds.). (2021). Nursing Fundamentals. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK591827/

Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ: Η ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Συμφέρη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ01
MSc «ΔΠΜΣ Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Διεπιστημονική Ανθρωπολογία» ΑΠΘ
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Σημειωτική, Πολιτισμός και Επικοινωνία» ΑΠΘ

Περίληψη

Η εν λόγω εισήγηση εστιάζει στο ρόλο της θρησκείας ως καταλύτη κοινωνικών δεσμών, διαμορφώνοντας κοινές αξίες και προωθώντας τη συνεργασία και τη συμπερίληψη. Θρησκευτικές κοινότητες ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν μέσω φιλανθρωπικών δράσεων, όπως η υποστήριξη ευάλωτων ομάδων από την Ορθόδοξη Εκκλησία Ελλάδος και το *zakat* στο Ισλάμ. Παράλληλα, θρησκευτικές γιορτές -όπως το *Diwali* στην Ινδία- ενισχύουν τη συλλογικότητα και την κοινωνική συνοχή. Η θρησκεία στην εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο ενσωμάτωσης πολιτισμικών και κοινωνικών παραδόσεων -μέσω των κατηχητικών προγραμμάτων στην Ορθοδοξία και των *madrasah* στο Ισλάμ. Εκπαιδευτικά προγράμματα στο Βατικανό, τη Σουηδία και τη Φινλανδία ενισχύουν τη μάθηση και την κοινωνική ευθύνη. Η θρησκεία προάγει την καινοτομία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με πρωτοβουλίες σαν την «Αποστολική Διακονία» στην Ελλάδα και εκκλησιαστικά προγράμματα σε Νορβηγία και Ισλανδία για την πολιτισμική ένταξη. Μέσω αυτών, η θρησκεία συνεργεί στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής κοινότητας που ενσωματώνει αξίες αλληλεγγύης, κοινωνικής δικαιοσύνης και συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: θρησκεία, κοινωνική συνοχή, δεσμοί, συνεργασία, συμπερίληψη, εκπαιδευτικά προγράμματα

1. Εισαγωγή

Η θρησκεία έχει αναγνωριστεί ως ένας ισχυρός καταλύτης για τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών, καθώς επηρεάζει βαθιά τις ανθρώπινες σχέσεις, τις πολιτισμικές πρακτικές και τις κοινές αξίες που διαμορφώνουν τις κοινωνίες. Οι θρησκευτικές κοινότητες λειτουργούν ως πυρήνες κοινωνικής συνοχής, προσφέροντας στα μέλη τους ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο βασίζεται σε αξίες, παραδόσεις και κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Αυτή η κοινή βάση ενδυναμώνει την αίσθηση του «ευρύτερου οικογενειακού» δεσμού, δημιουργώντας ένα δίκτυο αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης (Smith, 2009).

Μέσω της συμμετοχής σε θρησκευτικές πρακτικές, τελετές και συλλογικές εκδηλώσεις οι πιστοί αποκτούν μια αίσθηση κοινής ταυτότητας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η συνεργασία, η κοινωνική ένταξη και η συμπερίληψη ευάλωτων ή περιθωριοποιημένων ομάδων. Επιπλέον, η θρησκεία συχνά δρα ως φορέας ηθικών αρχών που προωθούν τη δικαιοσύνη, την ειρηνική συνύπαρξη και την κοινωνική συνοχή, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα μέλη της κοινότητας.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης οι θρησκευτικές αξίες ενσωματώνονται σε φιλανθρωπικές δράσεις, όπως οι δωρεές και η υποστήριξη αστέγων στις χριστιανικές κοινότητες ή οι θρησκευτικές γιορτές στην Ινδία -Diwali- που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή (Jones & Thomas, 2015). Αυτές οι αξίες ενθαρρύνουν την αλληλοβοήθεια, όπως στην Ορθόδοξη Εκκλησία Ελλάδος με τις δράσεις αλληλεγγύης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης ή στην Αφρική μέσω του zakat, το οποίο υποστηρίζει τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Khan, 2013).

Η θρησκεία -σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές παραδόσεις- λειτουργεί ως θεμέλιο για τη διαμόρφωση κοινών στόχων και προτεραιοτήτων, προάγοντας την κοινή αποστολή και τη δικαιοσύνη (Brown & Walker, 2018). Στην Ελλάδα για παράδειγμα η Ορθόδοξη Εκκλησία μέσω του

Κοινωνικού Παντοπωλείου προσφέρει ένα υποστηρικτικό δίκτυο, ενώ στην Ιαπωνία, η θρησκεία Σίντο προάγει την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Matsumoto, 2016). Επίσης, η θρησκεία δρα ως κινητήρια δύναμη για την ενσωμάτωση πολιτισμικών και κοινωνικών παραδόσεων στην εκπαίδευση, όπως στα κατηχητικά προγράμματα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκπαίδευσης και τα madrasah στην ισλαμική παράδοση (Ali, 2014).

Αυτές οι δράσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την καινοτομία και την ανάπτυξη δημιουργικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η Εκκλησία στην Ελλάδα (Αποστολική Διακονία) και το Βατικανό με τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ειρήνη (Schools for Peace) αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα για την ενίσχυση της κοινωνικής ευθύνης μέσω της θρησκευτικής πίστης, ενώ οι σκανδιναβικές χώρες, όπως η Εκκλησία της Σουηδίας, της Νορβηγίας, της Δανίας, της Φινλανδίας και της Ισλανδίας προάγουν την κοινωνική ευθύνη μέσω προγραμμάτων αλληλεγγύης και ανταλλαγής πολιτιστικών εμπειριών (Larsson, 2017).

2. Θρησκεία, Εκπαίδευση και Κοινωνικοί Δεσμοί σε Συγκλίνουσα Πορεία

2.1. Θρησκεία ως Καταλύτης για τη Δημιουργία Κοινωνικών Δεσμών

Οι θρησκευτικές κοινότητες έχουν την ικανότητα να ενισχύουν την αίσθηση του «ευρύτερου οικογενειακού» δεσμού παρέχοντας ένα κοινό σημείο αναφοράς που ενδυναμώνει τις κοινωνικές συνδέσεις και προάγει τη συνεργασία και τη συμπερίληψη. Στην εκπαίδευση, οι θρησκευτικές αρχές προάγουν την αλληλοϋποστήριξη και τη συλλογική δράση δημιουργώντας ένα κοινό σημείο αναφοράς για τους μαθητές και τις κοινότητες και ενισχύοντας τη συμμετοχή όλων των μελών στην κοινωνική ζωή και τη μάθηση (Matsumoto, 2016).

Σύμφωνα με τον Brown (2018), η θρησκεία λειτουργεί ως θεμελιώδης πυλώνας για τη διαμόρφωση κοινών αξιών και σχέσεων σε πολλές κοινωνίες, αφού οι θρησκευτικές κοινότητες προσφέρουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη κοινωνικής συνοχής με τα μέλη να μοιράζονται κοινές πεποιθήσεις και πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Smith (2009), η θρησκεία -μέσω της κοινής πίστης και των τελετουργικών πρακτικών- διαμορφώνει ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών μιας κοινότητας δημιουργώντας ένα αίσθημα αλληλεγγύης και κοινής ευθύνης (Larsson, 2017). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι θρησκευτικές αξίες ενσωματώνονται σε ποικίλες φιλανθρωπικές δράσεις, όπως δωρεές και υποστήριξη αστέγων στις χριστιανικές κοινότητες, οι οποίες ενισχύουν τις κοινωνικές σχέσεις και ενθαρρύνουν την αλληλοβοήθεια (Jones & Thomas, 2015).

Ειδικότερα, οι ινδουιστικές κοινότητες στην Ινδία οργανώνουν θρησκευτικά φεστιβάλ -όπως το Diwali- που ενώνουν τα μέλη της κοινότητας και ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και προάγουν την πολιτισμική αλληλεπίδραση προσφέροντας μια κοινή βάση συμμετοχής και συνεργασίας (Khan, 2013).

Η θρησκεία διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές διεργασίες, καθώς προάγει και ενισχύει τις αξίες της προσφοράς και του κοινού καλού. Μέσω των φιλανθρωπικών και θρησκευτικών τελετουργιών και συλλογικών δράσεων οι θρησκευτικές κοινότητες συχνά παίρνουν πρωτοβουλίες, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Σε μια εκπαιδευτική κοινότητα οι θρησκευτικές αξίες, όπως η αλληλεγγύη και η κοινωνική υπευθυνότητα, ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική ενισχύοντας την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές διευρύνοντας την αντίληψή τους για το κοινό καλό και την αλληλοβοήθεια. Έτσι, η θρησκεία ενδυναμώνει την κοινωνική συνοχή και διευκολύνει τις κοινωνικές διεργασίες που σχετίζονται με την υποστήριξη των ευάλωτων ομάδων (Sullivan, 2014).

Στην Ελλάδα για παράδειγμα η Ορθόδοξη Εκκλησία αναλαμβάνει δράσεις αλληλεγγύης σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως φυσικές καταστροφές ή σεισμοί. Συγκεκριμένα, μέσω εράνων και δωρεών παρέχεται βοήθεια στους πληγέντες ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεγγύη και την αίσθηση του κοινού καλού (Daly, 2010). Στην Αφρική, οι μουσουλμανικές κοινότητες υλοποιούν προγράμματα «zakat», δηλαδή ελεημοσύνης, τα οποία χρηματοδοτούν κοινωνικές δράσεις και προγράμματα στήριξης για τις φτωχές οικογένειες και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ενδυναμώνοντας έτσι την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη (Omar, 2017).

2.2. Η Θρησκεία και η Διαμόρφωση Κοινών Στόχων και Αξιών

Η θρησκεία -σε συνδυασμό με τις πολιτισμικές παραδόσεις- μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για τη διαμόρφωση κοινών στόχων και προτεραιοτήτων. Οι θεολογικές αρχές, οι οποίες προάγουν την κοινή αποστολή, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη, ενσωματώνονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα και κοινωνικές πρωτοβουλίες- δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Αυτή η προσέγγιση των κοινών στόχων βασίζεται σε αξίες που συνδυάζουν τη θρησκεία με την κοινωνική και περιβαλλοντική ευθύνη.

Με την ένταξη αυτών των αξιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις κοινωνικές πρωτοβουλίες οι μαθητές και τα μέλη της κοινότητας ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίτευξη των κοινών στόχων. Οι θρησκευτικές κοινότητες δημιουργούν έτσι ένα πλαίσιο συνεργασίας που ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και τη διάθεση για συνεισφορά στο κοινό καλό.

Στην Ελλάδα επί παραδείγματι η Ορθόδοξη Εκκλησία -μέσω του προγράμματος «Κοινωνικό Παντοπωλείο»- ενθαρρύνει τα μέλη της να συμμετέχουν σε κοινωνικές δράσεις που υποστηρίζουν τους φτωχούς και τους αναξιοπαθούντες προάγοντας τις αξίες της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, που διοργανώνεται σε πολλές ελληνικές πόλεις. Αυτές οι δράσεις αποτελούν σημαντικό παράδειγμα της εκκλησίας ως θεσμού που ενσωματώνει τις θρησκευτικές αξίες σε πρακτικές κοινωνικής συμμετοχής και φιλαλληλίας, που παράσχουν τρόφιμα και βασικές ανάγκες σε ανθρώπους που πλήττονται από την οικονομική κρίση ή άλλες δυσκολίες (Κουτσογιάννης, 2015).

Τοιουτοτρόπως στην Ιαπωνία η θρησκεία Σίντο προάγει την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και ενθαρρύνει τις κοινότητες να συνεργαστούν για τη διατήρηση των δασών και των φυσικών πόρων. Η σύνδεση της θρησκείας με την οικολογία και την προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί κεντρικό στοιχείο της Σίντο δημιουργώντας έναν κοινό στόχο για την κοινωνία, που ενισχύει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και δράση (Sakamoto, 2013).

Αυτές οι αξίες ενθαρρύνουν τα μέλη των κοινών θρησκευτικών ομάδων να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στην επίτευξή τους.

2.3. Θρησκεία και Εκπαιδευτική Συμμετοχή: Θεμελίωση Κοινωνικών Δεσμών μέσω της Παιδείας

Η θρησκεία λειτουργεί ως μια ισχυρή κινητήρια δύναμη που συμβάλλει στην ενσωμάτωση πολιτισμικών και κοινωνικών παραδόσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την αλληλεπίδραση με θρησκευτικές αξίες και πρακτικές ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε συλλογικές και κοινωνικές διαδικασίες που προάγουν τη συνοχή και την αλληλεγγύη μέσα στην κοινότητα. Αυτή η ενσωμάτωση επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης, των κοινωνικών αξιών και της ηθικής δέσμευσης, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ενός πλαισίου όπου η γνώση δεν αποτελεί απλώς ένα ατομικό επίτευγμα, αλλά ένα συλλογικό αγαθό που υπηρετεί την κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αντλούν έμπνευση από τις θρησκευτικές αρχές ενισχύουν το δεσμό των μαθητών με το κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς και με την έννοια της θρησκευτικής προσφοράς και της πνευματικής ευθύνης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως έναν απομονωμένο στόχο που εξυπηρετεί αποκλειστικά ακαδημαϊκούς σκοπούς, αλλά ως ένα αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής αποστολής ή ακόμα και μιας θρησκευτικής κλήσης που τους παροτρύνει να συνεισφέρουν ενεργά στο κοινό καλό. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό οικοσύστημα που ξεπερνά τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης και μετατρέπεται σε ένα δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης όχι μόνο της γνώσης αλλά και μιας βαθύτερης κοινωνικής συνείδησης. Παράλληλα, οι θρησκευτικές κοινότητες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ενσωματώνουν τέτοιες αρχές συμβάλλουν στη διαμόρφωση θεσμικών συλλογικοτήτων, όπου οι αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συνύπαρξης καλλιεργούνται ενεργά.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαδικασίας ενσωμάτωσης της θρησκείας στην εκπαίδευση είναι η Ορθόδοξη Χριστιανική εκπαίδευση, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε κατηχητικά προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα συνδυάζουν τη διδασκαλία θρησκευτικών αξιών με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της αίσθησης του καθήκοντος στην κοινότητα. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τις θρησκευτικές αρχές στις καθημερινές τους δράσεις ενισχύοντας τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεγγύη (Παπαδάκης, 2018).

Ανάλογα, στην ισλαμική εκπαίδευση -madrasah- η κοινότητα έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Η συμμετοχή των οικογενειών και των τοπικών θρησκευτικών ομάδων υποστηρίζει τη μόρφωση των νέων ενσωματώνοντας τη θρησκεία ως κεντρικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, οι μαθητές αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση της θρησκευτικής τους κλήσης και της ευθύνης τους απέναντι στην κοινότητα (Ali, 2017).

2.4. Εκπαιδευτικές Πρωτοβουλίες και Κοινωνικές Κοινότητες

Η θρησκεία δύναται να κινητοποιήσει μαθησιακές δράσεις με τις ποικίλες κοινότητες να ηγούνται προγραμμάτων που προάγουν τη συνεργασία, την καινοτομία και την ανάπτυξη δημιουργικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Μέσα από τη θρησκεία μπορούν να αναπτυχθούν δημιουργικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που ενσωματώνουν πολιτισμικές και κοινωνικές παραδόσεις. Οι θρησκευτικές κοινότητες συχνά αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά εγχειρήματα που προάγουν τη συνεργασία και την καινοτομία ενσωματώνοντας δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές και στην ευρύτερη κοινότητα.

Στην Ελλάδα, η Ορθόδοξη Εκκλησία μέσω της Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα σε περιοχές με έντονο κοινωνικό ή οικονομικό πρόβλημα. Η Εκκλησία οργανώνει προγράμματα στήριξης παιδιών και νέων προσφέροντας εκπαιδευτικά και κοινωνικά εργαλεία που ενσωματώνουν την Ορθόδοξη χριστιανική αξία της αγάπης. Αυτά τα προγράμματα ενθαρρύνουν τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και άλλες οργανώσεις για την υποστήριξη ευάλωτων ομάδων, όπως οι πρόσφυγες, οι άποροι και τα παιδιά (Αρχιεπισκοπή Αθηνών, 2021).

Η πρωτοβουλία της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών για την εκπαίδευση των νέων σε τομείς, όπως η κοινωνική επιχειρηματικότητα, η προστασία του περιβάλλοντος και η πολιτιστική κληρονομιά, συνδυάζει τη θρησκευτική παιδεία με τη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι νέοι ενθαρρύνονται να αποκτούν δεξιότητες και γνώσεις που προάγουν την κοινωνική ευθύνη, την αλληλεγγύη και τη συμμετοχή σε κοινότητες δημιουργίας με επίκεντρο την αναγνώριση των αξιών της Ορθοδοξίας και την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας (Βασιλείου, 2020).

Αντίστοιχα, η Εκκλησία στο Βατικανό έχει αναπτύξει το πρόγραμμα «Σχολεία για την Ειρήνη», που ενσωματώνει θρησκευτικές αξίες στην εκπαίδευση με σκοπό την καλλιέργεια μιας κουλτούρας ειρήνης και συνεργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Vatican News, 2020). Ενώ, η πρωτοβουλία της Εκκλησίας της Σκανδιναβίας για την ενσωμάτωση των προσφύγων μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων για νέους προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης και πολιτισμικής ενσωμάτωσης συνδυάζει τη θρησκευτική πίστη με τις κοινωνικές αξίες της αλληλεγγύης και της ενσωμάτωσης των προσφύγων.

- **Πρόγραμμα «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All):** Η Εκκλησία της Σουηδίας έχει αναπτύξει το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για Όλους», το οποίο προσφέρει δωρεάν μαθήματα γλώσσας και πολιτιστικής ένταξης για πρόσφυγες και μετανάστες. Τα μαθήματα καλύπτουν θέματα όπως η σουηδική γλώσσα, η ιστορία και οι κοινωνικές αξίες της Σουηδίας, ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων (Swedish Church, 2022).

- **Κέντρο Πολιτιστικής Ανταλλαγής (Cultural Exchange Center):** Η Εκκλησία της Νορβηγίας διατηρεί το Κέντρο Πολιτιστικής Ανταλλαγής, το οποίο οργανώνει εκδηλώσεις και δραστηριότητες που προάγουν την πολιτιστική κατανόηση και συνεργασία μεταξύ ντόπιων και προσφύγων. Αυτές οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν εργαστήρια τέχνης, μουσικής και γαστρονομίας ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Norwegian Church, 2021).
- **Πρόγραμμα «Στήριξη Νέων» (Support for Youth):** Η Εκκλησία της Δανίας έχει δημιουργήσει το πρόγραμμα «Στήριξη Νέων», το οποίο παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη σε νέους πρόσφυγες και μετανάστες. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα γλώσσας, επαγγελματική κατάρτιση και δραστηριότητες κοινωνικής ένταξης βοηθώντας τους νέους να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Danish Church, 2020).
- **Δίκτυο «Εκκλησίες για την Ειρήνη» (Churches for Peace Network):** Η Εκκλησία της Φινλανδίας συμμετέχει στο δίκτυο «Εκκλησίες για την Ειρήνη», το οποίο προάγει την ειρηνική συνύπαρξη και την υποστήριξη των προσφύγων μέσω εκπαιδευτικών και κοινωνικών προγραμμάτων. Το δίκτυο οργανώνει σεμινάρια, διαλέξεις και δραστηριότητες που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή (Finnish Church, 2021).
- **Δίκτυο «Εθελοντές για την Ενσωμάτωση» (Volunteers for Integration Network):** Η Ισλανδία ενθαρρύνει τα μέλη της να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στήριξης των προσφύγων παρέχοντας βοήθεια σε τομείς, όπως η στέγαση και η κοινωνική ένταξη (Icelandic Church, 2022).

Αυτές οι πρωτοβουλίες καταδεικνύουν τον ουσιαστικό και πολυδιάστατο ρόλο που διαδραματίζει η θρησκεία στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής αξιοποιώντας εκπαιδευτικές δράσεις που εναρμονίζουν θρησκευτικές αξίες με την κοινωνική υπευθυνότητα. Μέσα από αυτές τις δράσεις προωθείται όχι μόνο η πνευματική και ηθική ανάπτυξη των ατόμων, αλλά και η καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της ειρηνικής συνύπαρξης και της διαπολιτισμικής συνεργασίας, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική ένταξη και τη συλλογική ευθύνη απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις.

3. Συμπεράσματα και Προοπτικές

Η θρησκεία -μέσω των διαρθρωμένων κοινοτήτων και των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν οι θρησκευτικοί οργανισμοί- έχει αποδειχθεί ένας σημαντικός παράγοντας στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Smith, 2017). Αν και οι θρησκευτικές κοινότητες συνήθως αντιμετωπίζονται ως θεσμοί πίστης και λατρείας, η συνεισφορά τους σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές δράσεις ενισχύει τη θέση τους στον σύγχρονο κόσμο (Berger, 2019). Οι πρωτοβουλίες που προάγουν την κοινωνική ένταξη, την αλληλεγγύη και την ενίσχυση των κοινών αξιών είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ειρηνικής συνύπαρξης (Hancock, 2021).

Οι θρησκευτικές κοινότητες με παραδείγματα τόσο από την Ελλάδα όσο και από διεθνείς οργανισμούς ενσωματώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδυάζουν κοινωνικές αξίες με τη θρησκευτική πίστη υπογραμμίζοντας την ανάγκη για κοινωνική υπευθυνότητα και ανθρωπιστική δράση (Davie, 2018). Αυτές οι πρωτοβουλίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως η εκπαίδευση των νέων, η πολιτιστική ενσωμάτωση και η ενίσχυση της ειρηνικής συνύπαρξης αποτελώντας παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο η θρησκεία μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης (Woodhead, 2020).

Στο μέλλον, η περαιτέρω ενίσχυση αυτών των ενεργειών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη πιο συνδεδεμένων και υποστηρικτικών κοινωνιών, όπου οι εκπαιδευτικές δράσεις που βασίζονται στις θρησκευτικές αξίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική συνοχή και να ενισχύσουν την πολιτιστική κατανόηση μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων (Gorski, 2022). Οι θεσμοί εκπαίδευσης και οι θρησκευτικές κοινότητες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα πιο αλληλέγγυο κοινωνικό περιβάλλον ενισχύοντας την αποδοχή και την ειρηνική συνύπαρξη. Αυτό είναι ιδιαίτερα

σημαντικό σε έναν κόσμο με αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές προκλήσεις (Taylor, 2016).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αρχιεπισκοπή Αθηνών. (2021). *Εκπαιδευτικά προγράμματα κοινωνικής ένταξης*. Αποστολική Διακονία.

Βασιλείου, Μ. (2020). *Θρησκεία και κοινωνική ευθύνη: Ο ρόλος της Εκκλησίας στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη*. Εκπαιδευτικά Θέματα, 15(3), 45-59.

Κουτσογιάννης, Ν. (2015). *Η συμβολή της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην κοινωνική αλληλεγγύη: Το παράδειγμα του Κοινωνικού Παντοπωλείου*. Ελληνικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαδάκης, Γ. (2018). *Η Ορθόδοξη Χριστιανική Εκπαίδευση και η κοινωνική συμμετοχή: Το παράδειγμα των κατηχητικών προγραμμάτων*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Ali, S. (2014). Religious education and social development in Muslim communities. Routledge.

Ali, S. (2017). Islamic education and community involvement: The role of madrasah in contemporary society. Islamic Studies Review, 15(2), 123-140.

Berger, P. L. (2019). The many altars of modernity: Toward a paradigm for religion in a pluralist age. De Gruyter.

Brown, M., & Walker, L. (2018). Religion, culture, and social cohesion. Oxford University Press.

Daly, M. (2010). Solidarity and charity in Orthodox Christianity: A framework for social action. Journal of Social Religion, 33(1), 25-41.

Danish Church. (2020). Support for Youth: Education and integration for young refugees and migrants. Danish Church.

Davie, G. (2018). Religion in public life: Levelling the ground. Routledge.

Finnish Church. (2021). Churches for Peace Network: Promoting peaceful coexistence through education. Finnish Church.

Gorski, P. S. (2022). American covenant: A history of civil religion from the Puritans to the present. Princeton University Press.

Hancock, M. (2021). Faith and society: Religion and the transformation of public life. Oxford University Press.

Icelandic Church. (2022). Volunteers for Integration: Supporting refugees through community engagement. Icelandic Church.

Jones, C., & Thomas, R. (2015). Religious festivals and their impact on social unity. Cambridge University Press.

Khan, A. (2013). Zakat as a tool for poverty alleviation and social solidarity in Islamic communities. Journal of Islamic Studies, 24(2), 111-130.

Larsson, J. (2017). The role of church in promoting social responsibility and peace in Scandinavia. Nordic Journal of Religion and Society, 30(4), 89-103.

Matsumoto, T. (2016). Shinto and environmental protection in modern Japan. Environmental Studies Review, 39(1), 55-67.

Norwegian Church. (2021). Cultural Exchange Center: Promoting cultural understanding through artistic activities. Norwegian Church.

Omar, M. (2017). Zakat and the promotion of social justice in Muslim communities. Islamic Studies Quarterly, 40(2), 88-102.

Sakamoto, K. (2013). Shinto and environmental conservation: A cultural perspective. Journal of East Asian Religious Studies, 24(3), 215-227.

Smith, C. (2017). Religion: What it is, how it works, and why it matters. Princeton University Press.

Smith, J. (2009). Religion and social cohesion: The role of communities. Harvard University Press.

Sullivan, D. (2014). Religion and social cohesion: The role of religious values in education. Oxford University Press.
Swedish Church. (2022). Education for All: Language and cultural integration for refugees in Sweden. Swedish Church.
Taylor, C. (2016). Secularism and religious experience. Harvard University Press.
Vatican News. (2020). Schools for Peace: The role of the Church in promoting peace through education. Vatican News.
Woodhead, L. (2020). The sociology of religious movements. Blackwell.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΙΣΤΡΑΤΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ

Κωνασταντινίδης Δημήτριος
Διευθυντής 6ου Δ.Σ. Δράμας, ΠΕ70, MSc
Γεωργιάδης Νικόλαος
Δντής Π.Ε. Καβάλας ε.τ.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της φιλομάθειας των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής της Δράμας κατά τον 19ο αιώνα και μέχρι την οριστική απελευθέρωση της περιοχής (1/7/1913) μέσα από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος της «Κεντρικής Σχολής Αλιστράτης». Παρουσιάζονται οι διατελέσαντες Σχολάρχες, οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν, η Κεντρική Σχολή, οι απόφοιτοι της Σχολής και η επαγγελματική τους αποκατάσταση, οι σπουδές στη Σχολή, το Αρρεναγωγείο, το Παρθεναγωγείο και ότι η Σχολή υπήρξε στόχος των Βουλγάρων κομιτατζήδων την περίοδο του ένοπλου Μακεδονικού Αγώνα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, Αλιστράτη, Κεντρική Σχολή, Σχολάρχες, Μητροπολίτες

1. Εισαγωγή

Η κωμόπολη της Αλιστράτης ανήκει στο νομό Σερρών. Αποτελεί Δημοτική Κοινότητα του Δήμου της Νέας Ζίχνης. Βρίσκεται 18 χιλ. ΒΔ της Δράμας σε υψόμετρο 270 μ..

Η περιοχή καταλήφθηκε από τους Οθωμανούς το 1373 και υπαγόταν στον καζά Ζίχνης, ο οποίος υπαγόταν στο σαντζάκι Σερρών του βιλαετιού της Θεσσαλονίκης. Εκκλησιαστικά υπαγόταν στη δικαιοδοσία του Μητροπολίτη Δράμας. Σύμφωνα με Οθωμανική απογραφή του 1893 ο πληθυσμός του καζά Ζίχνης ανερχόταν σε 33.483 κατοίκους από τους οποίους 21.804 ήταν Έλληνες, 7.228 Μωαμεθανοί και 4.451 Βούλγαροι. (Παπαδόπουλος, 1970).

Απελευθερώθηκε από τον οθωμανικό ζυγό κατ΄ αρχάς από τον βουλγαρικό στρατό τον Οκτώβριο του 1912, ενώ το Ιούλιο του 1913 ενσωματώθηκε στο ελληνικό κράτος, ύστερα από 540 χρόνια.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ονοματοδοσία

Μέσα σε διάφορες πηγές της ιστοριογραφίας (Κοντός, 2013), βρίσκουμε, έγγραφα και επιγραφές, τεκμήρια από τα οποία διαπιστώνεται ότι στο διάβα του χρόνου άλλαξε πολλές φορές.

Έτσι τον βρίσκουμε ως:

- Αρχιστράτη, Αγιστράτη
- Αλιστράτη, Αληστράτη και Αλιστράτι
- Αλεστράτιο, Αλιστράτιον
- Αλεστράτη, Αϊστράτη
- Αλέστριον, Αλίστρατον

2.2. Έδρα της Μητρόπολης

Το 1663 συνενώνονται οι Μητροπόλεις Φιλίππων και Δράμας με τις αμελητέες Μητροπόλεις Ζιχνών και Νευροκοπίου σε μία τετραπλή Μητρόπολη Φιλίππων, Δράμας, Ζιχνών και Νευροκοπίου με απόφαση του Πατριάρχη Διονυσίου του Γ΄.

Η συγχώνευση προέκυψε λόγω της ερήμωσης των επαρχιών αυτών. Την 1η Ιανουαρίου 1825 ο Μητροπολίτης Δράμας Νικόδημος (1817-1824) μετέφερε την έδρα της Μητρόπολης στη γειτονική κωμόπολη της Αλιστράτης, επειδή είχε συμπαγή ελληνικό πληθυσμό και λίγους Οθωμανούς, ενώ άλλες πηγές αναφέρουν ως χρόνο μεταφοράς της έδρας της Μητρόπολης το 1721.

Κρίνεται το πρώτο σωστό επειδή:

- Οι διώξεις των Οθωμανών έχουν αυξηθεί λόγω της επανάστασης και της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους.
- Εγκαθίστανται στη Δράμα μια κατηγορία μουσουλμάνων, οι Κονιάροι και Γιουρούκοι, αλλοιώνοντας έτσι σημαντικά τη σύνθεση και τη φυσιογνωμία του πληθυσμού.
- Το 1829 ένας καταστρεπτικός σεισμός ισοπεδώνει τη Δράμα.
- Ο ελληνικός πληθυσμός είναι συμπαγής υπερτερώντας έναντι των άλλων εθνοτήτων και έτσι η Μητρόπολη βρίσκει καταφύγιο στην ομώνυμη κωμόπολη.

Όταν ο ελληνικός πληθυσμός της Δράμας αυξήθηκε με την έλευση ομοεθνών Ελλήνων από την Ήπειρο, τη Δυτική Μακεδονία, τη Χαλκιδική κ.α., επειδή ανθούσε το εμπόριο του καπνού και του βαμβακιού στην περιοχή η έδρα της Μητρόπολης επανήλθε στη Δράμα, ενώ η Αλιστράτη παρέμεινε ως έδρα της Μητρόπολης «εξ υπαμοιβής», δηλαδή, ο Μητροπολίτης παρέμενε για ορισμένους μήνες του χρόνου στην Αλιστράτη και τους υπόλοιπους στη Δράμα. Το 1904 η Δράμα οριστικοποιήθηκε ως η μοναδική έδρα της Μητρόπολης.

Αυτό προκύπτει από επιστολή του Μητροπολίτη Δράμας Χρυσοστόμου (1902-1910) στις 29/1/1905 που γράφει: «Το επίκαιρον της πόλεως κατενόησα καλώς και εθεώρησα καθήκον μου ύψιστον απέναντι του Έθνους την Δράμαν να ορίσω έδρα της όλης Επαρχίας αντί της μέχρι χθες ως έδρας Μητροπολίτου χρησιμευούσης Αρχιστράτης, … » (Χρυσόστομος, 2000).

2.3. Η εκπαίδευση στην οθωμανοκρατία

Η περίοδος της οθωμανοκρατίας περιοδολογείται σύμφωνα σύμφωνα με υπόμνημα του Πατριάρχη Ιωακείμ του Γ΄ της 12ης Ιανουαρίου 1879 στις παρακάτω περιόδους:

- Η πρώτη από το 1453 – 1830 χαρακτηρίζεται «Η των πόνων και θρήνων εποχή»
- Η δεύτερη 1830 – 1860 που αποκαλείται «Η της ανέσεως εποχή»
- Η τρίτη 1860 – 1879 η θεωρούμενη ως «Η ευφρόσυνος εποχή» αλλά και «εποχή των αντεγκλήσεων και συμφορών πλήρης»

Στη β΄ περίοδο των μεταρρυθμίσεων (Τανζιμάτ) της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ύστερα από τις πιέσεις των Μεγάλων Δυνάμεων, το φεουδαλικό καθεστώς παραχώρησε αστικά δικαιώματα στα υπόδουλα μιλέτ. Τότε παρατηρείται η εκπαιδευτική έκρηξη του υπόδουλου Γένους. Με βάση τους Γενικούς Κανονισμούς του Πατριαρχείου, που ολοκληρώθηκαν το 1876, συστήθηκαν εκπαιδευτικές και φιλόπτωχες αδελφότητες, φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι που σκοπό είχαν «την ενίσχυσιν και διάδοσιν των Ελληνικών γραμμάτων». Στην ευρύτερη περιοχή της εκκλησιαστικής επαρχίας Φιλίππων, Δράμας, Ζιχνών και Νευροκοπίου ιδρύθηκαν η Συντηρητική Αδελφότης «Η Αμφίπολις» Αλιστράτης, η «Ηώς» της Προσοτσάνης, οι «Φίλιπποι» του Δοξάτου, η «Ηώς του Ορβήλου» της Στάρτιστας (Περιθώρι), ο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος της Ζίχνης, η Φιλόπτωχος Αδελφότης Τσατάλτζας (Χωριστή) ο «Άγιος Γεώργιος», η Φιλόπτωχος Αδελφότης Δράμας το «Έλεος» κ.ά., όπου, δηλαδή, υπήρχαν ελληνικές κοινότητες (Μπονίδης, 1996).

3. Η Κεντρική Σχολή Αλιστράτης

3.1. Η Σχολή, Σχολάρχες, δάσκαλοι

Αν και ο ακριβής χρόνος ιδρύσεως της σχολής δεν είναι γνωστός, δεχόμαστε την εικασία του Τρύφωνα Ευαγγελίδη ότι αυτή ιδρύθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα, μετά τη μεταφορά της έδρας της Μητροπόλεως. Η «Κεντρική Ελληνική Σχολή» είναι βέβαιο ότι λειτουργεί το 1840, ως Σχολαρχείο ή Ημιγυμνάσιο, σηματοδοτώντας την απαρχή μιας συστηματικής προσπάθειας για την

ανάπτυξη της παιδείας, αρχικά μέσα στο πλαίσιο που όριζε το Χάτι Σερίφ του Γκιουλχανέ του 1839, αναδεικνυόμενη σε ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό καθίδρυμα.

Εκτός των σχολείων που συντηρούσε κάθε ελληνική κοινότητα των τουρκοκρατούμενων περιοχών στις έδρες των Μητροπόλεων, σε μεγάλες πόλεις και κωμοπόλεις ή σε ονομαστά μοναστήρια την «εποχή της ανέσεως», είχαν ιδρυθεί Κεντρικές Σχολές, σχολεία δηλαδή με οικοτροφεία και ξενώνες για τα παιδιά που έρχονταν από μακριά ή ήταν ορφανά ή και φτωχά.

Οι Σχολές είχαν ολόκληρο «Ελληνικό Σχολείο» και τάξεις ή πλήρες γυμνάσιο. Οι απόφοιτοί τους προσλαμβάνονταν ως δάσκαλοι σε κοινοτικά σχολεία ή συνέχιζαν ανώτερες σπουδές. Ένα τέτοιο σχολείο (Σχολαρχείο) με οικοτροφείο ήταν και η «Κεντρική Ελληνική Σχολή Αλιστράτης».

Πρώτος σχολάρχης ορίστηκε ο Δημήτριος Καλαμπακίδης από το Μελένικο (Νικολιδάκη, 2010). Σπούδασε στη Βιέννη. Εργάστηκε με πολλούς παράλληλους ρόλους στις περιοχές της Βορειοανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Δίδαξε ως Αρχιδιδάσκαλος στο «Ελληνικό Σχολείο Μελενίκου» το 1830-31 και 1847-50. Αργότερα εργάστηκε και ως Σχολάρχης. Το 1832 δίδαξε στη σχολή της Ι.Μ. Εικοσιφοινίσσης Παγγαίου. Μετέπειτα το 1833-35 στη Στενήμαχο της Θράκης. Το 1840 τοποθετήθηκε πρώτος σχολάρχης της «Ελληνικής Κεντρικής Σχολής Αλιστράτης» και δίδαξε μέχρι το 1842.

Τόση ήταν η φήμη της Σχολής επί των ημερών του, ώστε το 1843 ο Οικουμενικός Πατριάρχης Γερμανός ο Δ΄ διέταξε τους μοναχούς της Ι. Μ. Εικοσιφοίνισσας να αποστέλλουν τους δοκίμους μοναχούς στη σχολή για καλύτερη εκπαίδευση, ενώ ο Μητροπολίτης Δράμας Αθανάσιος Γ’ Καΐρης (1842-1852) υποχρέωσε την Ι. Μονή να πληρώνει «ετήσιαν επιχορήγησην εις την Σχολήν Αλιστράτης».

Η μεγάλη αυτή εκπαιδευτική προσωπικότητα μετέφερε δημιουργικά την αξιόλογη παιδεία και κατάρτισή του στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, προσφέροντας με ζήλο τις υπηρεσίες του στο μεγάλο σκοπό της εκπαιδευτικής αναγέννησης στη μεθόριο του Ελληνισμού.

Επιθυμία του δεν ήταν μόνο να μορφώνονται οι Έλληνες αλλά και οι σύνοικοι πληθυσμοί. Όπου εργάστηκε δίδαξε Ελληνικά, Αισώπειους μύθους, Χρηστοήθεια, Αριθμητική, Εκλογή με Γραμματική, Γεωγραφία, Γενική Ιστορία, Κατήχηση, το μάθημα της Ηθικής και Επιστολαρίου, όπως καταγράφεται σε επιστολή που έγραψε από τη Στενήμαχο της Θράκης. Ενδιαφέρθηκε για την υποστήριξη των μαθημάτων με εποπτικά μέσα εφαρμόζοντας στη διδακτική πράξη την «Αρχή της εποπτείας». Με επιστολή του απευθύνεται στον ιατρό Αναστ. Παλλατίδη, ευεργέτη των σχολείων Μελένικου, που ζούσε στη Βιέννη και τον παρακαλεί να στείλει βιβλία αλλά και διδακτικά και εποπτικά όργανα διδασκαλίας στη Σχολή Αλιστράτης.

Ογδόντα επιστολές του διασώζονται στην Εθνική Βιβλιοθήκη Κύριλλος και Μεθόδιος της Σόφιας. Διασώθηκαν στοιχεία για την εκδοτική παραγωγή, την πολιτιστική ανάπτυξη της περιοχής και τον αγώνα για την καλλιέργεια της ελληνικής παιδείας, τα οποία αποδεικνύουν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι υπήρξαν «σκαπανείς και σπορείς του ελληνικού πνεύματος και ιδεώδους και ενίσχυσαν την συνεργασίαν μεταξύ των βαλκανικών λαών»

Ο Δημήτριος Καλαμπακίδης υπήρξε προσωπικότητα με βαθιές ανθρωπιστικές πεποιθήσεις, διανοούμενος δάσκαλος, λόγιος συγγραφέας, φωτισμένος παιδαγωγός, ικανός σχολάρχης, εκκλησιαστικός ρήτορας, εκδότης, τυπογράφος, διακινητής βιβλίων, κάτοχος αξιόλογης βιβλιοθήκης. Εύλογα θα μπορούσε να τοποθετηθεί από τον ιστορικό της εκπαίδευσης στη χορεία των Μεγάλων Δασκάλων του Γένους.

Δραστηριοποιήθηκε στη διοίκηση της ελληνικής κοινότητας του Μελενίκου ως γραμματέας της και αγωνίστηκε για την ενότητά της. Διετέλεσε γραμματέας της Μητρόπολης Μελένικου (1868-1876). Διασώθηκαν «τα τετράδια Δημητρίου Καλαμπακίδη», στα οποία καταγράφεται η αλληλογραφία της εποχής.

Ο Δ. Καλαμπακίδης έπαιξε ενεργό ρόλο στις προσλήψεις εκπαιδευτικών ανταποκρινόμενος σε αιτήματα Μητροπολιτών, διαφόρων κοινοτήτων και ατόμων που συχνά απευθύνονταν σ’ αυτόν για να τους συστήσει δασκάλους. Στους ενδιαφερόμενους της Στενημάχου (26/6/1845) συστήνει κάποιον αλληλοδιδάκτη με τη συγκινητική παράκληση: «…τον οποίο παρακαλώ να αγαπάτε». Στα γράμματα του Καλαμπακίδη υπάρχουν πληροφορίες που εμπλουτίζουν τα βιογραφικά στοιχεία και αποσαφηνίζουν πλευρές της δραστηριότητας του ίδιου και άλλων εκπαιδευτικών του 19ου αιώνα. Σε

γράμμα του της 17ης Σεπτεμβρίου 1845 προς τον Χ#Ιωάννη Ξανθοπαπαδόπουλο στο Βουκουρέστι καταγράφονται οι εξής ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τον ίδιο: «Τρίτον έτος ήδη σχολαρχών εις την των Σερρών Σχολήν το δίδακτρόν μου είναι γρ. 4.000 αλλά τι ποιητέον; …Έχω βοηθόν Ιερομόναχον τινά Ιγνάτιον επί μισθώ γρ. 1.200, διδομένων παρά των πολιτών». (Καρσανίδης Ευάγγελος, 2010). Οι διαφορές στις αποδοχές των εκπαιδευτικών καταγράφονται και σε ένα άλλο γράμμα (18/7/1845) προς τους ενδιαφερομένους της Στενημάχου, όπου ο μισθός του αλληλοδιδάκτη προσδιορίζεται στα 2.500 γρ. το χρόνο. Το ύψος του μισθού ήταν αποτέλεσμα της φήμης της σχολής στην οποία φοίτησε ο δάσκαλος και στις συστατικές επιστολές που τον συνόδευαν.

Άριστος γνώστης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, διακρινόταν για την ευρυμάθειά του και τον πλούτο των διανοημάτων του. Το ύφος του ήταν έντονα θρησκευτικό. Στον Κώδικα της Μητρόπολης σωζόταν ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον Πρακτικό για την αγορά του οικήματος στο οποίο θα στεγαζόταν η Σχολή της Αλιστράτης με το ποσό των 10.500 γροσίων.

Το Πρακτικό της αγοράς αυτής της οικίας διασώθηκε στον Κώδικα της Μητροπόλεως. Δυστυχώς όμως ο Κώδικας και πολλά αλλά χρήσιμα για την έρευνα στοιχεία χάθηκαν με την καταστροφή της Μητροπόλεως ύστερα από μυστηριώδη πυρκαγιά στις 17 Απριλίου 1909. Αποσπάσματα όμως του πρακτικού καταγράφτηκαν από τον επιθεωρητή των Ελληνικών Σχολείων της Μακεδονίας Γ. Χατζηκυριακού στα απομνημονεύματά του, (και έτσι διασώθηκαν ως δευτερογενείς πηγές πληροφόρησης) ο οποίος γράφει: «Το σωζόμενον Πρακτικόν της αγοράς αυτής είναι αξιανάγνωστον, ελέγχου έντεχνον και καλλιεπή φρασεολογίαν αραιζούσης ελληνικής γλώσσης και συγχρόνως ευγενή νοήματα, εκδηλωτικά πίστεως και αφοσιώσεως εις την κατά θεόν σοφίαν και την ελληνικήν παιδείαν. Περικοπαί τινές του Πρακτικού τούτου παρέχουν καταφανή δείγματα των αρετών τούτων» (Χατζηκυριακού, 1962).

Το Πρακτικό αρχίζει με το δώρο αυτό της παιδείας από τον Θεό, το «ουρανοβράβευτον δώρον» της κατά Θεόν σοφίας του ανθρώπου σε αντίθεση με την «αχλύ της αμαθείας» η οποία «παρεισέφρησεν … και νουνεχέστεροι παντί σθένει» πρέπει να «αντιτάξωσι … συνιστώντες σχολεία ελληνικά». Έτσι προτείνεται «… εν τη θεοσώστω ταύτη επαρχία συστήσασθαι Ελληνικήν Κεντρικήν Σχολήν… κατά την χώραν Αλεστράτη, ως πρόσφορον επί τούτω και κεντρικήν έχουσαν θέσιν, και του κατά καιρούς Μητροπολίτου ως τα πολλά εν αυτή διαμένοντος.»

Ημερομηνία του Πρακτικού είναι η «1841 Φεβρουαρίου 18, Αλεστράτη», που θεωρείται ότι αποτελεί και την ημέρα των εγκαινίων λειτουργίας της σχολής.

Αργότερα γύρω στο 1870 κτίσθηκε μεγάλη και ευρύχωρη σχολή, με τη συνδρομή των κατοίκων όλης της επαρχίας. Με τη λειτουργία της η Σχολή εξελίχθηκε σύντομα σε πόλο έλξης και «η Αλιστράτη αναδείχθηκε ως πνευματικός φάρος, εφάμιλλος αυτού των Σερρών, φωτίζουσα διά του ανεσπέρου φωτός των ελληνικών γραμμάτων τον σκοτεινόν ορίζοντα του τμήματος εκείνου της πολυπαθούς Μακεδονικής πατρίδος».

Ο Αθανάσιος Γιομπλάκης το 1960 αναφέρει «Ότε υπηρετών εις το γυμνάσιον της κωμοπόλεως Αλιστράτης, ανεκάλυψα εις ιδιωτικόν αρχείον της αρχοντικής οικογενείας Μάλαμα συλλογήν επιστολών, ων το περιεχόμενον είναι πλούσιον εις ιστορικάς πληροφορίας τοπικού βεβαίως χαρακτήρος.

Ένιαι των επιστολών τούτων αναφέρονται εις την «Κεντρικήν Σχολήν» της Αλιστράτης, ήτις ήκμασε τον παρελθόντα αιώνα και συνέβαλε πάρα πολύ εις την προαγωγήν των γραμμάτων εν τω υποδούλω τούτω τμήματι του Ελληνισμού.»

- Με ημερομηνία 11 Απριλίου 1844 από τις Σέρρες αποστέλλεται από τον Γεράκη Μάλαμα, πατέρα μαθητή της σχολής Αλιστράτης συνιστώντας του να είναι επιμελής με τα μαθήματά του.
- Με ημερομηνία 4 Σεπτεμβρίου 1847, ο μαθητής της σχολής των Σερρών Χρήστος Πασχαλίδης αποστέλλει προς τον Κωστάκην Μάλαμαν επιστολή στην οποία αναφέρει το περιεχόμενο των μαθημάτων και συγκρίνει το πρόγραμμα σπουδών της «Κεντρικής Ελληνικής Σχολής Αλιστράτης» με το περίφημο «Διδασκαλείο Μαρούλη» των Σερρών.

- Ο ίδιος επιστολογράφος (Χρήστος Πασχαλίδης) με νέα του επιστολή με ημερομηνία 23 Μαρτίου 1848, διαπιστώνει την υψηλού κύρους εκπαίδευση που λαμβάνει ο ξάδερφός του και επιβεβαιώνει την επιθυμία του για την αγορά βιβλίων από τον Μάλαμα.
- «Αναμνήσεις από τη μαθητεία μου στο Διδασκαλείο Σερρών 1882-84» του Γεωργίου Καρατζά, δασκάλου από την Καβάλα, διαπιστώνουμε ότι οι «μεταμεσημβρινές ώρες είταν (!) ορισμένες για τα τεχνικά μαθήματα: ιχνογραφία (2) μουσική (2), γερμανικά (2) και εκκλησιαστική μουσική (1)» και πραγματοποιούνταν στη μοναδική αίθουσα διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη και τις συστατικές επιστολές του Καλαμπακίδη που «συστήνει κάποιον αλληλοδιδάκτη», φαίνεται ότι εφαρμοζόμενη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η αλληλοδιδακτική που καθιέρωσε ο Καποδίστριας στο ελεύθερο ελληνικό κράτος (Ρουδομετώφ, 2004).

Εξαιρετικής ερευνητικής και ερμηνευτικής σημασίας είναι ο «απολυτήριος τίτλος της Σχολής εις πολύ καλήν κατάστασιν», γράφει ο Γιομπλάκης. «Αντί επικεφαλίδος επί του τίτλου καταχωρείται η μονοκόνδυλη υπογραφή του Μητροπολίτη. Το όνομα του Μητροπολίτου δυσανάγνωστον.»

Με την υπογραφή του ο Μητροπολίτης επιβεβαιώνει το έγγραφο. «Ο χάρτης του εγγράφου είναι ο κοινός, αι δε διαστάσεις αυτού συνήθους φύλλου αναφοράς». Στον τίτλο καταχωρείται το όνομα, η καταγωγή, το θρήσκευμα και η επιμέλεια που επέδειξε. Ο εκπαιδευτικός φορέας, ο τόπος και ο χρόνος έκδοσής του, το περιεχόμενο σπουδών και τα μαθήματα που παρακολούθησε (Γραμματικήν, Φημί, Ποιητικήν, και Ρητορικήν, Φιλοσοφίαν, Λογικήν, Μεταφυσικήν και Ηθικήν, Μαθηματικών, Αριθμητικήν, Γεωγραφίαν Στοιχειώδη, Ιεράν Κατήχησιν και Ιεράν Ιστορίαν Επίτομον). Οι πληροφορίες αυτές επιβεβαιώνουν το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των αποφοίτων της Σχολής.

Στον τίτλο φαίνεται ο βαθμός αποφοίτησης, αφού «εξετασθείς ευδοκίμησεν άριστα», το ήθος που επέδειξε και η κοινωνικότητά του, στοιχεία που τον καθιστούν ικανό και άξιο, ώστε εάν θέλει να συνεχίσει τις σπουδές του στη Φιλοσοφία, άλλως μπορεί να διδάσκει όχι μόνο κατ' οίκον αλλά και σε Σχολές. Το έγγραφο αυτό αποτελεί αξιόπιστο βεβαιωτικό τεκμήριο ικανοτήτων του κατόχου του. Ακολουθούν οι υπογραφές του Σχολάρχη Ιωάννη Χαρίδημου («Ανατολική Ρωμυλία: Η γενοκτονία του Θρακικού Ελληνισμού» στο Yauna Takabara, 2012) και η πιστοποίηση των Επιτρόπων της Σχολής.

Άξια λόγου ως προς το περιεχόμενο είναι η επιστολή που «Εγράφη υπό του σχολάρχου Ιωάννου Χαρίδημου και εστάλη εις τον αποφοιτήσαντα της σχολής Κ. Μάλαμαν ή Καλλικλήν» με ημερομηνία 15 Οκτωβρίου 1848, δηλαδή λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση του Μάλαμα από τη Σχολή και τον ενημερώνει για την κοινωνική προαγωγή συμμαθητών του.

«Ο μεν Κλεάνωρ και Κλεομένης περί τας αρχάς του παρελθόντος διωρίσθησαν διδάσκαλοι, ο μεν 1ος της Τζατάλτζιας, ο δε 2ος της Προσώτσιανης, με μισθόν, όστις (υπ΄ αυτών αρκείται εισέτι) θέλει δε είσθαι περί τας 2000 χιλ. (σημ. αναφέρεται σε γρόσια), ο δε Κλεόβουλος από 1ης Αυγούστου διεδέχθη τον κυρ Χριστόδουλον. Ο Αριστόνικος κατ΄ αυτάς εψηφίσθη διά την Προβίσταν με μισθόν 2.000, ο δε Θρασύβουλος πόρρω αφ΄ ημών κατέχει την διδ. εδραν εν Νευροκόπω».

Από το κείμενο γίνεται κατανοητό το ενδιαφέρον του Σχολάρχη για την εξέλιξη και επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών του, ενώ άξιο λόγου είναι τα αρχαιοελληνικά ονόματα που αποδίδει ο ίδιος στους μαθητές του Καλλικλής, Κλεάνωρ, Κλεομένης, Κλεόβουλος, Χριστόδουλος, Αριστόνικος, Θρασύβουλος, ενδεικτικό της αρχαιοπρεπούς εκπαίδευσης που παρείχε η Σχολή. Ακόμη φαίνεται η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοιτησάντων οι οποίοι διορίζονται ως δημοσυντήρητοι διδάσκαλοι στα σχολεία της υπόδουλης Μακεδονίας.

Ο Ευ. Καρσανίδης αναφέρει πως από επιστολή του Οικουμενικού Πατριάρχη, με ημερομηνία 22/9/1850, που απευθύνεται προς τον Μητροπολίτη Δράμας Αθανάσιο Γ' Καΐρη (1842-1852), πληροφορούμαστε ότι ο οσιολογιότατος Χριστόφορος Προδρομίτης διορίστηκε ως Σχολάρχης στην Κεντρική Σχολή Αλιστράτης του καζά Ζίχνης.

Αναφέρεται επίσης το όνομα του Ιερομονάχου Χριστοφόρου Προδρομίτου («Ιερομόναχος Χριστόφορος Προδρομίτης (1822-1916)», ενάρετου λογίου Γέροντος διδασκάλου της Σχολής από το 1849 και στη συνέχεια Σχολάρχη της μέχρι το 1859 (Πεμπτουσία», 2015).

Ο Χριστόφορος Προδρομίτης, Ιερομόναχος, κατά κόσμον Χριστόδουλος Δημητριάδης από παιδί ποθώντας τη μοναχική αφιέρωση πήγε στη γειτονική μονή του Τιμίου Προδρόμου, όπου εκάρη μοναχός. Συνέχισε τις γυμνασιακές του σπουδές στις Σέρρες, στη Θεολογική Σχολή της Χάλκης και στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών. Μιλούσε άπταιστα λατινικά και γαλλικά. Δίδαξε στις Σέρρες, στην Κεντρική Ελληνική Σχολή Αλιστράτης και στο Μελένικο καθώς επίσης επί διετία στη σχολή της Μονής Ιβήρων.

Το 1879 διορίσθηκε καθηγητής στην Αθωνιάδα Σχολή. Διετέλεσε ηγούμενος της Μονής Τιμίου Προδρόμου Σερρών (1892-1904) και υπέστη πολλά δεινά από τους Βούλγαρους κομιτατζήδες κατά το Μακεδονικό Αγώνα.

«Απέθανεν από γεροντικήν εξάντλησιν την 14ην Αύγουστου του έτους 1916. Εκηδεύθη δε την επομένην και ετάφη εις το νεκροταφείον των πατέρων της Μονής. Ηυτύχησε περί τας δυσμάς του βίου του να ιδή την πατρίδα του περιελθούσαν εις τας αγκάλας της μητρός Ελλάδος», γράφει ο Γιομπλάκης.

Μνημονεύεται ακόμη ως σχολάρχης ο Αστέριος Γούσιος (Καρσανίδης, 2010) το 1904, επίσης δάσκαλος της σχολής, που γεννήθηκε το 1862 στα Λακκοβήκια (Μεσολακκιά) Παγγαίου. Τη βασική μόρφωση την απέκτησε στα Λακκοβήκια, ενώ αργότερα, φοίτησε στη σχολή του Δ. Μαρούλη στις Σέρρες, από την οποία αποφοίτησε αριστούχος δάσκαλος. Το 1894 εξέδωσε στη Λειψία το βιβλίο του «Η κατά το Πάγγαιον χώρα». Υπηρξε διευθυντής της Αστικής Σχολής Λακκοβηκίων, διορίστηκε δάσκαλος σε διάφορα χωριά και κωμοπόλεις της περιοχής και στην Αλιστράτη. Στη Δράμα γνωρίστηκε με το Μητροπολίτη Χρυσόστομο Καλαφάτη. Πήρε μέρος στον Μακεδονικό Αγώνα, κυρίως στην περιοχή της Αλιστράτης, εναντίον των Βουλγάρων κομιτατζήδων.

Το 1901 εξέδωσε στην Αθήνα το βιβλίο του: «Τα τραγούδια της πατρίδος μου». Το 1908 εγκαταστάθηκε στις Σέρρες, όπου άνοιξε το πρώτο βιβλιοπωλείο της πόλης, το οποίο υπήρξε τόπος συνάντησης και επαφής δασκάλων, ιερέων και άλλων πατριωτών που εργάζονταν για την ευόδωση των σκοπών του Μακεδονικού Αγώνα.

Αξιόλογη επίσης εκπαιδευτική μορφή υπήρξε ο δάσκαλος Χαρίλαος Παπαντωνίου. Το 1906 έγραψε βιβλία για τη Μακεδονική Δυναστεία του Βυζαντίου. Επί της εποχής του η Σχολή φέρει πλέον τον τίτλο «Αστική Σχολή».

Μεγάλη υπήρξε η μορφή του Σχολάρχη Διοδώρου Κάρατζη από την Τρίγλεια της Μ. Ασίας, μετέπειτα επισκόπου Μοσχονησίων, Καμπανίας (1909) και από του 1930 Μητροπολίτου Σισανίου και Σιατίστης (Κοντός, 2012).

Διδάσκαλοι της Σχολής διετέλεσαν επίσης ο έγκριτος μετέπειτα ιατρός της Δράμας Μιλτιάδης Σκόρδας. οποίος ήταν συγχρόνως και παιδονόμος του Οικοτροφείου Αρρένων Αλιστράτης, αλλά και ο Βασίλειος Ι. Καφταντζής, δάσκαλος, ιατρός, ποιητής, συγγραφέας βιβλίων και μουσικός.

3.2. Οι σπουδές στη σχολή

Τα έτη σπουδών στη Σχολή διαρκούσαν πέντε χρόνια, όπως φαίνεται από την επιστολή του Σχολάρχη Ι. Χαρίδημου προς τον αποφοιτήσαντα μαθητή του Κωστάκη Μάλαμα Καλλικλή. Διακοπές υπήρχαν μόνο στην περίοδο των Χριστουγέννων και του Πάσχα.

Το όριο της ηλικίας για τη φοίτηση των μαθητών ήταν η προεφηβική, 12 ετών και άνω. Δεν υπήρχαν συγκεκριμένα όρια, αφού ένας αριθμός μαθητών ήταν δόκιμοι μοναχοί από την Ι. Μ. Εικοσιφοίνισσας, αλλά και επειδή κάποιος θα μπορούσε ήδη να είναι κάτοχος παιδείας από άλλο ίδρυμα και να έχει μεταγραφεί στη σχολή για συνέχιση των σπουδών του.

Ο αριθμός των διδασκάλων σύμφωνα με τις μαρτυρίες που έχουμε ήταν τρεις, ο Σχολάρχης, που δίδασκε στις ανώτερες τάξεις και άλλοι δύο.

Οι μαθητές βρίσκονταν κάτω από την πνευματική εποπτεία των διδασκάλων και ήταν υποχρεωμένοι να τους ενημερώνουν για όλα τα σχετικά με την προσωπική τους ζωή. Ο Σχολάρχης ήταν αυτός που ρύθμιζε τη ζωή τους, πάντοτε με δική του ευθύνη, όπως φαίνεται από τις επιστολές του Γεράκη Μάλαμα προς τον γιο του.

Μεταξύ των μαθητών της σχολής υπήρξε ο Πατριάρχης Νεόφυτος ο Η΄(1891-94).

Την οικονομική διαχείριση της σχολής την αναλάμβανε κάποιος αξιωματούχος κληρικός ή μοναχός ή άλλος οφικάλιος σακελάριος, ο οποίος είχε το διαχειριστικό διακόνημα. Την εποπτεία της σχολής είχε αναλάβει μία Επιτροπή που αποτελούνταν από διάφορους προύχοντες της Αλιστράτης με πρόεδρο τον εκάστοτε Μητροπολίτη. Ουσιώδης όμως ρυθμιστής της όλης πνευματικής πορείας της Σχολής ήταν ο Σχολάρχης, στου οποίου την προσωπικότητα, το ήθος και την επιστημονική κατάρτιση στηρίζονταν η πρόοδος και η ευημερία της σχολής (Παμμακεδονικός Σύλλογος, 1912).

3.3. Άλλα σχολικά ιδρύματα στην Αλιστράτη

Στη μικρή αυτή κωμόπολη του ελληνισμού παράλληλα λειτούργησαν και άλλες σχολικές μονάδες και ιδρύματα όπως Αρρεναγωγείο, Παρθεναγωγείο και Οικοτροφείο.

Το πρώτο ιδρύθηκε στα 1860 και η εκπαιδευτική του οργάνωση βασιζόταν σε εννέα τάξεις, έξι του δημοτικού και τρεις του γυμνασίου. Λειτούργησε με τη μορφή αυτή μέχρι το 1910.

Το Παρθεναγωγείο ιδρύθηκα το 1870. Ήταν ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο με δύο νηπιαγωγεία στο οποίο φοιτούσαν μόνο κορίτσια. Λειτούργησε μέχρι το 1915.

Το Οικοτροφείο καρπός της «Συντηρητικής αδελφότητος «Η Αμφίπολης» Αλιστράτης» υπήρξε μεγάλο ανθρωπιστικό ίδρυμα. Ιδρύθηκα το 1904 με την οικονομική βοήθεια του σωματείου και περιέθαλπτε 50 έως 80 μαθητές που προερχόταν από ορφανές οικογένειες, των οποίων οι γονείς είχαν δολοφονηθεί από τους Βουλγάρους κομιτατζήδες. «… έχει Αρχιερατικόν Επίτροπον, τον Οσιολογιώτατον Κον Ρούσην και Διευθυντήν του Ορφανοτροφείου της Κοινότητος, όπου πλείστοι ορφανοί σπουδάζοντες υπό την αυστηράν επίβλεψίν του, εργαζομένου αόκνως και καρτερικώς, υπέρ της αναπτύξεως και μορφώσεως των δυστύχων ορφανών», (Χατζή Καλού, 1909).

Για την καθημερινή λειτουργία του οι δαπάνες (συντήρηση, διατροφή οικοτρόφων, φάρμακα, ρουχισμός κ.ά.) ανέρχονταν στο ύψος των 36 λιρών ημερησίως που προέρχονταν από τους τόκους των χρημάτων που είχε καταθέσει στη Μονή της Παναγίας της Εικοσιφοινίσσης του Παγγαίου ο ευεργέτης της κοινότητας Αλιστράτης Ευάγγελος Θωμά. Όπως γίνεται διακριτό υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης για τα μεσοδιαστήματα λειτουργίας της Κεντρικής Ελληνικής Αλιστράτης. Αυτό οφείλεται στην καταστροφή της σχολής από πυρκαγιά τον Απρίλιο του 1909, ενώ το Οικοτροφείο πυρπολήθηκε από τους Βουλγάρους το 1913.

4. Συμπεράσματα

Στην Αλιστράτη ιδρύθηκε και λειτούργησε με επιτυχία μία από τις σημαντικότερες ελληνικές σχολές της Μακεδονίας στο λυκόφως της Οθωμανοκρατίας. Τόσο όμως η αγάπη των φιλοπρόοδων κατοίκων της κωμόπολης προς τα Γράμματα όσο η παρουσία λαμπρών ιεραρχών, η επιλογή αρίστων σχολαρχών και δασκάλων αλλά και επιτρόπων, αποτέλεσαν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή λειτουργία αυτής της περίφημης Σχολής του 19ου αιώνα της Μακεδονίας, η οποία πρόσφερε αναμφίλεκτα υψηλότατες υπηρεσίες στην πνευματική αναγέννηση του υπόδουλου ελληνισμού.

Οι σχολάρχες φρόντιζαν να εμπλουτίζεται η σχολή με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα διδασκαλίας της εποχής και βιβλία, για να εξυπηρετούνται οι στόχοι της παρεχόμενης παιδείας που ήταν κυρίως:

- Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών στην ορθόδοξη χριστιανική πίστη,
- ο εφοδιασμός τους με τις βασικές γνώσεις των θετικών επιστημών (αριθμητική, γεωμετρία, φυσική),
- η εξοικείωσή τους με την αρχαία ελληνική γλώσσα και η ταυτόχρονη μύησή τους στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και
- η καλλιέργεια της αγάπης προς την Πατρίδα.

Το διδακτικό προσωπικό της σχολής την ανέδειξε ως μία περίβλεπτη σχολή της εποχής, που διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην αναγέννηση της ελληνικής παιδείας και αποτέλεσε φυτώριο καλλιέργειας και ανύψωσης του φρονήματος των κατοίκων της Μακεδονίας με την εξύψωση της

εθνικής συνείδησης. Οι μαθητές έπρεπε να διδαχθούν την ιστορία των προγόνων τους για να εμπεδώσουν την απαθλίωση στην οποία ήταν βυθισμένοι και να εκτιμήσουν καλύτερα το μέλλον τους. Τέλος, να πάρουν όλες εκείνες τις δυνατές γνώσεις για να κρατήσουν μέσα τους τον πόθο για την Ελευθερία, αλλά και να μάθουν πως ο μόνος τρόπος για να το επιτύχουν ήταν η εθνική χειραφέτηση.

Με αυτόν τον πνευματικό εφοδιασμό και το απολυτήριο στο χέρι οι απόφοιτοι της «Κεντρικής Ελληνικής Σχολής Αλιστράτης» ξεκινούσαν για να διδάξουν στα ελληνόπουλα της ευρύτερης περιοχής της Μακεδονίας και της Θράκης. Να αναπτερώσουν την πατριωτική και θρησκευτική ιδέα γενόμενοι διαπρύσιοι κήρυκες ενός ελπιδοφόρου μέλλοντος. Γιατί ακράδαντη ήταν η πεποίθησή τους ότι «η Ελλάς, η μήτηρ των μουσών ανέκαθεν φλεγομένη υπό του έρωτος των γραμμάτων υψώθη εις τον κολοφώνα της δόξης της κατάστασα έδρα της σοφίας», όπως αναφέρει στο λόγο της Διευθύντρια του Παρθεναγωγείου Δράμας στη θεμελίωση των Εκπαιδευτηρίων της το 1881 (Λόγοι και άσματα επί τη καταβολή του θεμελίου λίθου των εκπαιδευτηρίων Δράμας, 1881)**.**

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γιομπλάκης, Α. (1960). Η Κεντρική Σχολή Αλιστράτης. *Μακεδονικά*, (4) (1955-1960), 383-390.

Καρσανίδης, Ε. (2010). *Η απελευθέρωση της Αλιστράτης κατά την 1η Ιουλίου 1913.* Δράμα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δράμας

Κοντός, Κ. (2013). *Η απελευθέρωση της Αλιστράτης κατά την 1η Ιουλίου 1913.* Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της Ιστορίας των Σερρών.

Λόγοι και άσματα επί τη καταβολή του θεμελίου λίθου των εκπαιδευτηρίων Δράμας (1881). Πειραιάς: Σφαίρα.

Μπονίδης, Κ.(1996). *Οι ελληνικοί φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι ως φορείς εθνικής παιδείας και πολιτισμού στη διαφιλονικούμενη Μακεδονία, 1869 -1914*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νικολιδάκη, Ε.(2010). Δημήτριος Καλαμπακίδης. Ένας πρωτοπόρος δάσκαλος από το Μελένικο. *Χρονικά*, (20), 26, Πειραματικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

Παπαδόπουλος, Σ. (1970). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα του ελληνισμού της Μακεδονίας κατά τον τελευταίο αιώνα της τουρκοκρατίας*. Θεσσαλονίκη : Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

Παμμακεδονικός Σύλλογος (1912). *Μακεδονικόν Ημερολόγιον 1912 – Επετηρίς των Μακεδόνων.* Αθήνα: Παμμακεδονικός Σύλλογος.

Ρουδομετώφ, Ν. (2004). Ο καβαλιώτης δάσκαλος Γεώργιος (Τζώρτζης) Καρατζάς (1862 ή 1867-1952) και οι σπουδές του στη διδασκαλική σχολή Μαρουλή των Σερρών 1882-84. Στο Ν. Ρουδομετώφ (Επιμ.), Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Βαλκανικών Ιστορικών Σπουδών, 20-23 Σεπτεμβρίου 2001, Η Καβάλα και τα Βαλκάνια. Από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα, τομ. Α΄: Καβάλα Ιστορικό και Λογοτεχνικό Αρχείο Καβάλας, σσ. 369- 391.

Χατζή-Καλού, Μ. (1909). Εντυπώσεις εκ της ιεράς Μακεδονίας και Θράκης: Αθήναι : Τύποις "Πανελληνίου κράτους".

Χατζηκυριακού, Γ. (1962). *Σκέψεις και εντυπώσεις εκ περιοδείας ανά την Μακεδονίαν (1905-1906)*. Θεσσαλονίκη.

Χρυσόστομος (2000). *Το αρχείον του εθνομάρτυρος Σμύρνης Χρυσοστόμου Δράμα: Μητροπολίτης Δράμας 1902 - 1910*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

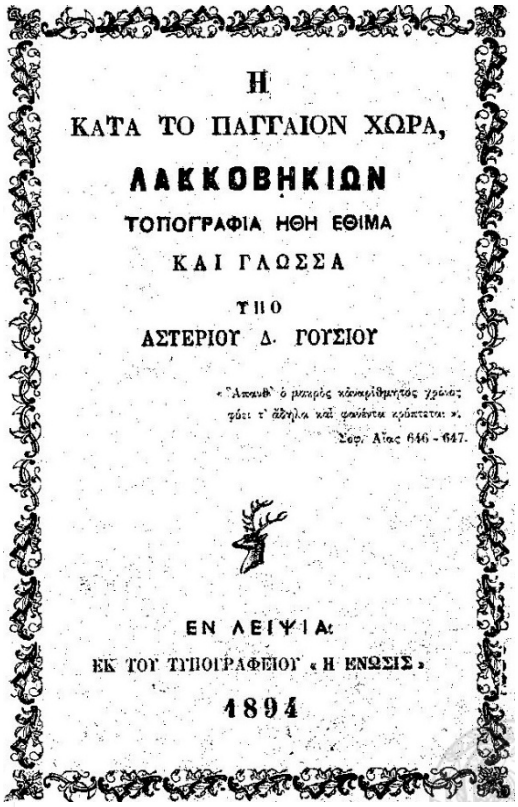
Διαδικτυακές Πηγές

Κοντός, Κ.(2012). Μακεδονικός Αγώνας: Ο Μακεδονομάχος Γ. Στοιμενίδης και η συμβολή της Αλιστράτης στο Μακεδονικό Αγώνα. Ανακτήθηκε από: http://yaunatakabara.blogspot.gr/2012/06/blog-post_27.html

Πεμπτουσία.(2015). Ιερομόναχος Χριστόφορος Προδρομίτης (1822-14 Αυγούστου 1916). Ανακτήθηκε από http://www.pemptousia.gr/2015/08/ieromonachos-christoforos-prodromitis-1822-14-avgoustou-1916/

Takabara Yauna.(2012). Ανατολική Ρωμυλία: Η γενοκτονία του Θρακικού Ελληνισμού. Ανακτήθηκε από: http://yaunatakabara.blogspot.gr/2012/07/blog-post_26.html

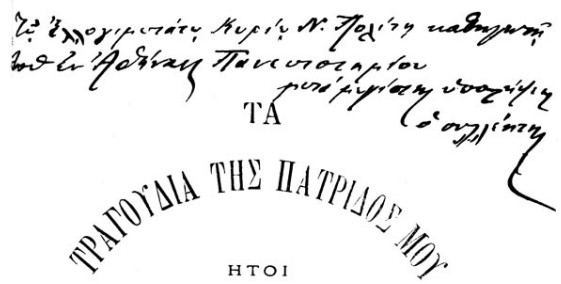
Παράρτημα



Η
ΚΑΤΑ ΤΟ ΠΑΓΓΑΙΟΝ ΧΩΡΑ,
ΛΑΚΚΟΒΗΚΙΩΝ
ΤΟΠΟΓΡΑΦΙΑ ΗΘΗ ΕΘΙΜΑ
ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ
ΥΠΟ
ΑΣΤΕΡΙΟΥ Δ. ΓΟΥΣΙΟΥ

« Ἀπανθ' ὁ μακρὸς κἀναριθμητὸς χρόνος
φύει τ' ἄδηλα καὶ φανέντα κρύπτεται ».
Σοφ. Αἴας 646 - 647.

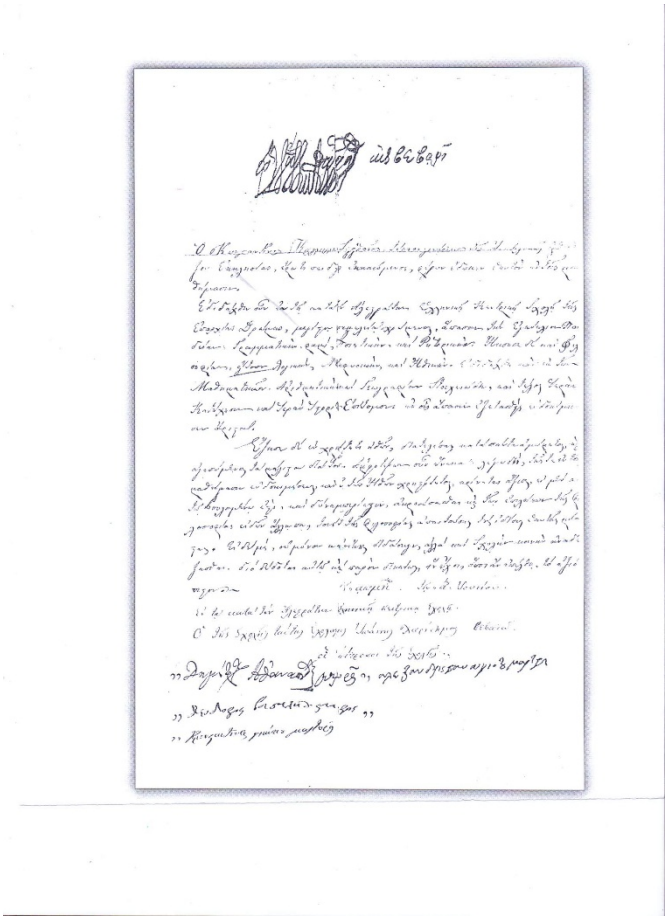
ΕΝ ΛΕΙΨΙΑ:
ΕΚ ΤΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ « Η ΕΝΩΣΙΣ »
1894



ΤΑ
ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΔΟΣ ΜΟΥ
ΗΤΟΙ
ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΕΡΠΝΩΝ ΔΗΜΩΔΩΝ ΑΣΜΑΤΩΝ
ΑΙΔΟΜΕΝΩΝ
ΕΝ ΤΗι ΚΑΤΑ ΠΑΓΓΑΙΟΝ ΧΩΡΑι
ΥΠΟ
ΑΣΤΕΡΙΟΥ Δ. ΓΟΥΣΙΟΥ

« Ἀρχίνησε χρυσὶ πουλὶ
» νὰ μᾶς πῇς παραβολή,
» παραβολὴ καινούργια
» τῆς ἀγάπης τὰ τραγούδια. »

ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ
ΕΚ ΤΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ « Η ΚΑΛΛΙΣΘΗΣΙΑ »
1901.



Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Χατζηβασίλογλου Εμμέλεια
Εκπαιδευτικός ΠΕ01,
Φοιτήτρια του Π.Μ.Σ. Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενσωματώνοντας στοιχεία διαπολιτισμικότητας και ενίσχυσης της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η μελέτη αυτή διερευνά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η μελέτη βασίζεται σε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις δύο διευθυντών σχολικών μονάδων. Τα δεδομένα αναδεικνύουν τόσο τις δυσκολίες όσο και τις προοπτικές που διανοίγονται για ένα μάθημα που προάγει τη διαπολιτισμική συνύπαρξη και τον διάλογο. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας προϋποθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη από την εκπαιδευτική ηγεσία και την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, μάθημα των Θρησκευτικών, μετανάστες.

1. Εισαγωγή

Η αυξανόμενη πολιτισμική και θρησκευτική ποικιλομορφία στις σύγχρονες κοινωνίες, επηρεάζει άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα, καθιστώντας αναγκαία την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Banks, 2015· Σταυρακάκη, 2018). Το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο παραδοσιακά συνδέεται με τη διδασκαλία της επικρατούσας θρησκευτικής παράδοσης, βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαιδευτική πολιτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Gearon, 2013· Νικολάου, 2000).

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών καθώς και τις προοπτικές για μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση (Sleeter & Grant, 2007). Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των δύο διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιδιώκεται η αποτύπωση των προκλήσεων που σχετίζονται με την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης και η ανάδειξη εκείνων των στρατηγικών που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την κατανόηση και τον διάλογο μεταξύ των θρησκειών (Jackson, 2014· Μάρκου, 2001).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των προκλήσεων και των προοπτικών της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο μάθημα των Θρησκευτικών, μέσα από την οπτική διευθυντών σχολικών μονάδων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διαπολιτισμικότητα: Ορισμός και Επεξήγηση

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας αναφέρεται στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, στη βάση του αμοιβαίου σεβασμού, της αποδοχής και της ισότιμης συνύπαρξης (Μάρκου, 2001· Νικολάου, 2000). Σε αντίθεση με την απλή πολυπολιτισμικότητα, η οποία αναγνωρίζει απλώς την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών εντός μιας κοινωνίας, η διαπολιτισμικότητα προωθεί τον διάλογο, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση

μεταξύ αυτών των πολιτισμών, με στόχο την κοινωνική συνοχή και την καταπολέμηση των διακρίσεων όπως υποστηρίζει ο Banks (2015). Αποτελεί μια εκπαιδευτική και κοινωνική προσέγγιση που δεν περιορίζεται στην ανοχή της διαφορετικότητας, αλλά επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων στη διαμόρφωση της κοινής ζωής (Sleeter & Grant, 2007).

2.2. Διαπολιτισμική και Θρησκευτική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πεδίο εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως χώρος διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών. Παράλληλα, η διδασκαλία πρέπει να ενσωματώνει στοιχεία από διάφορους πολιτισμούς, αναδεικνύοντας την πολιτισμική ποικιλομορφία. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με διαπολιτισμικές δεξιότητες ώστε να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα στην τάξη. Επίσης το σχολικό περιβάλλον πρέπει να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τέλος πρέπει να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών (UNESCO, 2006).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατη έννοια, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως ως απάντηση στις μεταναστευτικές ροές και τις κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών.

Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι απλώς μια θεωρητική έννοια αλλά ένας τρόπος οικοδόμησης κοινωνιών που βασίζονται στον σεβασμό, τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη (Council of Europe, 2008). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συμβάλλει στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, προάγοντας ένα δημοκρατικό σχολείο που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και προετοιμάζει τους μαθητές για έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμών, αλλά στην ουσία επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες διαλόγου και αλληλεπίδρασης. Μέσα από αυτήν, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα, να αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Επιπροσθέτως επιδιώκει την προώθηση της αλληλοκατανόησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, αποφεύγοντας τη θρησκευτική απομόνωση ή τον προσηλυτισμό. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά οφείλει να παρέχει γνώσεις για τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, να προάγει τον διάλογο και να ενισχύει τη θρησκευτική παιδεία των μαθητών χωρίς διακρίσεις (Jackson, 2004· 2014).

Στην Ευρώπη, η διαπολιτισμική προσέγγιση στη θρησκευτική εκπαίδευση υποστηρίζεται από φορείς όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλίας που εστιάζει στον θρησκευτικό γραμματισμό, τονίζοντας τη σημασία της γνώσης διαφορετικών θρησκευτικών και φιλοσοφικών παραδόσεων για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου.

Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μάθημα των Θρησκευτικών έχει ιστορικά συνδεθεί με τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Χριστιανικής παράδοσης. Ωστόσο, οι κοινωνικές και νομικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε μεταρρυθμίσεις που επιδιώκουν την προσαρμογή του μαθήματος σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο (Καλαντζής-Αζίζι, 2013).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών, πρωτογενώς σχετίζεται με τη διδασκαλία που αρχικά αναγνωρίζει και σέβεται τη θρησκευτική πολυμορφία. Δευτερογενώς ενισχύει τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων. Παράλληλα προάγει την ανεκτικότητα και την ειρηνική συνύπαρξη και τέλος αποφεύγει τη μονοδιάστατη και ομογενοποιημένη παρουσίαση μιας μόνο θρησκείας (Jackson, 2014).

Παρά τις δυσκολίες, η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική προωθεί ένα μάθημα ανοικτό σε όλες τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις, που παρέχει γνώση για τα παγκόσμια θρησκευτικά ρεύματα και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών.

2.3 Η Σημασία της Διδασκαλίας των Θρησκευτικών για τη Διατήρηση της Πολιτισμικής Ταυτότητας

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, το μάθημα των Θρησκευτικών διαδραματίζει διπλό ρόλο. Αφενός, συμβάλλει στη διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών και, αφετέρου, καλλιεργεί τη διάθεση για ανοιχτό διάλογο και συνεργασία μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών παραδόσεων. Η ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας των νέων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική και αυθεντική συμμετοχή τους σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και ετερότητα. Όπως επισημαίνει ο Huber (2005), η κατανόηση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της προσωπικής μας ταυτότητας και των στοιχείων που τη συγκροτούν.

Προκειμένου να αναγνωρίσει κανείς την αξία του πολιτισμού του «άλλου», οφείλει πρώτα να κατανοήσει και να εκτιμήσει τη δική του πολιτισμική κληρονομιά. Η γνώση και η κατανόηση του διαφορετικού προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας ισχυρής προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας (Νικολάου, 2000). Ο διάλογος μεταξύ πολιτισμών και θρησκειών μπορεί να είναι ουσιαστικός μόνο όταν βασίζεται στη βαθιά γνώση της δικής μας παράδοσης και όχι στην αδιαφορία ή στην έλλειψη αναφοράς σε μια συγκεκριμένη ταυτότητα. Οι άνθρωποι που έχουν επίγνωση των αξιών και των πεποιθήσεών τους είναι αυτοί που μπορούν να συνδιαλέγονται με ειλικρίνεια και αμοιβαίο σεβασμό με όσους προέρχονται από διαφορετικά θρησκευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Sleeter & Grant, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια ουδέτερη παρουσίαση θρησκευτικών δοξασιών, αλλά οφείλει να στηρίζεται σε μια ζωντανή και βιωματική προσέγγιση της πίστης. Ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης που προάγει αξίες και ανθρωπισμό, συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας προσωπικής στάσης ζωής που υπερβαίνει τις απρόσωπες απαιτήσεις της τεχνολογικής και οικονομικής πραγματικότητας (Μάρκου, 2001). Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση τείνει να εξυπηρετεί αποκλειστικά παραγωγικούς και τεχνοκρατικούς σκοπούς, το μάθημα των Θρησκευτικών υπενθυμίζει την προτεραιότητα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της πνευματικής καλλιέργειας έναντι των επιταγών μιας απρόσωπης και υλιστικής κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων σχολικών κοινοτήτων προσφέρει νέες δυνατότητες στο μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης και σεβασμού μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Όπως εύστοχα διατυπώνει ο Huber (2005), η ηθική καλλιέργεια είναι εξίσου σημαντική με την εκμάθηση ξένων γλωσσών, η διατήρηση της πολιτισμικής μνήμης έχει την ίδια αξία με την Πληροφορική και τα Θρησκευτικά είναι τόσο θεμελιώδη όσο και τα Μαθηματικά.

Έτσι, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αποτελεί απλώς ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο, αλλά μια κρίσιμη εκπαιδευτική διαδικασία που διαμορφώνει συνειδητοποιημένους πολίτες, ικανούς να συμμετέχουν σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο με ανοιχτότητα, αυτογνωσία και σεβασμό προς τους άλλους.

2.4. Προοπτικές που προσφέρει η Διαπολιτισμική Προσέγγιση

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης, της ενσυναίσθησης και του διαλόγου μεταξύ των μαθητών (Νικολάου, 2000· Cush, 2007). Μέσα από τη μελέτη διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων και πολιτισμών, οι μαθητές αποκτούν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας βασισμένης στον σεβασμό και τη συνεργασία.

Μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης επιτρέπεται στους μαθητές να αποκτήσουν μια ευρύτερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου. Μέσα από τη γνωριμία με διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, τις ιστορικές τους ρίζες και την πολιτιστική τους σημασία, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα την πολυμορφία των ανθρώπινων πεποιθήσεων και αξιών. Αυτό τους βοηθά να

αναπτύξουν μια πιο σφαιρική και κριτική ματιά απέναντι σε θέματα πίστης, ηθικής και κοινωνικής συνύπαρξης (Sleeter & Grant, 2007· Θεοδωροπούλου, 2012).

Ένα ακόμα όφελος της αυτής, είναι η συμβολή της στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Συχνά, οι κοινωνίες διαμορφώνουν αρνητικές ή λανθασμένες αντιλήψεις για διάφορες θρησκευτικές ομάδες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε διακρίσεις και αποκλεισμούς. Μέσα από τη βιωματική και αντικειμενική προσέγγιση της διδασκαλίας, οι μαθητές αποκτούν μια πιο ακριβή και δίκαιη εικόνα των διαφορετικών θρησκευτικών κοινοτήτων, ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό (Νικολάου, 2005).

Επιπλέον συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να κατανοούμε και να συμμεριζόμαστε τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά πλαίσια, μαθαίνουν να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων, γεγονός που ενισχύει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτή η ικανότητα είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (Sleeter & Grant, 2007· Μάρκου, 2001).

Τέλος το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές και δομημένο πλαίσιο για την προώθηση του διαθρησκειακού διαλόγου. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να ανταλλάξουν σκέψεις και να αναζητήσουν κοινά σημεία μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων (Counsil of Europe, 2008). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλλιεργείται η ανεκτικότητα, η συνεργασία και η δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ ατόμων με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Συμπερασματικά η διαπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά προάγει έναν ουσιαστικό τρόπο σκέψης που βασίζεται στον σεβασμό, την κατανόηση και τη συνεργασία. Μέσα από τη γνωριμία με διαφορετικές θρησκευτικές και πολιτισμικές παραδόσεις, οι μαθητές προετοιμάζονται να γίνουν ενεργοί πολίτες σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας που βασίζεται στην αλληλεγγύη και την αρμονική συνύπαρξη (Skeie, 2002· Sleeter & Grant, 2007).

2.5. Προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών, συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις. Παρόλο που η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ανοιχτής και ανεκτικής κοινωνίας (Νικολάου, 2005), η υλοποίησή της συχνά συναντά εμπόδια που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της.

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις είναι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Η διαχείριση της διαφορετικότητας απαιτεί ευαισθητοποίηση, κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές και μια βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφορών. Χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης μπορεί να είναι αποσπασματική ή να μην επιτυγχάνει τους στόχους της (Σιμεωνίδης & Σολομωνίδου, 2005).

Ένα ακόμα εμπόδιο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικές αντιλήψεις και οι προσωπικές πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των ατόμων απέναντι στη διαφορετικότητα. Αν οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές φέρουν μαζί τους αρνητικά στερεότυπα για συγκεκριμένες θρησκευτικές ομάδες, αυτό μπορεί να δυσκολέψει την προώθηση του διαλόγου και της κατανόησης μέσα στην τάξη (Ψαχαρόπουλος, 2008).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου και επιστημονικά τεκμηριωμένου εκπαιδευτικού υλικού. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται πρέπει να παρουσιάζει με ακρίβεια και σεβασμό τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, αποφεύγοντας μονοδιάστατες ή προκατειλημμένες αναφορές. Η έλλειψη τέτοιου υλικού μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών, αφήνοντας περιθώρια για παρερμηνείες ή παρανοήσεις.

Τέλος, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης μπορεί να συναντήσει αντίσταση από ορισμένες κοινωνικές ή θρησκευτικές ομάδες. Κάποιοι μπορεί να θεωρήσουν ότι η διδασκαλία διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων αποτελεί απειλή για την ταυτότητα και τις αξίες τους (Κονόρτας, 2015). Αυτή η αντίσταση μπορεί να προέρχεται από γονείς, εκπαιδευτικούς ή ακόμη και από τους ίδιους τους μαθητές, δυσχεραίνοντας τη δημιουργία ενός ανοιχτού και ανεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ανακεφαλαιώνοντας η διαπολιτισμική προσέγγιση προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για την προώθηση του διαλόγου και της κατανόησης, ωστόσο η εφαρμογή της συνοδεύεται από προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η καταπολέμηση των στερεοτύπων, η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η διαχείριση των αντιστάσεων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία της. Μόνο μέσα από μια συντονισμένη και συστηματική προσέγγιση μπορεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση να επιτύχει τους στόχους της και να συμβάλει στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας βασισμένης στην αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό.

2.6 Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών απαιτεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τον ανοιχτό διάλογο. Μέσα από κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν ουσιαστική γνώση για τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις και να αναπτύξουν στάσεις σεβασμού και κατανόησης απέναντι στη θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα (Κωστούλας, 2020· Νικολάου, 2005).

Μία από τις βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι η διαλογική διδασκαλία, η οποία στοχεύει στη δημιουργία ενός ανοιχτού και δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μέσω αυτής, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους, να ακούν προσεκτικά τις απόψεις των άλλων και να συμμετέχουν σε έναν εποικοδομητικό διάλογο (Wegerif, 2010). Η ανταλλαγή επιχειρημάτων και η συζήτηση πάνω σε θρησκευτικά και ηθικά ζητήματα βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης, ενώ παράλληλα προάγουν τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά υπόβαθρα (Μάρκου, 2001).

Η βιωματική μάθηση αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο για την κατανόηση των θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών. Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, όπως επισκέψεις σε χώρους λατρείας, προβολή ταινιών και ντοκιμαντέρ, καθώς και παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε άμεση επαφή με διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις και να βιώσουν την εμπειρία του "άλλου" (Kolb, 1984· Banks, 2007). Αυτού του είδους η προσέγγιση διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση και συμβάλλει στην αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Μια ακόμη σημαντική προσέγγιση είναι η συνεργατική μάθηση, η οποία δίνει έμφαση στην ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Μέσω ομαδικών εργασιών και projects, οι μαθητές συνεργάζονται για να μελετήσουν και να παρουσιάσουν διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις. Η ομαδική εργασία προωθεί την αλληλοκατανόηση και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων, ενισχύοντας παράλληλα τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την αίσθηση της κοινότητας μέσα στην τάξη (Slavin, 2011).

Εν κατακλείδι, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τον διάλογο, την κριτική σκέψη και την αλληλοκατανόηση. Μέσω της διαλογικής διδασκαλίας, της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για να κατανοήσουν και να σεβαστούν τη θρησκευτική πολυμορφία, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας πιο ανεκτικής και δημοκρατικής κοινωνίας.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Μέθοδος και ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς στόχος της ήταν η εις βάθος διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών στελεχών της εκπαίδευσης αναφορικά με τη

διαπολιτισμικότητα και τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, δεδομένης της δυνατότητας που παρέχει για ευελιξία, εμβάθυνση και κατανόηση των υποκειμενικών νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο υπό μελέτη φαινόμενο.

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν δύο Διευθυντές σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν με σκοπό να καταγραφούν οι θέσεις και εμπειρίες τους από τη διοικητική τους σκοπιά, σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών στο μάθημα των Θρησκευτικών. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με κριτήρια τη διοικητική τους εμπειρία, με μεγάλο ποσοστό μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων και την προθυμία συμμετοχής τους στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατόπιν ενημέρωσης και συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την εχεμύθεια.

Η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε βασικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

3.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι δύο διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι η διαπολιτισμικότητα στο μάθημα των Θρησκευτικών είναι αναγκαία, καθώς αντανακλά τη σύγχρονη κοινωνική και μαθητική πραγματικότητα. Ωστόσο, επισημαίνουν πως παραμένει δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη, κυρίως λόγω της έλλειψης θεσμικής στήριξης, επιμορφωτικών ευκαιριών και κατάλληλου θεσμικού πλαισίου.

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει κατά κύριο λόγο η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας διευθυντής: «Οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι μπορούν, αλλά χωρίς κατάλληλα εργαλεία και επιμόρφωση, είναι σαν να τους ζητάς να διδάξουν κάτι για το οποίο δεν έχουν προετοιμαστεί». Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη για στοχευμένα σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα που να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Στα λόγια ενός εκ των διευθυντών αποτυπώνεται εύγλωττα η άποψη ότι: «η έλλειψη επιμόρφωσης δημιουργεί συχνά αμηχανία ή και άγνοια ως προς τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας μέσα στην τάξη».

Παράλληλα, οι διευθυντές τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας, διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό κλίμα μέσα στο σχολείο και ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αποδοχής και ένταξης όλων των μαθητών θεωρείται βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Τέλος, κοινή ήταν η διαπίστωση για την ανάγκη αναθεώρησης και προσαρμογής του προγράμματος σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, με σκοπό την ενσωμάτωση περισσότερων διαπολιτισμικών στοιχείων. Παράλληλα συμφωνούν ότι το μάθημα πρέπει να μετασχηματιστεί από ομολογιακό σε θρησκειολογικό και διαπολιτισμικό, με έμφαση στην καλλιέργεια του διαλόγου και του σεβασμού προς το "άλλο". Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας από τους διευθυντές: «Δεν μπορούμε να μιλάμε μόνο για την Ορθοδοξία όταν στην τάξη έχουμε παιδιά από ποικίλα πολιτισμικά και θρησκευτικά υπόβαθρα». Εν κατακλείδι θεωρούν ότι ένα ανοιχτό και πολυπρισματικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού.

4. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί πρόκληση, αλλά και αναγκαιότητα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τα βασικά εμπόδια στην εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, αλλά και τις δυνατότητες που υπάρχουν για τη βελτίωση της κατάστασης.

Επιπλέον, το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να αποστασιοποιηθεί από την αντίληψη ότι επικεντρώνεται αποκλειστικά σε ένα θρησκευτικό δόγμα, προωθώντας μια πιο ανοιχτή και

πολυφωνική προσέγγιση. Είναι σημαντικό να αποφεύγεται οποιαδήποτε μορφή προσηλυτισμού, όπως παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα «ελληνοχριστιανικά» ιδεώδη παρουσιάζονται ως αδιαμφισβήτητες αξίες και όχι ως αντικείμενο κριτικού διαλόγου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην καλλιέργεια εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, αλλά να ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίζουν τη θρησκεία με κριτική σκέψη και πνεύμα διαλόγου (Γκότοβος, 1996).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Θρησκευτικά μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας βασισμένης στον σεβασμό, τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη.

Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας το παιδί μαθαίνει να αναπτύσσει αρετές όπως η αυτοθυσία, η ταπεινότητα και η υπομονή, απαραίτητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής (Καλαντζής, 2018). Η θρησκευτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εστιάζει στην εσωτερική καλλιέργεια του ατόμου, διαμορφώνοντας στάσεις και αξίες που συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική του εξέλιξη.

Η πλούσια θρησκευτική μας παράδοση προσφέρει βαθιά μαθήματα αυτογνωσίας και πνευματικής ανάπτυξης, λειτουργώντας ως ένας οδηγός για την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Παράλληλα, προάγει ένα ιδανικό ήθος που ξεπερνά τα στενά όρια του ατομικισμού και της υλιστικής θεώρησης, καλλιεργώντας μια κοσμοθεωρία που στηρίζεται στη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και την ανιδιοτέλεια. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, το παιδί ενθαρρύνεται να αναπτύξει μια στάση ζωής που βασίζεται στη συνειδητή επιλογή του καλού και στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος της ύπαρξης.

Συνοψίζοντας, το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που δεν έχει υπάρξει συστηματικός και στρατηγικός σχεδιασμός για την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, αυτά περιλαμβάνουν θεματικές που άπτονται της διαπολιτισμικότητας, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ισότητα των φύλων, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η αλληλεγγύη και η καταπολέμηση των διακρίσεων. Το μάθημα των Θρησκευτικών οφείλει να αντανακλά όχι μόνο τις εθνικές και πολιτισμικές αξίες, αλλά και την ευρωπαϊκή του διάσταση, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας και της κοινωνικής συνοχής (Δεληκωσταντής, 2005).

Για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης του μαθήματος, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναδεικνύουν τις σχετικές έννοιες όπου αυτές εντοπίζονται. Αυτό προϋποθέτει την παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης μέσω σεμιναρίων και εκπαιδευτικού υλικού που θα τους εξοπλίσει με τις απαραίτητες γνώσεις και παιδαγωγικές δεξιότητες. Σε βάθος χρόνου, κρίνεται αναγκαία η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ενσωματωθούν στοχευμένα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια προσέγγιση δεν θα ωφελήσει μόνο τους μαθητές, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτών με ανοιχτούς ορίζοντες, ανεκτικότητα και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α. (1996). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι προκλήσεις της: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πατάκης.

Δεληκωσταντής, Κων. (2005), Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής ζωής, Εισήγηση στη Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας με θέμα: *Ορθοδοξία και Παιδεία: Τα θρησκευτικά ως μάθημα πολιτισμού και ταυτότητας,* Βόλος, 15-17 Μαΐου 2004, Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων, σ. 53.

Huber, W. (2005). *Αντιμέτωποι με τον πλουραλισμό: Η θρησκεία στη σύγχρονη κοινωνία* (μτφρ. Κ. Χαραλαμπίδης). Αθήνα: Αρμός.

Θεοδωροπούλου, Μ. (2012). *Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καλαντζής, Χ. (2018). *Θρησκευτική Αγωγή και Ανθρωπολογικές Προεκτάσεις.* Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2013). *Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα: Προσεγγίσεις και προκλήσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Κονόρτας, Π. (2015). Θρησκευτική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις. *Θρησκευτική Εκπαίδευση και Κοινωνία,* 13(2), 45-59.

Κωστούλας, Α. (2020). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μάρκου, Γ. (2001). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ετερότητα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Εκπαίδευση και πολιτισμική ετερότητα: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιμεωνίδης, Ι., & Σολομωνίδου, Χ. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Επιστημονικές Εκδόσεις Παπαζήση.

Σταυρακάκη, Κ. (2018). Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Θρησκευτική Εκπαίδευση και Σύγχρονες Προκλήσεις,* 4, 35–47.

Τριανταφύλλου, Α. (2009). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.* Αθήνα: Παπαζήση.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2008). Πολιτισμικές διαφορές και προκαταλήψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Εκπαίδευση & Κοινωνία,* 25, 67-78.

Ξενόγλωσση

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives.* Wiley.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Wiley.

Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)12 on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe Publishing. Διαθέσιμο από: https://www.coe.int

Cush, D. (2007). Religious education and religious literacy: A professional approach. *British Journal of Religious Education,* 29(3), 217–228. https://doi.org/10.1080/01416200701479663

Gearon, L. (2013). *MasterClass in Religious Education: Transforming teaching and learning.* Bloomsbury Academic.

Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy.* RoutledgeFalmer.

Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Slavin, R. E. (2011). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Skeie, G. (2002). The concept of plurality and its meaning for religious education. *British Journal of Religious Education,* 24(3), 187–199. https://doi.org/10.1080/0141620020240304

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender.* Wiley.

UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education.* Paris: UNESCO.

Wegerif, R. (2010). *Dialogue and teaching thinking with technology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Β30. Επαγγελματικός προσανατολισμός

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΔΕΣΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΟΡΑΜΑΤΙΣΜΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δρ Χαροκοπάκη Αργυρώ
Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Ε.ΔΙ.Π. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Κυριακίδου Μαρία
Ψυχολόγος, Ψυχοθεραπεύτρια, ΜΑ Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Νανόπουλος Πάνος
Στατιστικός-Οικονομολόγος, MSc Εφαρμοσμένη Στατιστική & Χρηματοοικονομικά

Περίληψη

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των γονικών τύπων συμπεριφοράς, συγκεκριμένα των προσλαμβανόμενων χαρακτηριστικών της σχέσης με τον γονέα που οι έφηβοι θεωρούν ότι διατηρούν την πιο στενή σχέση και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στον οραματισμό του μέλλοντός τους. Σε δείγμα 122 μαθητών//τριών χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Προσκόλλησης με τους γονείς, το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας και του Οραματισμού το Μέλλοντος. Οι αναλύσεις έδειξαν τη στατιστικά σημαντική συνεισφορά της διάστασης επικοινωνία με τον γονέα στην πρόβλεψη του οραματισμού του μέλλοντος τόσο άμεσα όσο και έμμεσα (διαμέσου της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας). Τα ευρήματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της Θεωρίας Δεσμού και προτείνονται τρόποι πρακτικής αξιοποίησής τους.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία Δεσμού, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Οραματισμός μέλλοντος, έφηβοι

1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας τα άτομα χρειάζεται να ανταποκριθούν σε αναπτυξιακά ορόσημα αναφορικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, καλλιεργώντας δεξιότητες και αναπτύσσοντας τύπους συμπεριφοράς που αφορούν στην επίτευξη επαγγελματικής ετοιμότητας και ωριμότητας (Lent & Brown, 2013). Καθώς όμως τα μονοπάτια σταδιοδρομίας γίνονται ολοένα και λιγότερο προβλέψιμα λόγω, ιδιαίτερα, των νέων τεχνολογιών και της εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης (Lent, 2018), οι σύγχρονοι έφηβοι καλούνται να λάβουν αποφάσεις σ' ένα διαρκώς εξελισσόμενο, ρευστό και αβέβαιο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον.

Η Θεωρία Κατασκευής Σταδιοδρομίας (Career Construction Theory- Savickas, 1997,2012,2013, Savickas et al.2009) αναφέρεται στην ανάγκη οι σύγχρονοι έφηβοι να είναι προετοιμασμένοι και εξοπλισμένοι με ένα πλέγμα πολύπλευρων δεξιοτήτων επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (ενδιαφέρον, έλεγχος, περιέργεια, αυτοπεποίθηση). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα συμβάλει στην ενίσχυση των εφήβων για τη διαχείριση των συνεχών, ακούσιων και απρόβλεπτων αλλαγών και μεταβάσεων ζωής και σταδιοδρομίας καθώς και στο να οραματίζονται πτυχές του μελλοντικού επαγγελματικού τους βίου και διαφορετικά πιθανά σενάρια σταδιοδρομίας (Savickas et al., 2009; Savickas, 2013).

Στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλους μαθητικούς πληθυσμούς (στην Ευρώπη και διεθνώς) όπου οι μαθητές/-τριες καλούνται να λάβουν επαγγελματικές αποφάσεις κατά την πρώιμη ενήλικη ζωή, οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να προβούν σε κρίσιμες επαγγελματικές επιλογές

ήδη από τα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, κατά την μεταπανδημική περίοδο, η αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από πολλά παράδοξα όπως δυϊσμό (αύξηση θέσεων εργασίας αλλά μείωση της αγοραστικής δύναμης των εργαζόμενων), υποτονικότητα, επισφάλεια, εποχικότητα κ.ά. στοιχεία που κάνουν τις σχετικές προβλέψεις αναφορικά με την πλοήγηση της νέας γενιάς σ' αυτήν εξαιρετικά δυσοίωνες (Μαντές, 2024). Ως εξ αυτών των στοιχείων, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα και ο οραματισμός του μέλλοντος αναδεικνύονται εξαιρετικά κρίσιμες για τους σημερινούς εφήβους.

Δεδομένης της κρισιμότητας λοιπόν της ανάπτυξης επαγγελματικής προσαρμοστικότητας η παρούσα έρευνα, εκτός από τη διερεύνηση του ρόλου της στον οραματισμό του μέλλοντος, προσπαθεί να ανιχνεύσει παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός εφήβου που τη διαμορφώνουν και συγκεκριμένα τους τύπους γονικής συμπεριφοράς. Στην Ελλάδα, η οικογένεια εξακολουθεί να διατηρεί τον ρόλο της ως υποστηρικτικός και προστατευτικός θεσμός, λειτουργώντας ως βασικός φορέας κοινωνικής πρόνοιας. Συνεχίζει να προσφέρει οικονομική και ηθική στήριξη στα νεότερα μέλη της μέχρι αυτά να σταθεροποιηθούν επαγγελματικά και οικονομικά (Πανδής & Ζάγκος, 2012).

Η επιλογή της διερεύνησης της ποιότητας των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και κυρίως μεταξύ των γονέων/κηδεμόνων και των νέων μελών της πραγματοποιήθηκε στη βάση σύγχρονων θεωριών που αναφέρονται στον καθοριστικό ρόλο εκτός των ατομικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων (εμπόδια και υποστηρικτικοί μηχανισμοί) στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων (Κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία - Social Cognitive Career Theory - Lent, Brown & Hackett 1994,2000). Ακόμα, στηρίχθηκε και σε άλλες θεωρίες που υπογραμμίζουν την ανάγκη να μετακινηθεί η μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων από τους ατομικούς παράγοντες, στην παράλληλη κατανόηση που ασκούν οι σχέσεις που διατηρούν με σημαντικά πρόσωπα όπως οι γονείς/κηδεμόνες, ιδιαιτέρως δε ο δεσμός προσκόλλησης (ασφαλής –ανασφαλής) (Blustein et al., 1995). Επιπλέον, σύγχρονες μετα-αναλύσεις κατέταξαν τις οικογενειακές επιδράσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων μελών της σε δυο άξονες: α) σε αυτές που ασκούν τα στοιχεία της δομής της (π.χ. το μορφωτικό επίπεδο, τα επαγγέλματα των γονέων/κηδεμόνων, τα επαγγέλματα, το μέγεθος της οικογένειας, η σειρά γέννησης, το φύλο των παιδιών, κ.ά.) και β) σε αυτές που ασκεί το είδος και η ποιότητα των ενδο-οικογενειακών σχέσεων και οι διεργασίες που συντελούνται εντός της. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, οι δυο άξονες οικογενειακής επιρροής (δομή και διεργασίες) δεν θεωρούνται ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά καθορίζονται αμοιβαία και ασκούν ταυτόχρονη και πολυδιάστατη επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων μελών της (Whiston & Keller, 2004). Το ερευνητικό ενδιαφέρον των τελευταίων δεκαετιών ωστόσο εστιάζει στον δεύτερο άξονα επιδράσεων (Barnes et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα, στο εύρος των θεωρητικών προσεγγίσεων και των παρατηρήσεων που αναφέρθηκαν, επιχειρεί να διερευνήσει μορφές γονικής συμπεριφοράς και ειδικότερα τις επιδράσεις του είδους του δεσμού και των χαρακτηριστικών του στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντος Ελλήνων εφήβων καθώς και τον διαμεσολαβητικό ρόλο της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στη σχέση αυτή.

2. Θεωρητικό μέρος

2.1. Οραματισμός του μέλλοντος

Ο οραματισμός του μέλλοντος αναφέρεται στο πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται το μέλλον τους (Seginer, 2009) κάτι που βασίζεται στις ιδέες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του σχετικά με αυτό. Περιλαμβάνει επίσης τις προσδοκίες που διαμορφώνει το άτομο για το μέλλον του και την ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόβλεψης μελλοντικών εναλλακτικών προσανατολισμού σε διαφορετικά πιθανά εναλλακτικά σενάρια (Stoddard et al., 2011). Εκτός όμως από την υποκειμενική αντίληψη και τη διαμόρφωση προσδοκιών, ο οραματισμός του μέλλοντος περιλαμβάνει και τις ενέργειες ενός ατόμου σε σχέση με αυτό (Nurmi, 2005).

Αναφορικά με τη σχέση του οραματισμού του μέλλοντος με την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων, φαίνεται ο οραματισμός ότι επιδρά θετικά στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Chua et al., 2015) και συνδέεται με τη διαμόρφωση επαγγελματικών ενδιαφερόντων (Imbellone & Laghi, 2016) και την επίδειξη συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (Janeiro & Marques, 2010). Όταν οι έφηβοι διατηρούν μια στάση προσανατολισμένη προς το μέλλον, είναι δυνατό να διαμορφώσουν σαφείς στόχους, οι οποίοι είναι ευκολότερο να επιτευχθούν (Johnson et al., 2014). Με τον τρόπο αυτό, ο οραματισμός του μέλλοντος κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικός δείκτης επίτευξης των στόχων του ατόμου, καθώς αναρωτιέται αναφορικά με το πώς θα είναι το μέλλον του και το σχεδιάζει, συνδέοντας το παρόν με το μέλλον αυτό και αντιλαμβάνεται ότι συμπεριφορά του στο σήμερα και οι ενέργειες που κάνει αναφορικά με τους στόχους του θα καθορίσουν την επίτευξή τους, γι' αυτό και αναλαμβάνει δράση (Ginevra et al., 2018· Janeiro & Marques, 2010· Luyckx et al., 2010). Με τον τρόπο αυτό οι έφηβοι που έχουν οραματισμό του μέλλοντος δεν απογοητεύονται από τις προκλήσεις, τις δυσκολίες και τις απειλές εγκαταλείποντας τη διαχείρισή τους (Santilli et al., 2015).

Στη χώρα μας, ερευνητικοί σχεδιασμοί που περιλαμβάνουν τον οραματισμό του μέλλοντος -αν και εξ΄ όσων μπορούμε να γνωρίζουμε είναι περιορισμένοι- δείχνουν ότι σχετίζεται θετικά και προβλέπει την υιοθέτηση παραγωγικών στρατηγικών διαχείρισης της διαδικασίας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά μ' αυτήν (Argyropoulou, et al., 2021, Charokopaki & Argyropoulou, 2019). Ακόμα, στις οικογένειες με υψηλό επίπεδο επικοινωνίας αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων ως διάσταση της οικογενειακής ανθεκτικότητας, οι έφηβοι έχουν αντίστοιχα αυξημένα επίπεδα οραματισμού (Χαροκοπάκη, 2022).

2.2. Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα θεωρείται βασική μεταδεξιότητα για τη διαχείριση της αβεβαιότητας και των μεταβάσεων της επαγγελματικής διαδρομής ενός ατόμου. Περιγράφει την ετοιμότητά του να ανταποκριθεί στη συνειδητή και διαρκή διερεύνηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος, προκειμένου να διαχειριστεί τις απρόβλεπτες αλλαγές και μεταβάσεις στη ζωή και την εργασία (Savickas, 1997, 2005, 2012). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα περιλαμβάνει τέσσερις, αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις: το ενδιαφέρον (έχω ενδιαφέρον για το μέλλον μου), τον έλεγχο (αναπτύσσω αίσθημα ελέγχου ότι το μέλλον στηρίζεται κατά το δυνατόν στις δικές μου δυνάμεις), την περιέργεια (έχω περιέργεια να αναζητώ στο περιβάλλον επαγγελματικές πληροφορίες που θα με βοηθήσουν) και την αυτοπεποίθηση (έχω αυτοπεποίθηση ότι μπορώ να ξεπεράσω τις δυσκολίες) (Savickas, 2005, 2012).

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας την περίοδο της εφηβείας είναι καθοριστική αλλά όχι αμετάβλητη, καθώς δεν αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό αλλά ένα πλέγμα αυτορρυθμιζόμενων ικανοτήτων που μεταβάλλονται και συνδέονται με την επίδειξη προσαρμοστικότητας στην προσωπική και την εργασιακή ζωή. Με άλλα λόγια, η ετοιμότητα του ατόμου να διαχειριστεί τη ρευστότητα της σταδιοδρομίας σε μια προοπτική ανάπτυξής της, συνδέεται με τον βαθμό ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων προσωπικής ανάπτυξης (Savickas et al., 2009, Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2012). Για το λόγο αυτό, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ταυτότητάς του ατόμου, διαμορφώνοντας την προσωπικότητα και τις διαστάσεις της όπως την αίσθηση προσωπικού ελέγχου, την αυτορρύθμιση, τη διορατικότητα, την προνοητικότητα, τον σχεδιασμό και την επαγγελματική ανθεκτικότητα (Bimrose et al., 2011). Ακόμα, αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες οραματισμού του μέλλοντος (Marko & Savickas, 1998). Η ύπαρξή της συμβάλλει στην εμφάνιση δυο εκφάνσεων ζωής στο άτομο: α) στην επίδειξη προ-ενεργητικών και προσαρμοστικών τύπων επαγγελματικής συμπεριφοράς, στην αυτορρύθμιση, τη θετική διαχείριση, τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας και την αυτοαποτελεσματικότητα (ενδεικτικά: Hirchi et al., 2015; Taber & Blankemeyer, 2015; Nilforoosham & Salimi, 2016) και β) στην επίτευξη θετικής ομαλής προσαρμογής σε δυσκολίες, εμπόδια και αλλαγές, στην ικανοποίηση από τη ζωή και τις σχολικές

εκπαιδευτικές εμπειρίες και στην πνευματική υγεία και ισορροπία (ενδεικτικά: Wilkins et al., 2014; Rivera et al., 2021).

Η έρευνα έχει αναδείξει ατομικούς παράγοντες και μηχανισμούς κοινωνικής υποστήριξης που συντελούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας των εφήβων. Ενδεικτικά, στους δημογραφικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται το φύλο, η εθνικότητα και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας (π.χ. Guan et al., 2016; Hirchi, 2009), η προενεργητική προσωπικότητα και η προσήλωση στους στόχους (Creed et al., 2009; Li et al., 2015). Αναφορικά με τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς και κυρίως τα πρόσωπα και τους τρόπους υποστήριξης που αυτοί παρέχουν (πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, φίλοι, συνομήλικοι και σημαντικοί άλλοι), έχει καταδειχθεί ότι συνδέονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα (ενδεικτικά: Hlad'o et al., 2020; Hui et al., 2018; Ghuan et al., 2016; Zeng et al., 2022; Zhang et al., 2015).

2.3. Σχεσιακοί παράγοντες στην οικογένεια. Η Θεωρία Δεσμού

Η Θεωρία Δεσμού (Attachment Theory: Bowlby, 1969/1982) αποτελεί ένα ερμηνευτικό πλαίσιο αναφορικά με το τον τρόπο που οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου (Καφέτσιος, 2003). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ποιότητα της σχέσης και της αλληλεπίδρασης με τους γονείς/κηδεμόνες κατά τη βρεφική και την πρώιμη παιδική ηλικία, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενεργών μοντέλων δεσμού, τα οποία αποτελούν εσωτερικές αναπαραστάσεις και προσδοκίες που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους. Έτσι ένας γονέας που είναι διαθέσιμος στις βιολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού του, το βοηθά στο να διαμορφώσει αίσθημα ασφάλειας και να διατηρεί θετικό σχήμα σχέσεων για τον εαυτό του και τους άλλους, με υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντιθέτως, τα άτομα που έχουν αναπτύξει ανασφαλή τύπο δεσμού τείνουν να βιώνουν έντονο φόβο εγκατάλειψης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις αποφεύγουν και παρουσιάζουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους, ενώ είναι πιο επιρρεπή στη συναισθηματική εκμετάλλευση από τους άλλους.

Η επίδραση των τύπων δεσμού στην ψυχική ανάπτυξη, την υγεία και την ταυτότητα των ατόμων (Downing & Nauta, 2010; Vignoli 2009), οδήγησε στην υπόθεση διασύνδεσης της συγκεκριμένης θεωρίας και με την επαγγελματική ανάπτυξη. Όταν διαμορφώνεται ένα υγιές συναισθηματικό πλαίσιο μεταξύ των γονέων και –κυρίως-με τον ένα γονέα (συνήθως της μητέρας) και του παιδιού κατά το πρώτο διάστημα της ζωής, του και μετέπειτα μεταξύ των δυο γονιών και του παιδιού, φαίνεται να παρέχεται η δυνατότητα σε αυτό να πειραματιστεί με ασφάλεια αναζητώντας τις διαφορετικές πτυχές του εαυτού του (αυτοδιερεύνηση) και να διαμορφώσει την προσωπική και μετέπειτα την επαγγελματική του ταυτότητα (Blustein et al., 1995). Η παράμετρος της επαγγελματικής ανάπτυξης που διερευνήθηκε υπό το πρίσμα της εν λόγω θεωρίας ήταν πρωτίστως η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, επιβεβαιώνοντας τις σχετικές υποθέσεις σε εφήβους διεθνώς (Braunstein-Bercovitz et al., 2012; Braustein-Bergovitz, 2014; Keller & Brown 2014) και στη χώρα μας (Κουμουνδούρου & Μήτσου, 2013; Μπελεσιώτης, 2017; Χαροκοπάκη, 2012). Ακολούθως, αξιοποιήθηκε το θεωρητικό μοντέλο της Κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία προκειμένου να περιγραφεί με επάρκεια ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο οι σχέσεις δεσμού επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων. Οι τύποι δεσμού προσδιορίστηκαν ως περιβαλλοντικές επιδράσεις που επηρεάζουν τους κοινωνικο-γνωστικούς μηχανισμούς της θεωρίας (π.χ. αυτοαποτελεσματικότητα) και με τη σειρά τους την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, συσχετίσεις που επιβεβαιώθηκαν εκ νέου σε διεθνείς έρευνες (ενδεικτικά: Rogers et al., 2008; Lease &Dahlbeck, 2009) και στη χώρα μας (Κουμουνδούρου & Μήτσου, 2013; Kourgiountaki & Koumoundourou, 2014; Χαροκοπάκη, 2012).

Τα τελευταία χρόνια η ερευνητική χρήση της SCCT έχει διευρυνθεί προς άλλες παραμέτρους της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων, όπως η επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Έτσι, αναφορικά με τη διασύνδεση των περιβαλλοντικών παραγόντων με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, έχουν διερευνηθεί οι παράγοντες κοινωνικής υποστήριξης από σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του ατόμου (π.χ. γονείς/κηδεμόνες, φίλοι και συνομίληκοι, κ.ά.), οι τρόποι συμπεριφοράς τους και το είδος και η μορφή της υποστήριξης που προσφέρουν (π.χ.

συναισθηματική, υλική κ.ά.), παρέχοντας επιβεβαίωση στις σχετικές υποθέσεις (Guan et al., 2016; Hui et al., 2018; Rivera et al., 2021; Zeng et al., 2022; Zhang et al., 2015,2021).

3. Μέθοδος

3.1. Στόχος και υποθέσεις

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των χαρακτηριστικών της σχέσης με τους δυο γονείς/κηδεμόνες στο εύρος της Θεωρίας Δεσμού (εμπιστοσύνη, επικοινωνία και αποξένωση) και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, καθώς η σχέση τους με τον οραματισμό του μέλλοντος. Εξ' όσων είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε οι συγκεκριμένου τύπου γονικές συμπεριφορές δεν έχουν διερευνηθεί για τη σχέση τους με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντος εφήβων. Λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν αναφορικά με τις υποθέσεις του συνδυασμού των αλληλοσυμπληρούμενων θεωριών, της Θεωρίας Δεσμού και της Κοινωνικογνωστικής Θεωρίας για τη Σταδιοδρομία στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων καθώς και την επιβεβαιωμένη σχέση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με τον οραματισμό του μέλλοντος, επιλέξαμε να μελετήσουμε το ακόλουθο μοντέλο: οι γονικές συμπεριφορές (όπως προσλαμβάνονται από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες) και τα χαρακτηριστικά τους, θα επηρεάζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρεάζουν τον οραματισμό του μέλλοντος. Το συγκεκριμένο μοντέλο, προτείνει δηλαδή τον διαμεσολαβητικό ρόλο της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στη σχέση γονικών συμπεριφορών και του οραματισμού του μέλλοντος.

3.2. Δείγμα, διαδικασία και μέσα συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν 122 μαθητές και μαθήτριες από δημόσια Λύκεια της Θεσσαλονίκης, 70 αγόρια (ποσοστό 57,40%) και 52 κορίτσια (ποσοστό 42,60%). Από αυτούς, μαθητές της Α΄ Λυκείου ήταν οι 28 (ποσοστό 23,00%), μαθητές της Β΄ Λυκείου ήταν οι 55 (ποσοστό 45,10%), ενώ μαθητές της Γ΄ Λυκείου ήταν οι 39 (ποσοστό 32,00%). Η επιλογή των συμμετεχόντων στηρίχθηκε στην βολική δειγματοληψία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά μετά το πέρας του ωρολογίου σχολικού προγράμματος και χωρίς κάποιο αντάλλαγμα. Η συμμετοχή τους προϋπέθετε τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων τους, οι οποίοι είχαν προηγουμένως ενημερωθεί μέσω σχετικής επιστολής για το σκοπό της έρευνας, την εξασφάλιση της ανωνυμίας και τη δυνατότητα των παιδιών τους να αποχωρήσουν από αυτήν οποιαδήποτε στιγμή. Το πακέτο των ερωτηματολογίων περιελάμβανε ένα εισαγωγικό κείμενο στο οποίο οι μαθητές/-τριες ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν 30 λεπτά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της δεοντολογίας, όπως αυτές ορίζονται από τη Διακήρυξη του Ελσίνκι, και είχε εγκριθεί από την αρμόδια επιτροπή του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

-*Ερωτηματολόγιο Οραματισμός Μέλλοντος* (DesignMyFuture –Di Maggio et al., 2016, μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019). Η κλίμακα αποτελείται από 8 ερωτήματα. Οι ερωτώμενοι απαντούν σε κάθε ερώτημα χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, που κυμαίνεται από 1 (= δεν με περιγράφει καθόλου) έως 5 (= με περιγράφει απόλυτα). Ένα παράδειγμα ερωτήματος είναι: «Όταν σκέφτομαι το μέλλον μου, δίνω σημασία στο είδος του ανθρώπου που θα ήθελα να είμαι». Υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερο επίπεδο προσανατολισμού προς το μέλλον. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach's α) ήταν 0,91

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας (Career Adapt-Abilities Scale - CAAS· Savickas & Porfeli, 2012). Η κλίμακα αποτελείται από 24 ερωτήματα που αφορούν στις διαστάσεις της ανησυχίας, του ελέγχου, της περιέργειας και της αυτοπεποίθησης και έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί από τους Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μικεδάκη, Αργυροπούλου & Καλίρη

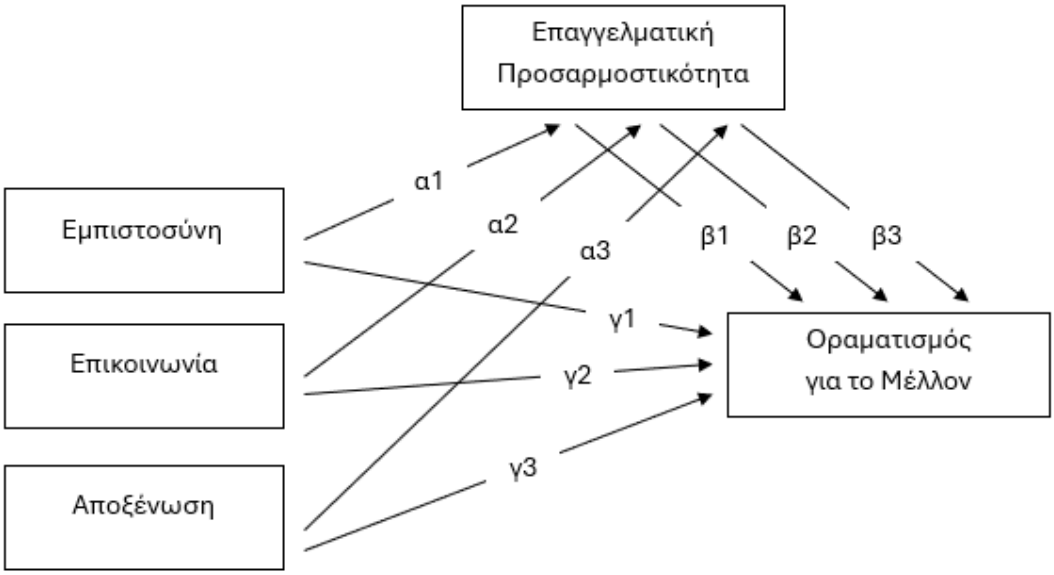
(Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2018). Οι συμμετέχοντες/-ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάθε ερώτημα χρησιμοποιώντας μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert, από 1 (= καθόλου ισχυρό) έως 5 (= εξαιρετικά ισχυρό). Ένα παράδειγμα ερωτήματος είναι: «Εξετάζω επιλογές πριν πάρω μια απόφαση». Υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερο επίπεδο προσαρμοστικότητας στην καριέρα. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha για το δείγμα της μελέτης ήταν 0,91.

Ερωτηματολόγιο Προσκόλλησης σε γονείς (Inventory of Parent Attachment – Armdsen & Greenberg, 1987, μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από την Χαροκοπάκη, 2012. Η κλίμακα αποτελείται από 28 ερωτήματα που αξιολογούν την υποκειμενική κρίση του μαθητή/-τριας για το ρόλο των γονέων/κηδεμόνων του/της. Το περιεχόμενο των δηλώσεων δεν διαχωρίζει τις σχέσεις του ατόμου από την μητέρα και τον πατέρα, αλλά του δίνει η δυνατότητα να απαντήσει έχοντας υπόψη τον γονέα εκείνο/-η με τον οποίο-α θεωρεί ότι έχει την πιο στενή σχέση. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις διαστάσεις: α) την ύπαρξη δεσμών εμπιστοσύνης, β) την ύπαρξη δεσμών επικοινωνίας και γ) την ύπαρξη αποξένωσης. Οι απαντήσεις δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το Σχεδόν Πάντοτε / Πάντα (5) έως το Σχεδόν Ποτέ /Ποτέ (1). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha για το δείγμα της μελέτης ήταν για την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία 0,88 και για την αποξένωση 0,86.

3.3. Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα Μοντέλο Διαμεσολάβησης προκειμένου να εξεταστεί αν και κατά πόσο η «Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα» διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «Εμπιστοσύνη», «Επικοινωνία» και «Αποξένωση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «Οραματισμός για το Μέλλον» (βλ. Εικόνα 1) (Baron & Kenny, 1986).

Εικόνα 1: Μοντέλο διαμεσολάβησης



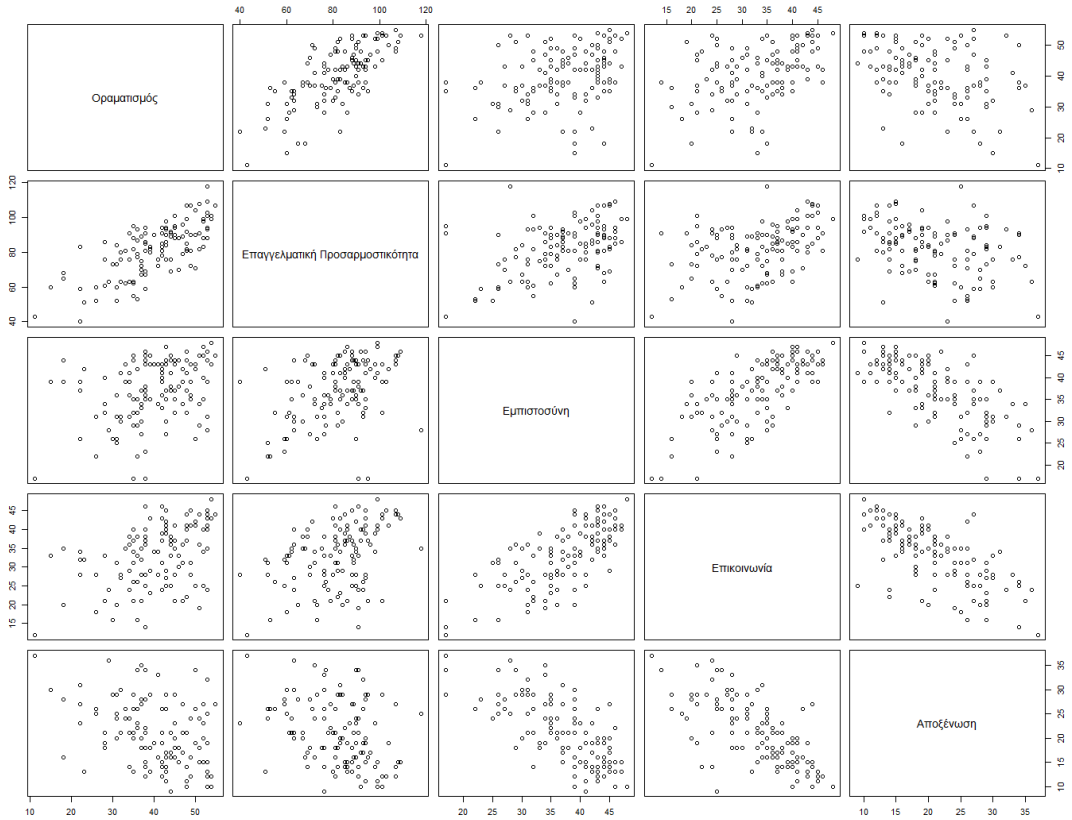
Επιλέχθηκε, ως εκτιμητής, αυτός της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (ML) σε συνδυασμό με Bootstrapping, καλύπτοντας έτσι πιθανές αποκλίσεις των κατανομών από την κανονικότητα (Preacher & Hayes, 2008).

Προτού εκτιμηθεί το μοντέλο, ελέγχθηκαν διεξοδικά οι βασικές στατιστικές προϋποθέσεις:

1. **Κανονικότητα κατανομών**: Οι αθροιστικοί δείκτες παρουσίασαν τιμές ασσυμετρίας |skew|<1 και κύρτωσης |kurtosis|<2 εντός αποδεκτών ορίων, υποδεικνύοντας επαρκή προσέγγιση κανονικότητας, αν και ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov έδειξε ότι οι περισσότερες μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.
2. **Γραμμικότητα και έλεγχος συσχέτισης κατά Pearson**: Τόσο τα διαγράμματα διασποράς (βλ. εικόνα 2) μεταξύ όλων των ζευγών μεταβλητών όσο και οι έλεγχοι συσχέτισης κατά Pearson επιβεβαίωσαν την ύπαρξη γραμμικών σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων

μεταβλητών και της μεταβλητής διαμεσολάβησης, καθώς και μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης μεταβλητής.

Εικόνα 2: Διαγράμματα διασποράς για έλεγχο γραμμικής σχέσης μεταβλητών



3. **Πολυσυγγραμμικότητα**: Οι δείκτες VIF ήταν κάτω από 2 (max $VIF_1 = 2.43$· max $VIF_2 = 2.48$), γεγονός που αποκλείει σοβαρή πολυσυγγραμμικότητα.
4. **Ανθεκτικότητα σε αποκλίσεις από την κανονικότητα**: Χρησιμοποιήθηκαν Bootstrapped τυπικά σφάλματα (5.000 επαναλήψεις), τα οποία προστατεύουν την εκτίμηση των διαδρομών από παραβιάσεις της κανονικότητας.

Αρχικά, παρατίθενται στο Πίνακα 1 οι συσχετίσεις κατά Pearson μεταξύ των βασικών μεταβλητών, προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση γραμμικής σχέσης για την ανάλυση διαμεσολάβησης.

Πίνακας 1: Pearson's r μεταξύ Εμπιστοσύνης, Επικοινωνίας, Αποξένωσης, Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας και Οραματισμού για το Μέλλον

Μεταβλητή	Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα	Οραματισμός για το Μέλλον
Εμπιστοσύνη	0,40***	0,36***
Επικοινωνία	0,41***	0,44***
Αποξένωση	–0,35***	–0,38***
Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα	—	0,72***

Σημείωση. N = 122. *** p < 0,001.

Παρατηρήθηκαν θετικές συσχετίσεις, μετρίου έως ισχυρού μεγέθους, της εμπιστοσύνης (r = 0,40, p < 0,001) και της επικοινωνίας (r = 0,41, p < 0,001) με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, υποδηλώνοντας ότι υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα εμπιστοσύνης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

συνδέονται με υψηλότερα (χαμηλότερα) επαγγελματικής προσαρμογής, και αντίστροφα. Αντίστοιχα, αυτές οι ίδιες διαστάσεις σχετίζονται θετικά με τον οραματισμό για το μέλλον ($r = 0,36$, $p < 0,001$ και $r = 0,44$, $p < 0,001$), υποδεικνύοντας ότι υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας έχουν υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα προσδοκιών για το μέλλον. Η αποξένωση εμφανίζει αρνητικές συσχετίσεις τόσο με την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα ($r = –0,35$, $p < 0,001$) όσο και με τον οραματισμό για το μέλλον ($r = –0,38$, $p < 0,001$), ενισχύοντας την υπόθεση ότι τα επίπεδα αποξένωσης μειώνονται (αυξάνονται) τόσο με την αύξηση (μείωση) των επιπέδων της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας όσο και με την αύξηση (μείωση) των επιπέδων οραματισμού για το μέλλον, και αντίστροφα. Τέλος, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται θετικά και πολύ ισχυρά με τον οραματισμό για το μέλλον ($r = 0,72$, $p < 0,001$), υποστηρίζοντας ότι η αύξηση (μείωση) των επιπέδων επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σχετίζεται με την αύξηση (μείωση) των επιπέδων οραματισμού για το μέλλον και αντίστροφα.

Στη συνέχεια εκτιμήθηκε το Μοντέλο Διαμεσολάβησης. Στον **Πίνακα 2** συνοψίζονται οι κύριες διαδρομές (α, β, γ), μαζί με τους δείκτες εμμέσων και συνολικών επιδράσεων.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Μοντέλου Διαμεσολάβησης

Διαδρομή	B	SE	z	p	**95% CI (BCa)**
α_1: Εμπιστοσύνη → Προσαρμοστικότητα	0,42	0,33	1,29	0,199	[–0,232, 0,457]
α_2: Επικοινωνία → Προσαρμοστικότητα	0,45	0,24	1,86	0,063†	[0,010, 0,409]
α_3: Αποξένωση → Προσαρμοστικότητα	–0,09	0,26	–0,32	0,746	[–0,232, 0,181]
β: Προσαρμοστικότητα → Οραματισμός	0,40	0,04	9,30	<0,001	[0,321, 0,492]
γ_1: Εμπιστοσύνη → Οραματισμός	–0,09	0,14	–0,68	0,500	[–0,375, 0,183]
γ_2: Επικοινωνία → Οραματισμός	0,19	0,13	1,47	0,141	[–0,071, 0,442]
γ_3: Αποξένωση → Οραματισμός	–0,10	0,17	–0,61	0,541	[–0,423, 0,244]
Έμμεση Επίδραση Επικοινωνίας → Οραματισμός = $\alpha_2 \cdot \beta$	0,18	0,10	1,81	0,070†	[0,010, 0,409]
Ολική Επίδραση Επικοινωνίας → Οραματισμός = $\gamma_2 + \alpha_2 \cdot \beta$	0,38	0,16	2,37	0,018*	[0,055, 0,687]

Σημείωση. † $p < .10$, * $p < .05$.

Η διαδρομή **β** (Προσαρμοστικότητα → Οραματισμός) ήταν στατιστικώς σημαντική και ισχυρή ($b = 0,40$, $SE = 0,04$, $z = 9,30$, 95% CI [0,321, 0,492]), καθώς το μηδέν δεν περιλαμβάνεται στο διάστημα εμπιστοσύνης (Preacher & Hayes, 2008), υποδεικνύοντας ότι υψηλότερη Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα σχετίζεται με υψηλότερο Οραματισμό. Από τις τρεις α-διαδρομές, μόνο η α_2 (Επικοινωνία → Προσαρμοστικότητα), ήταν στατιστικά σημαντική ($\alpha_2 = 0,450$, 95% CI [0,010, 0,409]), καθώς το μηδέν δεν περιλαμβάνεται στο διάστημα εμπιστοσύνης, ενώ οι διαδρομές α_1 και α_3 δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Στις έμμεσες διαδρομές, μόνο η $\alpha_2 \cdot \beta$ (Επικοινωνία → Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα → Οραματισμός) ήταν στατιστικά σημαντική ($b = 0,18$, $SE =$

0,10, z = 1,81, p < 0,001, 95% CI [0,010, 0,409]), καθώς το μηδέν δεν περιλαμβάνεται στο διάστημα εμπιστοσύνης. Καμία άμεση επίδραση των μεταβλητών εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και αποξένωσης στον οραματισμό του μέλλοντος δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στις έμμεσες διαδρομές, μόνο η $\alpha_2 \cdot \beta$ (Επικοινωνία → Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα → Οραματισμός) ήταν στατιστικά σημαντική (b = 0,18, SE = 0,10, z = 1,81, 95% CI [0,010, 0,409]), καθώς το μηδέν δεν περιλαμβάνεται στο διάστημα εμπιστοσύνης. Τέλος στις ολικές διαδρομές , μόνο η $\gamma_2 + \alpha_2 \cdot \beta$ (Επικοινωνία → Οραματισμός και Επικοινωνία → Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα → Οραματισμός) ήταν στατιστικά σημαντική (b = 0,38, SE = 0,16, z = 2,37, 95% CI [0,055, 0,687]), καθώς το μηδέν δεν περιλαμβάνεται στο διάστημα εμπιστοσύνης.

Συμπερασματικά, παρατηρείται **ολική διαμεσολάβηση** της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας στη σχέση μεταξύ Επικοινωνίας και Οραματισμού, με την Έμμεση Διαδρομή να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 10% και τη συνολική επίδραση να είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 5%. Οι υπόλοιπες έμμεσες διαδρομές (μέσω Εμπιστοσύνης ή Αποξένωσης) δεν ήταν σημαντικές. Έτσι, η Επικοινωνία φαίνεται να επιδρά στον Οραματισμό κυρίως διαμέσου της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας.

4. Συζήτηση -Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των γονικών τύπων δεσμού στον οραματισμό του μέλλοντος Ελλήνων μαθητών/-τριών. Πιο συγκεκριμένα, αναμέναμε ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τουλάχιστον έναν γονέα με τον/την οποίο/-α ο/η έφηβος θεωρεί ότι έχει την πιο στενή σχέση στον οραματισμό του μέλλοντος των μαθητών και μαθητριών θα είναι τόσο έμμεση, αφού θα διαμεσολαβείται από την επαγγελματική προσαρμοστικότητα όσο και άμεση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν μερική επιβεβαίωση της συγκεκριμένης υπόθεσης. Αναλυτικά, από τους γονικούς τύπους συμπεριφοράς, μόνο η ύπαρξη δεσμών επικοινωνίας με τον γονέα που οι έφηβοι θεωρούν ότι διατηρούν στενή σχέση αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τον οραματισμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες που αναγνώρισαν ότι ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ του γονέα τον οποίο θεωρούν σημαντικό πρόσωπο και με τον οποίο διατηρούν ασφαλή δεσμό, περιλαμβάνει την επίδειξη φροντίδας, την αποδοχή προς το πρόσωπό τους, την κατανόηση, την ενθάρρυνση, τη συζήτηση και τη δυνατότητα έκφρασης των προβληματισμών και ανησυχιών, των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων τους, σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα οραματισμού μέλλοντος, διατηρούν θετική στάση προς το επαγγελματικό τους μέλλον και κάνουν σκέψεις για το μέλλον αυτό. Η συμπεριφορά φροντίδας και επικοινωνίας λοιπόν, όπως αναγνωρίζεται από τα αποτελέσματα της έρευνας για τον γονέα που θεωρεί ο/η έφηβος ως σημαντικό πρόσωπο, του επιτρέπει να κάνει σκέψεις, να διαμορφώνει προσδοκίες και να προσδιορίζει στόχους, δηλαδή να οραματίζεται αναφορικά με τη μελλοντική του σταδιοδρομία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν επίσης επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι ο ασφαλής δεσμός προσκόλλησης και συγκεκριμένα η διάσταση της επικοινωνίας με τον γονέα που ο/η έφηβος θεωρεί σημαντικό πρόσωπο γι'αυτόν/-ην είναι προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής του προσαρμοστικότητας. Παρά το ότι από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν βρέθηκε ότι η διάσταση τους δεσμού προσκόλλησης που αντιπροσωπεύεται κυρίως από την ύπαρξη επικοινωνίας προβλέπει περισσότερο κάποια συγκεκριμένη διάσταση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας από τις τέσσερις που την αποτελούν (ενδιαφέρον, έλεγχος, περιέργεια, αυτοπεποίθηση), το εύρημα είναι εξαιρετικά σημαντικό, δεδομένου ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι ένα πλέγμα αλληλεξαρτώμενων διαστάσεων που λειτουργούν συνολικά και όχι μεμονωμένα. Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές/-τριες που αναγνωρίζουν ότι απολαμβάνουν συμπεριφορά φροντίδας, αποδοχής και κατανόησης των προβληματισμών και των συναισθημάτων τους σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, παρουσιάζουν δηλαδή μεγαλύτερη ετοιμότητα να ανταποκριθούν στη συνειδητή και διαρκή διερεύνηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντος

προκειμένου να διαχειριστούν τις απρόβλεπτες αλλαγές και τη ρευστότητα της σταδιοδρομίας σε μια προοπτική ανάπτυξής της.

Από όσο γνωρίζουμε είναι η πρώτη φορά που αξιοποιείται η κλίμακα γονικών τύπων δεσμού σε έρευνα που αφορά στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντος εφήβων, συνεπώς είναι δύσκολο να συνεξετάσουμε τα ανωτέρω ευρήματα με αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα. Ωστόσο, το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με άλλα διεθνών ερευνών, στις οποίες γονικοί τύποι συμπεριφοράς υποστήριξης των εφήβων παιδιών τους σε θέματα σταδιοδρομίας (π.χ. όταν οι γονείς παρέχουν την απαιτούμενη πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης, λεκτική ή άλλη υποστήριξη όπως οικονομική στους εφήβους ώστε να προσπαθήσουν να υλοποιήσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους τους), συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας των τελευταίων (Hlad'o et al., 2020; Hui et al., 2018; Ghuan et al., 2016; Zeng et al., 2022; Zhang et al., 2015). Ακόμα, το εύρημα αναφορικά με τη σχέση της διάστασης επικοινωνία του ασφαλούς δεσμού και του οραματισμού του μέλλοντος εφήβων, φαίνεται να συμφωνεί με αυτό άλλης έρευνας σε Έλληνες μαθητές/-τριες στην οποία η διάσταση επικοινωνία κατά την επίλυση προβλημάτων ως μέρος της ύπαρξης υψηλών επιπέδων οικογενειακής ανθεκτικότητας μεταξύ των μελών της οικογένειας συνδέεται με τον οραματισμό του μέλλοντος των εφήβων μελών της (Χαροκοπάκη, 2022). Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη διαπίστωση θετικών σχέσεων μεταξύ γονικών τύπων συμπεριφοράς ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με κύριο χαρακτηριστικό την επικοινωνία προς τους εφήβους και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και του οραματισμού του μέλλοντός τους, συμφωνούν με την εμπειρικά καταγεγραμμένη επίδραση των γονικών τύπων συμπεριφοράς σε παραμέτρους της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων διεθνώς αλλά –κυρίως- στη χώρα μας (ενδεικτικά: Keller & Winston, 2008; Κουμουνδούρου & Μήτσου, 2013; Koumoundourou, Παπακυριακού, 2022; Tsaousis & Kounenou, 2010; Τηλιακού, 2021, Χαλιούλα, Κουνενού & Πάντα, 2012; Χαροκοπάκη, 2012; Ζέρβα, 2022).

Επιπλέον, η ύπαρξη επικοινωνίας με τον γονέα που οι έφηβοι θεωρούν ότι διατηρούν πιο στενή σχέση, βρέθηκε ότι επιδρά στον οραματισμό του μέλλοντος εκτός από άμεσα και έμμεσα διαμέσου της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς φαίνεται ότι εκτός από την υποστήριξη που παρέχεται στο πλαίσιο της Θεωρίας Κατασκευής Σταδιοδρομίας αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και του οραματισμού του μέλλοντος (Savickas 2005), όπως έχει επιβεβαιωθεί και σε διεθνή ερευνητικά αποτελέσματα (Ginevra et al., 2018; Santilli et al., 2015), η επαγγελματική προσαρμοστικότητα όταν ενισχύεται από ένα περιβάλλον επικοινωνίας, φροντίδας και κατανόησης των προβληματισμών και ανησυχιών από την πλευρά των γονέων του, ο/η έφηβος μπορεί να ανακαλύπτει ιδέες, να διαμορφώνει προσδοκίες και να προσδιορίζει στόχους για το επαγγελματικό του μέλλον, δηλαδή αναπτύσσει και δεξιότητες οραματισμού του επαγγελματικού του μέλλοντος και σχεδιασμού του.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης, ιδιαιτέρως δε το χαρακτηριστικό της επικοινωνίας στη σχέση του εφήβου ατόμου με έναν γονέα με τον οποίο θεωρεί ότι διατηρεί στενή σχέση, ασκεί καθοριστική επίδραση σε δυο καθοριστικές διαστάσεις της επαγγελματική ανάπτυξης του τελευταίου, την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντος.

5. Περιορισμοί και Συμβουλευτική Αξιοποίηση

Η έρευνα αυτή παρά τα σημαντικά της ευρήματα, δεν στερείται περιορισμών. Καταρχήν, η γενικευσιμότητα των ευρημάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας περιορίζεται, καθώς τα αποτελέσματα προέρχονται από ένα μικρό δείγμα μιας μόνο περιφέρειας, της Θεσσαλονίκης. Ένας άλλος περιορισμός αφορά στη χρήση αποκλειστικά αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων. Σε νέες μελλοντικές έρευνες, συστήνεται να διερευνηθούν οι μηχανισμοί επίδρασης των τύπων γονικής συμπεριφοράς στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντος και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας καθώς και σε άλλες μαθητικές ομάδες όπως για παράδειγμα σε μαθητές/-τριες επαγγελματικής εκπαίδευσης, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κ.ά., σε ερευνητικούς σχεδιασμούς που θα εξετάζουν τις επιδράσεις αυτές

σε κάθε διάσταση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και θα συμπεριλαμβάνουν το φύλο σε κάθε πιθανό ζεύγος γονέα-εφήβου, ή σε θα εξετάζουν τον διαφορετικό τύπο δεσμού (ασφαλής, ανασφαλής-αγχώδης, αποφευκτικός) και τις διαφορές στη συμβολή τους στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντος εφήβων. Επίσης, συστήνεται η παράλληλη διεξαγωγή ποιοτικών προσεγγίσεων (π.χ. συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης), ώστε να φωτιστούν εις βάθος οι σχέσεις δεσμού με τις διαστάσεις που διερευνήθηκαν.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο σύγχρονο ρεύμα ερευνών που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των ενδοοικογενειακών διεργασιών και διαστάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων (Barnes et al., 2020; Whiston & Keller, 2004) και συμβάλλει στη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης αναφορικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του μέλλοντός τους. Στη βάση λοιπόν των πληροφοριών που αναφέρθηκαν, παρουσιάζονται προτάσεις συμβουλευτικής αξιοποίησης σε δυο άξονες: ο ένας αφορά στους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και ο δεύτερος στους γονείς/κηδεμόνες. Αναφορικά με τους συμβούλους, υπογραμμίζεται η ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης αυτών σε θέματα οικογενειακής συμβουλευτικής προκειμένου να είναι σε θέση να εκτιμήσει τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων του εφήβου με τους γονείς του. Η εκτίμηση αυτή θα βοηθήσει τον/την σύμβουλο να σχεδιάσει τη συμβουλευτική του/της παρέμβαση στις περιπτώσεις δυσλειτουργικών σχέσεων ή στην αντίθετη περίπτωση, αξιοποιώντας την επικοινωνία ως χαρακτηριστικό των σχέσεών τους προς όφελος των επαγγελματικών αποφάσεων του εφήβου. Αφετέρου, αναδεικνύεται η σκοπιμότητα του σχεδιασμού προγραμμάτων συμβουλευτικής και ψυχο-εκπαίδευσης των γονέων/κηδεμόνων για την σπουδαιότητα της ύπαρξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας με το/τα παιδί/-ιά τους την περίοδο της εφηβείας δεδομένων των συσχετίσεων που παρουσιάζονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον οραματισμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών και συμβουλευτικών παρεμβάσεων προϋποθέτει την ύπαρξη Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε αντίστοιχες δομές (Γραφεία Συμβουλευτικής Προσανατολισμού) σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δύνανται να συντελέσουν καθοριστικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και αγαστή συνεργασία σχολείου και οικογένειας (family engagement) αλλά και στην καθιέρωση δράσεων εξυπηρετώντας τη στοχοθεσία που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα και εν γένει αυτή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Argyropoulou, K., Kaliris, A., Charokopaki, A. & Katsioula P. (2021) Coping with career indecision: the role of courage and future orientation in secondary education students from Greek provincial cities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Advance Online Publication. DOI 10.1007/s10775-021-09465-4.

Armdsen, G.C., & Greenberg, M.T., (1987), The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence,* 16, 427-454.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.

Barnes, S.An., Bimrose, J., Brown Al., & Wright S. (2020). *The role of parents and carers in providing careers guidance and how they can be better supported*. Evidence report. University of Warwick.

Bimrose, J., & Hearne, L., (2012), Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult. *Journal of Vocational Behavior, 81,* 338-344. Doi: 10.1016/j.jvb.201208002.

Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: current status and future directions. The Counseling Psychologist, 23(3), 416–432. https://doi.org/10.1177/0011000095233002

Bowlby, J., (1969/1982), *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment.* Basic Books, New York.

Braustein-Bercovitz H., (2014), Self-criticism, anxious attachment and avoidant attachment as predictors of career decision making. *Journal of Career Assessement, 22(1),* 176-187. Doi: 10.1177/1069072713492938.

Braunstein-Bercovitz, H., Benjamin, B.A., Asor, S., & Lev, M. (2012), Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior, 81,* 263-244.

Charokopaki, A.,& Argyropoulou, K. (2019) Optimism, career decision self-efficacy and career indecision among Greek adolescents. Education Quarterly Reviews, 2(1): 185-197

Chua, L. W., Milfont, T. L., & Jose, P. E. (2015). Coping skills help explain how future-oriented adolescents accrue greater well-being over time. Journal of youth and adolescence, 44, 2028-2041. http://dx.doi.org/10.1037/apl0000306

Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(2), 219–229. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004

DiMaggio, I., Ginevra, M.C., Nota, L., &Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence* 51114 e 122. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005

Dowing, H. M., & Nauta, M. M. (2010), Separation-individuation, exploration and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development, 36,* 207-227.

Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., &Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly, 66*(3), 233-245.doi:10.1002/cdq.12145

Ginevra, M. C., &Capozza, D. (2015).Ilcoraggio: dalledefinizioniadalcuneconsiderazioni per le attività di counselling [Courage: From definition to some suggestions for counselling activities]. In L. Nota & S. Soresi (Eds.), *Ilcounselling del futuro* (pp. 111-122). Padova, Italy: Cleup.

Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z. … Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 95–103. https:// doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007

Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z. … Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 95–103. https:// doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(2), 145–155. https://doi. org/10.1016/j.jvb.2009.01.002

Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(4), 369–383. http://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506

Hlad′o, P., Kvasková, L., Ježek, S., Hirschi, A., & Macek, P. (2020). Career adaptability and social support of vocational students leaving upper secondary school. *Journal of Career Assessment*, *28*(3), https://doi.org/10.1177/1069072719884299

Hui, T., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Career adaptability, self-esteem, and social support among Hong Kong University students. *The Career Development Quarterly*, *66*(2), 94–106. https://doi. org/10.1002/cdq.12118

Imbellone, A., &Laghi, F. (2016).The role of time perspective in social cognitive career theory of interests.*Time & Society, 25,* 334–354. doi: 10.1177/0961463X15577263.

Janeiro, I. N., & Marques, J. F. (2010). Career coping styles: Differences in career attitudesamong secondary students. *International Journal for Educational and VocationalGuidance, 10*, 35–46. doi:10.1007/s10775-009-9170-3.

Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. International journal of adolescent medicine and health, 26(4), 459-468. https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333

Keller, C., & Brown, C. (2014), Conflictual independence, adult attachment orientation, and career indecision among Asian American students. *Journal of Career Development, 41*, 426-444.

Keller, B., & Whiston, S., (2008), The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment,* 16, 198-217

Koumoundourou, G., TsaousisI., &Kounenou, K., (2010). Parental influences on Greek adolescents' career decision making difficulties: The mediating role of Core Self – Evaluations. *JournalofCareerAssessment,* 1-18. https://doi.org/10.1177/1069072710385547

Kourgiountaki, E., & Koumoundourou, G.A., (2014), *Attachment styles, dysfunctional beliefs, and career decision making self-efficacy among Greek adolescents.* Institure for Counselling and Psychological Studies. Athens, Greece (Unpublished master's thesis).

Lease S. H., & Dahlbeck, D.T., (2009), Parental influences, career decision-making attributions and self-efficacy. *Journal of Career Development, 36(2),* 95-113. https://doi.org/10.1177/0894845309340794

Lent, R., (2018). Future of work in the digital world: preparing for instability and opportunity. *The Career Development Quarterly, (66),* https://doi.org/10.1002/cdq.12143

Lent, R. W., Brown, S. D., &Hackett, G. (1994).Toward a unifyingsocial cognitive theory of career and academic interest, choice,and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports & barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47,* 36-49

Lent, R.W. & Brown, St., D., (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span, *Journal of Counseling Psychology, 60 (4),* 557-568. https:// doi.org/10.1037/jvbe.a0033446

Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., Mo, Z., Li, Y., Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, *89*, 39–45. https:// doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.006

Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. International Journal of Behavioral Development, 34(3), 238-247. https://doi.org/ 10.1177/0165025409350957

Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, *52*(1), 106-119. https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566

Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j. jvb.2016.02.010

Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application (pp. 31–57). Erlbaum.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879–891. https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879.

Rivera, M., Shapoval, V., & Medeiros, M. (2021). The relationship between career adaptability, hope, resilience, and life satisfaction for hospitality students in times of Covid-19. *Journal of Hospitality Leisure Sport & Tourism Education*, *29*, 100344. https://doi. org/10.1016/j.jhlste.2021.100344

Rogers, M. E., Creed P.A., & Glendon, A.I., (2008), The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior,* 73, 132-142.

Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., &Soresi, S.(2015). Design My Future: An instrument to assess future orientation andresilience. *Journal of Career Assessment*, *25* (2), 281-295. https://doi.org/10.1177/1069072715621524

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. The Career Development Quarterly, 45, 247–259. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. Journal of Counseling & Development, 90(1), 13-19. https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147–183). Wiley

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239–250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, *80*, 661–673. https:// doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

Seginer, R. (2009). Future orientation: Developmental and ecological perspectives. Springer Science & Business Media.

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mikedaki, K., Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018).A Psychometric Analysis of the Greek Career Adapt-Abilities Scale in University Students.*International Journal of Psychological Studies, 10*(3), 95-106

Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., &Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology, 48,*238–246. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0

Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 20–27. https://doi.org/10.1016/j. jvb.2014.10.005

Vingoli, E., (2009), Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior,* 75, 91-99.

Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J. G., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, *85*(3), 329–338. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004

Whiston, S.C., & Keller, B.K., (2004), The influences of the family of origin on the career development: A review an analysis, The Counseling Psychologist, 32, 493-568.

Zeng, Q., Li, J., Huang S., Wang, J., Huang, F., Kang, D., & Zhang, M., (2022). How does career-related parental support enhance career adaptability: the multiple mediating roles of resilience and hope. *Current Psychology,* https://doi.org/10.1007/s12144-022-03478-0

Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2015). Career-related parental support for vocational school students in China. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *37*(4), 346–354. https:// doi.org/10.1007/s10447-015-9248-1

Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related parental support, vocational identity, and career adaptability: Interrelationships and gender differences. *The Career Development Quarterly*, *69*(2), 130–144. https://doi.org/10.1002/cdq.12254

Ελληνόγλωσσες

Αργυροπούλου, Κ., & Τερζάκη, Μ. (2019). Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169, 13-28.

Ζέρβα, Αικ., (2022). Εξέταση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου οικογενειακών επιδράσεων σε μαθητές και μαθήτριες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία.Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Καφέτσιος, Κ. (2003), Ενεργά μοντέλα δεσμού και ψυχική υγεία. Επισκόπηση της περιοχής και προτάσεις για κλινική εφαρμογή και έρευνα. *Εγκέφαλος, 40,* 30-45

Κουμουνδούρου, Γ. & Μήτσου Π. (2013).Τύποι δεσμού με τους γονείς και αντιλήψεις αυτοαποτεελσματικότητας: η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 101,* 197-209

Μαντές, Αχ., (2024). *Η αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Πληθωρισμός, κοινωνικός αποκλεισμός και κλαδικός δυϊσμός.* ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, Αθήνα. ISBN: 978-618-5668-96-9

Μπελεσιώτης, Γ., (2017). Τύποι δεσμού και Δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπακυριακού, Π. (2022). Γονεϊκοί τύποι διαπαιδαγώγησης και στρατηγικές αντιμετώπισης της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας μαθητών /τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πανδής, Π., &Ζάγκος Χ. (2012). Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των Neets:Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young PeopleNot in Education, EmploymentorTraining) στην Ελλάδα*. Πρακτικά συνεδρίου. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και ΑθλητισμούΓΓΕΤ – ΕΥΔΕ-ΕΤΑΚ.

Τηλιακού, Α. (2021). Μορφές επίδρασης των γονέων στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χαλιούλια, Μ., Κουνενού, Κ., Πάντα Δ., (2012), Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και στις δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης των Εφήβων: Η περίπτωση των μαθητών Ε.ΠΑ.Λ. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας: Θεσσαλονίκη.

Χαροκοπάκη, Α. (2012). Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χαροκοπάκη, Α. (2022). *Ο ρόλος της Οικογενειακής Ανθεκτικότητας στην Ανθεκτικότητα των μελών της και τον Οραματισμό του μέλλοντος των εφήβων*. Πρακτικά 34ου Διεθνούς Συνεδρίου, Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, Πάτρα, σ.σ. 421-435. ISSN: 2732-7094.

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ

Βλασσόπουλος Γεράσιμος
Ph.D, MS.c, Εκπαιδευτικός ΠΕ82

Περίληψη

Η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς βοηθά στην επιλογή της επαγγελματικής πορείας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Κατά την έρευνα διερευνήθηκε η ποιότητα του ΣΕΠ και οι μεταβλητές που επιδρούν στην επιλογή επαγγέλματος. Εφαρμόστηκε μικτή δειγματοληψία (Στρωματοποιημένη και κατά Συστάδες) για τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, σπουδαστές και απλή τυχαία για τους αποφοίτους. Συμμετείχαν 382 εκπαιδευτικοί, 594 μαθητές ΕΠΑΛ, 344 σπουδαστές ΣΑΕΚ και 180 απόφοιτοι ΕΠΑΛ.

Η επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών επιδρά στο βαθμό ικανοποίησης των μαθητευόμενων, ($p<0.001$) και επηρεάζει την άποψη τους για την επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$). Η ποιότητα εκπαίδευσης των σχολείων επιδρά στο είδος εκπαίδευσης που θα επιλεχθεί από τους μαθητές, ($p<0.001$). Το σχολείο παρέχει σημαντική ενημέρωση για επαγγελματική αποκατάσταση, ($p<0.001$). Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή επαγγέλματος είναι: Η επάρκεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ($p<0.001$). Η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων από ειδικούς στο σχολείο, ($p<0.001$). γ) Η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε επαγγελματικούς χώρους, ($p<0.001$). δ) Η συμμετοχή σε δράσεις Erasmus, ($p<0.001$). ε) Η απορροφησιμότητα αποφοίτων στην αγορά εργασίας, ($p<0.001$). στ) Η κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων, ($p<0.001$).

Η ΣυΕΠ υποστηρίζει τους νέους για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Η έρευνα ανέδειξε μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τους νέους στην επιλογή επαγγέλματος.

Συντμήσεις: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣυΕΠ), Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ), Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ), Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), Απλή Τυχαία Δειγματοληψία (ΑΤΔ).

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ΣΕΠ, Παράγοντες Συμβουλευτικής.

1. Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή των αυξημένων απαιτήσεων και των ραγδαίων εξελίξεων επηρεάζει την επαγγελματική ζωή των ανθρώπων καθοριστικά, (**Magee, Kuijpers, & Runhaar, 2021**). Άνθρωποι κάθε ηλικίας πρέπει να είναι προετοιμασμένοι ανά πάσα στιγμή για σημαντικές αποφάσεις που αφορούν τη σταδιοδρομία τους, (**Reid & West, 2016**). Λίγοι εργαζόμενοι αρχίζουν και ολοκληρώνουν την επαγγελματική τους ζωή σε μια μόνο δουλειά. Οι περισσότεροι αλλάζουν επάγγελμα, ασκώντας είτε συναφή, είτε διαφορετική προς το αρχικό επάγγελμα δραστηριότητα, **(HAUG, 2020)**.

Η ΣυΕΠ αποτελεί σημαντικό πυλώνα καριέρας και επαγγελματικής ανάπτυξης, **(Arulmani, Bakshi, Leong, & Watts, Anthony (Eds). 2014**). Στην ουσία πρόκειται για το σύνολο των διαδικασιών βοήθειας και υποστήριξης που πραγματοποιείται κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από ειδικές υπηρεσίες και από εξειδικευμένους επιστήμονες με σκοπό την ενίσχυση των ατόμων, την κατανόηση των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, τη διερεύνηση επαγγελματικών επιλογών, την αναζήτηση ευκαιριών στην αγορά εργασίας και την παροχή κατευθύνσεων για την ομαλή μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία

ή στην περαιτέρω εκπαίδευση, (**Κασσωτάκης, 2004**). Συχνά παρατηρείται σύγχυση μεταξύ των ορισμών Συμβουλευτικής (Consulting) και Συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Counseling). Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί τεχνικές, όπως η ενεργητική ακρόαση, η καθοδήγηση, η συμβουλή, η συζήτηση, η διευκρίνιση και η χορήγηση τεστ, (**A.P.A, 2023**).

Οι διαφορές μεταξύ των όρων Consulting και Counseling μπορεί να φαίνονται αλληλοεπικαλυπτόμενες, αλλά στην ουσία είναι διακριτές και σημαντικές, (**Veech, 2021**). Η ΣυΕΠ θεωρείται ένα ενιαίο σύνολο υπηρεσιών, το οποίο περιλαμβάνει: επαγγελματική ενημέρωση, συμβουλευτική, επαγγελματική επιλογή και δραστηριότητες στην εργασία για την προσαρμογή των νέων, (**Veipa, & Kozlovska, 2013**). Η ΣυΕΠ είναι συνυφασμένη με συνεδρίες κατά τις οποίες συζητούνται τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι στόχοι των μαθητών. Σε συνδυασμό με τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τις κλίσεις τους, με απώτερο σκοπό την αυτογνωσία (**PARTHA, 2020)**. Παγκοσμίως, η πρώτη επαφή των μαθητών με τη ΣυΕΠ ξεκινά στο γυμνάσιο όπου σηματοδοτείται ύστερη εφηβεία (**Veipa, & Kozlovska, 2013**) και συνεχίζεται δια βίου.

Στην Ελλάδα μόλις το 2018 έγινε προσπάθεια κατοχύρωσης του επαγγέλματος του σύμβουλου σταδιοδρομίας (Υπ. Απόφαση ΔΣ/64529/27-11-2017), ενώ το 2022 καθιερώνεται σύστημα πιστοποίησης επάρκειας προσόντων συμβούλων σταδιοδρομίας, (**Υπ. Απόφαση 13173/Κ6/2022).** Συμβουλευτική παρέχεται από σύμβουλους επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και ειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας οργανώνονται από τα ΚΕΔΑΣΥ, (**Νόμος 4823/2021**). Στα γυμνάσια πρωτοεμφανίστηκε ως μάθημα τη σχολική χρονιά 1981-82, (**Κασσωτάκης & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, 2002**), ενώ στα ΕΠΑΛ, ο ΣΕΠ αποτελεί διδακτικό αντικείμενο. Παρά τις πρόσφατες προσπάθειες ενίσχυσης της Συ.Ε.Π. από το Υπουργείο Παιδείας, (**ESOS, 2024**) εμφανίζονται ζητήματα που αφορούν:

- την έλλειψη πόρων, (Kumar, Arulmani, 2014).
- την ανασφάλεια στην αγορά εργασίας λόγω των ταχέως μεταβαλλόμενων συνθηκών που καθιστούν δύσκολο τον προγραμματισμό μιας σταθερής επαγγελματικής πορείας, (**Ζώνη, 2021**).
- τη διδασκαλία του ΣΕΠ από μη εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια προβλήματα παρουσιάζονται και σε άλλες χώρες της ΕΕ, (**OECD, 2004**).
- την έλλειψη μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο ΣΕΠ, **(Torunoğlu and Gençtanırım, 2015)**.

Το ενδιαφέρον της ΕΕ έχει στραφεί εδώ και χρόνια στη ΣυΕΠ. Ήδη από το 1963, σε απόφαση του ευρωπαϊκού συμβουλίου διακηρύσσεται η σημασία που πρέπει να δοθεί σε ένα διαρκές σύστημα πληροφόρησης και προσανατολισμού ή συμβουλευτικής για νέους και ενήλικες, (**ΕΟΠΠΕΠ, 2012**). Η ΕΕ εφαρμόζει διάφορες πολιτικές και προγράμματα για την προώθηση της ΣυΕΠ και της δια βίου μάθησης με στόχο τη βελτίωση της απασχολησιμότητας, την αντιμετώπιση της ανεργίας και την προώθηση της δια βίου μάθησης.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της ποιότητας και των μεταβλητών που επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος. Αναλυτικότερα, τέθηκε ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε: «το βαθμό ικανοποίησης από τον ΣΕΠ που παρέχει το σχολείο».

2.2. Το δείγμα της μελέτης

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, μαθητές και απόφοιτοι ΕΠΑΛ και σπουδαστές ΣΕΑΚ από τους νομούς Αττικής και Κυκλάδων. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από αντιπροσωπευτικό αριθμό συμμετεχόντων με σκοπό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Συνολικά, συμμετείχαν 382 εκπαιδευτικοί, 594 μαθητές, 180 απόφοιτοι και 344 σπουδαστές.

2.3. Η μέθοδος δειγματοληψίας

Κατά το δειγματοληπτικό σχεδιασμό αποφασίστηκε η εφαρμογή μικτής δειγματοληψίας για αντιπροσωπευτικότερο δείγμα του πληθυσμού, (Sharp et al. 2011).

Επιλέχθηκαν υποσύνολα του πληθυσμού τα οποία πληρούν συγκεκριμένες ιδιότητες (Πανάρετος, Ξεκαλάκη, 2000). Χρησιμοποιήθηκε στρωματοποιημένη δειγματοληψία, ώστε να εξασφαλιστεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα κάθε τμήματος του πληθυσμού και να αντιμετωπιστεί η ιδιαιτερότητα της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού, (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Ακολούθησε η κατά συστάδες δειγματοληψία, το ιεραρχικό δειγματοληπτικό σχέδιο ξεκινά από τις περιφέρειες της χώρας, συνεχίζει στις σχολικές μονάδες και καταλήγει στις αίθουσες διδασκαλίας (Παπαγεωργίου, 2015). Ολοκληρώθηκε ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός με εφαρμογή ΑΤΔ ανάμεσα σε κάθε συστάδα για τη επιλογή του τελικού δείγματος, (TURK, BORKOWSKI, 2005).

Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας είναι 52, (Υπουργείο Παιδείας, 2024). Επιλέξαμε τους νομούς Αττικής και Κυκλάδων. Κάθε μια αποτελεί ένα διαφορετικό στρώμα της έρευνας, (στρωματοποιημένη δειγματοληψία).

Εφαρμόστηκε η κατά συστάδες ΑΤΔ πολλών σταδίων, ίσου μεγέθους, (Kamalu, Niyomwungere, İlker, 2024). Η δειγματοληψία είναι τυχαία διότι στα διάφορα στάδια της, οι σύνθετες μονάδες επιλέχθηκαν με κλήρωση, (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Τα μέλη του πληθυσμού προσεγγίστηκαν με έμμεσο τρόπο, μέσω μεγαλύτερων ομάδων στις οποίες ανήκει το κάθε μέλος.

Ο σχεδιασμός της δειγματοληπτικής έρευνας περιλάμβανε 4 στάδια, (Φαρμάκης, 2015):

- 1ο , με ΑΤΔ, επιλέχθηκε η πρωτογενής δειγματοληπτική μονάδα. Από το ν. Αττικής επιλέχθηκαν οι περιφέρειες Γ΄ Αθήνας, Δ΄ Αθήνας και Πειραιά. Από το ν. Κυκλάδων επιλέχθηκαν οι περιφέρειες Β΄ Κυκλάδων, Γ΄ Κυκλάδων, Δ ΄ Κυκλάδων.
- 2ο, με ΑΤΔ, επιλέχθηκε η δευτερογενής δειγματοληπτική μονάδα που αφορούσε τους δήμους των περιφερειών.
- 3ο, με ΑΤΔ, επιλέχθηκε η τριτογενής δειγματοληπτική μονάδα που αφορούσε τα σχολεία των επιλεγμένων δήμων. ΕΠΑ.Λ. (Χαϊδαρίου, Ρέντη, Σιβιτανιδείου, Πάρου, Νάξου, Θύρας).
- 4ο, με ΑΤΔ, επιλέχθηκε η τεταρτογενής δειγματοληπτική μονάδα που αφορούσε ένα τμήμα από κάθε την τάξη του σχολείου. Τα τμήματα αυτά αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο ομάδας και όχι σε επίπεδο μεμονωμένων μελών του πληθυσμού, (Παπαγεωργίου, 2015).

Ο αριθμός του δείγματος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών ΣΑΕΚ καθορίστηκε εκ των πρότερων. Επιλέχθηκαν 300 μαθητές από την Αττική και 300 από τις Κυκλάδες. Έγινε προσπάθεια να συλλεχθούν 33 ερωτηματολόγια από κάθε τάξη (Ά, Β΄, Γ) κάθε σχολείου. Συλλέχθηκαν 297 ερωτηματολόγια μαθητών ανά συστάδα. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχούσε στο 3,4% του συνολικού πληθυσμού της Αττικής και 11,9% του πληθυσμού των Κυκλάδων, (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2024). Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 594 μαθητές. Το μέγιστο σφάλμα δειγματοληψίας αντιστοιχεί στο 4,1% σε επίπεδο σημαντικότητας 95%.

Επιλέχθηκαν 200 εκπαιδευτικοί από την Αττική και 200 από τις Κυκλάδες. Στους ν. Αττικής και Κυκλάδων απασχολούνται συνολικά 3.347 εκπαιδευτικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης, (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2024) Συλλέχθηκαν 382 ερωτηματολόγια. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχούσε στο 9,5% του συνολικού πληθυσμού.

Επιλέχθηκαν 300 σπουδαστές από την Αττική και 100 από τις Κυκλάδες. Έγινε προσπάθεια να συμμετέχουν σπουδαστές από όλες τις ειδικότητες. Επιδιώχθηκε η συμμετοχή 20 σπουδαστών ανά ειδικότητα. Στους ν. Αττικής και Κυκλάδων φοιτούσαν συνολικά 3.960 σπουδαστές επαγγελματικής εκπαίδευσης, (edu.klimaka.gr, 2022). Συλλέχθηκαν 344 ερωτηματολόγια. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχούσε στο 8,68% του συνολικού πληθυσμού.

Όσο αφορά τους απόφοιτους ΕΠΑΛ, δεν υπήρχε άμεση επαφή στον πληθυσμό. Εφαρμόστηκε ΑΤΔ. Επιδιώχθηκε η συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων απόφοιτων. Σε Αττική και Κυκλάδες αποφοίτησαν 8.531 μαθητές, (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2024). Συλλέχθηκαν 180 ερωτηματολόγια, αριθμός που αντιστοιχούσε στο 2,44% του συνολικού πληθυσμού.

2.4. Η δομή του ερωτηματολογίου

Η έρευνα διεξήχθη από 04/2019 έως 04/2021. Κατά τη διάρκεια της μελέτης ζητήθηκε από τις ομάδες έρευνας να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια 30 ερωτήσεων. Τα ερωτηματολόγια εμπεριείχαν κοινές ερωτήσεις για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τους πληθυσμούς. Στη σύνταξη των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκαν σαφείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, με χρήση απλής γλώσσας και ύπαρξης κατάλληλων επεξηγήσεων, (ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ & ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, 2014). Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από τρία μέρη:

- 1ο: Δημογραφικά στοιχεία.
- 2^0: Ερωτήσεις για την ποιότητα εκπαίδευσης του σχολείου.
- 3ο: Ερωτήσεις ικανοποίησης που αφορούσαν τον ΣΕΠ.

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε δεκαβάθμια κλίμακα Likert, η οποία ήταν διαβαθμισμένη με το «1» να αντιστοιχεί στο «καθόλου ικανοποιημένος» και το «10» στο «απόλυτα ικανοποιημένος». Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αντιστοιχούσε σε 20 λεπτά. Όπου κρίθηκε απαραίτητο μετατράπηκε η κλίμακα σε τριβάθμια.

Τα ερωτηματολόγια σε πιλοτική φάση μοιράστηκαν σε 10 μαθητές και 10 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απαντήθηκαν παρουσία του ερευνητή. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν είτε στο Lime Survey είτε σε έντυπη μορφή και αναλύθηκαν με το SPSS.

2.5 Η στατιστική ανάλυση

Περιλαμβάνει:

- Περιγραφική στατιστική
- Έλεγχος αξιοπιστίας με το δείκτη Cronbach's Alpha
- Chi-Square test για έλεγχο της συσχέτισης των μεταβλητών με το ερευνητικό ερώτημα.
- Έλεγχος κανονικότητας,
- Ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (Two-Way ANOVA). Ελέγχθηκε εάν οι ανεξάρτητες μεταβλητές (καθηγητές, μαθητές, απόφοιτοι και σπουδαστές), επιδρούν στις εξαρτημένες που αφορούσαν το ερευνητικό ερώτημα.
- Post Hoc Test για να ελεγχθεί ανάμεσα σε ποιες ομάδες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

2.6 Περιορισμοί της μελέτης

Παρουσιάστηκαν μεθοδολογικοί περιορισμοί που αφορούσαν το μέγεθος του δείγματος, την έλλειψη προηγούμενης έρευνας επί του θέματος, καθώς επίσης χρονικοί περιορισμοί και περιορισμοί μεροληψίας, (Dhanya, 2023). Στους απόφοιτους που δεν ήταν δυνατή η άμεση πρόσβαση στον πληθυσμό, στάλθηκαν μέσω e-mail 700 ερωτηματολόγια, συμμετείχαν στην έρευνα μόνο 180 άτομα

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Περιγραφική Στατιστική

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης που αφορούν τις τιμές των δειγματικών μέσων συγκεντρώνονται στον Πίνακα 1. Τα ποσοστά ικανοποίηση των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 .

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά διαφορετικών ομάδων (διαφορά μέσω τιμών) για δείκτες που αφορούν τον ΣΕΠ και παρουσίαση τιμών της Tow-Way ANOVA.

		Μέσος όρος των απόψεων των ομάδων					Tow-Way ANOVA	
Α/Α	Μεταβλητές Δείκτες ποιότητας	Καθηγητές	Μαθητές	Απόφοιτοι	Σπουδαστές Σ.Α.Ε.Κ.	Μέσος Όρος	Sig.	Post Hoc Test LSD Sig.
1	Επάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών ΣΕΠ	6,79	5,89	6,68	-	6,31	<0.001	<0.001
2	ΣΕΠ και η συμβολή του στην επιλογή επαγγέλματος	6,98	6,30	6,74	5,23	6.28	<0.01	<0.001
3	Ικανοποίηση από τη διδασκαλία του ΣΕΠ	--	5,67	6,06	-	5.76	0.119	-
4	Ποιότητα εκπαίδευσης και επίδραση στην επιλογή σχολείου	--	6,83	7,17	5,94	6.61	<0.001	<0.001
5	Ικανοποίηση από τον ΣΕΠ που παρείχε το σχολείο	7,62	6,09	6,79	5,03	6.32	<0.001	<0.001

Εύκολα συγκρίνονται οι μέσες τιμές των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι δύο τελευταίες στήλες αφορούν την ανάλυση διακύμανσης Two-Way ANOVA για τον έλεγχο: α) του συντελεστή σημαντικότητας (Sig) που αφορά την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (καθηγητές, μαθητές, απόφοιτοι, σπουδαστές) στις εξαρτημένες (δείκτες ποιότητας του ΣΕΠ), β) του συντελεστή σημαντικότητας (LSD) που αφορά τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων τιμών των απόψεων των ομάδων έρευνας.

Πίνακας 2. Πίνακας συνάφειας απαντήσεων για όλες τις μεταβλητές και όλες τις κατηγορίες ερωτώμενων. Περιγραφικά στατιστικά (ποσοστά ικανοποίησης συμμετεχόντων).

ΣΕΠ													
Δείκτες ποιότητας	Καθηγητές			Μαθητές			Απόφοιτοι			Σπουδαστές			Σύνολο θετικών
	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
1. Επάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών ΣΕΠ	8,9 %	27,7 %	63,4 %	23.1 %	31.8 %	45.1 %	9,4 %	35 %	55,6 %	--	--	--	54,7 %

2. ΣΕΠ και η συμβολή του στην επιλογή επαγγέλματος	6,8 %	29,1 %	64,1 %	18,5 %	29,8 %	51,7 %	15 %	25 %	60,0 %	34 %	27.6 %	38.4 %	53,6 %
3. Ικανοποίηση από τη διδασκαλία του ΣΕΠ	--	--	--	26,1 %	31,5 %	42,4 %	17,2 %	36,7 %	46,1 %	--	--	--	44,3 %
4. Ποιότητα εκπαίδευσης και επίδραση στην επιλογή σχολείου	--	--	--	12,6 %	27,1 %	60,3 %	7,2 %	25 %	67,8 %	20.9 %	30,8 %	48,3 %	58,8 %
5. Ικανοποίηση από τον ΣΕΠ που παρείχε το σχολείο	3,7 %	18,3 %	78,0 %	15,7 %	35,9 %	48,5 %	13,9 %	18,3 %	67,8 %	34.3 %	28.2 %	37,5 %	58 %

3.2. Έλεγχος αξιοπιστίας

Οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή μεταξύ τους συνοχή, (Μάρκος, 2012). Από τον Πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι πολύ υψηλοί για όλες τις κατηγορίες ερωτώμενων και για όλους τους άξονες ερωτήσεων. Οι τιμές του Cronbach's Alpha κυμαίνονται από 0,732 έως 0,958.

Πίνακας 3. Τιμές συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

Μέρη Ερωτηματολογίου	Άξονες Ερωτήσεων	Συμμετέχοντες			
		Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	Απόφοιτοι	Σπουδαστές ΣΑΕΚ
Μέρος 1	Δημογραφικά χαρακτηριστικά	--	--	--	--
Μέρος 2	Δείκτες ποιότητα της εκπαίδευσης του σχολείου	0,957	0,958	0,956	0,920
Μέρος 3	Δείκτες της ΣυΕΠ	0,759	0,803	0,859	0,732

3.3. Chi-square test

Πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο της συσχέτισης των δεικτών ποιότητας με τη μεταβλητή που αφορά το ερευνητικό ερώτημα (Ικανοποίηση από το ΣΕΠ που παρέχει το σχολείο).

Οι τιμές του Chi-square test για τους δείκτες ποιότητας που αφορούν α. το βαθμό ικανοποίησης από το ΣΕΠ που παρέχει το σχολείο και β. τη συμβολή του ΣΕΠ στην επιλογή επαγγέλματος, παρουσιάζονται ως παράδειγμα στον Πίνακα 4, ενώ οι τιμές για όλους τους υπόλοιπους δείκτες συγκεντρώνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 4. Πίνακας κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων των ομάδων έρευνας για το βαθμό ικανοποίησης από το ΣΕΠ του σχολείου και την ικανοποίηση από τη συνεισφορά του ΣΕΠ στην επιλογή επαγγέλματος.

Δείκτες Ποιότητας		VAR 5 Βαθμός ικανοποίησης από το ΣΕΠ που παρέχει το σχολείο,											
		Καθηγητές			Μαθητές			Απόφοιτοι			Σπουδαστές ΣΑΕΚ		
		Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
VAR 2 Η συνεισφορά του ΣΕΠ στην επιλογή επαγγέλματος	Λίγο %	1	1	4,7	7,4	6,7	4,4	8,3	2,8	3,9	21,5	7	5,5
	Αρκετά %	1	9,7	18,3	4	15,3	10,4	3,3	8,3	13,3	6,4	11	10,2
	Πολύ %	1,6	7,6	55	4,2	13,8	33,7	2,2	7,2	50,6	6,4	10,2	21,8

Από τον έλεγχο Chi-square διαπιστώθηκε ότι όσοι ήταν ικανοποιημένοι από το ΣΕΠ του σχολείου, υποστήριζαν τους παρακάτω δείκτες.

Πίνακας 5. Συσχέτιση των δεικτών ποιότητας (p-value) με το ερευνητικό ερώτημα, (Chi-square test). Παρουσίαση τιμών της Tow-Way ANOVA για την επίδραση των απόψεων των ερευνητικών ομάδων στους δείκτες ποιότητας (Sig.).

	Βαθμός ικανοποίησης από το ΣΕΠ του σχολείου								
Δείκτες ποιότητας	Εκπαιδευτικοί	p-value Kendall' s tau-b	Μαθητές	p-value Kendall' s tau-b	Απόφοιτοι	p-value Kendall' s tau-b	Σπουδαστές ΙΕΚ	p-value Kendall' s tau-b	Two-WayANOVA Sig.
Α2.6 Επάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικών στα θεωρητικά μαθήματα της ειδικότητας	74,6 %	0,230	41,4 %	<0,00 1	65,6 %	0,029	33,7 %	<0,00 1	<0.00 1
Α2.7 Επάρκεια δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στα εργαστηριακά μαθήματα	71,8 %	0,021	40,6 %	<0,00 1	66,1 %	0,002	35,2 %	<0,00 1	<0.00 1
Α2.11 Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων από ειδικούς εντός σχολείου	12,6 %	<0,00 1	24,4 %	<0,00 1	33,3 %	0,006 0	21,2 %	<0,00 1	<0.00 1
Α3.5 Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε επαγγελματικούς χώρους	47,4 %	0,004	14,3 %	<0,00 1	37,8 %	<0,00 1	9,0%	<0,00 1	<0.00 1
Α3.8 Συμμετοχή σε δράσεις Erasmus	50,5 %	0,094	29,6 %	0,202	21,1 %	,016	9,6%	<0,00 1	<0.00 1
Α3.9 Προσφορά κινήτρων σε μαθητές	36,6 %	<0,00 1	27,9 %	0,000	37,2 %	0,003	22,7 %	<0,00 1	0.113
Α4.7 Συσχέτιση εγχειρίδιων με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος	20,7 %	0,004	33,5 %	<0,00 1	54,4 %	<0,00 1	32,8 %	<0,00 1	<0.00 1
Β4 Συνεργασία σχολείων με τους εργοδότες	24,1 %	0,001	16,5 %	<0,00 1	30,6 %	<0,00 1	17,4 %	<0,00 1	0.027

Β10 Παροχή βοήθειας ψυχολόγου για ενσωμάτωση και επίλυση προβλημάτων	43,5 %	0,001	13,8 %	0,026					<0.00 1
Β12 Σημαντικός βαθμός βοήθειας από γονείς για επίτευξη των στόχων των παιδιών	--	--	38,0 %	<0,00 1	53,9 %	0,005	27,6 %	0,001	0.118
Γ10 Παροχή βοήθειας στο μάθημα από έμπειρους εργαζόμενους μαθητές	59,0 %	0,034	--	--	--	--	32,6 %	<0,00 1	0.162
Δ7 Ενίσχυση της συναισθηματικής ωριμότητας μέσα στο σχολείο	59,4 %	<0,00 1	29,0 %	<0,00 1	53,9 %	<0,00 1	29,7 %	<0,00 1	<0.00 1
Δ11 Ετοιμότητα για άσκηση επαγγέλματος	31,4 %	<0,00 1	33,0 %	<0,00 1	42,8 %	<0,00 1	27,3 %	<0,00 1	<0.00 1
Δ13 Απορροφησιμότητα αποφοίτων στην αγορά εργασίας	30,4 %	<0,00 1	35,0 %	<0,00 1	38,9 %	<0,00 1	30,5 %	<0,00 1	<0.00 1
Δ14 Κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων	37,7 %	0,006	31,1 %	<0,00 1	46,7 %	<0,00 1	29,9 %	<0,00 1	<0.00 1
Δ15 Σύνδεση σχολείου με την αγορά εργασίας	27,0 %	<0,00 1	25,8 %	<0,00 1	34,4 %	<0,00 1	23,8 %	<0,00 1	0.084

3.4. Έλεγχος Κανονικότητας

Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με χρήση του Kolmogorov-Smirnov. Οι περισσότερες μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή με $p>0.05$.

3.5. Ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (Two-Way ANOVA)

Ελέγχθηκε εάν οι ανεξάρτητες μεταβλητές (εκπαιδευτικοί, μαθητές, απόφοιτοι και σπουδαστές), επιδρούν στις εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν το ερευνητικό ερώτημα, (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης παρουσιάζονται στη στήλη “Sig”,Πίνακα 1.

3.6. Post Hoc Test και χρήση του LSD

Ελέγχθηκε εάν οι διαφορές των μέσων τιμών των απόψεων των ανεξάρτητων πληθυσμών ήταν στατιστικά σημαντικές. Ο έλεγχος προϋποθέτει την κανονικότητα και την κοινή διασπορά των πληθυσμών. Για την ισότητα της διασποράς των πληθυσμών πραγματοποιήθηκε Levene’s test.

4. Συμπεράσματα

Ο μέσος όρος της επάρκειας των γνώσεων των εκπαιδευτικών στον ΣΕΠ ήταν (6,31/10). Η επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών στον ΣΕΠ επηρέασε το βαθμό ικανοποίησης των ομάδων έρευνας ($p<0.001$), (Πίνακας 1). Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις εκπαιδευτικών (6,79/10) και μαθητών (5,89/10), Πίνακας 1. Περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί (63,4%), Πίνακας 2.

Η μέση τιμή της ικανοποίησης που αφορά τη βοήθεια του ΣΕΠ στην επιλογή του επαγγέλματος ήταν (6,28/10). Ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων από το ΣΕΠ επηρρέασε την επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$), (Πίνακας 1). Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις εκπαιδευτικών (6,98/10) και σπουδαστών (5,23/10), Πίνακας 1. Περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίστηκαν οι εκπαιδευτικοί (64,1%), έναντι των σπουδαστών (38,4%), Πίνακας 2.

Η μέση τιμή της ικανοποίησης από τη διδασκαλία του ΣΕΠ ήταν (5,76/10). Η ικανοποίηση των ομάδων έρευνας δεν επιδρά στη διδασκαλία του ΣΕΠ ($p=0,119>0.001$), (Πίνακας 1).

Μεταξύ ποιότητας εκπαίδευσης και επιλογής είδους εκπαίδευσης, οι ομάδες έρευνας έβαλαν μέση τιμή (6,61/10). Η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρέασε το βαθμό ικανοποίησης των ομάδων και το είδος σχολείου που θα επιλέξουν, ($p<0.001$). Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μαθητών (6,83/10) - σπουδαστών (5,94/10) και αποφοίτων (7,17/10) - σπουδαστών (5,94/10). Πίνακας 1. Το 60,3% των μαθητών και το 67,8% των αποφοίτων υποστήριξαν πως η ποιότητα εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιλογή σχολείου, Πίνακας 2.

Η μέση τιμή της ικανοποίησης που αφορά την ενημέρωση μαθητών για την επαγγελματική τους εξέλιξη ήταν 6,32/10. Η ενημέρωση των μαθητών για την επαγγελματική τους εξέλιξη, επιδρά στο βαθμό ικανοποίησης τους ($p<0.001$), (Πίνακας 1). Υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις εκπαιδευτικών (7,62/10), μαθητών (6,09/10) και αποφοίτων (6,79/10), σπουδαστών (5,03/10), Πίνακας 1. Περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί (78%), έναντι των σπουδαστών (37,5%), Πίνακας 2.

Το 74,6% των εκπαιδευτικών και το 65,6% των αποφοίτων υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν επαρκείς γνώσεις, γεγονός που επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$).

Το 71,8% των εκπαιδευτικών και το 66,1% των αποφοίτων υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν επαρκείς δεξιότητες για τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων γεγονός που επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$).

Το 12,6% των εκπαιδευτικών, το 24,4% των μαθητών και το 21,2% των σπουδαστών υποστήριξαν πως πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα από ειδικούς εντός σχολείου, το οποίο επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$).

Το 47,4% των εκπαιδευτικών και των 37,8% των αποφοίτων υποστήριξαν πως πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους γεγονός που επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$).

Το 50,5% εκπαιδευτικών και το 29,6% των μαθητών, το 9,6% των σπουδαστών και το 21,1% των αποφοίτων δήλωσαν ότι το σχολείο συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus το οποίο επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$).

Οι ομάδες έρευνας απάντησαν σε μικρά ποσοστά (22,7% έως 37,2%) πως παρέχονται κίνητρα σε μαθητές. Η προσφορά κινήτρων δεν επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος ($p=0,113$).

Ικανοποιημένοι από τη συσχέτιση των βιβλίων με την ειδικότητα είναι μόλις το 20,7% των εκπαιδευτικών, το 33,5% των μαθητών και 32,8% των σπουδαστών. Η συσχέτιση εγχειρίδιων με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος.

Για το 24,1% των εκπαιδευτικών, το 16,5% των μαθητών και το 17,4% των σπουδαστών το σχολείο συνεργάζεται με τοπικούς εργοδότες, το οποίο επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p=0,027$).

Το 43,5% των εκπαιδευτικών και το 13,8% των μαθητών ανέφεραν πως οι ψυχολόγοι ενισχύουν τα σχολεία, επιλύουν σύνθετα προβλήματα και ενσωματώνουν τους μαθητές. Η βοήθεια ψυχολόγου επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, ($p<0.001$).

Το 38% των μαθητών και το 27,6% των σπουδαστών ανέφεραν πως οι γονείς τους βοήθησαν στην επίτευξη των στόχων τους. Η συνεισφορά των γονέων δεν επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p=0.118).

Το 59% των εκπαιδευτικών και το 32,6% των σπουδαστών ανέφεραν πως οι έμπειροι εργαζόμενοι μαθητές ενισχύουν το μάθημα, το οποίο όμως δεν επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p=0.162).

Το 59,4% των εκπαιδευτικών, το 29% των μαθητών, το 53,9% των αποφοίτων και το 29,7% των σπουδαστών ανέφεραν πως το σχολείο βοήθησε να ωριμάσουν συναισθηματικά. Η συναισθηματικής ωριμότητα των μαθητών επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p<0.001).

Το 31,4% των εκπαιδευτικών, το 33% των μαθητών, το 42,8% των αποφοίτων και το 27,3% των σπουδαστών ανέφεραν πως ήταν έτοιμοι να ασκήσουν το επάγγελμα. Η παραπάνω μεταβλητή επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p<0.001).

Το 30,4% των εκπαιδευτικών, το 35% των μαθητών, το 38,9% των αποφοίτων και το 30,5% των σπουδαστών υποστήριξαν πως απορροφούνται από την αγορά εργασίας. Η απορροφησιμότητα στην αγορά εργασίας επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p<0.001).

Το 37,7% των εκπαιδευτικών, το 31,3% των μαθητών, το 46,7% των αποφοίτων και το 29,9% των σπουδαστών υποστήριξαν πως τα επαγγελματικά δικαιώματα είναι πλήρως κατοχυρωμένα γεγονός που επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p<0.001).

Το 27% των εκπαιδευτικών, το 25,8% των μαθητών, το 34,4% των αποφοίτων και το 23,8% των σπουδαστών υποστήριξαν πως το σχολείο συνδέεται με την αγορά εργασίας, ωστόσο η σύνδεση αυτή δεν επιδρά στην επιλογή επαγγέλματος, (p=0.084).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Edu.klimaka.gr. (2022). Ειδικότητες / Αριθμός Εισακτέων σε ΙΕΚ Με Παράλληλο Μηχανογραφικό https://edu.klimaka.gr/dia-viou-mathhsh/iek/1592-eidikotites-iek-parallilo-mixanografiko

ESOS (2024). Πιερρακάκης: Από τη Α' Λυκείου τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού και θεματική από τη Α' Γυμνασίου https://www.esos.gr/arthra/88338/k-pierrakakis-apo-ti-lykeioy-test-epaggelmatikoy-prosanatolismoy-kai-thematiki-apo-ti

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2022). ΕΡΕΥΝΕΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2020/2021 [Press release]. Retrieved July 10, 2024, https://www.statistics.gr/documents/20181/effd4eb8-1c0f-0451-8625-9b6c513a2bc4

ΕΟΠΠΕΠ. (2012). Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Κινητικότητας. Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό για Συμβούλους Σταδιοδρομίας. https://www.eoppep.gr/images/SYEP/BOOKLET_SYMBOYLON_teliko.pdf

Ζώνη, (2021) Εργασιακή Ανασφάλεια: Πως να την Αντιμετωπίσετε Μέσω Αποτελεσματικών Ατομικών Συμπεριφορών https://entre.gr/ergasiaki-anasfaleia-pos-na-tin-antimetopisete-meso-apotelesmatikon-atomikon-syberiforon/

Κασσωτάκης & Φωτιάδου – Ζαχαρίου, (2002). Η Εφαρμογή και η Εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη (συλλογικό, επιμέλεια Μιχ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Κασσωτάκης, (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη. Τυπωθήτω / Δάρδανος.

Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρα 1- 103). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html

Πανάρετος & Ξεκαλάκη, (2000): Εισαγωγή στη Στατιστική Σκέψη, τόμος ΙΙ (Εκτιμητική και Έλεγχοι Υποθέσεων), Αθήνα.

Παπαγεωργίου, (2015). Θεωρία δειγματοληψίας. Kallipos.gr. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/3/Book-Newer.pdf

Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Printco Ltd.

Υπ. Απόφαση 13173/Κ6/2022. Σύστημα Πιστοποίησης επάρκειας Προσόντων Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. ΦΕΚ 617/Β/14-2-2022. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-13173-k6-2022.html

Υπ. Απόφαση ΔΣ/64529/27-11-2017 Καθορισμός Όρων και Προϋποθέσεων κατάρτισης και τήρησης Μητρώου Στελεχών Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού. https://dimitrissolomidis.wordpress.com/wpcontent/uploads/2020/05/fek_317_06_02_2018.pdf

Φαρμάκης, (2015). Δειγματοληψία και εφαρμογές. Προπτυχιακό εγχειρίδιο. Kallipos.gr. https://doi.org/978-960-603-093-2

Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. Handle.net. https://doi.org/978-960-603-123-6

Ξενόγλωσση

A.P.A. (2023). American Psychological Association Dictionary of Psychology. https://dictionary.apa.org/career-counseling

Arulmani, Bakshi, Leong, & Watts, (2014). Handbook of Career Development: International Perspectives. Springer.

Dhanya, (2023). How to Present the Limitations of a Study in Research? https://researcher.life/blog/article/what-are-limitations-of-study-in-research/

Haug, Holm-Nordhagen, Thomsen, Schulstok, Engh, Gravås, Bakke, & Gaarder, (2019). National Quality Framework for Career Guidance. Professional Suggestion for Ethics, Career Competence and Competence Standards]. Kompetence Norge.

Kamalu, Niyomwungere & İlker, (2024). A Comprehensive Analysis of Cluster Sampling versus Multi-Stage Sampling Techniques: Methodologies, Applications, and Comparative Insights. Pioneer Journal of Biostatistics and Medical Research, 2, 21-30. https://www.pjbmr.com/index.php/pjbmr/article/view/52

Kumar & Arulmani, (2014). Understanding the Labor Market: Implications for Ca reer Counseling. In G. Arulmani, A. Bakshi, F. Leong, & A. Watts (Eds.), International and Cultural Psychology (pp. 225-239). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_12

Magee, Kuijpers & Runhaar, (2021). How Vocational Education Teachers and Managers Make Sense of Career Guidance. British Journal of Guidance & Counselling, 50, 273-289. https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970

OECD, (2004). Career Guidance: A Handbook for Policy Makers. https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=gjvZKbgCuhMC&oi=fnd&pg=PA6&ots=s7ACC1z2dR&sig=wXodq_Nh1D2H84nf6gI1qgM0xdo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Partha, (2020). Career Guidance: A Way of Life. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613308.pdf

Reid & West, (2016). Negotiating Professional and Personal Biographies in a Liquid World: Creating Space for Reflexive Innovation in Career Counselling. British Journal of Guidance & Counselling, 44, 562-575. https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1145014

Sharp, Mobley, Hammond, Withington, Drew, Stringfield. (2011). A Mixed Methods Sampling Methodology for a Multisite Case Study. Journal of Mixed Methods Research, 6, 34-54. https://doi.org/10.1177/1558689811417133

Torunoğlu, & Gençtanırım, (2015). The Perceptions of School Counselors about the Counseling and Guidance Programs of Vocational High Schools. Procedia—Social and Behavioral Sciences, 174, 368-376. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.675

Turk & Borkowski, (1990). A Review of Adaptive Cluster Sampling: 1990-2003. Envi ronmental and Ecological Statistics, 12, 55-94. https://doi.org/10.1007/s10651-005-6818-0

Veech, (2021). What Is the Difference between Counseling, Consulting, and Coaching? https://www.linkedin.com/pulse/what-difference-between-counseling-consulting-andrea veech-phd-lpcc

Veipa & Kozlovska, (2013). Vocational Guidance Need. Journal of US-China Public Administration, 10, 1028-1034.

ΤΑΣΗ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ

Παπάζογλου Σοφία
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Μυλωνάς Κωνσταντίνος
Καθηγητής Μεθοδολογίας Έρευνας και Στατιστικής στην Ψυχολογία
Γκαρή Αικατερίνη
Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας
Μαρκατάτου Λίλιαν
Φιλόλογος

Περίληψη

Η τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις αφορά στην τάση των συμμετεχόντων να απαντούν σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους. Στη ζωή των εφήβων σημαντικοί άλλοι είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι και οι καθηγητές, οι οποίοι τους επηρεάζουν σε διάφορους τομείς.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η δημιουργία ερωτηματολογίου μέτρησης του κοινωνικώς επιθυμητού, όπου θα λαμβάνονται υπόψη τα πρόσωπα αναφοράς στα οποία ο ερωτώμενος προσπαθεί να κάνει θετική εντύπωση.

Χορηγήθηκε ανοικτή ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να περιγράψουν ένα άτομο αρεστό στους γονείς, τους συνομηλίκους και στους καθηγητές τους και δημιουργήθηκαν 368 ερωτήματα. Μέσω ομαδοποίησης από τέσσερις ανεξάρτητους κριτές και των μεθόδων Mahalanobis distances και MDS-T, επιλέχθηκαν 99 ερωτήματα.

Τα νέα ερωτήματα θα χορηγηθούν σε δείγμα μαθητών γυμνασίου και λυκείου. Το ψυχομετρικό εργαλείο θα είναι χρήσιμο στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς θα μπορεί να χορηγείται ταυτόχρονα με μετρήσεις επαγγελματικών ενδιαφερόντων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, σημαντικοί άλλοι, Mahalanobis distances, MDS-T

1. Εισαγωγή

Οι πολώσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήματα (response bias) αφορούν σε συστηματικές τάσεις για ανακριβείς απαντήσεις σε κάποιο ψυχομετρικό εργαλείο (McGrath, Mitchell, Kim, & Hough, 2010). Ως αποτέλεσμα υπάρχει συστηματικό σφάλμα πρόβλεψης κάποιου σχετικού με τα ερωτήματα κριτηρίου.

Πολώσεις προκαλούνται μεταξύ άλλων από ιδιότυπους τρόπους απόκρισης (response styles), δηλαδή συστηματικές τάσεις των συμμετεχόντων να απαντούν με έναν ιδιαίτερο τρόπο στα ερωτήματα, ο οποίος δηλώνει κάτι διαφορετικό από την έννοια που αξιολογείται και οι τάσεις αυτές επηρεάζουν την ακρίβεια των αυτοαναφορών (Guilford, 1954. Paulhus, 1991, 2002). Παραδείγματα ιδιότυπων τρόπων απόκρισης (Baumgartner & Steenkamp, 2001. Van Vaerenbergh & Thomas, 2013) είναι η τάση για συμφωνία με ερωτήματα ανεξαρτήτως περιεχόμενου (acquiescence), η τάση για ακραίες απαντήσεις ανεξαρτήτως του περιεχόμενου των ερωτημάτων (extreme response style), καθώς και η τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (social desirability).

Η τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (social desirability) αφορά στην τάση των συμμετεχόντων να απαντούν σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους (Paulhus, 1991) και οι απαντήσεις αυτές αναμένεται να επιδοκιμαστούν από σημαντικούς άλλους (Fischer et al., 2009). Σύμφωνα με τους Crowne και Marlowe (1960) η τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις αφορά στην ανάγκη του ατόμου να παρουσιάσει τον εαυτό του θετικά ή με τον αντίθετο τρόπο, δηλαδή μη-επιθυμητό/αρνητικά. Κατά τον Paulhus (2002), είναι η τάση για υπερβολικά θετικές περιγραφές του εαυτού, οι οποίες

αποκλίνουν από την πραγματικότητα. Οι Kuncel και Tellegen (2009) ορίζουν την τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ως συμπεριφορά που ταιριάζει με ό,τι θεωρείται επιθυμητό από σημαντικούς άλλους.

Η τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις δεν είναι μία μονοδιάστατη έννοια. Ο Paulhus (1984) προτείνει δύο διαστάσεις, τις οποίες ονομάζει «impression management» (διαχείριση εντυπώσεων) και «self-deceptive enhancement» (εξαπάτηση του εαυτού), οι οποίες προέκυψαν με βάση αποτελέσματα αναλύσεων παραγόντων διαφόρων κλιμάκων μέτρησης του ιδιότυπου αυτού τρόπου απόκρισης (Paulhus, 1984, 1991). Ο παράγοντας της διαχείρισης εντυπώσεων αφορά στη συνειδητή τάση του ατόμου να προσπαθεί να παρουσιάσει σκόπιμα τον εαυτό του με θετικό τρόπο, αναλόγως του «ακροατηρίου» (του «κοινού») στο οποίο παρουσιάζει τον εαυτό του (Paulhus, 1991). Ο παράγοντας της εξαπάτησης του εαυτού αφορά στη μη-συνειδητή τάση του ατόμου να δίνει υπερβολικά θετική εικόνα για τον εαυτό του, το άτομο δηλαδή πιστεύει ότι οι απαντήσεις του είναι αληθείς (Paulhus, 1991). Ο Paulhus (2002) προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο, στο οποίο υπάρχουν δύο ευρύτερες διαστάσεις που ονομάζονται «egoistic bias» (εγωιστική πόλωση) και «moralistic bias» (ηθική πόλωση). Καθεμία από αυτές τις γενικότερες διαστάσεις αποτελείται από δύο ειδικότερες διαστάσεις, μία διάσταση διαχείρισης εντυπώσεων (impression management style) και μία διάσταση εξαπάτησης του εαυτού (self-deceptive style). Έτσι, για τη διάσταση της εγωιστικής πόλωσης, υπάρχουν δύο ειδικότερες διαστάσεις, που ονομάζονται «self-deceptive enhancement», η τάση να έχει κάποιος υπερβολικά θετική εικόνα για την κοινωνική του θέση και τις νοητικές του ικανότητες, και «agency management», όπου το άτομο με υψηλές τιμές παρουσιάζεται σκόπιμα ως ικανός, γενναίος, συναισθηματικά σταθερός, ευφυής κ.τ.λ. Για τη διάσταση της ηθικής πόλωσης, οι δύο ειδικότερες διαστάσεις ονομάζονται «self-deceptive denial», η τάση να αρνείται κάποιος κοινωνικά αποκλίνουσες παρορμήσεις και να αποδίδει στον εαυτό του χαρακτηριστικά «αγίου», και «communion management», όπου το άτομο με υψηλές τιμές σκόπιμα υποτιμάει τα ελαττώματά του, που σχετίζονται με την εικόνα του ως καλός και υπεύθυνος άνθρωπος ο οποίος ακολουθεί τις κοινωνικές συμβάσεις.

Για την αξιολόγηση της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις σε μία έρευνα, χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές.

- Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα ερωτηματολόγια μέτρησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, όπως η κλίμακα των Crowne και Marlowe (1960, Marlowe-Crowne Social Desirability Scale και οι σύντομες μορφές του, βλ. Perinelli & Gremigni, 2016), το ερωτηματολόγιο Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR, Paulhus, 1991), η κλίμακα Bidimensional Impression Management Index (BIMI; Blasberg et al., 2014) η κλίμακα Ψεύδους του Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας του Eysenck (EPQ Lie scale, Δημητρίου, 1986) και το ερωτηματολόγιο SDS-17 (Stöber, 2001). Συνήθως, τα ερωτήματα αφορούν σε συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που είναι κοινωνικώς επιθυμητά, αλλά εμφανίζονται σπάνια (π.χ. να μην έχω μισήσει ποτέ κανέναν, unlikely virtues, Bou Malham & Saucier 2016) ή είναι μη-επιθυμητά, αλλά εμφανίζονται συχνά (π.χ. να λέει κανείς ψέματα καμιά φορά). Επομένως, το άτομο που απαντά με κοινωνικώς επιθυμητό τρόπο δηλώνει ότι ισχύουν για τον ίδιο χαρακτηριστικά που έχουν μικρή πιθανότητα να είναι αληθή, οπότε αν απαντήσει με τον τρόπο αυτόν σε πολλά ερωτήματα, θεωρείται πως θέλει να δώσει θετική εικόνα για τον εαυτό του.
- Χρήση κάποιας άλλης τεχνικής, π.χ. παρατήρηση της συμπεριφοράς, συμπληρωματικά με το κυρίως ερωτηματολόγιο της έρευνας (Franzen & Mader, 2019).
- Αύξηση της αίσθησης ανωνυμίας των συμμετεχόντων (Franzen & Mader, 2019). Εδώ περιλαμβάνονται τεχνικές όπως η Randomized response technique (RRT, Blair, Imai, & Zhou, 2015), όπου οι συμμετέχοντες απαντούν τυχαία στην αρχική ερώτηση ή σε μία εναλλακτική εκδοχή της, και στη συνέχεια εκτιμάται η πιθανότητα για συγκεκριμένη απάντηση του συμμετέχοντα σε συγκεκριμένη ερώτηση.
- Οι ερωτήσεις «φάντασμα» (phantom questions, Franzen & Mader, 2019. Bensch et al., 2019). Στου τύπου αυτού τις ερωτήσεις, ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο γνωρίζουν κάποια πρόσωπα ή οντότητες που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα (π.χ. την

ταινία «Harry Peter»), καθώς θεωρείται πως τα άτομα με υψηλή ανάγκη για κοινωνική αποδοχή, θα δηλώσουν ότι γνωρίζουν τέτοιου είδους φανταστικά πρόσωπα ή οντότητες για να αποφύγουν πιθανή αποδοκιμασία.

Προκειμένου να γίνει έλεγχος και στη συνέχεια αφαίρεση της επίδρασης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, μπορεί να χορηγηθεί ερωτηματολόγιο μέτρησης του ιδιότυπου τρόπου απόκρισης παράλληλα με το κυρίως ερωτηματολόγιο της έρευνας και στη συνέχεια η αφαίρεση της επίδρασης να γίνει μέσω στατιστικών τεχνικών.

Ένας τρόπος ελέγχου της επίδρασης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις είναι μέσω επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Billiet & McClendon, 2000). Στο υπόδειγμα που ελέγχεται μέσω της ανάλυσης, εκτιμώνται οι φορτίσεις των ερωτημάτων στους παράγοντες που έχουν κατασκευαστεί να μετρούν βάσει της θεωρίας. Επιπλέον, εκτιμώνται οι φορτίσεις όλων των ερωτημάτων σε έναν παράγοντα ιδιότυπου τρόπου απόκρισης, ο οποίος ορίζεται με βάση έναν δείκτη του ιδιότυπου τρόπου απόκρισης, π.χ. η βαθμολογία των ατόμων σε μία κλίμακα Ψεύδους. Έτσι, μπορούν να υπολογιστούν οι συσχετίσεις των ερωτημάτων με τους θεωρητικούς παράγοντες, ανεξαρτήτως της επίδρασης του ιδιότυπου τρόπου απόκρισης, ενώ οι συσχετίσεις των ερωτημάτων με τον παράγοντα τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις δείχνουν την ισχύ της επίδρασής της σε κάθε ερώτημα.

Ο δείκτης μερικής συνάφειας (π.χ. Μυλωνάς, 2012) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον υπολογισμό της συσχέτισης μεταξύ ζευγών μετρήσεων, χωρίς την επίδραση της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.

Ένας άλλος τρόπος ελέγχου της επίδρασης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις στις μετρήσεις είναι η αφαίρεση από μία μέτρηση του μέρους της διασποράς που αφορά στη συσχέτιση με τον ιδιότυπο τρόπο απόκρισης. Στη συνέχεια, μέσω των z-τιμών υπολογίζονται διορθωμένες αρχικές τιμές με βάση τον αρχικό μέσο όρο και τη διορθωμένη τυπική απόκλιση (βλ. Mylonas, 2009). Το υπόδειγμα είναι το εξής:

$$s' = \sqrt{s^2 - s^2 r^2}$$

Όπου s΄ είναι η διορθωμένη τυπική απόκλιση, από την οποία έχει αφαιρεθεί η επίδραση της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, s^2 είναι η αρχική διασπορά της μεταβλητής που μας ενδιαφέρει (π.χ. η εξωστρέφεια) και r είναι ο δείκτης συνάφειας της μεταβλητής με μία μέτρηση της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (π.χ. η τιμή του συμμετέχοντα σε μία κλίμακα Ψεύδους).

Η τάση για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις , όπως μετράται με τα υπάρχοντα ερωτηματολόγια, έχει θεωρηθεί στη βιβλιογραφία τόσο ως πόλωση (Andersen & Mayerl, 2019. Franzen & Mader, 2019), όσο και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Tracey, 2016). Σύμφωνα με τους Andersen και Mayerl (2019), η υπερβολικά θετική παρουσίαση του εαυτού σε αυτοαναφορές, είναι ένα σημαντικό πρόβλημα στην έρευνα. Ειδικά, στις αυτοαναφορές παιδιών και εφήβων, η τάση να παρουσιάσουν θετικά τον εαυτό τους μπορεί να είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τους ενήλικες, καθώς η ταυτότητά τους βρίσκεται υπό διαμόρφωση και στη διαδικασία αυτή είναι σημαντική η αποδοχή των σημαντικών άλλων και της κοινωνίας (Cole & Cole, 2002α, 2002β). Ο Krumpal (2013) αναφέρει στοιχεία ότι οι έφηβοι δηλώνουν ευαίσθητες συμπεριφορές (π.χ. χρήση ουσιών) σε μικρότερο βαθμό όταν η έρευνα γίνεται παρουσία των γονέων τους, ενώ δηλώνουν την ίδια συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό όταν η έρευνα γίνεται στο σχολείο, παρουσία των συνομηλίκων τους. Η πόλωση λόγω της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις μπορεί να επηρεάσει τα παρατηρούμενα ποσοστά των ατόμων που παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή στάσεις, καθώς και τις παρατηρούμενες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Andersen & Mayerl, 2019).

Στη ζωή των εφήβων σημαντικοί άλλοι είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι και οι καθηγητές (Hurrelmann , 1990; Bouchey, 2004; Walsh, Harel-Fisch, & Fogel-Grinvald, 2010; Wentzel, Russell, & Baker, 2016), οι οποίοι τους επηρεάζουν σε διάφορους τομείς, όπως οι κοινωνικές σχέσεις και τα κίνητρα για μάθηση (Wentzel, 1998), η σχολική επίδοση (Wentzel et al., 2016) και η ψυχική υγεία (Walsh et al., 2010). Οι σημαντικοί άλλοι επιπλέον ασκούν επίδραση στις επαγγελματικές προτιμήσεις και αποφάσεις των νέων (Owusu et al. 2021; Anwuzia & McLellan, 2022). Η υποστήριξη από τους καθηγητές, οι προσδοκίες των καθηγητών και η ενθάρρυνση της αυτονομίας

των μαθητών από τους καθηγητές είχαν συσχέτιση με την επαγγελματική εξερεύνηση και τα εσωτερικά κίνητρα για την επιλογή σταδιοδρομίας στην έρευνα των Anwuzia και McLellan (2022). Στην έρευνα των Owusu et al. (2021), οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών δεν συσχετίστηκαν με επιρροή από τους καθηγητές, αλλά συσχετίστηκαν με επιδράσεις από τους γονείς και τους συνομηλίκους.

Σύμφωνα με τον Pauhlus (1991), θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν κλίμακες μέτρησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις που να αφορούν σε συγκεκριμένες ομάδες σημαντικών προσώπων τα οποία οι ερωτώμενοι προσπαθούν να ευχαριστήσουν (π.χ. συνεντευκτές υποψηφίων για θέσεις εργασίας, ερευνητές και συμφοιτητές). Δεν έχει εντοπιστεί κάποια έρευνα στην οποία να έχει δημιουργηθεί ένα τέτοιο ειδικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.

Στόχος της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερης μεταδιδακτορικής έρευνας είναι η δημιουργία ενός νέου ερωτηματολογίου για το ελληνικό πλαίσιο. Επιπλέον στόχος είναι η διερεύνηση του κατά πόσο μοιάζει ή διαφέρει η κοινωνική αποδοχή αναλόγως του προσώπου αναφοράς. Επομένως, θα υπήρχε διαφορετικό ερωτηματολόγιο για χρήση αναλόγως του πλαισίου, ποιους αναμένεται να θέλει να ευχαριστήσει ο ερωτώμενος αναλόγως της συνθήκης.

Παραδείγματα διαφορετικών συνθηκών, στις οποίες το άτομο θα επιθυμούσε να δώσει θετική εντύπωση σε διαφορετικά πρόσωπα είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η εξεταστική περίοδος, το πλαίσιο συνέλευσης/ συγκέντρωσης φοιτητών, η συνθήκη της αναμονής πριν από μάθημα, η περιήγηση στο διαδίκτυο (κοινωνικά δίκτυα), οι διαφορετικές οδηγίες που έχουν δοθεί σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στο ερωτηματολόγιο που θα δημιουργηθεί στην παρούσα έρευνα, θα γίνει προσπάθεια τα ερωτήματα να αφορούν σε χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που θεωρούνται κοινωνικώς επιθυμητά, αλλά να μην έχουν απαραίτητα μικρή πιθανότητα εμφάνισης, ώστε ο σκοπός του ερωτηματολογίου να μην είναι προφανής στους συμμετέχοντες.

2. Μέθοδος

2.1. Ανοικτή ερώτηση

Χορηγήθηκε διαδικτυακά ανοικτή ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να περιγράψουν ένα άτομο αρεστό στους γονείς, τους συνομηλίκους ή στους καθηγητές τους. Υπήρχαν δηλαδή τρεις διαφορετικές ανοικτές ερωτήσεις, ενώ ο κάθε συμμετέχων απαντούσε τυχαία σε μία από τις τρεις. Η τυχαία χορήγηση μίας από τις τρεις ερωτήσεις είχε ως στόχο να μην απαντήσουν οι ίδιοι συμμετέχοντες και για τα τρία πρόσωπα αναφοράς ώστε να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις τους από αυτές σε προηγούμενο ερωτηματολόγιο.

Οι έγκυρες απαντήσεις ήταν για το «αρεστό» άτομο στους γονείς, N=43, στους καθηγητές N=36, στους συνομηλίκους N=31. Τα άτομα αυτά είναι πολύ λίγα σε αριθμό, αλλά υπήρχαν δυσκολίες στη συλλογή των δεδομένων, καθώς πολλοί πιθανοί συμμετέχοντες δεν ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν στην ανοικτή ερώτηση, ενδεχομένως επειδή χρειάζεται περισσότερο χρόνο και σκέψη από ότι η απάντηση σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης του επιθυμητού στους γονείς ατόμου, από τις 64 εγγραφές, έγκυρες απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση είχαν 43 άτομα, για το ερωτηματολόγιο των συνομηλίκων, από τις 63 εγγραφές, οι έγκυρες απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση ήταν 31, ενώ για το ερωτηματολόγιο των καθηγητών, από τις 63 εγγραφές, έγκυρες απαντήσεις είχαν 36 άτομα. Καθώς οι έγκυρες απαντήσεις ήταν λίγες, συλλέχθηκαν επιπλέον δεδομένα σε κάθε ερωτηματολόγιο για επιβεβαίωση των περιγραφών. Στα νέα αυτά δεδομένα, υπήρχαν 5 έγκυρες απαντήσεις για τα ερωτηματολόγια των γονέων και των συνομηλίκων και 3 έγκυρες απαντήσεις για το ερωτηματολόγιο των καθηγητών. Οι επιπλέον απαντήσεις έδειξαν παρόμοια εικόνα με τις προηγούμενες απαντήσεις.

Όσον αφορά στα 43 άτομα που απάντησαν στην ερώτηση που αφορούσε στο αρεστό στους γονείς άτομο, ήταν 27 (62.8%) γυναίκες, 6 (14%) άνδρες και 10 άτομα (23.3%) δεν δήλωσαν φύλο. Η ηλικία τους ήταν από 20 έως 62 ετών, με μέσο όρο 32.8 (Τ.Α. 10.8). Ως προς την ιδιότητα, 23

άτομα (53.5%) ήταν φοιτητές, 19 άτομα (44.2%) δήλωσαν ότι δεν ήταν φοιτητές, ενώ 1 άτομο (2.3%) δεν δήλωσε την ιδιότητά του.

Όσον αφορά στα 31 άτομα που απάντησαν στην ερώτηση που αφορούσε στο αρεστό στους συνομηλίκους άτομο, ήταν 25 (80.6%) γυναίκες, 3(9.7%) άνδρες και 3 άτομα (9.7%) δεν δήλωσαν φύλο. Η ηλικία τους ήταν από 20 έως 66 ετών, με μέσο όρο 29.9 (Τ.Α. 10.9). Ως προς την ιδιότητα, 17 άτομα (54.8%) ήταν φοιτητές, 13 άτομα (41.9%) δήλωσαν ότι δεν ήταν φοιτητές, ενώ 1 άτομο (3.2%) δεν δήλωσε την ιδιότητά του.

Σχετικά με τα άτομα που απάντησαν στην ερώτηση που αφορούσε στο αρεστό στους καθηγητές άτομο, ήταν 27 (75%) γυναίκες, 8 (22.2%) άνδρες και 1 άτομο (2.8 %) δεν δήλωσε φύλο. Η ηλικία τους ήταν από 20 έως 71 ετών, με μέσο όρο 34.5 (Τ.Α. 13.97). Ως προς την ιδιότητα, 21 άτομα (58.3 %) ήταν φοιτητές, 14 άτομα (38.9 %) δήλωσαν ότι δεν ήταν φοιτητές, ενώ 1 άτομο (2.8 %) δεν δήλωσε την ιδιότητά του.

2.2. Διαδικασία δημιουργίας της πρώτης μορφής ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις

Α) Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις τρεις ανοικτές ερωτήσεις, δημιουργήθηκαν αρχικά 368 ερωτήματα.

Β) Στη συνέχεια, τα παραπάνω ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν από τέσσερις ανεξάρτητους κριτές, με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο με στόχο τη διερεύνηση της δομής τους, καθώς και να καταλήξουμε σε ένα μικρότερο σύνολο ερωτημάτων.

Γ) Προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών ως προς την ομαδοποίηση, ακολουθήθηκε η εξής μέθοδος:

- Στο πρώτο στάδιο η ομαδοποίηση της ερευνήτριας χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναφοράς. Παίρνοντας κάθε ομάδα ερωτημάτων χωριστά, καταγράφηκε για κάθε ερώτημα, το ποσοστό των ερωτημάτων της ομαδοποίησης αναφοράς με τα οποία τοποθετήθηκε μαζί, για καθέναν από τους άλλους τρεις ανεξάρτητους κριτές.
- Επομένως, τα τρία ποσοστά (αντιστοιχούν στους τρεις κριτές) για κάθε ερώτημα δείχνουν το κατά πόσο υπάρχει συμφωνία μεταξύ των κριτών ως προς την τοποθέτησή του σε κάποια ομάδα.
- Βάσει των παραπάνω τριών ποσοστών, υπολογίστηκαν οι αποστάσεις κάθε ερωτήματος από όλα τα υπόλοιπα ως Mahalanobis distances (Gari, Kalanzi, & Mylonas, 2000). Οι αποστάσεις αυτές μετατράπηκαν σε ανομοιότητες μεταξύ ζευγών ερωτημάτων, υπολογίζοντας τις διαφορές μεταξύ Mahalanobis distances για το αντίστοιχο ζεύγος ερωτημάτων.
- Οι ανομοιότητες από το παραπάνω βήμα αναλύθηκαν μέσω πολυδιάστατης γεωμετρικής βαθμονόμησης ομοιοτήτων με τριγωνομετρική μετατροπή στην επιφάνεια σφαίρας (MDS-T, Mylonas, 2009; Papazoglou & Mylonas, 2017).
- Οι δύο συντεταγμένες στην επιφάνεια της σφαίρας (γεωγραφικό μήκος και πλάτος) χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό Mahalanobis distances κάθε ερωτήματος από όλα τα υπόλοιπα. Βάσει των αποστάσεων αυτών επελέγησαν τα ερωτήματα που βρίσκονταν μεταξύ 33ου και 67ου εκατοστημορίου (99 ερωτήματα).
- Για λόγους ελέγχου, η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε με τυχαία δεδομένα. Για τα τρία ποσοστά για κάθε ερώτημα που αποτέλεσαν τα αρχικά δεδομένα των αναλύσεων, δημιουργήθηκαν τρία αντίστοιχα τυχαία ποσοστά, έτσι ώστε να προέρχονται από κανονική κατανομή και να έχουν τον ίδιο μέσο όρο και την ίδια τυπική απόκλιση με τα αρχικά ποσοστά.
- Από τα τυχαία δεδομένα επιλέχθηκαν επίσης όσα βρίσκονταν μεταξύ 33ου και 67ου εκατοστημορίου. Η επικάλυψη μεταξύ των ερωτημάτων που επιλέχθηκαν με βάση τα πραγματικά και τα τυχαία δεδομένα ήταν 34.3%.
- Για την αξιολόγηση του παραπάνω ποσοστού, αξιοποιήθηκε το άρθρο των Carlin και Costello (2022), το οποίο αναφέρεται σε πειραματικές συνθήκες και εξετάζεται το μέγεθος της διαφοράς πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 3 παρουσιάζουν τις πιθανότητες να υπάρχουν διαφορές σε 6 ή περισσότερα στοιχεία μεταξύ συνθηκών (πριν-μετά), όταν στην πραγματικότητα δεν υπάρχει διαφορά. Υπολογίστηκε

εξίσωση πρόβλεψης μέσω ανάλυσης παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τον αριθμό των στοιχείων-ερωτημάτων και εξαρτημένη μεταβλητή την πιθανότητα (ποσοστό) για διαφορές σε 6 ή περισσότερα στοιχεία χωρίς να υπάρχει επίδραση της πειραματικής συνθήκης. Στη συνέχεια, μέσω της εξίσωσης υπολογίστηκε η αντίστοιχη πιθανότητα να υπάρχουν διαφορές σε 6 ή περισσότερα στοιχεία λόγω της τυχαιότητας, για 99 στοιχεία, ο αριθμός των ερωτημάτων που επιλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η πιθανότητα αυτή εκτιμήθηκε ως 3.55%. Επομένως, η διαφορά σε 65 ερωτήματα μεταξύ των παρατηρούμενων και των τυχαίων δεδομένων στην παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί «στατιστικώς σημαντική».

5. Τα επόμενα βήματα

Τα ίδια 99 ερωτήματα θα χρησιμοποιηθούν για τις τρεις μορφές του ερωτηματολογίου, με «κοινό» αναφοράς τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους καθηγητές, ενώ θα διαφέρουν μόνο οι οδηγίες. Στόχος είναι οι συμμετέχοντες να απαντήσουν τυχαία σε μία από τις τρεις μορφές του ερωτηματολογίου. Δεν είναι δηλαδή επιθυμητό να απαντήσουν οι ίδιοι συμμετέχοντες και στα τρία ερωτηματολόγια, καθώς οι απαντήσεις τους μπορεί να επηρεαστούν από αυτές σε προηγούμενη μορφή του ερωτηματολογίου.

Επιλέχθηκε κλίμακα μέτρησης τύπου Likert με 5 διαβαθμίσεις από το «Συμφωνώ απόλυτα» έως το «Διαφωνώ απόλυτα».

Στην επόμενη φάση της έρευνας, τα νέα αυτά ερωτήματα θα χορηγηθούν σε δείγμα μαθητών γυμνασίου και λυκείου. Το νέο αυτό ψυχομετρικό εργαλείο θα είναι χρήσιμο στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς θα μπορεί να χορηγείται ταυτόχρονα με μετρήσεις επαγγελματικών ενδιαφερόντων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητρίου, Ε. Χ. (1986). Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας EPQ (Eysenck Personality Questionnaire): στάθμιση στον ελληνικό πληθυσμό, ενήλικο και παιδικό. *Εγκέφαλος, 23*, 41- 54.

Μυλωνάς, Κ. (2012). Στατιστική: θεωρία και εφαρμογές με τον MS-Excel. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Andersen, H., & Mayerl, J. (2019). Responding to Socially Desirable and Undesirable Topics: Different Types of Response Behaviour?. *Methods, data, analyses: a journal for quantitative methods and survey methodology (mda)*, *13*(1), 7-35.

Anwuzia, E., & McLellan, R. (2022). The Role of Teachers in Adolescents' Career-Specific Future Orientation. *Cambridge Educational Research e-Journal*, *9*.

Bensch, D., Maaß, U., Greiff, S., Horstmann, K. T., & Ziegler, M. (2019). The nature of faking: A homogeneous and predictable construct?. *Psychological Assessment*, *31*(4), 532.

Billiet, J. B., & McClendon, M. J. (2000). Modeling acquiescence in measurement models for two balanced sets of items. *Structural equation modeling*, *7*(4), 608-628.

Blair, G., Imai, K., & Zhou, Y. Y. (2015). Design and analysis of the randomized response technique. *Journal of the American Statistical Association*, *110*(511), 1304-1319.

Blasberg, S. A., Rogers, K. H., & Paulhus, D. L. (2014). The Bidimensional Impression Management Index (BIMI): Measuring agentic and communal forms of impression management. *Journal of personality assessment*, *96*(5), 523-531.

Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1992). Social desirability scales as moderator and suppressor variables. *European Journal of Personality*, *6*(3), 199-214.

Bouchey, H. A. (2004). Parents, teachers, and peers: Discrepant or complementary achievement socializers?. *New Directions for Child & Adolescent Development*, *2004*(106).

Bou Malham, P., & Saucier, G. (2016). The conceptual link between social desirability and cultural normativity. *International Journal of Psychology*, *51*(6), 474-480.

Carlin, M. T., & Costello, M. S. (2022). Statistical decision-making accuracies for some overlap-and distance-based measures for single-case experimental designs. *Perspectives on behavior science*, *45*(1), 187-207.

Cole, M., & Cole, S. R. (2002α). Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Β τόμος) (Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cole, M., & Cole, S. R. (2002β). Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία (Γ τόμος) (Μετάφραση: Μ. Σόλμαν, Επιμέλεια: Π. Βορριά και Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. Journal of Consulting Psychology, 24(4), 349-354.

Fischer, R., Fontaine, J. R. J., van de Vijver, F. J. R., & van Hemert, D. A. (2009). An examination of acquiescent response styles in cross-cultural research. In G. Aikaterini & K. Mylonas (Eds.), *Quod Erat Demonstrandum: From Herodotus' ethnographic journeys to cross-cultural research: Proceedings from the 18th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology.* https://doi.org/10.4087/ZOPQ4160

Franzen, A., & Mader, S. (2019). Do phantom questions measure social desirability?. *methods, data, analyses*, *13*, 37-57.

Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: Exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, *11*(1), 55-68.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods* (2nd ed.). New York: McGraw- Hill.

Hurrelmann, K. (1990). Parents, peers, teachers and other significant partners in adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, *2*(3), 211-236.

Kuncel, N. R., & Tellegen, A. (2009). A conceptual and empirical reexamination of the measurement of the social desirability of items: Implications for detecting desirable response style and scale development. *Personnel Psychology*, *62*(2), 201-228.

McGrath, R. E., Mitchell, M., Kim, B. H., & Hough, L. (2010). Evidence for response bias as a source of error variance in applied assessment. *Psychological bulletin*, *136*(3), 450.

Mylonas, K. (2009). Statistical analysis techniques based on Cross-Cultural research methods: cross-cultural paradigms and intra-country comparisons. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *16*(2), 185-204.

Owusu, M. K., Owusu, A., Fiorgbor, E. T., & Atakora, J. (2021). Career aspiration of students: The influence of peers, teachers and parents. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *34*(2), 67-79.

Papazoglou, S., & Mylonas, K. (2017). An examination of alternative multidimensional scaling techniques. *Educational and Psychological Measurement*, *77*(3), 429-448.

Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(3), 598-609.

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes/Academic Press, Inc*.

Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: the evolution of a construct. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Perinelli, E., & Gremigni, P. (2016). Use of social desirability scales in clinical psychology: A systematic review. *Journal of clinical psychology*, *72*(6), 534-551.

Stöber, J. (2001). The Social Desirability Scale-17 (SDS-17): Convergent validity, discriminant validity, and relationship with age. *European Journal of Psychological Assessment*, *17*(3), 222.

Van Vaerenbergh, Y., & Thomas, T. D. (2013). Response styles in survey research: a literature review of antecedents, consequences, and remedies. *International Journal of Public Opinion Research, 25*(2), 195-217.

Walsh, S. D., Harel-Fisch, Y., & Fogel-Grinvald, H. (2010). Parents, teachers and peer relations as predictors of risk behaviors and mental well-being among immigrant and Israeli born adolescents. *Social science & medicine*, *70*(7), 976-984.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, *90*(2), 202.

Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of educational psychology*, *108*(2), 242.

Β31. Κοινωνική επιχειρηματικότητα

Β32. Ψυχολογία και ψυχοεκπαίδευση

COACHING ΚΑΙ ΕΥΗΜΕΡΙΑ : ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δόλογλου Μαρία
Διδάκτορας Ηγεσίας και Οργανωσιακής Ψυχολογίας ΟΠΑ, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Το **coaching** αναδεικνύεται ως ένα καινοτόμο εργαλείο για την προαγωγή του **wellbeing** των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την αντιμετώπιση των αυξημένων απαιτήσεων του επαγγέλματος.

Μέσω του coaching, προσφέρεται ένας ασφαλής χώρος προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εξατομικευμένη φύση του coaching επιτρέπει την προσαρμογή της διαδικασίας στις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού, με στόχο την αυτογνωσία, την ενδυνάμωση και την επαγγελματική ισορροπία.

Η εργασία εξετάζει τη συμβολή του coaching στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, αναλύοντας τη θεωρητική βάση, τις εφαρμοζόμενες μεθόδους και τα οφέλη της διαδικασίας. Παράλληλα, παρουσιάζονται εμπειρικά δεδομένα και παραδείγματα καλών πρακτικών που καταδεικνύουν τη θετική επίδραση του coaching στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αποτελεσματικότητα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της υιοθέτησης του coaching ως στρατηγική ενίσχυσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, προσφέροντας πρακτικές συστάσεις για την εφαρμογή του σε σχολικές δομές και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: coaching, wellbeing, εκπαιδευτικοί, ψυχική ανθεκτικότητα, διαχείριση άγχους, επαγγελματική ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Στον σύγχρονο εξελισσόμενο και ταυτόχρονα απαιτητικό χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν καίριο ρόλο στη εκπαίδευση και καθοδήγηση των μελλοντικών γενεών. Ωστόσο, το επάγγελμά τους συχνά συνοδεύεται από αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις, έντονο άγχος, φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και πολυπλοκότητες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, ανωτέρους και τους γονείς των μαθητών. Σε ένα τέτοιο οργανωσιακό περιβάλλον, η ανάγκη για την υποστήριξη της ψυχικής ευημερίας (wellbeing) των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως ζήτημα πρωταρχικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Η ψυχική ευημερία (wellbeing) των εκπαιδευτικών αλλά και η ψυχική τους ανθεκτικότητα αναδεικνύεται, επομένως, σε κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Hakanen et al., 2006).

Στην εκπαίδευση , το εργαλείο του coaching δημιουργεί έναν ασφαλή χώρο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, να ενισχύσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους (Grant, 2003).Συγκεκριμένα το coaching

αποτελεί μια συνεργατική και εξατομικευμένη διαδικασία που στοχεύει στην εξέλιξη των δυνατοτήτων και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.Το coaching ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης επιτρέπει την προσαρμογή της διαδικασίας στις μοναδικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού, προάγοντας την αυτογνωσία, την ψυχική ενδυνάμωση και την επιδίωξη της επαγγελματικής ισορροπίας (Cox et al., 2023).

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι πρωτίστως να εξετάσει τη συμβολή του coaching στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, θα αναλυθεί η θεωρητική βάση του coaching και οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι, καθώς και τα δυνητικά οφέλη της διαδικασίας για την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση και η ανάλυση εμπειρικών δεδομένων και παραδειγμάτων καλών πρακτικών που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση του coaching στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αποτελεσματικότητα στην εργασία και τη συνολική ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να υπογραμμίσουν τη σημασία της υιοθέτησης του coaching ως μιας στρατηγικής για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας, προσφέροντας πρακτικές συστάσεις για την ενσωμάτωσή του σε σχολικές δομές και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το coaching είναι μια πρακτική που απαιτεί συνεργασία δύο ατόμων του coach και του coachee . Ο κύριος στόχος του είναι να βρει λύση προσανατολισμένη στα αποτελέσματα μέσα από μια συστηματική διαδικασία, στην οποία ο coach διευκολύνει την ενίσχυση της απόδοσης, της μάθησης και της ανάπτυξης του coachee (Grant, 2014). Σύμφωνα με τον International Coaching Federation (ICF), το coaching ορίζεται ως μια συνεργατική σχέση που εμπνέει τους coaches να μεγιστοποιήσουν το προσωπικό και επαγγελματικό τους δυναμικό (ICF, 2020).

Βασικές αρχές του coaching είναι η ισότιμη σχέση, η εμπιστευτικότητα, ο αυτοκαθορισμός του coachee και η αξιοποίηση των υπαρχόντων δυνατοτήτων του (Whitmore, 2017). Ο Cox (2013) επισημαίνει ότι το coaching στηρίζεται στην αρχή του πως τα άτομα διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους για να επιτύχουν τους στόχους τους, με τον coach να λειτουργεί ως διευκολυντής αυτής της διεργασίας. Η μεθοδολογία του coaching έχει ως εργαλεία την ενεργητική ακρόαση, τη στοχευμένη διερεύνηση και την ανατροφοδότηση, ενθαρρύνοντας την αυτογνωσία και την ανάληψη ευθύνης του coachee για δράση.

2.1. Ψυχική ανθεκτικότητα και wellbeing: Εννοιολογική προσέγγιση.

Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται θετικά και να επανέρχεται παρά τις αντιξοότητες, τα τραύματα ή τις σημαντικές πηγές άγχους (American Psychological Association, 2020). Ο Masten (2014) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία, την ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής παρά τις δύσκολες ή απειλητικές συνθήκες». Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά μια δυναμική διαδικασία που μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί (Fletcher & Sarkar, 2013).

Η έννοια της ευημερίας αναφέρεται στην κατάσταση της θετικής λειτουργίας σε επίπεδο, ψυχολογικό κοινωνικό και συναισθηματικό (Seligman, 2011). Ο Ryff (2014) προτείνει ένα πολυδιάστατο μοντέλο ψυχολογικής ευημερίας (psychological wellbeing) που αποτελείται από έξι επιμέρους διαστάσεις: την αυτονομία, την περιβαλλοντική κυριαρχία, την προσωπική ανάπτυξη, τις θετικές σχέσεις με άλλους, τον σκοπό της ζωής και την αυτοαποδοχή. Η προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας τονίζει ότι η ευημερία δεν είναι απλώς η απουσία ψυχικής ασθένειας, αλλά η παρουσία θετικών χαρακτηριστικών που επιτρέπουν στα άτομα να ανθίζουν και να ευδοκιμούν (Diener et al., 2010).

2.2. Η σχέση coaching και ψυχικής ανθεκτικότητας

Το coaching ως μέθοδος αυτοβελτίωσης και η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέονται στενά καθώς το coaching μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την ανάπτυξη και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Grant et al., 2009). Οι παρεμβάσεις της coaching μεθοδολογίας που έχουν ως στόχο την αναγνώριση και την αξιοποίηση των προσωπικών δυνάμεωντου ατόμου από την μια με την

ανάπτυξη στόχων και τη διεύρυνση της προοπτικής από την άλλη, συμβάλλουν με τρόπο καθοριστικό στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του coachee.

Το coaching προσφέρει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης προκλήσεων και επανατοποθέτησης απέναντι σε αρνητικά συμβάντα , ενισχύοντας έτσι την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία των ατόμων. Η έρευνα των Grant et al. (2010) έδειξε ότι προγράμματα solution-focused coaching συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, μειώνοντας παράλληλα το αντιλαμβανόμενο άγχος και αυξάνοντας την ευημερία .

Ο Robertson et al. (2015) υποστηρίζει ότι το coaching μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα μέσω της προώθησης της αυτοαποτελεσματικότητας, της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και της ενίσχυσης των μηχανισμών αντιμετώπισης προκλήσεων. Επιπλέον η προσήλωση του coaching στην ανάπτυξη της γνωστικής επαναπροσέγγισης και των τρόπων επίλυσης προβλημάτων ενισχύει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ψυχική ανθεκτικότητα σε περιόδους κρίσεων και αβεβαιότητας.

2.3 Εφαρμογές του coaching για εκπαιδευτικούς

Το coaching στην εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την σύγχρονη εποχή. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στις ημέρες μας είναι αυξημένες και πολυδιάστατες και η καινοτόμα προσέγγιση του coaching στην εκπαίδευση εφαρμόζεται με εξατομίκευση στις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες προκλήσεις και δυνατότητες κάθε επαγγελματία στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον (Knight, 2018). Η εφαρμογή του coaching με εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει ποικίλες μεθόδους όπως το peer coaching, το γνωσιακό coaching και το coaching, με στόχο την ενίσχυση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και της προσωπικής ανάπτυξης (Kraft et al., 2018). Η Φινλανδία υποστηρίζει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αναπτυσσόμενες χώρες χρηματοδοτώντας το πρόγραμμα Coach της Παγκόσμιας Τράπεζας Το νέο πρόγραμμα Coach της Παγκόσμιας Τράπεζας στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις αναπτυσσόμενες χώρες. (Ministry for Foreign Affairs, 2025)

Επισης , τα δεδομένα έρευνας στις ΗΠΑ σε σχολεία έδειξαν ότι το coaching υποστηρίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν νέες διδακτικές πρακτικές και αποκάλυψε τη σημασία μιας σχέσης σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων και coachers. (Bradley et al 2013). Σε μία ακόμη έρευνα που έγινε σε νέους διευθυντές σχολείου τα αποτελέσματα της έρευνας του πρώτου έτους του Προγράμματος για Νέους Διευθυντές έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα θεώρησαν ότι το πρόγραμμα coaching ήταν μια θετική προσθήκη στην εμπειρία εισαγωγής για νέους διευθυντές σχολείων. Μάλιστα υποστήριξαν ότι το coaching είναι μια πολύτιμη και μοναδική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης. Τόσο οι coachers όσο και οι νέοι διευθυντές ανέφεραν την εξατομικευμένη υποστήριξη ως ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του μοντέλου. (Silver et al., 2009).

Σε μία ακόμη έρευνα για το coaching στην εκπαίδευση μέσα από συνομιλίες με έξι coachers στην Αγγλία, υπήρξε εστίαση στις πρακτικές και τους προβληματισμούς τους και ανέδειξε τη σημασία των σχέσεων, του διαλόγου και των δομών στο coaching, τονίζοντας την αξία του για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η μελέτη αποκάλυψε πώς το coaching μπορεί να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διατήρηση έμπειρων επαγγελματιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη συμβολή σε θετικές αλλαγές μέσω συνεργατικών και στοχαστικών πρακτικών. (Lofthouse, 2018)

Τέλος η αποτελεσματική καθοδήγηση μέσω του coaching για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας θα πρέπει να περιλαμβάνει παρατήρηση, ανατροφοδότηση, καθορισμό στόχων και προβληματισμό, ευθυγραμμισμένα με τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τα πλαίσια των εκπαιδευτικών και να υποστηρίζει αυτοκατευθυνόμενους στόχους ενώ παράλληλα επιβεβαίωσε περαιτέρω ότι θα πρέπει να δώσει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να εφαρμόσουν νέες δεξιότητες και να τους υποστηρίξει να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική τους αλλά και να θέτουν αυτοκατευθυνόμενους στόχους. (Elek & Page, 2018)

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι Η καλλιέργεια αναστοχαστικών πρακτικών και η ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των προκλήσεων μέσω του coaching, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Επιπλέον, η δημιουργία υποστηρικτικών κοινοτήτων μέσω του coaching ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Τέλος, η επένδυση στο coaching των εκπαιδευτικών αποτελεί στρατηγική επιλογή για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς οι υποστηριζόμενοι και ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

Ωστόσο η αποτελεσματική ενσωμάτωση του coaching στην εκπαίδευση απαιτεί συστηματική προσέγγιση και θεσμική υποστήριξη. Μία πρόταση θα ήταν η δυνατότητα συνεδριών coaching εντός των σχολικών μονάδων, με εκπαιδευμένους coaches που θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε τακτική βάση. Η ενσωμάτωση του coaching στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι καίριας επίσης σημασίας, καθώς και η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες και να εφαρμόζουν τεχνικές peer coaching.

Απαραίτητη είναι η παροχή επαρκούς χρόνου εντός του σχολικού προγράμματος για συνεδρίες coaching, καθώς και η διασφάλιση της υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου. Επιπλέον, η σύνδεση του coaching με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και η αναγνώρισή του ως βασικό συστατικό της σχολικής κουλτούρας μπορεί να ενισχύσει τη βιωσιμότητα των σχετικών πρωτοβουλιών.

Οι μελλοντικές έρευνες στο πεδίο του coaching στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης των παρεμβάσεων coaching στην επαγγελματική ανάπτυξη και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης να αναπτυχθούν εργαλεία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του coaching σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχημένη εφαρμογή του. Ακόμη , θα μπορούσε να γίνει έρευνα ως προς την επίδραση του coaching στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, καθώς και να διερευνηθούν καινοτόμες μέθοδοι coaching που αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία και εξ αποστάσεως υποστήριξη ακόμη και με την χρήση τεχνητής νοημοσύνης. Σημαντική είναι τέλος η μελέτη των διαπολιτισμικών εφαρμογών του coaching και η προσαρμογή των προσεγγίσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και διαφορετικά πολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Εν κατακλείδι το coaching αναδεικνύεται από όλα τα παραπάνω ως ένα ισχυρό εργαλείο για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο σύνθετο και απαιτητικό έργο τους. Μέσω της εξατομικευμένης προσέγγισης και της εστίασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, το coaching συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η καλλιέργεια πρακτικών αυτοβελτίωσης και η ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των προκλήσεων μέσω του coaching, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Επιπλέον, η δημιουργία υποστηρικτικών κοινοτήτων coaching ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Τέλος, η επένδυση στο coaching των εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμική βέλτιστη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς οι υποστηριζόμενοι εκπαιδευτικοί αλλά και σχολικοί διευθυντές ενδυναμωμένοι μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στους μαθητές τους , στους υφισταμένους τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

American Psychological Association. (2020). *Building your resilience*. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2025, από http://www.apa.org/topics/resilience

Bradley, B., Knight, J., Harvey, S., Hock, M., Knight, D., Skrtic, T. M., & Deshler, D. (2013). Improving instructional coaching to support middle school teachers in the United States. Στο T. Plomp & N. Nieveen (Επιμ.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (σσ. 299-318). SLO.

Cox, E. (2013). Coaching understood: A pragmatic inquiry into the coaching process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *8*(1), 265–270. https://doi.org/10.1260/1747-9541.8.1.265

Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (Επιμ.). (2023). *The complete handbook of coaching*. Sage Publications.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, *97*(2), 143–156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y

Elek, C., & Page, J. (2018). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, *45*(4), 543–561. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, *18*(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *31*(3), 253–263. https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.3.253

Grant, A. M. (2014). The efficacy of executive coaching in times of organisational change. *Journal of Change Management*, *14*(2), 258–280. https://doi.org/10.1080/14697017.2013.805159

Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(5), 396–407. https://doi.org/10.1080/17439760902992456

Grant, A. M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *62*(3), 151–168. https://doi.org/10.1037/a0019212

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

International Coaching Federation. (2020). *ICF definition of coaching*. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2025, από https://coachingfederation.org/about

Knight, J. (2018). *The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*. Corwin.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, *88*(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Lofthouse, R. (2018). Coaching in education: A professional development process in formation. *Professional Development in Education*, *45*(1), 33–45. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1549721

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, *85*(1), 6–20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205

Ministry for Foreign Affairs. (2022, 20 Ιανουαρίου). *Finland supports in-service teacher training in developing countries by funding World Bank's Coach programme*. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2025, από https://um.fi/news/-/asset_publisher/GRSnUwaHDPv5/content/suomen-rahoittama-coach-ohjelma-tukee-opettajien-taydennyskoulutusta-kehittyvissa-maissa/35732

Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *88*(3), 533–562. https://doi.org/10.1111/joop.12120

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*(1), 10–28. https://doi.org/10.1159/000353263

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.

Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *17*(3), 215–232. https://doi.org/10.1080/13611260903050148

Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5η εκδ.). Nicholas Brealey Publishing.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΦΟΙΤΗΣΕΙ ΣΤΗ ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΒΕΙ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΈΡΕΥΝΑ ΣΕ ΒΑΘΟΣ ΧΡΟΝΟΥ

Φραντζικινάκη Καλλιόπη
Υποψήφια διδάκτορας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Frederick
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Δρ. Λοϊζίδου Ιερείδου Νάταλη
Επίκουρη καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Frederick

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με διαγνωσμένες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), κατά τη μετάβασή τους από τη Στ΄ τάξη του Δημοτικού στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Η πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 100 μαθητών της Στ' τάξης, με ΕΜΔ, από διάφορα δημοτικά σχολεία της Κρήτης και η δεύτερη φάση διεξήχθη μέσω του ίδιου δείγματος μαθητών που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, κατά το επόμενο σχολικό έτος. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια ανίχνευσης ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών, και ειδικότερα, είναι υψηλότερη στο Γυμνάσιο από ό,τι στο Δημοτικό. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών: συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη. Με βάση τα αποτελέσματα, εντοπίζονται οι παράγοντες που ευθύνονται για τις χαμηλές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών του δείγματος και προτείνονται καινοτόμες πρακτικές υποστήριξής τους.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση

1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή που υφίσταται καταιγισμός πληροφοριών, το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας χρειάζεται να σχεδιάσει και να οργανώσει κατάλληλες παρεμβάσεις που θα βοηθήσει τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να αναπτύξουν απρόσκοπτα τις δυνατότητες και δεξιότητές τους και να ακολουθήσουν μια πορεία κοινή με τους συμμαθητές τους, στα πλαίσια του σχολείου που φοιτούν. Να αποκτήσουν δηλαδή, όλες τις απαραίτητες μαθησιακές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν τόσο τη σχολική επιτυχία, όσο και την ποιότητα ζωής, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο την ικανότητα για κριτική σκέψη και κατ’ επέκταση υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (NICHD, 2000).

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να κατανοηθεί η κοινωνικο-συναισθηματική πλευρά των παιδιών με ΕΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες έχουν βρει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων (Parhiala et al., 2015; Zach et al., 2016) που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία με τους γύρω τους. Επιπροσθέτως, οι μαθητές με ΕΜΔ τείνουν να απορρίπτονται περισσότερο από τους συνομηλίκους τους σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Lorger et al, 2015), καθώς επίσης διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτύξουν άγχος (Nelson & Harwood 2011a) και κατάθλιψη (Nelson & Harwood, 2011b). Κατόπιν έρευνας των Singh, Singh και Singh (2015), οι μαθητές με ΕΜΔ, παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές διαταραχές και έχουν υψηλό το αίσθημα της διάκρισης, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποια μορφή μαθησιακών

δυσκολιών. Τα ευρήματα της έρευνας αναφέρουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ ΕΜΔ, συναισθηματικών προβλημάτων και αισθήματος στιγματισμού των παιδιών, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους (Terras et al., 2009).

Επιπλέον, οι εν λόγω μαθητές νιώθουν πίεση, ανασφάλεια, θυμό, έχουν αίσθημα κατωτερότητας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αδιαφορία για μάθηση, παρουσιάζουν ελλειμματική προσοχή και πολλές φορές δεν είναι υπομονετικοί, ούτε ανεκτικοί (Doikou-Avlidou, 2015; Livingston et al., 2018; Sako, 2016). Συχνά εμφανίζουν άρνηση να επιτελέσουν μια εργασία, την οποία γονείς και εκπαιδευτικοί, μπορεί να ερμηνεύσουν ως τεμπελιά, στην πραγματικότητα όμως είναι ένας τρόπος άμυνας για μια πιθανή αποτυχία που θα τους προκαλέσει άγχος και θλίψη (Sako, 2016). Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, τα άτομα με ΕΜΔ βρέθηκε να έχουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από εκείνα που δεν έχουν κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017). Ωστόσο, οι απόψεις δεν είναι ομόφωνες. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν μια ισχυρή και άμεση σχέση (El-Adl & Alkharusi, 2020; Khalaf, 2016; Mudiono, 2019; Njega et al., 2019), ενώ άλλοι παραδέχονται ότι η σχέση υπάρχει, αλλά υποστηρίζουν μια μέτρια ή ασθενή συσχέτιση, αναφέροντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή, αλλά δεν είναι ο πιο πολύτιμος παράγοντας πρόβλεψής της (Brackett & Mayer, 2003; Festus, 2012; Rode et al., 2007). Τέλος, άλλες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η σχέση είναι ανύπαρκτη ή μη σημαντική (Hansenne, & Legrand, 2012; Kashani et al., 2012; Pope et al., 2011). Επομένως, δεν υπάρχει ακαδημαϊκή συναίνεση σχετικά με τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και σχολικής προσαρμογής μαθητών με ΕΜΔ. Γενικά, οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών «συναισθηματική νοημοσύνη», «αυτοεκτίμηση» και «αυτοαντίληψη» ανάμεσα στους μαθητές με ΕΜΔ είναι σπάνιες και ασαφείς. Έτσι, μέσω της παρούσας μελέτης, προσπαθώντας να καλυφθεί αυτό το κενό, επιχειρείται να ερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών ανάμεσα στους μαθητές με ΕΜΔ κατά τη μετάβασή τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να πραγματοποιηθεί μία συγκριτική ανάλυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με ΕΜΔ, οι οποίοι έχουν λάβει επίσημη διάγνωση για ΕΜΔ από το Κέντρο Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), κατά τη μετάβασή τους από την τελευταία τάξη του Δημοτικού Σχολείου στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου. Με αυτό τον τρόπο διερευνώνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές ως προς την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και συγκεκριμένα, ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, κατά τη μετάβασή τους από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, καθιστώντας την έρευνα διαχρονική. Τα αποτελέσματα και η σύγκριση αυτών, συμβάλλουν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές πρακτικές για τα παιδιά με ΕΜΔ, όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη .

Τα ερωτήματα που εγείρονται είναι αν οι ΕΜΔ επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση) των μαθητών με ΕΜΔ και αν υφίσταται διαφορά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Επιπλέον, διερευνάται αν οι υφιστάμενες παρεμβάσεις επαρκούν για να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών ή χρειάζονται ριζική αναθεώρηση και πιθανότητα εισαγωγή νέων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας θα επιχειρηθεί να απαντηθούν όλα τα παραπάνω ερωτήματα, με απώτερο σκοπό την παρουσίαση της πραγματικότητας, αλλά και την πρόταση νέων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς όφελος των μαθητών με ΕΜΔ.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

2.1.1. Συμμετέχοντες

Για την επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, αφού συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά μιας στοχευμένης ομάδας, που στην περίπτωσή μας είναι οι μαθητές με ΕΜΔ που λαμβάνουν ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Παράλληλη Στήριξη ή Τμήμα Ένταξης). Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 100 μαθητές (36 κορίτσια και 64 αγόρια) της ΣΤ' τάξης που φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία των νομών Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Λασιθίου της Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2022-2023 (πρώτη φάση της έρευνας), ενώ το σχολικό έτος 2023-2024 έκαναν τη μετάβαση στην Α΄ τάξη Γυμνασίου, σε σχολεία των ίδιων νομών (δεύτερη φάση της έρευνας). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 11 έως 13 ετών.

2.1.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με ΕΜΔ, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικού Γνωρίσματος για Παιδιά – Σύντομη Έκδοση» (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό, προσαρμοσμένο στα ελληνικά, περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις που αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η προσαρμοστικότητα, η συναισθηματική έκφραση και αντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπαρακίνηση, με τις απαντήσεις να δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Ένα επιπλέον εργαλείο, σχετικό με ψυχοκοινωνικές παραμέτρους, που αξιοποιήθηκε είναι το σταθμισμένο «Ψυχομετρικό κριτήριο σχολικής – κοινωνικής επάρκειας» (Κοντοπούλου, 2008). Το κριτήριο αυτό αξιολογεί ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων που συνδέονται με τη σχολική και κοινωνική προσαρμογή. Το κριτήριο είναι με τη μορφή ερωτηματολογίων στα οποία ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε μια τετράβαθμη κλίμακα (Likert scale) που εκτείνεται από το «ταιριάζει πολύ» έως το «δεν ταιριάζει καθόλου». Σε όλες τις υποδοκιμασίες τα ερωτήματα είναι θετικά και αρνητικά με τυχαία σειρά, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα του κριτηρίου.

2.1.3. Ερευνητική διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε περίπου τρεις μήνες για καθεμία από τις δύο φάσεις της έρευνας. Αφού εντοπίστηκαν τα Δημοτικά σχολεία των νομών Ηρακλείου, Ρεθύμνου και Λασιθίου που φοιτούσαν μαθητές της Στ΄ τάξης, με επίσημη διάγνωση για ΕΜΔ από το ΚΕΔΑΣΥ, ζητήθηκε έγκριση από τους διευθυντές για την είσοδο στα σχολεία. Στις οικογένειες των μαθητών δόθηκε ένα ενημερωτικό έγγραφο που διευκρίνιζε ότι η συμμετοχή των παιδιών τους ήταν εθελοντική και περιέγραφε τους στόχους της έρευνας, καθώς και το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων που επρόκειτο να χορηγηθούν, τηρώντας όλους τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Αφού εξετάστηκε και υπογράφηκε το έντυπο συγκατάθεσης από τους γονείς, προγραμματίστηκε ραντεβού με κάθε μαθητή για τη διεξαγωγή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων. Διευκρινίστηκε ο σκοπός των ερωτηματολογίων σε κάθε μαθητή, καθώς και η σημασία της παροχής ειλικρινών απαντήσεων. Η χορήγηση και των δύο τεστ διήρκεσε περίπου 45 λεπτά, εντός του ωρολογίου προγράμματος.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Για τον έλεγχο ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης ανάμεσα σε μαθητές με ΕΜΔ, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov και στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman’s rho, καθώς το δείγμα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Η στατιστική ανάλυση διεξήχθη χρησιμοποιώντας το πακέτο λογισμικού IBM SPSS 27 για Windows.

Για τη μέτρηση της ισχύος και της κατεύθυνσης της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του δείγματος των 100 μαθητών με ΕΜΔ, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης. Για τη διερεύνηση του τύπου συντελεστή συσχέτισης που θα χρησιμοποιηθεί στα δεδομένα της έρευνας, πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov. Ελέγχθηκε η μηδενική υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, όπως φαίνεται παρακάτω:

H0: Τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή

H1: Τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή

Ο Πίνακας 1 δείχνει τα αποτελέσματα των τεστ Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov. Σε όλες τις μεταβλητές το p-value ισούται με 0.000, γεγονός που δηλώνει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (p-value<0.05) και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Αφού τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Spearman’s rho για τη μέτρηση της ισχύος και της κατεύθυνσης της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του δείγματος των 100 μαθητών με ΕΜΔ.

Πίνακας 1. Έλεγχος κανονικότητας δείγματος

Tests of Normality				
	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Statistic	P-value	Statistic	P-value
Emotional Intelligence	,291	,000	,769	,000
Self-Esteem	,201	,000	,855	,000
Self-Perception	,237	,000	,849	,000

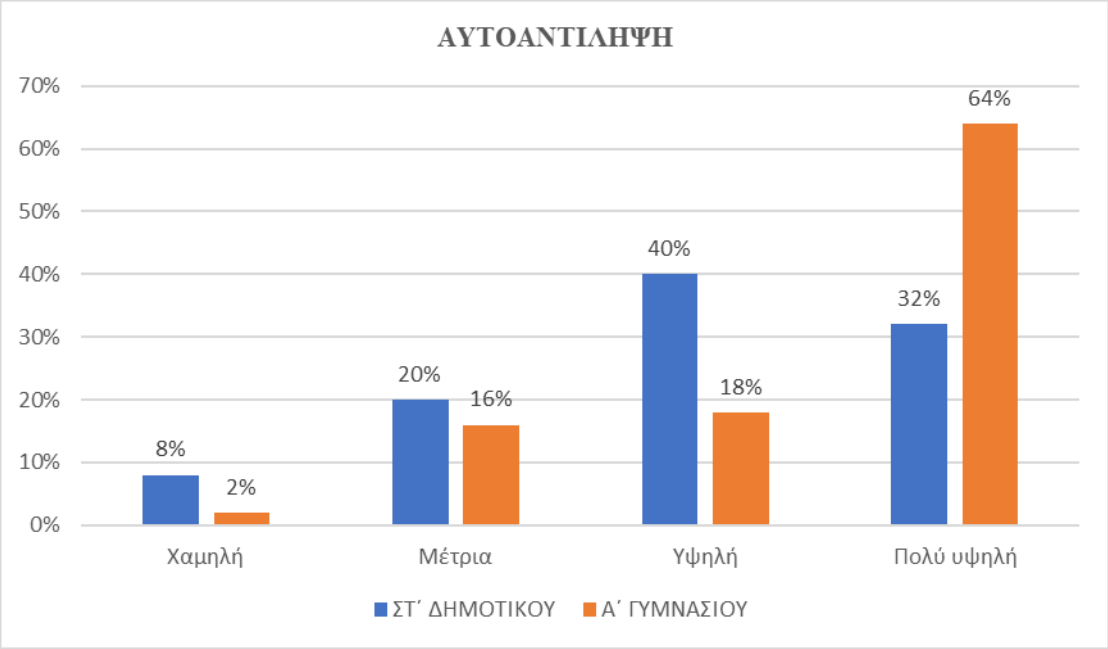
Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του Wilcoxon Signed-Ranks Test. Παρατηρείται ότι και οι 100 μαθητές έχουν την ίδια συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο στην τελευταία τάξη του Δημοτικού όσο και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου (p-value>0,05). Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των μαθητών (98) έχει την ίδια αυτοεκτίμηση, και στις δύο βαθμίδες. (p-value>0,05). Αναφορικά με την αυτοαντίληψη, παρατηρείται ότι 52 μαθητές έχουν την ίδια αυτοαντίληψη, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ 48 μαθητές έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Δημοτικό. Ωστόσο, κανένας μαθητής δε βρέθηκε να έχει υψηλότερη αυτοαντίληψη στο Δημοτικό από ό,τι στο Γυμνάσιο (p-value<0,05). Συμπερασματικά, από τη συγκριτική ανάλυση των μεταβλητών της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών στις δύο φάσεις της έρευνας και συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών παρατηρείται να είναι υψηλότερη στη Δευτεροβάθμια, σε σχέση με εκείνη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (p-value<0,01).

Πίνακας 2. Σύγκριση μεταβλητών ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης

Wilcoxon Signed Ranks Test				
	Higher in Primary education	Higher in Secondary education	Equal in both educational levels	
	Rank	Rank	Rank	P-value

Emotional Intelligence	0	0	100	1,00
Self-Esteem	0	2	98	,317
Self-Perception	0	48	52	,000

Το Σχήμα 1 αναπαριστά την αυτοαντίληψη, που παρατηρήθηκε να διαφέρει μεταξύ των μαθητών στις δύο φάσεις της έρευνας, σε αντίθεση με τις άλλες δύο μεταβλητές, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση, που δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Όπως φαίνεται από το Σχήμα 1, το 40% των μαθητών έχει υψηλή αυτοαντίληψη στο Δημοτικό, ενώ σε μικρότερο ποσοστό (18%) παρατηρείται να έχει στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, σε μικρότερο ποσοστό, 32%, των μαθητών παρατηρείται να έχει πολύ υψηλή αυτοαντίληψη στο Δημοτικό έναντι του 64% αυτών στο Γυμνάσιο.



Σχήμα 1: Αυτοαντίληψη των μαθητών στις δύο φάσεις της έρευνας

Ο Πίνακας 3 δείχνει τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με ΕΜΔ, με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους. Παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 σε όλες τις συσχετίσεις, γεγονός που δηλώνει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ και των τριών μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές (p-value<0.05). Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοεκτίμησης Spearman's rho ισούται με 0.9, επομένως η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών είναι πολύ ισχυρή. Επίσης, η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών είναι θετική, δηλαδή καθώς αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών αυξάνεται και η αυτοεκτίμησή τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούνται στη συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho ισούται με 0.875, γεγονός που φανερώνει ότι η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών είναι πολύ ισχυρή. Επίσης, παρατηρείται ότι η κατεύθυνση της συνάφειας είναι θετική, δηλαδή καθώς αυξάνεται η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται και η αυτοαντίληψη των μαθητών. Τέλος ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης Spearman's rho ισούται με 0.927, οπότε η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών είναι επίσης πολύ ισχυρή και η κατεύθυνσή της είναι θετική, δηλαδή καθώς αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυξάνεται και η αυτοαντίληψη τους.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Correlations			
Spearman's rho	1	2	3
1. Emotional Intelligence	1		
2. Self - Perception	0,875**	1	
3. Self - Esteem	0,900**	0,927**	1

**p<0,01

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και ως προς τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η τιμή p-value ισούται με 0,000 σε όλες τις συσχετίσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι στατιστικά σημαντικές (p-value<0,01).

Παρατηρείται ότι ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης ισούται με 0,9, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι πολύ ισχυρή. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και της αυτοαντίληψής τους. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών ισούται με 0,811, ένδειξη που επίσης υποδηλώνει πολύ ισχυρή σχέση. Τέλος, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαντίληψης ισούται με 0,835, γεγονός που δείχνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών είναι εξαιρετικά ισχυρή.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Correlations			
Spearman's rho	1	2	3
1. Emotional Intelligence	1		
2. Self - Perception	0,835**	1	
3. Self - Esteem	0,900**	0,811**	1

**p<0,01

5. Συμπεράσματα

Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης δεν ήταν μόνο να μετρήσει την ισχύ και την κατεύθυνση της γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΜΔ, αλλά και να συγκρίνει τις μεταβλητές αυτές στην ίδια ομάδα μαθητών σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών στις δύο φάσεις της έρευνας και συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι η αυτοαντίληψή τους είναι υψηλότερη στη Δευτεροβάθμια σε σύγκριση με αυτή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα εν λόγω αποτελέσματα συμπίπτουν με αυτά των Durán-Bouza et al. (2024). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης στους μαθητές με ΕΜΔ. Παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή

μια εξαιρετικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης, βρέθηκαν και σε προηγούμενες έρευνες (Arias et al., 2022; Mubashir et al., 2023), όπου η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται ως μια διαδικασία διαχείρισης πολλαπλών παραγόντων που δρουν από κοινού συμπληρώνοντας και συγκλίνοντας προς την ίδια κατεύθυνση. Δηλαδή, οι μαθητές με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο ικανοί στη συναισθηματική αντίληψη και κατανόηση, γεγονός που τους επιτρέπει να θέτουν σε εφαρμογή την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα, αν οι ΕΜΔ επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές προκλήσεις σε κρίσιμους δείκτες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με ένα ευρύ φάσμα διεθνών ερευνών, οι οποίες τεκμηριώνουν ότι οι ΕΜΔ συνδέονται με αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης εσωτερικευμένων ψυχοπαθολογικών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένου του άγχους και της κατάθλιψης, γεγονός που υποδηλώνει πιθανές δυσλειτουργίες στους μηχανισμούς συναισθηματικής ρύθμισης (Ghisi et al., 2016).

Υψίστης σημασίας για την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης είναι η συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους, καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις τελευταίες μεθόδους που εφαρμόζονται στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, επιτρέποντας την παροχή προσαρμοστικής και συμπεριληπτικής διδασκαλίας (Griggs, 2021). Επιπλέον, η επαρκής σχολική υποδομή, που περιλαμβάνει αίθουσες διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις ανάγκες μαθητών, υποστηρίζει τη δημιουργία ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος (Brink et al., 2024). Η διοικητική υποστήριξη και η εκπαιδευτική πολιτική αποτελούν επίσης, κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ. Η προορατική ηγεσία από τη σχολική διοίκηση και την κυβέρνηση συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος (Musa & Mbeya, 2022).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και ανασταλτικοί παράγοντες που μπορεί να περιορίσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι ο στιγματισμός και οι διακρίσεις που ενδέχεται να υφίστανται οι μαθητές με ΕΜΔ, τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η ύπαρξη αυτού του στιγματισμού μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και να τους αποτρέψει από τη συμμετοχή τους πλήρως στις μαθησιακές δραστηριότητες. Η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση της σχολικής κοινότητας αναφορικά με τη σημασία της ένταξης και αποδοχής των μαθητών με ΕΜΔ είναι θεμελιώδης για την εξάλειψη αυτών των εμποδίων (Arango, 2024).

Επιπλέον, η περιορισμένη χρηματοδότηση αποτελεί συχνό ανασταλτικό παράγοντα, καθώς οι μειώσεις στον προϋπολογισμό, οι περιορισμένες προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών και η ανεπαρκής χρηματοδότηση των προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής, μπορεί να οδηγήσουν σε έλλειψη των απαραίτητων πόρων, όπως τεχνολογικά εργαλεία, εγκαταστάσεις και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η ισχυρή και σταθερή οικονομική υποστήριξη είναι αναγκαία για τη βιωσιμότητα και την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων (Azizah, 2022).

Κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, εξαρτάται από τη συνδυασμένη δράση ποικίλων παραγόντων, όπως η ειδική κατάρτιση των δασκάλων, η υποστήριξη από τη διοίκηση και οι πολιτικές παρεμβάσεις χωρίς αποκλεισμούς. Παράλληλα, οι ανασταλτικοί παράγοντες, όπως ο στιγματισμός, η περιορισμένη χρηματοδότηση και τα άκαμπτα προγράμματα σπουδών, πρέπει να αντιμετωπιστούν με στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ δασκάλων, γονέων, ειδικών και αρμόδιων φορέων, καθώς και με συνεχή αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εφαρμόζεται σε παιδιά με ΕΜΔ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κοντοπούλου, Μ. (2008). *Ψυχοκοινωνικό κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Ξενόγλωσση

Arango, C. (2024). Effectiveness and cost-effectiveness study of the Liaison Mental Health-Education Programme for schools. Ανακτήθηκε στις 17-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://www.isrctn.com/ISRCTN15214459

Arias, J., Soto-Carballo, J.G., & Pino-Juste, M.R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicol. Refl*, 35, 14. Ανακτήθηκε στις 11-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-022-00216-0.

Azizah, N. (2022). Advancing School to Work Transition Programs for Students with Disabilities in Indonesian Special Schools. International Perspectives on Inclusive Education, 229-243. doi: http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620220000018016.

Brackett, M.A, & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. doi: https://doi.org/10.1177/0146167203254596.

Brink, F. van den, Vollmann, M., & Tick, N. T. (2024). Disruptive Student Behaviour and Emotional Exhaustion in Dutch Primary Special Education Teachers: The Mediating Role of Teachers' Competence Beliefs. Psychology in the Schools. Ανακτήθηκε στις 17-01-2025 από τον διαδικτυακό τόπο https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.23365.

Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International journal of special education*, 30(1), 132-145.Ανακτήθηκε στις 19-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://eric.ed.gov/?id=EJ1094794.

Durán Bouza, M., Pena Carballo, L., & Brenlla Blanco, J. C. (2024). Self-concept, anxiety, and academic performance in adolescents with ADHD: A comparative study. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 22(63), 293–316. https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i63.9401.

El-Adl, A., & Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning trategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15 (1),104-111. doi: https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461.

Festus, A. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic achievement of senior secondary students in the federal capital territory Abuja. *Journal of Education & Practice*, 3(10), 13-19. Ανακτήθηκε στις 11-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/2526.

Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology, 7*, 478. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478.

Griggs, G. (2021). Development of the physical education curriculum in primary schools. In *An introduction to primary physical education* (pp. 54–72). doi: https://doi.org/10.4324/9781003257783-7.

Hansenne, M., & Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47 (2), 116-124. doi: https://doi.org/10.1177/0022219412439325.

Kashani, F.L., Azimi, A.L., & Vaziri, S. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.061.

Khalaf, M.A. (2016). The relationship between emotional intelligence and academic achievements in males and females in Egyptian context. *Journal of Psychology Research*, 6(10), 567-578. doi:10.17265/2159-5542/2016.10.002.

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. doi: https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975.

Lorger, T., Schmidt, M., & Vukman, K. B. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 177-194. doi: https://doi.org/10.26529/cepsj.148.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. doi:10.1007/s00787-008-0696-6.

Mubashir, A.S., Dawood, S., & Anjum, W. (2023). Emotional Intelligence, Self-Esteem, And Anger Among Adolescents In Pakistan. *Journal of Positive School Psychology*, 7(2), 1364-1375. Ανακτήθηκε στις 12-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/16314.

Mudiono, A. (2019). Teaching politeness for primary school students in Indonesia: Mediating role of self-efficacy and self-esteem of learners. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 427-445.

Musa, K., & Mbeya, A. (2022). Effect of head-teachers' planning role on teacher effectiveness in primary schools in Banda Sub-County, Namayingo District primary. *Direct Research Journal of Education and Vocational Studies, 4*(7), 205-217. doi: https://doi.org/10.26765/drjevs13941134.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: *An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011a). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. doi: 10.1177/0022219409359939.

Nelson, J. M., & Harwood, H. R. (2011b). A meta-analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities: Evidence for the importance of multi-informant assessment. *Psychology in the Schools*, 48(4), 371–384. doi: https://doi.org/10.1002/pits.20560.

Njega, S.W., Njoka, J.N., & Ndung'u, C.W. (2019). Assessment of self-efficacy on learners ' academic performance in secondary schools in Kirinyaga and Murang'a Counties, Kenya. *Journal of Arts & Humanities*, 8(10), 48-59. doi: https://doi.org/10.18533/journal.v8i10.1743.

Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21(3), 197-211. doi:10.1002/dys.1486.

Pope, D., Roper, C., & Qualter, P. (2011). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 907-918. doi: https://doi.org/10.1080/02602938.2011.583981.

Rode, J.C., Mooney, C.H., Arthaud-Day, M.L., Near, J.P., Baldwin, T.T., Rubin, R.S., & Bommer, W.H. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavio*r, 28(4), 399-421. doi: https://doi.org/10.1002/job.429.

Sako, E. (2016). The emotional and social effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 231-240. doi: https://doi.org/10.26417/ejis.v2i2.p233-241.

Singh, N., Singh, S., & Singh, J. (2015). Emotional Disturbances and Discrimination Experienced by Dyslexic Children. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(6), 41-52. Ανακτήθηκε στις 10-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://www.academia.edu/20070551.

Terras, M., Thompson, L., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning. *Dyslexia*, 15(4), 304-327. doi: 10.1002/dys.386.

Zach, S., Yazdi-Ugav, O. & Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378-396. doi: https://doi.org/10.1177/014303431664923.

Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, 151(5), 464-476. doi:10.1080/00223980.2017.1314929.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΕ ΑΤΟΜΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Νικηφόρου Παρασκευή
Σχολικός Ψυχολόγος ΠΕ-23

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό την αξιολόγηση των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και τη διερεύνηση των σχέσεων της με την ηλικία, το φύλο, τον αριθμό καλών φίλων στην τάξη και τον βαθμό αρέσκειας του σχολείου. Το τυχαίο δείγμα ευκολίας αποτελούνταν από 107 μαθητές, ηλικίας 13-15 ετών, γυμνασίων της πόλης του Ηρακλείου. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Strengths and Difficulties, Goodman (SDQ), 1997]). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά τα προβλήματα σύνδεσης με τους άλλους. Η αλληλεπίδραση ηλικίας και φύλου επηρεάζει τα προβλήματα με συνομηλίκους. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση βαθμού αρέσκειας του σχολείου, του αριθμού των καλών φίλων με την ηλικία επηρεάζουν τόσο την θετική κοινωνική συμπεριφορά, αλλά και τις αρνητικές διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Περαιτέρω έρευνες είναι απαραίτητες για την γενίκευση και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοκοινωνική προσαρμογή, ατομικοί και σχολικοί παράγοντες, μαθητές

1. Εισαγωγή

Η ψυχική υγεία είναι ένα σημαντικό συστατικό της ατομικής προσαρμογής και ανάπτυξης των ατόμων στην εποχή των μεγάλων τεχνολογικών εξελίξεων και κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών είναι ένα πεδίο που διεγείρει αρκετά το ενδιαφέρον των ερευνητών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2011). Πράγματι οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυξάνουν τον κίνδυνο για διαταραχές στη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Αποτελεί μια πολυπαραγοντική δομή, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Η προσαρμογή στην παιδική ηλικία αναφέρεται κυρίως τη λειτουργία του ατόμου στα βασικά περιβάλλοντα της ζωής του, δηλαδή την οικογένεια και το σχολείο (Piqueras et al., 2019). Επιπρόσθετα, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναφέρεται σε δεξιότητες κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης και μαθησιακής αποτελεσματικότητας των παιδιών (Rohner, 2017). Η προσαρμογή αφορά την απουσία των δυσκολιών και κυρίως την παρουσία προστατευτικών παραγόντων ή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών (Masten, 2014). Οι προστατευτικοί παράγοντες όπως η υψηλή αυτοεκτίμηση, η εύκολη ιδιοσυγκρασία, το νοητικό δυναμικό, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, η καλή σχολική επίδοση, το υποστηρικτικό πλαίσιο, η αποδοχή από τους άλλους και οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις συνθέτουν τη ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού, η οποία με τη σειρά της στοχεύει στη θετική προσαρμογή και τη μείωση των αρνητικών αποτελεσμάτων (APA, 2013). Όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού δεν συγκλίνει με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου κοινωνικο–πολιτισμικό πλαισίου, τότε αναφέρεται ότι παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής (Παρασκευόπουλος & Herbert, 2013). Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο (American Psychological Association, 2013), η δυσπροσαρμοστικότητα αφορά τη δυσκολία προσαρμογής, δηλαδή τη δυσκολία διατήρησης μίας υγιούς ψυχικής και συναισθηματικής κατάστασης στην προσπάθεια προσαρμογής στις αλλαγές του περιβάλλοντος και τη μειωμένη λειτουργικότητα. Για το λόγο αυτό η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία και ασφάλεια και η ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και σύνδεσης με ευέλικτα όρια συντελούν στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Deci & Ryan, 2008). Με αφετηρία τη θέση αυτή τα παιδιά με προκοινωνική θετική προσφορά είναι περισσότερο

πιθανό να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όπως , ο ρεαλιστικός καθορισμός προσωπικών και επαγγελματικών στόχων, η επίλυση προβλήματος, η αλληλεγγύη, ο αυτοέλεγχος η ενσυναίσθηση, η ρύθμιση συναισθημάτων, η ενεργητική ακρόαση, η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η υπευθυνότητα (Domitrovich et al., 2017). Αναντίρρητα, τα άτομα που κατέχουν ή ανατύσσουν αυτές τις δεξιότητες, αναπτύσσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις αλληλοεπιδρώντας με τους άλλους (Yoon, 2018). Όλες οι έρευνες συμφωνούν ότι η παιδική και η εφηβική ηλικία είναι πολύ σημαντικές για την κατανόηση και την προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, γιατί σε αυτή την περίοδο δημιουργούνται οι ικανότητες και αναδύονται τα πιο σημαντικά προστατευτικά συστήματα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ενώ συνεχώς νέα δεδομένα προκύπτουν, από το πεδίο της θετικής ψυχολογίας, για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή γιατί οι διαταραχές της ψυχικής υγείας που παρουσιάζονται στην εφηβεία έχουν ευρύ φάσμα επιπτώσεων και συνεπειών τόσο στην εφηβεία όσο και στην ενήλικη ζωή όσον αφορά την ψυχική υγεία, όπως και σε άλλους τομείς της ζωής του ατόμου (Goetzel, et al., 2014). Τα στοιχεία των ερευνών προσφέρουν εννοιολογικά μοντέλα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νέοι ξεπερνούν τις αντίξοες συνθήκες, καθώς και του τρόπου με τον οποίο οι ειδικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση προκειμένου να βελτιώσουν, οικοδομήσουν και προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των νέων. Η μελέτη των προστατευτικών παραγόντων κρίνεται αναγκαία, καθώς η ενίσχυση τους θα βοηθήσει στην πρόληψη της δυσπροσαρμοστικότητα με κατάλληλες ψυχοεκαπιδευτικές παρεμβάσεις. Οι στόχοι αυτής της έρευνας εστιάζονται στον (α) προσδιορισμό των επιπέδων των δυνατοτήτων και δυσκολιών (β) στην ανίχνευση ενδο - συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της των δυνατοτήτων και δυσκολιών (γ) στην διερεύνηση των επιδράσεων και των αλληλεπιδράσεων του φύλου, της ηλικίας, του βαθμού αρέσκειας του σχολείου και του αριθμού των καλών φίλων στις δυνατότητες και δυσκολίες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Το δείγμα αποτελούνταν από 107 μαθητές εκ των οποίων το 54.2% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν αγόρια (58), ενώ το 45.8% ήταν κορίτσια (49). Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, η μέση ηλικία των μαθητών ήταν 13.93 έτη (Τ.Α. ± 0.82). Σχετικά με τον αριθμό των καλών φίλων στην τάξη το 32.7% δήλωσαν 2-3 καλούς φίλους, το 29.0% είχαν 1 καλό φίλο, το 26.7% είχαν 4-5 καλούς φίλους και το 13.1% είχαν περισσότερους από 6 καλούς φίλους. Αναφορικά με τον βαθμό αρέσκειας του σχολείου το 40.2% δήλωσαν ουδέτερη θέση «Ούτε μου αρέσει ούτε δεν μου αρέσει το σχολείο», το 35.5% δήλωσαν ότι τους αρέσει το σχολείο, το 10.3% ότι τους αρέσει πραγματικά το σχολείο, το 8.4% δεν τους αρέσει το σχολείο και το 5.6% δεν τους αρέσει καθόλου το σχολείο. Ο βαθμός αρέσκειας του σχολείου είναι ανεξάρτητος από την ηλικία X^2 (df =8, N=107)=6.06, p=.05, ο βαθμός αρέσκειας του σχολείου είναι ανεξάρτητος από το φύλο X^2 (df =8, N=107)=2.23, p=.05, ο αριθμός των καλών φίλων είναι ανεξάρτητος από την ηλικία X^2 (df =8, N=107)=2.65, p=.05, ο αριθμός των καλών φίλων είναι ανεξάρτητος από το φύλο X^2 (df =8, N=107)=3.37, p=.05.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς η κλίμακα [Strengths and Difficulties, Goodman (SDQ), 1997] προσαρμοσμένο και σταθμισμένο στην Ελληνική γλώσσα από (Μπίμπου-Νάκου, κ.ά.,2002). Περιλαμβάνει 25 προτάσεις και βαθμολογείται σε μια 3-βάθμια κλίμακα Likert (0 =Δεν ισχύει καθόλου, 1=Ισχύει μερικές φορές, 2=Ισχύει πάντα, που συνιστούν δυο υποκλίμακες: δυνατοτήτων (strengths) θετική κοινωνική προσφορά / prosocial behavior 5 προτάσεις και δυσκολιών (difficulties) 20 προτάσεις (υπερκινητικότητα /hyperactivity (5), συναισθηματικά συμπτώματα /emotional symptoms (5), προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς)/conduct problems (5) και προβλήματα με συνομηλίκους/ peer problems (5). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's (α) των δυνατοτήτων α=.575 θεωρείται επαρκής, των δυσκολιών α=.786 θεωρείται ικανοποιητική και ο συνολικός δείκτης της ανθεκτικότητας α=.735 θεωρείται ικανοποιητική και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα. Η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε κατανομές συχνοτήτων, μέσους όρους και

τυπικές αποκλίσεις ως μέτρα διασποράς των τιμών. Για να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις χρησιμοποιήθηκαν, ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (r). Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις πολλαπλής διακύμανσης MANOVA για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, μεταξύ των ηλικιών(13 ετών, 14 ετών, 15 ετών), του βαθμού αρέσκειας του σχολείου και του αριθμού των καλών φίλων στην τάξη στις βαθμολογίες (σκορ) των δυνατοτήτων και δυσκολιών της κλίμακας SDQ.

2.3. Αποτελέσματα

Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή των υποκλιμάκων των δυνατοτήτων & Δυσκολιών SDQ. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στον πίνακα 01.

Πίνακας 01: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις υποκλίμακες των δυνατοτήτων & Δυσκολιών SDQ

Κλίμακα	Υποκλίμακες	M.O.	T.A.	Min	Max
	Δυνατότητες				
Δυνατότητες & Δυσκολίες (SDQ)	Θετική κοινωνική προσφορά	1.61	0.35	0.60	2.00
	Δυσκολίες				
	Υπερκινητικότητα	0.64	0.49	0.00	2.00
	Συναισθηματικά συμπτώματα	0.62	0.50	0.00	2.00
	Προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς)	0.45	0.27	0.00	1.40
	Προβλήματα με συνομηλίκους	0.39	0.32	0.00	1.40

Από τον πίνακα 01 και σύμφωνα με την απαντητική κλίμακα από το 0 έως το 2, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές εμφανίζουν σε υψηλό βαθμό θετική κοινωνική συμπεριφορά *M.O.* = 1.61, *T.A.*=0.35). Αντίθετα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων της υποκλίμακας των δυσκολίων κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Η υπερκινητικότητα (*M.O.* = 0.64, *T.A.*=0.49) και τα συναισθηματικά συμπτώματα Τα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς) (*M.O.* = 0.45, *T.A.*=0.27) και τα προβλήματα με συνομηλίκους (*M.O.* = 0.39, *T.A.*=0.32) κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και εύρος (*min*=0, *max*=1.40).

Ο πίνακας 02 παρουσιάζει τις ενδοσυνάφειες των υποκλιμάκων της κλίμακας Δυνατότητες & Δυσκολίες (SDQ), *Spearman's rho* (*r*).

Πίνακας 02: Ενδοσυνάφειες των υποκλιμάκων της κλίμακας Δυνατότητες & Δυσκολίες (SDQ)

Δυνατότητες & Δυσκολίες (SDQ)	1	2	3	4	5
1.Θετική κοινωνική προσφορά					
2.Υπερκινητικότητα	-,228*				
3.Συναισθηματικά συμπτώματα	0.18	,366**			
4.Προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς)	-,203*	,431**	,313**		
5.Προβλήματα με συνομηλίκους	-,228*	0.13	,213*	,252**	
p<.05, p<.01*					

Ο Πίνακας 02 αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου των δυνατοτήτων & δυσκολιών που αποτυπώνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Οι συσχετίσεις κυμαίνονται από μέτριες θετικές έως μέτριες αρνητικές, ενώ προσδιορίζονται από στατιστική σημαντικότητα στα επίπεδα p=0.05 και p=0.01. Ειδικότερα η συσχέτιση των συναισθηματικών συμπτωμάτων με την υπερκινητικότητα χαρακτηρίζεται ως μέτρια θετική (r=.366, p<0.01). Τα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς) συσχετίζονται μέτρια θετικά με την υπερκινητικότητα (r=.431, p<0.01) και με τα συναισθηματικά συμπτώματα Τα προβλήματα με συνομηλίκους συσχετίζονται μέτρια θετικά με τα συναισθηματικά συμπτώματα (r=.213, p<0.05) και με τα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς) (r=.252, p<0.01). Η θετική κοινωνική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια αρνητικά με την υπερκινητικότητα (r=-.228, p<0.05), με τα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς) (r=-.203, p<0.05) και τα προβλήματα με συνομηλίκους (r=.228, p<0.05). Δεν ανιχνεύθηκε συσχέτιση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς με τα συναισθηματικά συμπτώματα.

Υπήρξε σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ με βάση την ηλικία, $F(5, 43)$ = 2.616, p = .038, *Roy's Largest Root*=.304, η^2= .233. Ειδικότερα, υπάρχει σημαντική επίδραση της ηλικίας στα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς), $F(2, 107)$ = 4.392, p = .018, η^2= .160. Η αλληλεπίδραση βαθμού αρέσκειας του σχολείου και αριθμού καλών φίλων επηρεάζει τις βαθμολογίες των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ, $F(8, 46)$ = 2.587, p = .044, *Roy's Largest Root* = .506 η^2= .336. Ειδικότερα, υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης στα προβλήματα με συνομηλίκους, $F(9, 107)$ = 2.408, p = .025, η^2= .320. Επιπλέον η αλληλεπίδραση βαθμού αρέσκειας του σχολείου και ηλικίας επηρεάζει τις βαθμολογίες υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ $F(8, 46)$ = 2.285, p = .038, *Roy's Largest Root* = .397 η^2= .284. Επιπλέον η αλληλεπίδραση αριθμού καλών φίλων και ηλικίας επηρεάζει τις βαθμολογίες των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ, $F(6, 46)$ = 2.782, p = .022, *Roy's Largest Root* = .363 η^2= .266. Ειδικότερα, υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης στα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς), $F(6, 107)$ = 2.471, p = .037, η^2= .244. Ακόμη η αλληλεπίδραση ηλικίας με φύλο επηρεάζει τις βαθμολογίες των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ, $F(5, 43)$ = 2.471, p = .047, *Roy's Largest Root* = .287 η^2= .223. Ειδικότερα, υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης στα προβλήματα με συνομηλίκους $F(2, 107)$ = 3.403, p = .042, η^2= .129. Επιπρόσθετα η αλληλεπίδραση ο βαθμός αρέσκειας του σχολείου με τον αριθμό καλών φίλων και με την ηλικία επηρεάζει τις βαθμολογίες των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ, $F(5, 43)$ = 2.611, p = .038, *Roy's Largest Root* = .304 η^2= .233. Ειδικότερα, υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης στα προβλήματα με συνομηλίκους $F(2, 107)$ = 4.314, p = .019, η^2= .1158.

3.Πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο

Η παρούσα μελέτη αξιολόγησε το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και διερεύνησε τον ρόλο ορισμένων παραγόντων που συνδέονται με αυτήν, σε δείγμα μαθητών γυμνασίων στην πόλη του Ηρακλείου. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μέτρων - προγραμμάτων για την ενίσχυση της. Ειδικότερα οι μαθητές διέθεταν υψηλό επίπεδο δυνατοτήτων, ενώ αντίθετα χαμηλά επίπεδα δυσκολιών σε όλες τις υποκλίμακες (υπερκινητικότητα, συναισθηματικά συμπτώματα, προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς) και προβλήματα με συνομηλίκους. Δεν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αυτό ισχύει για το σύνολο των μαθητών γυμνασίων της πόλης του Ηρακλείου. Πιστεύουμε ότι μαθητές με χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες που εδρεύουν σε υποβαθμισμένες περιοχές, από ενδεχομένως να εμφάνιζαν χαμηλότερο επίπεδο δυνατοτήτων και υψηλότερα επίπεδα στις δυσκολίες. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στον συντονισμό διεξαγωγής προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επιπρόσθετα η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς ψυχικής υγείας και τους γονείς θα συμβάλλει στην αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και κατά επέκταση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους.

4.Συμπεράσματα

Με βάση τα σημαντικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, το επίπεδο των δυνατοτήτων των μαθητών είναι υψηλό και τα επίπεδα δυσκολιών σε χαμηλά επίπεδα γεγονός που υποδεικνύει και καλή ψυχική προσαρμογή. Υπάρχει σημαντική επίδραση της ηλικίας στα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς). Υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης βαθμού αρέσκειας του σχολείου και αριθμού καλών φίλων στα προβλήματα με συνομηλίκους. Υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης αριθμού καλών φίλων και ηλικίας στα προβλήματα σύνδεσης (συμπεριφοράς) και της αλληλεπίδρασης ηλικίας με φύλο στα προβλήματα με συνομηλίκους. Επιπρόσθετα υπάρχει σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης του βαθμού αρέσκειας του σχολείου με τον αριθμό καλών φίλων και με την ηλικία στα προβλήματα με συνομηλίκους.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι σημαντικά και προσθέτουν εμπειρικά στοιχεία στον τομέα της έρευνας για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Από την άλλη είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς. Το δείγμα ήταν μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από γυμνάσια διαφορετικών περιοχών της πόλης του Ηρακλείου. Επίσης παρόλο που η αυτοαναφορά είναι μια αναγνωρισμένη μέθοδος αξιολόγησης της ψυχικής υγείας των εφήβων, όμως δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα μεροληψίας. Ενώ δεν αξιολογήθηκε η συμβολή και άλλων διαμεσολαβητικών/ ρυθμιστικών παραγόντων που εμπλέκονται στην μελέτη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Για την αντιμετώπιση των περιορισμών, μελλοντικές διαχρονικές έρευνες είναι απαραίτητες με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και γεωγραφικά περιβάλλοντα, με την παρουσία και άλλων διαμεσολαβητικών/ρυθμιστικών παραγόντων, πριν και μετά την εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης προαγωγής της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Η περαιτέρω διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με ποιοτικές και μεικτές μεθόδους έρευνας θα αναδείξουν επιπλέον στοιχεία και θα βοηθήσουν στην ανάλυση των παραγόντων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών πιο ολοκληρωμένα και οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα είναι εξειδικευμένες και αποτελεσματικές. Η μετατροπή των σχολείων σε τόπους οικοδόμησης και ανάπτυξης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παραμένει ζωτικής σημασίας για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Β. (2002). Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, R.: Strengths and Difficulties Questionnaire). Στο: Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Εκδ).*Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σσ. 411- 413). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Herbert, Μ. (2013). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών και εφήβων: Πρόληψη, έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική παρέμβαση.* Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία 18*(4), 503-524.

Ξενόγλωσση

American Psychological Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5nd Ed.). American Psychiatric Association.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology, 49*, 14-23.

Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C. & Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416.

Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6-20.

Piqueras, J.A., Meteu-Martinez, O., Cejudo, J. & Perez-Gonzalez, J-C. (2019). Pathways into psychosocial adjustment in children: modeling the effects of trait emotional intelligence, social-emotional problems, and gender. *Frontiers in Psychology*, 10.

Rohner, R.P. (2017). Η συναισθηματική ζεστασιά: Τα θεμέλια της θεωρίας γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης (Α. Γρίβα, μετ.). Αθήνα:Gutenberg.

Yoon, S. (2018). Fostering Resilient Development: Protective Factors Underlying Externalizing Trajectories of Maltreated Children. Journal of Child and Family Studies,27, 443–452.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ: ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΓΚΑΙΡΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΓΙΑ ΕΦΗΒΟΥΣ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ - ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΝΑΓΚΕΣ

Χατζημανωλάκης Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, ΕΣΔΔΑ/ΕΚΔΔΑ Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση πραγματοποιείται επισκόπηση του επιστημονικού διαλόγου και των δημόσιων πολιτικών, αναφορικά με τις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας εφήβων-νέων. Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώνονται επίκαιρες προκλήσεις και επιμέρους προτάσεις αντιμετώπισης, όπως έχουν αναπτυχθεί στις διεθνείς και εθνικές πολιτικές. Ακόμα, διατυπώνονται προτάσεις δημόσιας πολιτικής, για την βελτίωση της ψυχικής υγείας και ευεξίας εφήβων-νέων.

Αναφορικά, οι παρεμβάσεις έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας αποτελούν κύριο στόχο δημοσιών πολιτικών, στρατηγικών, και σχεδίων προώθησης και προαγωγής της ψυχικής υγείας για την τρέχουσα δεκαετία. Η πανδημία COVID-19, από την μία πλευρά είχε αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και αρνητικές επιδράσεις στον κοινωνικό-οικονομικό τομέα. Από την άλλη πλευρά, ανέδειξε την σημασία της ψυχικής υγείας και αυξημένο ενδιαφέρον για την βελτίωση της,

Εκτιμάται ότι οι προκλήσεις που παρουσιάζονται μπορούν να αντιμετωπιστούν. Όμως, σχετικές εξελίξεις και εξωγενείς παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την υλοποίηση των δημόσιων πολιτικών. Μια εργαλειοθήκη καλών πρακτικών, με τις κατάλληλες προσαρμογές, για την αντιμετώπιση αρνητικών εξελίξεων, βάση δεικτών και προβλέψεων αποτελεί ασφαλές μέτρο.

Η ηλικιακή ομάδα εφήβων-νέων αναδεικνύεται σε κρίσιμης σημασίας ομάδα-στόχο παρεμβάσεων έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας. Με τους εφήβους στο επίκεντρο αναδεικνύεται η κρισιμότητα του ρόλου του σχολείου, ως κύριου χώρου πρώιμης, συνεχούς, και τακτικής παρέμβασης, όπου οι σχολικοί ψυχολόγοι αποτελούν τους κατεξοχήν επαγγελματίες ψυχικής υγείας και κρίνεται αναγκαίο να ενισχυθούν περαιτέρω.

Επίσης, παρουσιάζεται έλλειψη συστηματικής και διαχρονικής καταγραφής επιδημιολογικών δεδομένων ψυχικής υγείας, ιδιαίτερα σε εθνικό επίπεδο. Προτείνεται η ένταξη της στο πρόγραμμα EU4Health 2021-2027, και η εφαρμογή της ιδιαίτερα για παιδία-εφήβους-νέους διαμέσου των σχολικών ψυχολόγων.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική υγεία, εφαρμογή ψυχιατρικής μεταρρύθμισης, υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας, έφηβοι και νέοι, σχολείο, σχολικοί ψυχολόγοι

1. Εισαγωγή

Με αντικείμενο και αφόρμιση τα επίκαιρα δεδομένα ως προς την εφαρμογή της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας (ΠΦΥ), η παρούσα εργασία εστιάζει στις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας (ΕΠΘ) για εφήβους και νέους, εξετάζοντας αναλυτικά τις υφιστάμενες υπηρεσίες και τις περαιτέρω ανάγκες. Απώτεροι στόχοι της μελέτης είναι: (1) να γίνει επισκόπηση του συγκεκριμένου πεδίου, με έμφαση στα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα, στις πολιτικές παρέμβασης, και σε σχετικές καλές πρακτικές, (2) να διατυπωθούν προτάσεις δημόσιας πολιτικής, για την βελτίωση της ψυχικής υγείας (ΨΥ) και ευεξίας της ηλικιακής ομάδας εφήβων και νέων.

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί ενημερωμένο με την τρέχουσα επικαιρότητα απόσπασμα της τελικής εργασίας, που εκπονήθηκε στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος Διοίκησης Υπηρεσιών Υγείας, της 28ης εκπαιδευτικής σειράς, της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης Αυτοδιοίκησης (ΕΣΔΔΑ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) (2023). Στα αποτελέσματα της έρευνας θα αναφερθούμε στο μέρος που αφορά το κενό υλοποίησης

και προτάσεις αντιμετώπισης σχετικά με την ΕΠΘ στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στα οφέλη που δύναται να προκύψουν από την αναβάθμιση του θεσμού των σχολικών ψυχολόγων για την ΨΥ και ευεξία της ηλικιακής ομάδας παιδιών, εφήβων, και νέων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

2.1.1 Ερευνητικός στόχος

Η μελέτη της εφαρμογής της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης στην ΠΦΥ, ιδιαίτερα όσον αφορά τις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας για εφήβους και νέους, ως προς τις υφιστάμενες υπηρεσίες και περαιτέρω ανάγκες που προκύπτουν.

2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Συνίστανται σε δύο άξονες. Άξονας 1ος: Ποιο είναι το περίγραμμα σχετικά με τα συστήματα υγείας, την ΠΦΥ, την ψυχιατρική μεταρρύθμιση (ΨΜ), στο οποίο εντάσσονται οι υπηρεσίες ΕΠΘ; Άξονας 2ος: Η ΕΠΘ κατά την παροχή υπηρεσιών ΨΥ, στην ΠΦΥ:

- Σε τι αναφέρεται;
- Γιατί είναι αναγκαία σε παιδιά, εφήβους, και νέους;
- Πού (σε ποιον χώρο) και γιατί, δύναται να είναι πιο αποτελεσματική και αποδοτική;
- Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο που την διέπει;
- Ποιες είναι οι προκλήσεις που παρουσιάζονται και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν;
- Εντοπίζονται παράγοντες του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού, και τεχνολογικού περιβάλλοντος που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματική υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων; Αν ναι, ποια πρέπει να είναι η διαχείριση τους για να επιδράσουν θετικά;
- Πώς μπορούν να στηριχθούν οι επαγγελματίες ΨΥ στο έργο τους, για την υλοποίηση της;
- Πώς ενισχύοντας τη, δύναται να στηριχθεί: (1) η προαγωγή της ΨΥ και ευεξίας, (2) η προαγωγή της ΨΜ, (3) η προαγωγή της ΠΦΥ, (4) η υλοποίηση του εθνικού σχεδίου δράσης για την υγεία και ειδικότερα για την ΨΥ, (5) η σύγκλιση των ευρωπαϊκών συστημάτων και πολιτικών υγείας, (6) η προαγωγή της έρευνας και της εκπαίδευσης;

2.1.3 Μέθοδος μελέτης και απάντησης ερωτημάτων

Βιβλιογραφική έρευνα, με έμφαση στα έτη (2018-2025): (1) σε επιστημονική, γενική και ειδική, βιβλιογραφία και αρθρογραφία, (2) σε κείμενα διεθνών, ευρωπαϊκών και εθνικών οργανισμών, φορέων και υπηρεσιών: εκθέσεις, δημόσιες πολιτικές, στρατηγικές, σχεδία δράσης, προγράμματα, δράσεις, στατιστικές μελέτες και εκθέσεις, κατευθυντήριες οδηγίες, διακηρύξεις και ανακοινώσεις.
Μεταφράστηκαν εκ νέου, τα κείμενα από την αγγλική γλώσσα και τα κείμενα υπηρεσιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ).

2.1.4 Περιορισμοί

Στην Ελλάδα, το μεγαλύτερο μέρος των πιο πρόσφατων στατιστικών δεδομένων ΨΥ, αναφέρεται μέχρι τα έτη 2019-2020.
Επιπλέον, λόγο περιορισμών στην έκταση της μελέτης: (1) δεν έγινε αναφορά σε πρόσθετες υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, επικεντρώνοντας στους κατεξοχήν επαγγελματίες ΨΥ σε αυτό, δηλαδή τους σχολικούς ψυχολόγους, (2) δεν μελετήθηκαν οι ανάγκες, οι προκλήσεις, και προτάσεις βελτίωσης των υπηρεσιών φροντίδας υγείας για παιδιά και εφήβους με αυτισμό, λόγο των εξειδικευμένων παρεμβάσεων που χρειάζονται για την συγκεκριμένη ομάδα. (3) δεν πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη αναφορά για τις εξαρτήσεις.

2.1.5 Επιστημονική και πρακτική συνεισφορά

Αναφορά στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τις υπηρεσίες ΕΠΘ για εφήβους και νέους. Παρουσίαση των δημοσίων πολιτικών και της ανάπτυξης τους από την διοίκηση, μέσα από υπηρεσίες, φορείς, και οργανισμούς, δημόσιους και ιδιωτικούς, διεθνείς, ευρωπαϊκούς, και εθνικούς. Συγκέντρωση των προκλήσεων και προτάσεων αντιμετώπιση τους όπως έχουν αναπτυχθεί στις διεθνείς και εθνικές πολιτικές. Αναφορά σε κρίσιμους εξωγενείς παράγοντες, που επηρεάζουν την υλοποίηση των δημόσιων πολιτικών και στην εφαρμογή καλών πρακτικών για την προαγωγή των θετικών τους επιδράσεων, όπως και προτάσεων διαλόγου. Πρόταση στοχευμένης δημόσιας πολιτικής, με την αναβάθμιση του θεσμού των σχολικών ψυχολόγων σε αυτοτελή υπηρεσία του ΥΠΑΙΘΑ, και θετικές επιπτώσεις και επιδράσεις που δύναται να προσφέρει. Πρόταση προώθησης της καταγραφής επιδημιολογικών δεδομένων ΨΥ, με την ένταξη της σχετικής δημόσιας πολιτικής στο πρόγραμμα EU4Health 2021-2027, για την άντληση της αναγκαίας χρηματοδότησης.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Κενό Υλοποίησης-Προτάσεις Αντιμετώπισης, με βάση Εκθέσεις, Στρατηγικές, και Σχέδια, Διεθνή και Εθνικά

Ενώ γίνεται προσπάθεια ικανοποίησης των αυξημένων αναγκών παρατηρούνται κάποια κενά και ελλείψεις.

2.2.1.1 Κενό Υλοποίησης Ελλάδα

Σύμφωνα με τον WHO (2022b):

Στο πλαίσιο της παρακολούθησης και συλλογής στοιχείων σχετικά με την ΨΥ:

- Παρατηρείται έλλειψη εκθέσεων με στοιχεία υλοποίησης προγραμμάτων και δράσεων, βάση δεικτών και στόχων. Σχετικά επισημαίνεται, ότι «το Υπουργείο Υγείας δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες του πληθυσμού, ούτε τις απαιτήσεις των ΛΥΨΥ [Ληπτών Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας] στη χώρα» (Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023α, σ. 32).
- Ενώ κατατάσσεται στις ψώρες υψηλού εισοδήματος παρατηρείται αύξηση στην επιβάρυνση των Ψυχικών Διαταραχών (ΨΔ) με τον δείκτη Disability-adjusted life years (DALYs) στο 2259,8 και το ποσοστό αυτοκτονιών στο 3,62 (στοιχεία 2019).
- Ακόμα, παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής της έρευνας στην ΨΥ, στο 8,26% του συνολικού εθνικού πλαισίου και στο 1,2% στο πλαίσιο της ΕΕ (στοιχεία 2019).

Στο πλαίσιο της διακυβέρνησης των συστημάτων ΨΥ:

- Σημειώνεται επάρκεια νομοθετική ως προς την εναρμόνιση με τις κατευθυντήριες οδηγίες του ΠΟΥ και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και στην ύπαρξη θεσμών, ανθρώπινων πόρων, και χρηματοδότησης.
- Ταυτόχρονα υπάρχουν προγράμματα και πολιτικές ΨΥ για παιδιά και εφήβους, αλλά σημειώνεται υστέρηση στην πρόληψη των αυτοκτονιών.

Στα πλαίσια των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων παρατηρείται:

- Έλλειψη στοιχείων σχετικά με το ποσοστό του ΑΕΠ που αντιστοιχεί σε θέματα ΨΥ.
- Υφίσταται ασφαλιστική κάλυψη για θέματα ΨΥ.
- Αντιστοιχούν 32,62 επαγγελματίες ΨΥ ανά 100.000 πληθυσμό (στοιχεία 2017).
- «Κύρια πρόκληση… [αποτελεί] η μεταρρύθμιση του συστήματος χρηματοδότησης, το οποίο είναι ιδιαίτερα απογοητευτικό και αναποτελεσματικό καθώς πολλοί πάροχοι λαμβάνουν κεφάλαια από πολλαπλές πηγές που δεν υπόκεινται σε κανενός είδους έλεγχο επιδόσεων» (Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023α, σσ. 31-32).

Στα πλαίσια της πρόσβασης και χρήσης υπηρεσιών ΨΥ:

- Η ενσωμάτωση της ΨΥ στην ΠΦΥ βαθμολογείται με βαθμό 3 (οριακά πάνω από την βάση).
- Παρατηρείται έλλειμμα στην παρακολούθηση ασθενών μετά την έξοδο από νοσηλεία με αναφορά μόνο για το 25% αυτών, ενώ ταυτόχρονα το 83,6% νοσηλεύεται λιγότερο από ένα χρόνο. Γεγονός που υποστηρίζεται από την μείωση των υπηρεσιών κοινοτικής ψυχιατρικής στο 4,6% (στοιχεία 2019).
- Η έγκαιρη διάγνωση, θεραπευτική αντιμετώπιση και συνέχεια στην παρακολούθηση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα στο 25%-50%. Γεγονός που υποστηρίζει το μεγάλο κενό ανάμεσα στην αναζήτηση υπηρεσιών ΨΥ και την τελική επίσκεψη σε επαγγελματία ΨΥ.
- Μη-πλήρης κάλυψη των κοινοτικών υπηρεσιών ΨΥ: απαιτείται πρόσθετη προσπάθεια για την πλήρη κάλυψη όλων των σχετικών αναγκών. Σύμφωνα με το Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας (2023α, σ. 31) υπάρχει σχεδόν απόλυτη έλλειψη σε αρκετές περιοχές της χώρας, ιδιαίτερα εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων. Ακόμη και σε τομείς όπου υπάρχουν σχετικές υπηρεσίες, υπάρχουν σημαντικές ανεπάρκειες και παντελής έλλειψη οποιουδήποτε συστήματος παραπομπής.

Στα πλαίσια των προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ΨΥ, δεν υπάρχουν στοιχεία γιατί δεν ικανοποιούνται οι βασικές προϋποθέσεις που θέτει ο ΠΟΥ.

- Επισημαίνεται σχετικά, ότι «απαιτούνται περαιτέρω ενέργειες στους τομείς των πολιτικών πρόληψης» (Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023α, σ. 32).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Πολιτικών και Συστημάτων Υγείας για το 2019, η κατάσταση υγείας στην Ελλάδα μεταξύ των χωρών της ΕΕ, αναφορικά με τον δείκτη μη-ικανοποιημένων ιατρικών αναγκών παρουσιάζει: (1) την υψηλότερη τιμή για τα χαμηλά στρώματα (περίπου 18 μονάδες), (2) την δεύτερη υψηλότερη για τον συνολικό πληθυσμό (περίπου 10 μονάδες), (3) την τρίτη υψηλότερη για τα υψηλά εισοδήματα (περίπου 4 μονάδες), (4) ταυτόχρονα, εμφανίζει την μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ του χαμηλότερου-υψηλότερου εισοδήματος με (σχεδόν 15 μονάδες) (Παππά, 2020).

2.2.1.2 Προτάσεις Αντιμετώπισης Ελλάδα

Για την αντιμετώπιση τους προτείνεται συνοπτικά:

- Η περαιτέρω ανάπτυξη μονάδων έγκαιρης παρέμβασης στην ψύχωση.
- Παροχή κινήτρων για την προσέλκυση προς εκπαίδευση παιδοψυχίατρων και νοσηλευτών ψυχικής υγείας. Ταυτόχρονα, ενίσχυση της κλινικής έρευνας και αύξηση των θέσεων απασχολούμενου δυναμικού.
- Συντονισμός υπηρεσιών συναρμόδιων υπουργείων όπως του ΥΠΑΙΘΑ, με το Υγείας.
- Η οργάνωση δράσεων ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης της κοινότητας, για την ενημέρωση φροντιστών, γονέων, και εκπαιδευτικών. Που αποτελεί προϋπόθεση πρόσβασης παιδιών και εφήβων, προς την έγκαιρη διάγνωση, πρώιμη παρέμβαση, θεραπεία, και αποκατάσταση.

Αναλυτικότερα, (1) στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι άξονες-προτεραιότητες γενικά για την ΨΥ, (2) στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι βασικές διαπιστώσεις για υπηρεσίες, ιδιαίτερα για παιδιά και εφήβους, (3) στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι βασικές προκλήσεις για την ανάπτυξη υπηρεσιών ΨΥ παιδιών και εφήβων, (4) στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι κύριες προτεινόμενες δράσεις του άξονα 3 του εθνικού σχεδίου δράσης για την ΨΥ, οι οποίες εξειδικεύονται ως προς τις προτεινόμενες δομές, δράσεις, και προγράμματα στο (Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023α, σσ. 82-84).

Κάθετοι άξονες
1. Ολοκλήρωση της κατάργησης της ιδρυματικής φροντίδας (κατάργηση των τμημάτων Χρονίων Πασχόντων στα εναπομείνοντα ΨΝ του ΕΣΥ και τις ιδιωτικές ψυχιατρικές κλινικές), με παράλληλη ανάπτυξη των υπηρεσιών για άτομα που πάσχουν από τη νόσο του Alzhaimer ή συναφείς παθήσεις μαζί με την ανάπτυξη της ψυχογηριατρικής
2. Περαιτέρω ανάπτυξη και ολοκλήρωση του κοινοτικού δικτύου ΥΨΥ, με παράλληλη ενσωμάτωση των ΥΨΥ στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας και ταυτόχρονη αξιοποίηση των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών
3. Ολοκλήρωση ενός δικτύου ΥΨΥΠΕ, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται ειδική πρόβλεψη για άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
4. Μεταρρύθμιση δικαστικών ψυχιατρικών υπηρεσιών από ιδρυματικές και κοινοτικές υπηρεσίες και ανάπτυξη Ψυχιατρικών Μονάδων Εντατικής Θεραπείας
5. Ολοκλήρωση του πανελλαδικού Δικτύου Κοινωνικών Συνεταιρισμών Περιορισμένης Ευθύνης (ΚοιΣΠΕ)
Οριζόντιοι άξονες
6. Καθολική εφαρμογή τομεοποίησης σε όλη τη χώρα, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους πυλώνες της παροχής ΥΨΥ (δημόσιος & ιδιωτικός τομέας ΜΚΟ), διασφάλιση ποιότητας και ασφάλειας των ΛΥΨΥ και προαγωγή έρευνας και επαίδευσης στην ψυχική υγεία
7. Μείωση του αριθμού ακούσιων νοσηλειών προς εναρμόνιση με τον μέσο όρο στην ΕΕ
8. Ενίσχυση της ενσωμάτωσης των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας στην αγορά εργασίας και ανάπτυξη προγραμμάτων για την προστασία της ψυχικής υγείας των υπαλλήλων
9. Προστασία των δικαιωμάτων των ψυχικά ασθενών και καταπολέμηση του κοινωνικού στίγματος, με ταυτόχρονη ενίσχυση της φωνής των ψυχικά ασθενών και των οικογενειών τους
10. Ολοκλήρωση της ψυχικής υγείας ως μέρος του μηχανισμού ετοιμότητας και σχεδιασμού/εφαρμογής για την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, όπως η πανδημία

Πίνακας 1: Άξονες-προτεραιότητες του Υπουργείου Υγείας 2021-2030
Πηγή. Από *Εθνικό σχέδιο δράσης για την ψυχική υγεία 2021-2030*, Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023, σ. 41

Διαπιστώσεις
Τριάντα τέσσερις (34) ΥΨΥΠΕ (από 155 που είχαν αρχικά προγραμματιστεί)
Δέκα επτά (17) εξειδικευμένα ΚΗ και ξενώνες φάσματος αυτισμού (από 3 το 1990)
Επτά (7) τμήματα παιδοψυχιατρικής σε ΓΝ και δέκα οκτώ (18) υπηρεσίες εξωτερικών ασθενών σε Κέντρα ΨΥ και Κέντρο Ημερήσιας Νοσηλείας
Ογδόντα (80) κλίνες νοσηλείας σε όλη τη χώρα αποκλειστικά σχεδόν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Ελλιπείς μονάδες νοσηλείας στην Περιφέρεια Αττικής και εξαιρετικά περιορισμένες ή ανύπαρκτες στις υπόλοιπες περιφέρειες, πλην Θεσσαλονίκης, με εντονότερο πρόβλημα στις ανάγκες νοσηλείας εφήβων 16-18 ετών
Έλλειψη καταγραφών βασισμένων σε επιδημιολογικές μελέτες στη χώρα, η οποία θα καθορίσει την ανάπτυξη των αναγκαίων ΥΨΥΠΕ
Υποστελεχωμένες ή υπολειτουργούσες ΥΨΥΠΕ
Ανάγκη ενίσχυσης με εξειδικευμένους ΕΨΥ (ιατροί με ειδικότητες παιδοψυχίατρου και παιδιάτρου-αναπτυξιολόγου)
Πολλές κενές θέσεις ΕΨΥ (ιδίως Παιδοψυχιάτρων) στον δημόσιο τομέα
Ελλείψεις δομών και ΥΨΥ για την κάλυψη των αναγκών ατόμων με ΔΑΦ
Δημιουργία ΚΜ αστικού και εκπαίδευση προσωπικού για την φροντίδα ανήλικων και ασυνόδευτων προσφύγων
Ανάπτυξη πλατφόρμας τηλεψυχιατρικής και τηλεσυμβουλευτικής για παιδιά και εφήβους (Υπ. Υγείας, σε συνεργασία με ΗΔΙΚΑ και Υπ. Ψηφιακής Διακυβέρνησης)

Πίνακας 2: Βασικές διαπιστώσεις για τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους

Πηγή. Από *Εθνικό σχέδιο δράσης για την ψυχική υγεία 2021-2030*, Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023, σ. 79

Πίνακας 1: Βασικές προκλήσεις για την ανάπτυξη υπηρεσιών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων

Προκλήσεις
Λειτουργία τουλάχιστον μίας (1) εξειδικευμένης κοινοτικής δομής ανά περιφέρεια
Ανάπτυξη πέντε (5) στεγαστικών μονάδων (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Νότιο Αιγαίο)
Ανάπτυξη δυο (2) ΚΗ που θα προσφέρουν υπηρεσίες σε παιδιά, εφήβους και νεαρούς ενήλικες, με διαταραχές πρόσληψης τροφής
Ανάπτυξη δυο (2) ΚΗ για προπαραβατικούς ανηλίκους
Ανάπτυξη τριών (3) ξενώνων για παραβατικούς εφήβους
Ανάπτυξη ΜΕΠαΨυ, σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας
Ανάπτυξη τουλάχιστον μίας (1) εξειδικευμένης κοινοτικής δομής για άτομα με ΔΑΦ στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας
Λειτουργία τουλάχιστον μίας (1) εξειδικευμένης κοινοτικής δομής ανά περιφέρεια
Ανάπτυξη Κέντρων Ημέρας για φοιτητές σε Σχολές και Τμήματα των ΑΕΙ της χώρας

Πηγή. Από *Εθνικό σχέδιο δράσης για την ψυχική υγεία 2021-2030*, Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023, σσ. 81-82

Πίνακας 4: Κύριες προτεινόμενες δράσεις του άξονα 3 του εθνικού σχεδίου δράσης για την ψυχική υγεία

α/α	**Άξονας 3 Ολοκλήρωση του δικτύου Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας για Παιδιά και Εφήβους, συμπεριλαμβανομένης ειδικής πρόβλεψης για άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές**
1	Ανάπτυξη Παιδοψυχιατρικών Τμημάτων στην επικράτεια
2	Διεύρυνση υπηρεσιών ΚΨΥ/ΚΟ.ΚΕ.Ψ.Υ.Π.Ε και ΚΗ με υπηρεσίες για παιδιά και εφήβους
3	Ανάπτυξη ΜΨΑ: τεσσάρων (4) Στεγαστικών μονάδων, δύο (2) ΚΗ για παιδιά, εφήβους και νεαρούς ενήλικες με ΔΠΤ, δύο (2) ΚΗ για προπαραβατικούς ανηλίκους
4	Ανάπτυξη κοινοτικών υπηρεσιών (ΚΗ γενικού τύπου & ΚΜ), εξειδικευμένων ΚΗ για παιδιά, εφήβους & νεαρούς ενήλικες (Διαταραχών Πρόσληψης Τροφής, προπαραβατικών ανηλίκων, κακοποιημένων παιδιών, οικογενειών, παιδιών, εφήβων & νεαρών ενηλίκων με νεοπλασματικές ασθένειες) & ΜΨΑ,
5	Ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου τρόπου παροχής υπηρεσιών υγείας & υποστήριξης ατόμων με ΔΑΦ με την συμπερίληψη όλων των επιμέρους υπηρεσιών που παρέχονται μέσω συναρμοδίων Υπουργείων (προσαρμογές, συνέργειες, ψηφιοποίηση διαδικασιών)

Πηγή. Από *Εθνικό σχέδιο δράσης για την ψυχική υγεία 2021-2030*, Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023, σ. 82

2.2.2 Πρόταση Δημόσιας Πολιτικής: Αναβάθμιση του Θεσμού των Σχολικών Ψυχολόγων

2.2.2.1 Σχολική Ψυχολογία Συνοπτικά

Σύμφωνα με την American Psychological Association (2022) η σχολική ψυχολογία αποτελεί βασικό κλάδο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, με αντικείμενο τα παιδιά και τους εφήβους, τις οικογένειες τους, και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων είναι να παρεμβαίνουν εξατομικευμένα αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικού προγράμματος. Αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν προγράμματα προαγωγής ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης. Ταυτόχρονα, διασφαλίζουν ίση πρόσβαση σε αποτελεσματικές υπηρεσίες ΨΥ και υποστήριξης της μάθησης, προάγοντας την υγιή ανάπτυξη παιδιών και εφήβων.

Η επαγγελματική εξειδίκευση περιλαμβάνει γνώσεις, ψυχολογίας, εκπαίδευσης, αναγνώρισης του περιβάλλοντος κουλτούρας των χρηστών των υπηρεσιών ΨΥ, του νομοθετικού πλαισίου που διέπει την παροχή υπηρεσιών ΨΥ, και τη ζωή στην σχολική κοινότητα (American Psychological Association, 2022).

Αντικείμενο των σχολικών ψυχολόγων είναι: (1) μαθησιακά και γνωστικά προβλήματα, που επηρεάζουν την μάθηση και την μαθησιακή διαδικασία, (2) κοινωνικές και διαπροσωπικές δυσχέρειες και διαταραχές, (3) χρόνια και οξεία περιστατικά κρίσεων παιδιών και εφήβων, (4) αρνητικές κοινωνικές συνθήκες-παράγοντες κινδύνου, που επηρεάζουν την ΨΥ και ευεξία (American Psychological Association, 2022).

Ομάδα στόχος και ρόλος είναι τα παιδιά και οι έφηβοι, οι οικογένειες τους, οι εκπαιδευτικοί, και φορείς και υπηρεσίες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο έργο τους περιλαμβάνεται:

- Ψυχολογική και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση
- Παρεμβάσεις για την πρόληψη και την προαγωγή της ΨΥ και την καλύτερη αξιοποίηση των ατομικών, οικογενειακών, και σχολικών δυνατοτήτων σε επίπεδο ατόμου και επίπεδο συστήματος
- Διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική (παροχή έμμεσων συμβουλευτικών υπηρεσιών)
- Σχεδιασμός, εφαρμογή, και αξιολόγηση προγραμμάτων.
- Εκπαίδευση, επιμόρφωση, και ευαισθητοποίηση ατόμων και ομάδων σε θέματα μάθησης, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, και διαχείρισης κρίσεων.
- Εποπτεία άλλων επαγγελματιών ή εκπαιδευόμενων σχετικά με την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών.
- Έρευνα
- Προαγωγή των δικαιωμάτων των παιδιών.
- Λογοδοσία και ευθύνη κατά την θεραπευτική αντιμετώπιση.
- Η παρακολούθηση προγραμμάτων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (American Psychological Association, 2022; Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, χ.χ.-α).

Αναλυτικότερα, οι αρμοδιότητες των σχολικών ψυχολόγων στο σχολείο περιγράφονται στην υπ. αρ. 94015/ΓΔ4/ 2023 (Β΄ 5262) απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων, και Αθλητισμού στον ιστότοπο (https://tinyurl.com/bdexru54).

Ο θεσμός στην Ελλάδα

Στο (Π.Μ.Σ. Σχολικής Ψυχολογίας ΕΚΠΑ) αναφέρεται:

«Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου για τα ελληνικά δημόσια σχολεία καθιερώθηκε με το [ν. 1566/1985 (Α΄ 167)]. Όσον αφορά στις βασικές δομές παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, υπάρχουν ψυχολόγοι (μόνιμοι και αναπληρωτές), οι οποίοι εργάζονται σε ειδικά σχολεία και σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται κατ' έτος, ενώ η ιδιωτική εκπαίδευση, στην πλειοψηφία της, διαθέτει ψυχολογικές υπηρεσίες. Σε ό,τι αφορά στην ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, αυτή γίνεται είτε ενδοσχολικά, είτε στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ είτε σε άλλους πιστοποιημένους από το Υ.ΠΑΙ.Θ φορείς».

Σύμφωνα με την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (χ.χ.-β) στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ακόμα επαγγελματική κατοχύρωση της ειδικότητας της σχολικής ψυχολογίας. Όμως, έχουν γίνει βήματα προς την καθιέρωση της ειδίκευσης στη σχολική ψυχολογία, ενώ παράλληλα έχει προταθεί σχέδιο για την άδεια άσκησης ειδικότητας στη σχολική ψυχολογία.

2.2.2.2 Αναγκαιότητα Ενίσχυσης του Θεσμού των Σχολικών Ψυχολόγων και Προστιθέμενη Αξία στο Δίκτυο Κοινοτικής Ψυχιατρικής.

Αναβάθμιση των σχολικών ψυχολόγων σε αυτοτελή υπηρεσία του ΥΠΑΙΘΑ, στο χώρο του σχολείου

Προτείνεται για την βελτίωση του κοινοτικού δικτύου ψυχικής υγείας, η αναβάθμιση του θεσμού των σχολικών ψυχολόγων ως αυτοτελή υπηρεσία του ΥΠΑΙΘΑ, στο χώρο του σχολείου. Η επιστημονική καθοδήγηση, επιμέλεια και έλεγχος προτείνεται να ανατεθεί στον αρμόδιο Τομέα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (ΤΟΨΥΠΕ), με την συνεργασία των υπολοίπων υπηρεσιών του κοινοτικού δικτύου ΨΥ.

2.2.2.2.1 Προστιθέμενη αξία: οι σχολικοί ψυχολόγοι «πύλη εισόδου» της ΠΦΨΥ για παιδιά και εφήβους

Οι σχολικοί ψυχολόγοι, σε συνδυασμό με την πανελλαδική δημογραφική κάλυψη που παρέχει το σχολικό δίκτυο, μπορούν να λειτουργήσουν ως «πύλη εισόδου» (gate keeper) της Πρωτοβάθμιας Φροντίδας ΨΥ, για παιδιά και εφήβους.

Ο ΠΟΥ επισημαίνει «η επέκταση της καθολικής κάλυψης υπηρεσιών υγείας, θα αυξήσει την χρήση τους και θα μειώσει τις ανικανοποίητες ανάγκες… Ακόμα και όπου υπάρχει καθολική κάλυψη για όλο τον πληθυσμό, κάποιες ομάδες συστηματικά υποεξυπηρετούνται όπως… άνθρωποι με ΨΔ» (WHO, 2019, σ. 73). Ο θεσμός των σχολικών ψυχολόγων μπορεί να προσφέρει κάλυψη σε όλη την επικράτεια και στο σύνολο των ομάδων του πληθυσμού παιδιών και εφήβων. Επίσης, πρέπει να αναληφθεί δημόσια η δαπάνη εξίσου και για τις ιδιωτικές σχολικές μονάδες, όπως επισημαίνεται «δεν υπάρχει καμία οικονομική υπόθεση που να αποκλείει οποιαδήποτε ομάδα πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένης και τις πιο εύρωστης οικονομικά» (WHO, 2019, σ. 104).

2.2.2.2.2 Αναγκαιότητα

1) Αναβαθμίζει τις υπηρεσίες ΨΥ, ενισχύοντας τις πολιτικές πρόληψης και το ρόλο του σχολείου, στο οποίο επισημαίνεται ότι «τα προγράμματα [πρόληψης] πρέπει να επεκταθούν, να γίνονται πιο συχνά και πιο οργανωμένα» (Νοικοκυράκης, Τσούνης, & Σαράφης, 2020, σ. 347).

2) Αποτελεί μοναδική ευκαιρία προώθησης της υλοποίησης του Άτλαντα Υγείας (αντιστοιχεί στον χάρτη υγείας) με τη συγκέντρωση επιδημιολογικών δεδομένων σχετικά με την ηλικιακή ομάδα παιδιών και εφήβων, την συμπλήρωση των νέων ΑΔΥΜ και ΒΥΠ (αντιστοιχούν στον Ατομικό Ηλεκτρονικό Φάκελο Υγεία (ΑΗΦΥ) με αναφορά σε παιδιά και εφήβους), και την συμπλήρωση του Χάρτη Ψυχικής Υγείας. Σημειώνεται ότι στα παραπάνω δεδομένα παρατηρείται έλλειψη ακόμα και βασικών στοιχείων σύμφωνα με τον (WHO, 2022a; WHO, 2022b). Αποτυπώνοντας τις πραγματικές ανάγκες:

- Διευκολύνεται η εξαγωγή των αναγκαίων πληροφοριών για τον σχεδιασμό, την εκπόνηση, και υλοποίηση πολιτικών δημόσιας υγείας,
- Μειώνεται το κενό υλοποίησης πολιτικών, για την αποτελεσματικότερη ενίσχυση της έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας.
- Αναπτύσσεται η έρευνα (βασική και εφαρμοσμένη), με την καταγραφή στοιχείων του γενικού πληθυσμού και την βελτίωση της πρόσβασης σε αυτόν.

3) Ενισχύεται η ετοιμότητα του συστήματος υγείας με την έγκαιρη ανίχνευση και παρακολούθηση τάσεων και παραγόντων κινδύνου, που επηρεάζουν αρνητικά την ΨΥ παιδιών και εφήβων.

4) Ενισχύεται η διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην προσέγγιση υπηρεσιών υγείας, που είναι οι πλέον κατάλληλες για την φύση των περιστατικών.

5) Ενισχύεται η διαχείριση των περιστατικών σε τοπικό επίπεδο υπό την εποπτεία των ΤΟΨΥΠΕ, ως κόμβου του δικτύου κοινοτικής ΨΥ. Ιδιαιτέρως η καταγραφή και υποστήριξη της κλινικής απόφασης με την συμπλήρωση των νέων ΑΔΥΜ και ΒΥΠ να αποτελεί κρίσιμο ορόσημο (Δομάγερ & Λιονής, 2020, σσ. 394-404).

6) Στα πλαίσια της μετανοσοκομειακής φροντίδας για παιδιά και εφήβους ΛΥΨΥ, ενισχύεται η συνέχεια στην παροχή υπηρεσιών ΨΥ για την επανένταξη τους στην κοινότητα με την παρουσία σχολικών ψυχολόγων στο σχολείο (αύξηση της εγγύτητας και της πρόσβασης στην παροχή υπηρεσιών).

7) Ενισχύεται η υπεύθυνη λογοδοσία κατά τον έλεγχο από ειδικές επιτροπές τοπικών οργάνων των ΤΟΨΥΠΕ, και κεντρικών οργάνων όπως η ειδική επιτροπή ελέγχου προστασίας των δικαιωμάτων των ατόμων με ΨΔ και η επιτροπή ελέγχου προστασίας των δικαιωμάτων των Ληπτών Υπηρεσιών Υγείας (ΛΥΥ), προκειμένου για την προάσπιση των δικαιωμάτων παιδιών και εφήβων ΛΥΨΥ.

8) Πραγματοποιείται σωρευτική παρέμβαση στους παράγοντες που προκαλούν ανισότητες στην υγεία. Πιο συγκεκριμένα:

- Ως προς τον μηχανισμό επιλογής: στις επιδράσεις της υγείας της παιδικής, εφηβικής και νεανικής ηλικίας στην υγεία των ενηλίκων. Ως προς τον μηχανισμό αιτίας: στις επιδράσεις των συμπεριφορών και άλλων ψυχοκοινωνικών παραγόντων του περιβάλλοντος.
- Ως προς το συμπεριφορικό μοντέλο: (i) στους ατομικούς παράγοντες προδιάθεσης (βιολογικούς, πεποιθήσεων, και κοινωνικής δομής), κινητοποίησης (εσωτερικούς και κοινότητας), υγειονομικής ανάγκης (επίπεδο υγείας). (ii) στους κοινωνικούς παράγοντες, όπως το κανονιστικό πλαίσιο και η τεχνολογία. (Παππά, 2020)

9) Μειώνεται η ιδιωτική δαπάνη, στο μίγμα ιδιωτικής και δημόσιας δαπάνης, για υπηρεσίες ΨΥ για παιδιά κα εφήβους, ενισχύοντας οικονομικά τις οικογένειες τους. Ταυτόχρονα, μακροπρόθεσμα μειώνεται η επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού, από τις επιπτώσεις των συσσωρευμένων ανικανοποίητων αναγκών φροντίδας ΨΥ.

10) Προάγεται η εξειδίκευση των επαγγελματιών ΨΥ.

11) Βελτίωση και ενίσχυση των παρεχόμενων υπηρεσιών στο σχολείο: δύναται να αποτελέσει ορόσημο προς το συμπεριληπτικό σχολείο, επιδρώντας καταλυτικά στο σύνολο της εκπαιδευτικού, παιδευτικού, και κοινωνικού ρόλου του.

3. Συμπεράσματα

Οι παρεμβάσεις έγκαιρης παρέμβασης και θεραπείας αποτελούν κύριο στόχο των δημοσιών πολιτικών, στρατηγικών, και σχεδίων προώθησης και προαγωγής της ΨΥ για την τρέχουσα δεκαετία. Αποτελούν συνισταμένη, ολοκλήρωσης της μεταρρύθμισης της κοινοτικής ψυχιατρικής και της ενίσχυσης της ΠΦΥ.

Η πανδημία COVID-19, από την μία πλευρά είχε αναμφίβολα αρνητικές επιπτώσεις στην ΨΥ, και συνακόλουθα αρνητικές επιδράσεις στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα, των ατόμων, των οικογενειών τους, και της κοινότητας. Από την άλλη πλευρά, ανέδειξε την σημασία της ΨΥ και οδήγησε σε αυξημένο ενδιαφέρον για την βελτίωση της, στα πλαίσια της ΠΦΥ και ιδιαίτερα μέσω της έγκαιρης διάγνωσης και θεραπευτικής αντιμετώπισης. Οι δυνατότητες χρήσης χρηματοδοτικών εργαλείων αυξήθηκαν, νέες δομές και υπηρεσίες ιδρύθηκαν, σχέδια δράσης στα πλαίσια εθνικών πολιτικών καταρτίστηκαν.

Η ΨΥ αποτελεί δημόσια πολιτική σε προτεραιότητα. Οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι οι προκλήσεις που παρουσιάζονται μπορούν να αντιμετωπιστούν. Όμως, εξελίξεις σε συγκεκριμένους τομείς μπορούν να επηρεάσουν την υλοποίηση των δημόσιων πολιτικών. Μια εργαλειοθήκη καλών πρακτικών, με τις κατάλληλες προσαρμογές, για την αντιμετώπιση αρνητικών εξελίξεων, βάση δεικτών και προβλέψεων αποτελεί ασφαλές μέτρο.

Η ηλικιακή ομάδα εφήβων και νέων αναδεικνύεται σε κρίσιμης σημασίας ομάδα στόχο παρεμβάσεων έγκαιρης διάγνωσης και θεραπευτικής αντιμετώπισης. Με τους εφήβους στο επίκεντρο αναδεικνύεται η κρισιμότητα του ρόλου του σχολείου, ως κύριου χώρου πρώιμης, συνεχούς, και τακτικής παρέμβασης. Προγράμματα αγωγής υγείας, τμήματα ένταξης, εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, ΕΕΠ και ΕΒΠ, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου, και υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες ενισχύουν τις παρεμβάσεις πρόληψης και προαγωγής της ΨΥ και ευεξίας.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι αποτελούν στον χώρο του σχολείου τους κατεξοχήν επαγγελματίες ΨΥ. Ο θεσμός τους κρίνεται ως αναγκαίο να ενισχυθεί περαιτέρω με: (1) την πιθανή αναβάθμιση τους σε αυτοτελή υπηρεσία του ΥΠΑΙΘΑ στο χώρο του σχολείου, υπό την επιστημονική καθοδήγηση των οργάνων των κατά τόπους ΤΟΨΥΠΕ, (2) την πραγματοποίηση των αναγκαίων προσλήψεων, (3) την ενίσχυση της έρευνας και των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Η συμβολή τους δύναται να αποτελέσει ορόσημο: (1) στην βελτίωση της συνολικής ΨΥ του πληθυσμού, (2) στην καταγραφή επιδημιολογικών και ιατρικών δεδομένων ΨΥ, στα νέα ΑΔΥΜ και ΒΥΠ παιδιών και εφήβων, στον Άτλαντα Υγείας, και στον Χάρτη Ψυχικής Υγείας, που είναι αναγκαία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση, στοχευμένων και αποτελεσματικών δημόσιων πολιτικών, (3) στην προαγωγή του συμπεριληπτικού σχολείου. Επιδρώντας σημαντικά προς την αναβάθμιση του ρόλου τους, ως «πύλη εισόδου» παιδιών και εφήβων, στο σύστημα υπηρεσιών ΨΥ.

Εν κατακλείδι, επισημαίνεται, ότι το πιο σημαντικό βήμα για την προώθηση της υλοποίησης των παρεμβάσεων βελτίωσης της ΨΥ αποτελεί η βελτίωση της πρόσβασης των ΛΥΨΥ σε υπηρεσίες ΨΥ, με ιδιαίτερη μέριμνα για την ομάδα παιδιών, εφήβων, και νέων. Επίσης, πρέπει να δοθεί έμφαση στην συστηματική και διαχρονική καταγραφή επιδημιολογικών δεδομένων ΨΥ, ιδιαίτερα σε εθνικό επίπεδο επισημαίνεται στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την ΨΥ 2021-2030 (Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας, 2023α, σ. 79) και βρίσκεται στις προτεραιότητες του Εθνικού Σχεδίου Δημόσιας Υγείας 2021-2025 (Υπουργείο Υγείας/Γενική Γραμματεία Δημόσιας Υγείας, 2021, σ. 128). Προτείνεται, η ένταξη της αναγκαίας δράσης στο πρόγραμμα EU4Health 2021-2027, διαμέσου του οποίου δύναται να αντληθεί χρηματοδότηση από το Single Market Programme 2021-2027, που μπορεί να προσφέρει τους αναγκαίους πόρους για την ενίσχυση του κατάλληλου και αναγκαίου μόνιμου μηχανισμού επιδημιολογικών δεδομένων για την ΨΥ.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας. (2023α). Εθνικό σχέδιο δράσης για την ψυχική υγεία 2021-2030. Ανάκτηση από Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας: https://tinyurl.com/2p9cz8sy

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. (χ.χ.-α). Ρόλος και ειδικότητα. Ανάκτηση από Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία: https://elpse.com/sxoliki-psychologia/rolos-kai-eidikotita/

Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. (χ.χ.-β). Εκπαίδευση και κατάρτιση. Ανάκτηση από Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία: https://elpse.com/sxoliki-psychologia/ekpaideusi-kai-katartisi/

Δομάγερ, Φ.-Ρ., & Λιονής, Χ. (2020). Πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας. Στο Π. Σαράφης , & Π. Μπαμίδης (Επιμ.), Υπηρεσίες υγείας, συστήματα και πολιτικές. Broken hill publishers ltd.

Νοικοκυράκης, Γ., Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2020). Πρόληψη και πολιτικές υγείας. Στο Π. Σαράφης, & Π. Μπαμίδης (Επιμ.), Υπηρεσίες υγείας, συστήματα και πολιτικές (σ. Broken hill publishers ltd).

Παππά, Ε. (2020). Ανισότητες στην υγεία. Εννοιολογική διερεύνηση, προσδιοριστικοί παράγοντες και σύγχρονες προκλήσεις. Στο Υπηρεσίες υγείας, συστήματα και πολιτικές. Broken hill publishers ltd.

Υπουργείο Υγείας/Γενική Γραμματεία Δημόσιας Υγείας. (2021). Εθνικό σχέδιο δράσης για τη δημόσια υγεία 2021-2025. Ανάκτηση από Ελληνική Δημοκρατία/Υπουργείο Υγείας: https://tinyurl.com/mr38bra7

Ξενόγλωσση

American Psychological Association. (2022). School psychology. Ανάκτηση από American Psychological Association: https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school

WHO. (2019). Can people afford to pay for health care? New evidence on financial protection in Europe. World Health Organization: Regional Office for Europe. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/5d62vbcn

WHO. (2022a, June 17). Mental health. Retrieved from World Health Organization/ Global Health Observatory: https://tinyurl.com/wvh224af

WHO. (2022b). Mental health atlas 2020 country profile: Greece. World Helath Organization. Ανάκτηση από https://tinyurl.com/273hpprs

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αβδελίδου Ευαγγελία
Σχολική Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε, Α.Π.Θ.
Χατζηπέμου Θεολόγος
Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής Εργασίας στην Εκπαίδευση
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πα.Δ.Α.

Περίληψη

Η εισήγηση έχει ως σκοπό: (α) να αναδείξει τη χρησιμότητα του κινηματογράφου ως εργαλείο εργασίας στο πλαίσιο προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο και (β) να παρουσιάσει τις δυνατότητες εφαρμογής της κινηματογραφικής εκπαίδευσης για την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας.

Η εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο έχει σκοπό τη φροντίδα της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, σε μία εποχή όπου οι ψυχοκοινωνικές προκλήσεις είναι πολυάριθμες και η ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα μία αναγκαιότητα. Τα προγράμματα πρόληψης σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται από τους σχολικούς ψυχολόγους και/η τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς. Παράλληλα, σύμφωνα με τη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα, η κινηματογραφική εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο που μπορεί να αξιοποιηθεί γόνιμα κατά τη διεξαγωγή προγραμμάτων πρόληψης, ειδικά στην επεξεργασία περίπλοκων ζητημάτων, όπως αυτό της διαφορετικότητας. Παρακολουθώντας κινηματογραφικές ταινίες, τα παιδιά διευκολύνονται ως προς τη συναισθηματική έκφρασή τους, ενώ ανακαλύπτουν έναν χώρο διαπραγμάτευσης των σχέσεών τους με τον εαυτό τους, μεταξύ τους, με τους σημαντικούς ενήλικες (εκπαιδευτικούς - γονείς) αλλά και με στερεότυπες αντιλήψεις που αιωρούνται στην κοινωνική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο της εισήγησης θα αναφερθούμε τόσο στη θεωρητική τεκμηρίωση του τρόπου σχεδιασμού των προγραμμάτων πρόληψης κινηματογραφικής εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στη διαφορετικότητα, όσο και σε παραδείγματα εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων, με την προβολή και τον σχολιασμό παραδειγμάτων αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών.

Λέξεις κλειδιά: διαφορετικότητα, προγράμματα πρόληψης στο σχολείο, κινηματογραφική εκπαίδευση, κινηματογράφος, αναπηρία, εκφοβισμός

1. Διαφορετικότητα στο σημερινό σχολείο

Με τον όρο διαφορετικότητα εννοείται ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών, τα οποία διαφοροποιούν ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων από τους άλλους. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι: το φύλο, η ηλικία, η σωματική εμφάνιση, η φυλή, το χρώμα, η κοινωνική και/ή οικονομική κατάσταση, οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες, η γλώσσα ή η εθνικότητα, καθώς και η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ή η αναπηρία. Παράλληλα, παρότι οι άνθρωποι μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς κάποια χαρακτηριστικά, ταυτόχρονα έχουν ομοιότητες ως προς κάποια άλλα, ενώ επίσης μοιράζονται παρόμοιες ανάγκες και συναισθήματα και διαθέτουν ίση αξία, κοινά δικαιώματα και υποχρεώσεις. Μέσα από τη διαφορετικότητά του, το άτομο εξελίσσεται, αφού με βάση αυτή κινητοποιείται για να εμπλουτίσει τη μοναδικότητά του, δηλαδή την ατομική του ταυτότητα. Η διαφορετικότητά του το εμπλέκει σε εμπειρίες κοινωνικοποίησης και πολιτισμού και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη δημιουργικότητά του. Αν δεν είχαμε διαφορές μεταξύ μας, η ζωή μας θα χαρακτηριζόταν από μονοτονία και αυτοαπορρόφηση, καθώς το μόνο που θα αναγνωρίζαμε ως οικείο θα ήταν η αντανάκλαση του εαυτού μας, όπως ο Νάρκισσός, που

απορροφημένος από την εικόνα του τελικά οδηγήθηκε στην απομόνωση και την αυτοκαταστροφή (Ασημόπουλος κ.α., 2013).

Η έλλειψη παιδείας φαίνεται πως αποτελεί βασικό παράγοντα για τον μη σεβασμό της διαφορετικότητας, αφού διάφοροι οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες συντελούν στη δημιουργία και τη συντήρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων, διακρίσεων και τελικά κοινωνικού στιγματισμού (Γεώργας, 1995. Κοκκινάκη, 2005). Αυτά τα φαινόμενα οδηγούν σε ανταγωνισμούς, σε αίσθηση ανωτερότητας και σε φθόνο προς τους ανθρώπους εκλαμβανόμενους ως διαφορετικούς. Ειδικότερα, τα στερεότυπα μπορούν να οριστούν ως σύνολα πεποιθήσεων που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων, καθώς οι άνθρωποι μπορεί να χαρακτηρίζουν με αδικαιολόγητη ευκολία πολυμελείς ομάδες ανθρώπων με βάση ελάχιστα χαρακτηριστικά. Αλλάζουν πολύ αργά, βάσει ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών μεταβολών, ενώ ξεκινούν να σχηματίζονται σε πολύ μικρή ηλικία, αφού τα παιδιά είναι δυνατό να έχουν διαμορφώσει στερεότυπα για μία κοινωνική ομάδα σε πολύ μικρή ηλικία, πριν συναντήσουν κάποιο μέλος της, με πηγές της δημιουργίας στερεοτύπων την έκθεση στα ΜΜΕ και σε φορείς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, ομάδες συνομηλίκων).

Σχετική έννοια με τα στερεότυπα είναι οι προκαταλήψεις, οι οποίες αφορούν στάσεις απέναντι σε κάποιο άτομο ή ομάδα, οι οποίες στηρίζονται σε στερεότυπα (West & Levy, 2002). Οι διακρίσεις, από την άλλη, αφορούν αντίστοιχες με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις συμπεριφορές, αφού ορίζονται ως η άνιση αντιμετώπιση ατόμων ή ομάδων, με βάση κάποιο στερεότυπο. Τέλος, ο κοινωνικός στιγματισμός είναι η υποτίμηση της κοινωνικής ταυτότητας μιας ομάδας με βάση ένα χονδροειδές αρνητικό χαρακτηριστικό, σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες (Γεώργας, 1995. Κοκκινάκη, 2005). Οι συνέπειες της παρουσίας αυτού του αστερισμού σκέψης και συμπεριφοράς απέναντι στο διαφορετικό, αποτελούμενο από στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις είναι έντονες και δυνητικά καταστροφικές. Σε ατομικό επίπεδο, οι άνθρωποι διαποτίζονται από εμπάθεια, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο αναδύονται οι απειλές της διαταραχής της κοινωνικής συνοχής, του ρατσισμού, του εθνικισμού, της ξενοφοβίας και της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Αντίθετα, όταν το περιβάλλον αναγνωρίζει, αποδέχεται, σέβεται και αναδεικνύει τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου, το υποβοηθά στην ανάπτυξή του και στην προάσπιση της ψυχικής του υγείας. Αν η επικύρωση και το αγκάλιασμα της διαφορετικότητας λείπει, τα άτομα, και ειδικότερα τα παιδιά, εκτίθενται σε κινδύνους, ακόμα και αν τα στοιχεία της διαφορετικότητας του παιδιού το κάνουν να ξεχωρίζει θετικά από τους συμμαθητές του (π.χ. να είναι υψηλή η επίδοσή του σε κάποιο μάθημα) (Ασημόπουλος κ.α., 2013). Ειδικά στη σημερινή εποχή, που οι σχολικές τάξεις όλων των βαθμίδων είναι διαποτισμένες από την έννοια της διαφορετικότητας, καθώς είναι κατεξοχήν πολυπολιτισμικές, η μειωμένη ανοχή στη διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλες δυσκολίες και ξεσπάσματα περιστατικών εκφοβισμού και βίας (Χατζηπέμου, 2023). Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ψυχοκοινωνικές προκλήσεις, οπότε η ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα μία αναγκαιότητα, με την εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο να έχει κύριο σκοπό τη φροντίδα της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (Αβδελίδου, 2013).

2. Προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης και διαφορετικότητα

Στόχος της εφαρμογής των προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο είναι τα παιδιά να το βιώνουν ως έναν χώρο που νοιάζεται και φροντίζει, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια σχέσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Μπίμπου-Νάκου, 2009). Μέσα από την επεξεργασία επίκαιρων για τα παιδιά ζητημάτων, όπως αυτό της διαφορετικότητας, τα παιδιά διευκολύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματα που τα συνοδεύουν, αλλά και να ασκηθούν στην υπεράσπιση της μοναδικότητάς τους όταν οι συνθήκες είναι αντίξοες.

Τα προγράμματα πρόληψης ψυχικής υγείας κινούνται σε δύο επίπεδα: Καταρχάς, σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, αυτά απευθύνονται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, με στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και υγείας των μαθητών, αλλά και την πρόληψη εκδήλωσης δυσφορικών συμπεριφορών ή άλλων δυσκολιών. Έπειτα, το επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης αφορά παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες βρίσκονται

αντιμέτωπες με παράγοντες που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Χατζηχρήστου, 2015). Ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) είναι υποστηρικτικός ως προς τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς τη διεύθυνση και τους γονείς και ενισχύοντάς τους σε όλη τη διαδικασία υλοποίησής τους (Χατζηπέμου & Μπίμπου-Νάκου, 2023). Έτσι, μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με τα παιδιά, με κατεύθυνση την αίσθηση ενός σχολείου που εμπεριέχει και είναι δυνατό να αποτελέσει σημείο αναφοράς όταν οι συνθήκες είναι δύσκολες (Ασημόπουλος κ.α., 2013).

3. Προγράμματα κινηματογραφικής εκπαίδευσης για την επεξεργασία της διαφορετικότητας

Οι κινηματογραφικές ταινίες περισσότερο από άλλα έργα τέχνης, «αγγίζουν», συνομιλούν, κινητοποιούν και ενεργοποιούν ποικιλοτρόπως τον θεατή (Τσιαβού, 2017). Η σχέση μας με τον κινηματογράφο αφορά όχι μόνο τη συνομιλία μας με την ταινία που παρακολουθούμε, αλλά κυρίως την κοινωνική εμπειρία που η διαδικασία παρακολούθησης κινητοποιεί. Οι έντονες εμπειρίες θέασης ξυπνούν βιογραφικές μνήμες, ταυτίσεις και συγκινήσεις, συμβάλλοντας στην προσωπική επεξεργασία ζητημάτων ταυτότητας (Μπίμπου & Αβδελίδου, 2017). Άλλωστε, ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης αφορά την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της διαδικασίας δημιουργίας των ταυτοτήτων των παιδιών. Μία ισχυρή αίσθηση ταυτότητας, η οποία ενισχύεται από την επαφή με την τέχνη του κινηματογράφου, θα μπορούσε να τα υποστηρίζει ως προς το να αναλαμβάνουν πιο εύκολα διαφορετικούς ρόλους σε ένα ασταθή κόσμο, να είναι πιο κινητοποιημένα σε σχέση με τη μάθηση και να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων όπως οι προκαταλήψεις (Bracher, 2006).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η χρήση του κινηματογράφου μπορεί να είναι ωφέλιμη σε πολλούς τομείς όπως: η σύνδεση σπιτιού και σχολείου, η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη της αισθητικής, η κριτική αμφισβήτηση των προτύπων που προβάλλονται από τα ΜΜΕ, η δέσμευση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και η αξιοποίηση της φαντασίας (Moraldi, 2015). Η κινηματογραφική εκπαίδευση επιδρά όχι μόνο σε γνωστικό, αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο (The Primary education working group convened by Bfi Education, 2003. Μπίμπου & Αβδελίδου, 2017).

Διεθνώς, η κινηματογραφική εκπαίδευση μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να μελετάται με συστηματικότητα (The Primary education working group convened by Bfi Education, 2003. Buckingham 2008). Ο κινηματογραφικός γραμματισμός (cine-literacy) (ως όρος εναλλάσσεται με την κινηματογραφική εκπαίδευση) ορίζεται ως η ικανότητα να αναλύσουμε την κινούμενη εικόνα, να συζητήσουμε για τον τρόπο που δουλεύει και να φανταστούμε τη δημιουργική της δυνατότητα, μέσα από την εμπειρία παρακολούθησης μίας μεγάλης ποικιλίας υλικού, αλλά και μέσα από πρακτικές δεξιότητες παραγωγής οπτικοακουστικού υλικού (Hobbs, 2007).

Ο κινηματογράφος, με την παιγνιώδη, παγκόσμια γλώσσα των εικόνων, επιτρέπει στο παιδί, με τη φαντασία του, να κινείται ελεύθερα στις διάφορες θέσεις που παίρνουν ήρωες, όμοιοι ή διαφορετικοί από το ίδιο, ή που γίνονται θύματα στερεοτύπων και διακρίσεων. Έτσι, είναι δυνατόν να αναπτύσσει και να επεξεργάζεται διάφορες τραυματικές πλευρές του εαυτού του, σε ένα «αρκετά καλό» μεταβατικό περιβάλλον που δημιουργεί η κινηματογραφική ταινία (Αβδελίδου, 2022β). Σε αυτό το «αρκετά καλό» περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συζητήσει ζητήματα διαφορετικότητας και πιθανές δύσκολες εμπειρίες που μπορεί να παιδιά να έχουν βιώσει, στο πλαίσιο διακρίσεων ή προκαταλήψεων, έτσι ώστε να ανοίξει ο διάλογος σχετικά με τέτοια, ακανθώδη ζητήματα. Έτσι, το παιδί μπορεί να διευκολυνθεί στην επεξεργασία των εμπειριών αυτών.

4. Η προβολή και επεξεργασία κινηματογραφικών ταινιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

4.1. Μεθοδολογικές οδηγίες

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα σημεία που θα ήταν καλό να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Μπορούν, επίσης, παραλλαγμένες, να αξιοποιηθούν σε επιμορφωτικές ομάδες εκπαιδευτικών ή/και γονέων.

Προετοιμάζοντας ένα πρόγραμμα κινηματογραφικής εκπαίδευσης

- Διερευνούμε το επίπεδο κινηματογραφικού γραμματισμού των παιδιών. Αυτό μπορεί να γίνει με ερωτηματολόγια ενδιαφερόντων ή μέσα από ελεύθερη συζήτηση. Σε περίπτωση που τα παιδιά υπολείπονται σε αυτόν τον τομέα, πριν προχωρήσουμε στη διαπραγμάτευση ειδικών θεμάτων μέσα από τις ταινίες, χρειάζεται να τα ασκήσουμε στην ενεργητική παρακολούθηση μιας ταινίας.
- Συμφωνούμε με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ως προς το εάν θα είναι παρών/ούσα στην τάξη την ώρα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Λαμβάνουμε υπόψη πως η παρουσία του εξασφαλίζει την ευκαιρία στην επιμόρφωσή του στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Παράλληλα, συνδέεται με τα παιδιά με έναν διαφορετικό ρόλο και μοιράζεται την εμπειρία του στη διαδικασία. Μπορεί, ωστόσο, ορισμένες φορές να περιορίσει τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών, που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον εκπαιδευτικό σε έναν διαφορετικό ρόλο.
- Συνεργαζόμαστε στενά με τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού και της εκπόνησης των δραστηριοτήτων, σε μια ισότιμη και αμοιβαία ανατροφοδοτούμενη σχέση.
- Είμαστε ευέλικτοι/ες και ευαίσθητοι/ες στα μηνύματα που εκπέμπουν οι μαθητές κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και τη συζήτηση. Μπορεί να προκύψουν συγκεκριμένα θέματα και ανάγκες που είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων.
- Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες, ώστε να δουλέψουν διαφορετικές πτυχές του υλικού και να απαντήσουν σε διαφορετικά ερωτήματα. Προσοχή απαιτείται κατά τον χωρισμό: επιδιώκουμε ποικιλία ως προς τα διάφορα χαρακτηριστικά (πχ μεικτές ομάδες ως προς το φύλο, την εθνική καταγωγή, την δυναμική των σχέσεων στην τάξη κλπ).

Και επειδή μιλάμε για σινεμά...

- Διάταξη της αίθουσας: Διασφαλίζουμε να ρυθμιστούν οι θέσεις ώστε να βλέπουν καθαρά οι μαθητές την οθόνη κι ταυτόχρονα να μπορούν να συμμετέχουν στη συζήτηση και να δουλέψουν ομαδικά.
- Το να παρακολουθεί κανείς μία ταινία για ευχαρίστηση και για να «διαβάσει» τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην οθόνη είναι δύο διαφορετικές διαδικασίες. Οι διακοπές και οι παύσεις είναι θεμιτές, εφόσον είναι επιθυμητό να συζητηθεί μία συγκεκριμένη σκηνή ή να εξακριβώσουμε ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν τι ακριβώς εκτυλίσσεται σε μία σκηνή.
- Μας ενδιαφέρει να παρατηρούμε συστηματικά τα εξωλεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς των παιδιών που δείχνουν κατά πόσο γοητεύονται ή ευχαριστιούνται από το υλικό ή σε ποιο βαθμό τα παιδιά δείχνουν απορροφημένα ή ότι βαριούνται (Μπίμπου-Νάκου, 2009).
- Ενθαρρύνουμε, στις συζητήσεις που ακολουθούν, να χρησιμοποιείται ο ελεύθερος συνειρμός (π.χ. «Ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό με αφορμή την εικόνα αυτή;»), αφού κατεξοχήν η τέχνη δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για το ξεδίπλωμα ασυνείδητων διεργασιών.

Γενική Δομή Δραστηριοτήτων προβολής ταινιών
Στόχοι της συνάντησης:

- Να εκφραστούν τα παιδιά σε σχέση με τη διαφορετικότητα

- Να μπουν στη θέση κάποιου που δέχεται διακρίσεις λόγω κάποιου διαφορετικού χαρακτηριστικού του.

Μέθοδος

- Προβολή και παρακολούθηση αποσπάσματος ταινίας
- Συζήτηση σε ομάδες.

Υλικά – Μέσα

- Ψηφιακό Αρχείο Ταινίας
- Φύλλο εργασίας (βλ. Επεξεργασία του υλικού)
- Υπολογιστής, βιντεοπροβολέας.

Περιγραφή ενοτήτων προγράμματος

1η – Εισαγωγή (15΄) Αναφέρουμε στα παιδιά ότι θα παρακολουθήσουμε απόσπασμα από την ταινία και κάνουμε μία σύντομη αναφορά στην υπόθεσή της. Ορίζουμε το τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός και κάνουμε μία μικρή συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με δικές τους σχετικές εμπειρίες. Σε περίπτωση που κάποια παιδιά έχουν ήδη παρακολουθήσει την ταινίας, αφήνουμε μέσα από ερωτήσεις εκείνα να μιλήσουν για το περιεχόμενό της.

2η – Προβολή Αποσπάσματος της ταινίας ή και Ολόκληρης της ταινίας

3η – Επεξεργασία του υλικού (15΄)

Προτρέπουμε τα παιδιά να καθίσουν σε μικρές ομάδες των 3 ή 5 ατόμων και τους μοιράζουμε φωτοτυπημένες τις, σχετικές με το απόσπασμα, ερωτήσεις. Εναλλακτικά, σχεδιάζουμε βιωματικές δραστηριότητες ή παιχνίδια.

4η – Συζήτηση σε κύκλο (20΄)

Θέτουμε τα παραπάνω ερωτήματα από τις μικρές ομάδες στην ολομέλεια-μεγάλη ομάδα, ενθαρρύνοντας όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Αν χρειαστεί, ανατρέχουμε σε κάποια σκηνή της ταινίας.

5η – Κλείσιμο

Ρωτάμε τα παιδιά: «Τι σας άρεσε από αυτά που κάναμε σήμερα, τι δε σας άρεσε ή τι σας δυσκόλεψε. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σημερινή μας δουλειά;». Μπορούν να γράψουν τις απαντήσεις τους σε αυτοκόλλητα χαρτάκια και να τα κολλήσουν στον πίνακα.

6η- Αξιολόγηση

Καταγράφουμε όσα συνέβησαν κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και, σε περίπτωση συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό, αξιολογούμε τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του προγράμματος, ώστε να τα λάβουμε υπόψη σε επόμενο, αντίστοιχο σχεδιασμό.

4.2. Παραδείγματα Προβολής Κινηματογραφικών Ταινιών για την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας:

Α. «Δύσκολοι αποχαιρετισμοί, ο μπαμπάς μου» (Πέννυ Παναγιωτοπούλου, 2002, Ελλάδα)

Υπόθεση: Ο μικρός Ηλίας χάνει ξαφνικά τον αγαπημένο του πατέρα σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα και επεξεργάζεται την απώλεια αυτή με τον δικό του τρόπο, λίγο καιρό πριν την προσελήνωση του 1969.

Προτείνεται για εκπαιδευτικούς-γονείς-μαθητές/τριες Λυκείου

Στόχος προβολής: Ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα του βιώματος του πένθους στα παιδιά και τους εφήβους

Πιθανά ερωτήματα:

- Ποια είναι η συμπεριφορά του Ηλία όταν μαθαίνει για τον θάνατο του πατέρα του;
- Ποια είναι η αντιμετώπιση της μητέρας και του δασκάλου του Ηλία;
- Με ποιον χαρακτήρα αισθανθήκατε πιο κοντά;

Ενδιαφέροντα σημεία προς αναφορά κατά τη συζήτηση:

- Το πένθος δεν έχει μόνο μία μορφή ή εκδήλωση.

- Το πώς βιώνει κάθε άνθρωπος το πένθος είναι μία εκδήλωση της διαφορετικότητάς του.
- Το πένθος μπορεί να περιλαμβάνει συναισθήματα θυμού ή άρνηση της πραγματικότητας.
- Κάθε αναπτυξιακό στάδιο σχετίζεται με διαφορετικές πλευρές διεργασίας του πένθους και έχει νόημα να μπορεί κανείς να τα αναγνωρίσει, ειδικά στο σχολικό πλαίσιο.
- Η διεργασία του πένθους δεν είναι γραμμική αλλά σε κύματα.
- Υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για το πώς πρέπει να πενθεί κανείς-είναι σημαντική η ευαισθητοποίηση στο πλαίσιο του σχολείου.

Β. Τα παιδιά του Παραδείσου (Majid Majidi, 1997, Ιράν)

Υπόθεση: Παρακολουθούμε την καθημερινή ζωή των παιδιών στην Τεχεράνη, με αφορμή την ιστορία δύο αδερφών, του Αλί και της Ζάρα, παιδιών δημοτικού. Ο Αλί χάνει τα αθλητικά παπούτσια της Ζάρα και δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα να αποκτήσουν αμέσως καινούργια. Τότε, ο Αλί προσπαθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους να διορθώσει το λάθος του.

Προτείνεται για παιδιά δημοτικού

Στόχοι προβολής: Επεξεργασία πολιτισμικής διαφορετικότητας

Πιθανά ερωτήματα:

- Τι κοινό έχετε με αυτά τα παιδιά;
- Με ποιους ζουν, σε τι είδους σπίτι;
- Πού πηγαίνουν σχολείο, πώς είναι το σχολείο τους;
- Πώς φαντάζεστε την καθημερινότητά τους; Ποια είναι η δική σας καθημερινότητα;
- Υπάρχουν κοινά σημεία και διαφορές;
- Τι πιστεύετε ότι θα ήθελαν να κάνουν αύριο; Ποιες είναι οι ελπίδες, τα όνειρα και οι φιλοδοξίες αυτών των παιδιών για το επόμενο έτος; Όταν θα μεγαλώσουν;
- Αν μιλούσατε την ίδια γλώσσα, τι θα ρωτούσατε αυτά τα παιδιά; Και τι θα θέλατε να σας ρωτήσουν εκείνα;
- Πιστεύετε ότι τελικά θα σας ενδιέφερε να γνωριστείτε καλύτερα και να κάνετε παρέα; Πιστεύετε ότι, παρά τις διαφορές σας, έχετε και κάποια κοινά;
- Τι σας διακίνησε στην ταινία;

Ενδιαφέροντα σημεία:

- Τα παιδιά, ανεξαρτήτως του τόπου που ζουν, μοιράζονται παρόμοιες αγωνίες και ελπίδες.
- Η διαφορετικότητα δεν αποκλείει τις ομοιότητες, δεν σημαίνει ανισότητα και είναι χρήσιμη, γιατί μας εμπλουτίζει με γνώσεις και εμπειρίες.
- Οι δυσκολίες συχνά ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη χρήση της φαντασίας.

Γ. Out of sight (Ya-Ting Yu, 2010, Ιαπωνία)

Ένα μικρό κορίτσι που δεν μπορεί να δει χάνει την τσάντα του από έναν κλέφτη. Το σκυλάκι του φεύγει για να βρει την τσάντα και το κορίτσι προσπαθεί να βρει τον δρόμο του.

Προτείνεται για παιδιά νηπιαγωγείου/πρώτων τάξεων του δημοτικού

Στόχοι προβολής: Επεξεργασία ζητημάτων σχετικά με την αναπηρία

Πιθανά ερωτήματα:

- Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει το μικρό κορίτσι όταν φεύγει το σκυλάκι της;
- Τι τρόπους έχει το μικρό κορίτσι για να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες αυτές;
- Πώς αισθάνεται το κορίτσι;
- Τι σας διακίνησε στο απόσπασμα;

Προτεινόμενη δραστηριότητα:

Έχουμε τη δυνατότητα να διανθίσουμε τις προβολές με βιωματικές δραστηριότητες συνδεδεμένες με το υλικό της ταινίας, όπως αυτή που θα περιγράψουμε παρακάτω:

Δραστηριότητα «Ομοιότητες και διαφορές»

1. Ζητήστε από τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν με τις καρέκλες τους έναν κύκλο. Εσείς παραμείνετε εκτός του κύκλου.

2. Ξεκινήστε το παιχνίδι ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να αλλάξουν θέσεις μεταξύ τους «μόνο όσοι/ες φορούν, π.χ., τζιν παντελόνι». Ο όρος του παιχνιδιού είναι ότι κανένας/καμιά δεν πρέπει να καθίσει στη θέση όπου ήταν πριν. Συνεχίστε, ζητώντας να αλλάξουν θέση «όσοι/ες αγαπούν τα σκυλάκια», «όσοι/ες έχουν κατοικίδιο», «όσοι/ες έχουν συναντήσει κάποιον που έχει αναπηρία», όσοι/ες φορούν γυαλιά», «όσοι/ες έχουν ξανθά μαλλιά», «όσοι/ες αντιπαθούν τα μαθηματικά», «όσοι/ες γεννήθηκαν στην Αθήνα» κ.ο.κ. Οι οδηγίες μπορεί να δίνονται με διάφορους ρυθμούς, ώστε να υπάρχει παλμός.

3. Μετά από λίγο αφαιρέστε από τον κύκλο μία καρέκλα. Κάποιος/α μαθητής/τρια θα μείνει όρθιος/α στο κέντρο του κύκλου και αυτός/ή θα συνεχίσει το παιχνίδι, προσπαθώντας με τις οδηγίες του να σηκώσει τους/τις άλλους/ες, ώστε να καθίσει αυτός/ή. Έτσι, αρκετοί/ές μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν τον ρόλο του/της συντονιστή/στριας.

4. Σημάνετε τη λήξη του παιχνιδιού. Βάλτε πίσω την καρέκλα που λείπει και ζητήστε από τους/τις μαθητές/τριες να καθίσουν.

5. Ανοίξτε ομαδική συζήτηση (βλ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις στη συνέχεια).

6. Ολοκληρώνετε τη δραστηριότητα ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσει ο/η καθένας/καθεμιά σε ένα χαρτί όμοια και διαφορετικά πράγματα που αρέσουν σε αυτόν/ήν και στον/στην διπλανό/ή του.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για συζήτηση:

- Ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας μας; Π.χ. Σε ποια οδηγία σηκώθηκαν όλοι/ες;
- Σε τι μπορεί να μοιάζουμε οι άνθρωποι;
- Ποια είναι τα θετικά στοιχεία στο να έχουμε κοινά χαρακτηριστικά;
- Υπάρχουν αρνητικά στο να έχουμε μόνο κοινά χαρακτηριστικά;
- Τι είδους διαφορές μπορεί να έχουμε οι άνθρωποι μεταξύ μας; (σωματικά χαρακτηριστικά,
- γλώσσα, ηλικία, φύλο κ.ο.κ.)
- Πρόκειται πάντα για διαφορές που φαίνονται; Για παράδειγμα, οι απόψεις, τα συναισθήματα, οι εμπειρίες κλπ δεν φαίνονται.
- Πώς αντιμετωπίζουμε οι άνθρωποι συνήθως τη διαφορετικότητα; (Μας φοβίζει; Μας
- θυμώνει; Έχουμε προκαταλήψεις;)

Ενδιαφέροντα σημεία:

- Τα παιδιά χρειάζεται να έρθουν σε επαφή με τη μορφή διαφορετικότητας της αναπηρίας είτε υπάρχει στο σχολείο είτε όχι.
- Τα παιδιά με αναπηρία δέχονται επιθετικές συμπεριφορές ή/και διακρίσεις σε υψηλότερο βαθμό και η πλειοψηφία παιδιών με αναπηρία έχει δεχτεί βίαιες συμπεριφορές
- Η παρουσία αναπηρίας δεν σημαίνει αδυναμία του ατόμου να ανταπεξέλθει σε δυσκολίες, καθώς μπορεί να αναπτύσσει άλλες δεξιότητες και τις αισθήσεις της (ακοή, αφή, όσφρηση), την παρατηρητικότητά του, να αξιοποιεί την προηγούμενη εμπειρία του και τις αναμνήσεις του.
- Τα ζώα είναι πολύτιμοι σύντροφοι των ατόμων με αναπηρία.

Δ. Στην αυλή του σχολείου (Laura Wandel, 2021, Γαλλία)

Υπόθεση: Στο δημοτικό, η Νόρα αντιλαμβάνεται ότι ο αδερφός της είναι θύμα βίας από συμμαθητές. Το αποκαλύπτει στον πατέρα της, παρά τη θέληση του αδερφού της και τελικά θυματοποιείται και η ίδια. Ο αδερφός της γίνεται θύτης για να αποφύγει τη βία και εκείνη, αν και μικρότερη, παρεμβαίνει, κατανοώντας, ταυτόχρονα τη συμπεριφορά του.

Προτείνεται για εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά μεγάλων τάξεων του δημοτικού, παιδιά γυμνασίου-λυκείου

Στόχοι προβολής: Επεξεργασία ζητημάτων βίας στο σχολείο λόγω εθνικής καταγωγής

Προτείνουμε την ταινία ως δείγμα αποτύπωσης της συχνής δυσκολίας των παιδιών να απευθυνθούν στο σχολείο για βοήθεια, σε περίπτωση που γίνονται θύματα διακρίσεων και βίας.

5. Συμπεράσματα

Η τέχνη του κινηματογράφου προτείνεται να αξιοποιείται από τους σχολικούς φορείς για την επεξεργασία ζητημάτων διαφορετικότητας και των δυσμενών επιπτώσεων από την παρουσία προκαταλήψεων λόγω αυτής, Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) μπορεί να αξιοποιήσει αξιόπιστο και δοκιμασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να επιτευχθούν συναισθηματικοί στόχοι, δίνοντας έμφαση στη δυναμική της ομάδας και στην παρατήρηση των ασυνείδητων διεργασιών. Η κινούμενη εικόνα είναι δυνατόν να διακινεί τη συναισθηματική έκφρασή των παιδιών και να ενεργοποιεί τη βαθύτερη γνωριμία του εαυτού τους και των σχέσεών τους με την ομάδα των συνομηλίκων και τους σημαντικούς για εκείνα ενήλικες.

Από την εμπειρία μας στην εφαρμογή προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης με στόχο τη διαπραγμάτευση ζητημάτων διαφορετικότητας και τα θετικά αποτελέσματα της (Αβδελίδου, 2013. Αβδελίδου, 2022α), υποστηρίζουμε την αναγκαιότητα προσανατολισμού στην ψυχοκοινωνική διάσταση των προγραμμάτων κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Προτείνουμε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων για ζητήματα διαφορετικότητας να έχουν κύριους στόχους τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας και την έμφαση στις σχέσεις των μελών της ομάδας. Έτσι, η κινηματογραφική εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ψυχικός χώρος, προκειμένου να συνομιλήσουμε με τα παιδιά και να τα ευαισθητοποιήσουμε για το προνόμιο του καθενός να είναι διαφορετικός.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αβδελίδου, Ε. (2013). Μετανάστευση, διαφορετικότητα και κινηματογράφος. Στο Η Ομάδα έργου της Θεσσαλονίκης (Επιμ.), *"Βλέποντας" τη Μετανάστευση (σελ. 33-46). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών Δράση 6, Προγράμματα Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΕΣΠΑ 2007-2013).*

Αβδελίδου, Ε. (2022α). *Κινηματογράφος και εκπαίδευση: Η εμπειρία της μετανάστευσης από τους/τις μαθητές/τριες. Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αβδελίδου,Ε. (2022β). Σκέψεις πάνω στη διεργασία της σύμπλεξης (embedment), με αφορμή το φιλμ Aftersun της Charlotte Wells. *Οιδίπους*, (25-26): 238-375.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Φύσσας, Κ., Μπεράτης, Ι., Λάγγαρη, Β., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Παπαδοπούλου, Κ., Ακαλέστου, Μ.Η., Παπαγιαννοπούλου, Β., Συγγελάκη, Ε.Μ., Στεφανάκου, Α. και Τσιάντης, Α.Κ. (επιμ. Ι. Τσιάντης, Χ. Ασημόπουλος, & Α.Κ. Τσιάντης) (2013). *Stop στην ενδοσχολική βία: Δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.* Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου [ISBN: 978-618-80848-2-7].

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία (Τόμ. Α).* Αθήνα (αυτοέκδοση).

Κοκκινάκη, Φ. (2005). Προκατάληψη και διομαδικές σχέσεις. Στο Φ. Κοκκινάκη, Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς (σελ. 209-251). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2009). Σημειώσεις από το Πανεπιστημιακό μάθημα Ψυχοκοινωνικές ταυτότητες των παιδιών στα/ με τα ΜΜΕ: εκπαίδευση, αναπαράσταση, συμμετοχή. ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Μπίμπου, Ι. & Αβδελίδου, Ε. (2017). Ψυχολογικές θεωρίες, κινηματογραφική παιδεία και Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Euforia (European Films for Innovative Audience Development). Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Spoleczna Akademia Nauk, Laterna Magica.

Τσιαβού, Λ. (2017). Κινηματογραφοθεραπεία, εκπαιδευτικό υλικό του αντίστοιχου e-learning προγράμματος του ΚΔΒΜ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Χατζηπέμου, Θ. (2023). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών στο σχολείο: Το παράδειγμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο Λάβδας, Κ.Α. κ.α. (Επίμ.) *9ο Διεθνές*

Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ. Ηράκλειο, 26-28 Μαΐου 2023 (σ. 529-537). Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Buckingham, D. (2008). *Youth, identity and digital Media*. London: The MIT Press.

Hobbs, R. (2007). Approaches to instruction and teacher education in media literacy. *Higher Education Research & Evaluation*, 58-64.

Moraldi, S. (2015). *Magnifying Europe. Film Literacy per le nuove generazione. Presentazione presso il convegno "Estetica, identità e industria culturale del cinema locale" (Università di Cagliari/Sardegna Film Commission, 16 dicembre 2015).* Ανασύρθηκε 1/6/2016 από: http://www.slideshare.net/simonemoraldi/magnifying-europe-film-literacy-per-le-nuove-generazione

The Primary education working group convened by Bfi Education (2003). *Look again! A teaching guide to using film and television with three to eleven year olds.* London: Bfi Education.

West, T., & Levy, S. (2002). Background belief systems and prejudice. In W. Lonner, D. Dinnel, S. Hayers, & D. Sattler (Eds.), *Online readings in psychology and culture* (Unit 15, Chapter 4), (http://www.wwu.edu/~culture), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington, USA.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ

Τάσιου Κυριακή
Υποψήφια διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου (ΤΕΠΑΕΣ)
Νικολάου Ν. Ελένη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου (ΤΕΠΑΕΣ)

Περίληψη

Η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό σύστημα που πλαισιώνει το άτομο ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής του, ενώ αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών. Η οικογενειακή ανθεκτικότητα αποτελεί μια κρίσιμη διάσταση της οικογενειακής λειτουργίας και περιγράφει την ικανότητα της οικογένειας να ανακάμπτει, ξεπερνώντας τις προκλήσεις και τις στρεσσογόνες καταστάσεις της ζωής, καταλήγοντας περισσότερο ενισχυμένη. Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα παρέμβασης που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των οικογενειών έχουν αναδειχθεί ως σημαντικά εργαλεία για την υποστήριξη των γονέων και των παιδιών τους. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάζει και αναλύει επιστημονικά τεκμηριωμένα προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της οικογενειακής ανθεκτικότητας, με σκοπό την υποστήριξη των οικογενειών σε συνθήκες κρίσης και δυσκολιών. Οι στρατηγικές παρέμβασης στοχεύουν να ενισχύσουν τους οικογενειακούς δεσμούς, τους ατομικούς και συλλογικούς πόρους της οικογένειας, αλλά και να αναπτύξουν μηχανισμούς προσαρμογής και αντοχής απέναντι στις προκλήσεις. Εξετάζονται διάφοροι τύποι προγραμμάτων, όπως αυτά που επικεντρώνονται στην ενίσχυση των γονικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη κοινωνικών υποστηρικτικών δικτύων, στην ψυχολογική υποστήριξη καθώς και στην εκπαίδευση στην επίλυση προβλημάτων. Η μελέτη αυτή εξετάζει τις βασικές αρχές των εν λόγω προγραμμάτων, τα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων που έχουν χαρακτηριστεί επιτυχημένες, ενώ αξιολογούνται τα αποτελέσματά τους και η σημασία της συνεργασίας μεταξύ φορέων και κοινοτήτων για την αποτελεσματική υποστήριξη των οικογενειών. Η ανασκόπηση αυτή αναμένεται να συμβάλει στη βελτίωση των προγραμμάτων παρέμβασης και να προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για τη διαμόρφωση νέων στρατηγικών παρέμβασης σε επίπεδο κοινοτικών και πολιτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: οικογενειακή ανθεκτικότητα, στρατηγικές, παρεμβάσεις, προγράμματα, γονείς/φροντιστές.

1. Εισαγωγή

Στις αρχές του 21ου αιώνα, η σημασία της ανθεκτικότητας της οικογένειας ως συστήματος άρχισε να κεντρίζει ολοένα και περισσότερη προσοχή (Bhana & Bachoo, 2011). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον για παρεμβάσεις σε γονείς, που επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση των παραγόντων κινδύνου και στην ενίσχυση των προστατευτικών παραμέτρων (Sanders et al., 2000). Σύμφωνα με τους Kumpfer και Alvarado (2003), η αποτελεσματικότητα των προληπτικών γονικών και οικογενειακών παρεμβάσεων έχει αναδειχθεί ερευνητικά για πλήθος δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι όπως: προβλήματα συμπεριφοράς, HIV, κατάθλιψη, αυτοκτονικές τάσεις, βίαιες και επιθετικές ενέργειες, παραβατικότητα, εξάρτηση από ουσίες, εγκυμοσύνη στην εφηβεία, σχολικές αποτυχίες, διατροφικές διαταραχές. Αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τις Τάσιου και Νικολάου (2022), τα προγράμματα που εντοπίστηκαν και είχαν ως στόχο την εκπαίδευση και παρέμβαση στην ψυχική ανθεκτικότητα των οικογενειών ατόμων με αναπηρία παρουσίασαν γενικά θετικά αποτελέσματα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση των βασικών ερευνητικών ευρημάτων που τεκμηριώνουν τις στρατηγικές ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των οικογενειών, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ψυχική τους δύναμη και ευημερία.

2. Οικογενειακή ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από δυσμενείς συνθήκες (Garmezy, 1991). Η οικογενειακή ανθεκτικότητα περιγράφει την ικανότητα μιας οικογένειας να ξεπερνάει δύσκολες καταστάσεις, ανακτώντας τη δύναμή της και βγαίνοντας από αυτές με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ικανότητα να αντιμετωπίσει μελλοντικές δυσκολίες (Simon et al., 2005). Οι σύγχρονοι ορισμοί της ανθεκτικότητας έχουν εξελιχθεί, στρέφοντας το ενδιαφέρον προς μια πιο συστημική θεώρηση (Νικολάου και συν., 2021). Η συστημική προσέγγιση δείχνει πως ο τρόπος που αντιδρούν τα μέλη μιας οικογένειας σε αντίξοες συνθήκες επιδρά στη συνολική λειτουργία και προσαρμογή όλων των μελών της (Walsh, 2012).

2.1. Παράγοντες οικογενειακής ανθεκτικότητας

Ορισμένοι προσδιοριστικοί παράγοντες της οικογενειακής ανθεκτικότητας θεωρούνται: η οικογενειακή θαλπωρή, η αποτελεσματική επικοινωνία, η δυνατότητα ικανοποιητικής επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα θετικής προσαρμογής (Mikolas et al., 2021), οι γονικές δεξιότητες και το στυλ ανατροφής καθώς και τα συστήματα των οικογενειακών πεποιθήσεων (Walsh, 2012). Οι γονείς, λοιπόν, αναλαμβάνουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της οικογενειακής ανθεκτικότητας και στη διευκόλυνση της προσαρμοστικότητας των παιδιών σε συνθήκες αντιξοότητας (Νικολάου, 2022). Επιπρόσθετα, παράγοντες προστασίας θεωρούνται η κοινωνική και κοινοτική υποστήριξη και το ευρύτερο οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό δίκτυο (Bhana & Bachoo, 2011). Τέλος, οι στρατηγικές κατά Brown (2015, όπ.ανάφ.σε Νικολάου, 2024) αποτελούν βασικά στοιχεία ανθεκτικότητας.

3. Παρεμβάσεις ενίσχυσης της οικογενειακής ανθεκτικότητας

Οι προληπτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στις οικογένειες, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των παιδιών, με θετικές επιπτώσεις στην υγεία και την ευημερία τους (Sanders et al., 2000). Ειδικότερα, συνεισφέρουν στη μείωση επιθετικότητας των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς, με ελλειμματική προσοχή/υπερκινητικότητα και με εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Kazdin, 1993). Επίσης, έχει αποδειχτεί ερευνητικά η αποτελεσματικότητα των προληπτικών παρεμβάσεων που εστιάζουν στην οικογένεια, στη διαχείριση τους πένθους και τις αγχογόνες και τραυματικές εμπειρίες (Lucksted et al., 2012· Weisz & Kazdin, 2010). Προληπτικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν εκπαίδευση στη ενσυνειδητότητα είναι εφικτό να ενισχύσουν τη συναισθηματική επίγνωση και ρύθμιση των γονέων, προάγοντας περισσότερο θετικές σχέσεις με τα παιδιά τους (Coatsworth et al., 2015·2018).

Έχει διατυπωθεί ότι οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και υγείας δύναται να υποστηρίξουν τις οικογένειες στην αναγνώριση των δυνατών τους σημείων, καθώς και των προστατευτικών παραμέτρων και των διαθέσιμων πόρων. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται εφικτή η παροχή ευκαιριών, προς την εξάσκηση στρατηγικών που ενισχύουν την ικανότητα της οικογένειας να διαχειρίζεται καταστάσεις και να λειτουργεί αποτελεσματικά (Padesky & Mooney, 2012).

3.1. Τύποι προγραμμάτων

Οι παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν: εκπαίδευση γονέων που στηρίζεται στο γνωστικο-συμπεριφορισμό, εκπαίδευση γονέων/παιδιών σε δεξιότητες και πρακτικές, οικογενειακή θεραπεία (δομική, λειτουργική ή συμπεριφορική), οικογενειακή υποστήριξη στο οικιακό περιβάλλον (Kumpfer & Alvarado, 2003).

Το Recipe 4 Success συνιστά μια προληπτική παρέμβαση με επίκεντρο την οικογένεια. Οι γονείς εκπαιδεύονται σε κρίσιμες δεξιότητες, όπως οι αποδοτικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θέματα αυτορρύθμισης των παιδιών κατά τη νηπιακή ηλικία, η αναγνώριση των συναισθημάτων και η υποστήριξη της ανάπτυξης των παιδιών τους, που φάνηκε ότι οδηγούν σε αύξηση της γονικής ανθεκτικότητας μελλοντικά (Park et al., 2025).

Ένα ακόμη πρόγραμμα παρέμβασης για τη συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία είναι το Early Years Productive Parenting Program (EYPPP), που βασίζεται στις αρχές της θετικής ψυχολογίας

(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) και αποτελεί ένα ευέλικτο πρόγραμμα γονέων από διαφοροποιημένα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (CALD), οι οποίοι συμμετέχουν σε μια ομάδα παιχνιδιού σε ένα πλαίσιο παιδιών προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει κάρτες προσαρμογής και συμβουλές γονέων, με στόχο την υποστήριξη της επικοινωνίας γονέων-παιδιών αλλά και πρακτικές εφαρμογής αυτών. Οι γονείς ουσιαστικά ασκούνται σε μια σειρά μέσων για να αναπτύξουν αποτελεσματική επικοινωνία και σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά τους, ώστε να είναι σε θέση να τα υποστηρίξουν, να ενισχύουν την αυτοεκτίμησής τους και τη γενικότερη ευημερία τους (DEEWR, 2009). Ειδικότερα, προωθεί την υποστήριξη της ευημερίας στο οικογενειακό πλαίσιο με μικρά παιδιά, τις στρατηγικές διαχείρισης άγχους των γονέων, την ακρόαση των παιδιών και την κατανόηση των συμπεριφορών τους, την επίλυση προβλημάτων από κοινού με τα παιδιά και την ενσυνειδητότητα στην οικογένεια.

Μια επιπλέον προοπτική προσφέρει το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα Bounce Back & Thrive! (BBT), μια ομαδική προσέγγιση σχετικά με την ανθεκτικότητα, εστιασμένη στην εκπαίδευση γονέων παιδιών ηλικίας 0-8 ετών (Mikolas et al., 2021). Η εφαρμογή του φαίνεται ιδιαίτερα υποσχόμενη για γενική χρήση. Πρόκειται για μια καλά σχεδιασμένη και τεκμηριωμένη προσέγγιση, η οποία αποσκοπεί στο να ενδυναμώσει τους γονείς, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους στην ανθεκτικότητα και αυξάνοντας την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν δραστηριότητες προσαρμοσμένες για τα παιδιά, ώστε να τους μεταδώσουν αυτές τις δεξιότητες. Αυτή η διαδικασία προάγει τη βαθύτερη κατανόηση των γονέων σχετικά με τις οικογενειακές αξίες, τα συστήματα οργάνωσης και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Pearson & Kordich-Hall, 2017), ενώ εστιάζει στην ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας, στην καλλιέργεια της ανθεκτικότητας μέσα από το παράδειγμα και στη διευκόλυνση της ανθεκτικότητας των παιδιών. Το πρόγραμμα είναι διαθέσιμο σε διάφορες γλώσσες και από τις αξιολογήσεις έχουν καταγραφεί ευνοϊκά αποτελέσματα.

Έχει διαπιστωθεί ότι η ενίσχυση της ανθεκτικότητας κατά τα πρώτα έτη της γονεϊκότητας ενδέχεται να έχει δια βίου και διαγενεακές επιπτώσεις (Kordich-Hall, 2014). **Με τη μετάβαση στην εφηβεία,** η εστίαση των προγραμμάτων παρέμβασης μετατοπίζεται.

Το Parenting Adolescents: A Creative Experience (PACE; Jenkin & Bretherton, 1994) αποτελεί ένα ομαδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, που εστιάζει στην εκπαίδευση γονέων-εφήβων στους τομείς της επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξης των εφήβων. Οι γονείς ενισχύονται στις δεξιότητές τους ως προς τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και αλληλοϋποστήριξης.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό πρόγραμμα, το Resilient Families, εφαρμόστηκε από τους Toumbourou και Gregg (2002) και περιλαμβάνει πέντε ενότητες: (1) εκπαιδευτικό πρόγραμμα 10 εβδομάδων για όλους τους μαθητές, (2) δίωρη εκπαίδευση με κουίζ για γονείς/φροντιστές με τίτλο «Γονείς εφήβων», (3) πρόγραμμα 8 εβδομάδων PACE για γονείς/φροντιστές, (4) υπηρεσία παραπομπής για οικογενειακή συμβουλευτική και (5) δημιουργία κοινότητας γονέων στο σχολείο. Έχει εφαρμοστεί στην Αυστραλία σε περισσότερους από 3000 γονείς, σε σχολεία και κοινοτικούς χώρους (Shortt & Toumbourou, 2005). Τα αποτελέσματα του πρώτου έτους παρέμβασης ανέδειξαν μια σειρά από θετικές βελτιώσεις στις αξιολογήσεις των μαθητών για το εκπαιδευτικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, το υψηλό ποσοστό κατανάλωσης αλκοόλ που παρατηρήθηκε κατά την είσοδο των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τη σημαντική προγνωστική επίδραση της ατομικής χρήσης αλκοόλ και καπνού από τους συνομηλίκους, υποδεικνύει ότι οι οικογενειακές παρεμβάσεις ενδέχεται να χρειαστεί να συνδυαστούν με προγράμματα πρόληψης προτού οι μαθητές εισέλθουν στο λύκειο, για να είναι αποτελεσματικές στην πρόληψη της χρήσης αλκοόλ από εφήβους (Shortt et al., 2007).

Το SFP αποτελεί μια προσαρμογή του προγράμματος Strengthening Families (SFP; Kumpfer & DeMarsh, 1985) και στοχεύει στην ενίσχυση των οικογενειακών σχέσεων, των γονικών δεξιοτήτων, των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εφήβων, στην αναβολή της ηλικίας κατά την οποία οι έφηβοι ενδέχεται να ξεκινήσουν τη χρήση ναρκωτικών καθώς και στη μείωση της κατανάλωσης φαρμάκων (Orte et al., 2013). Η εκπαίδευση των δεξιοτήτων των γονέων (PT) περιλαμβάνει: καθοδήγηση των μελών της οικογένειας για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας μέσω της υποστήριξης στόχων, ενθάρρυνση αποδεκτών συμπεριφορών, διαχείριση θυμού και άγχους, υποστηρικτική επικοινωνία, αξιοποίηση του χιούμορ, εφαρμογή λογικών συνεπειών, προώθηση της

θετικής προσοχής και ενίσχυσης αλλά και καθιέρωση στόχων. Ορισμένα πρόσθετα θέματα που καλύπτονται είναι η πειθαρχία, η επίλυση προβλημάτων και η διατήρηση και εφαρμογή προγραμμάτων συμπεριφοράς με αυτοβελτίωση. Όσον αφορά τους νέους, εκπαιδεύονται σε δεξιότητες όπως η επικοινωνία των κανόνων της ομάδας ή του σχολείου, οι κοινωνικές δεξιότητες, η κατάλληλη διεκδικητική συμπεριφορά, η επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, η αντιμετώπιση του θυμού και η λήψη αποφάσεων, η εφαρμογή και κατανόηση των κανόνων επικοινωνίας, η διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους, η αντίσταση στην πίεση από τους συνομηλίκους, η εκπαίδευση για τα μέσα ενημέρωσης και τα ναρκωτικά, τις σχέσεις, τα ραντεβού, καθώς και η αναγνώριση πηγών βοήθειας.

Το SFP επιβεβαίωσε τη διάρκεια και διατήρηση των αλλαγών, τα θετικά αποτελέσματα στις προκοινωνικές δεξιότητες, τη θετική επίδραση στην οικογενειακή ανθεκτικότητα αλλά και βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες δεξιότητες προσαρμογής (Henry et al., 2015). Ένα συστατικό στοιχείο της επιτυχίας του είναι η συμμετοχή όλης της οικογένειας στις διαδραστικές διαδικασίες μετασχηματισμού, αντί για τη συμμετοχή των μελών σε παραδοσιακά διδακτικά μαθήματα.

Ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα αποτελεί το Family United, μια ομαδική παρέμβαση για παιδιά και τους βασικούς φροντιστές τους (Haar et al., 2021). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει την κατανόηση από τους γονείς, της σημασίας του επαίνου και της ενθάρρυνσης των παιδιών, ενώ τα παιδιά παρακινούνται να συνομιλούν, να ανιχνεύουν θετικά στοιχεία του εαυτού τους αλλά και να προσδιορίσουν στόχους για το μέλλον. Φροντιστές και παιδιά καθοδηγούνται να αναζητήσουν θετικά στοιχεία που θα ήθελαν να εντάξουν στην οικογενειακή τους καθημερινότητα. Επίσης, οι γονείς εκπαιδεύονται στην απόκτηση δεξιοτήτων παροχής σαφών οδηγιών, ενώ τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την έννοια του άγχους και ασκούνται στο να διευκολύνουν την αποδοχή των συναφών συναισθημάτων. Φροντιστές και παιδιά υποστηρίζονται με στόχο μια ανοιχτή επικοινωνία και την ανάπτυξη τεχνικών ανακούφισης από το άγχος. Σε επόμενη συνεδρία, οι φροντιστές μαθαίνουν για τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης και αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλλά και πως να ενσωματώνουν αγάπη και όρια κατά την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους. Διδάσκονται πώς να θέτουν κατάλληλες συνέπειες μέσα από παιχνίδια ρόλων, ομαδικές συζητήσεις και δραστηριότητες με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα. Παράλληλα, τα παιδιά μέσα από συζητήσεις μαθαίνουν για τις δεξιότητες αντίστασης στην πίεση των συνομηλίκων, ενώ καλούνται να τις εφαρμόσουν στο οικογενειακό αρχικά πλαίσιο. Η τελευταία συνεδρία, περιλαμβάνει τη διδασκαλία και την εξάσκηση σε στρατηγικές μείωσης ή διαχείρισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών των παιδιών τους μέσω της θέσπισης κανόνων και συζήτησης των συνεπειών. Ταυτόχρονα, τα παιδιά συνεχίζουν να αναπτύσσουν δεξιότητες για να αντιστέκονται στην πίεση των συνομηλίκων και ανακαλύπτουν την έννοια του «καλού φίλου». Στην οικογενειακή συνεδρία, τα μέλη της κάθε οικογένειας εφαρμόζουν τις πρακτικές αντίστασης στην πίεση των συνομηλίκων μεταξύ τους. Το παραπάνω πρόγραμμα επέδειξε ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Παρόμοια, το πρόγραμμα ’’Strong Families’’ (Haar et al., 2021) σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση οικογενειακών δεξιοτήτων στοχεύοντας στην υποστήριξη της φροντίδας σε στρεσογόνες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, στοχεύει να υποστηριχθούν οικογένειες να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και δεξιότητές τους, εξελίσσοντας τα δυνατά σημεία τους, αντιμετωπίζοντας από κοινού τις προκλήσεις τους. Οι φροντιστές και τα παιδιά τους υποστηρίζονται προκειμένου να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις που ενδέχεται να εκδηλώσουν, λόγω των προκλήσεων που έχουν βιώσει. Οι βασικές αρχές του προγράμματος προκύπτουν από τρία βασικά θεωρητικά μοντέλα, το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο ευαλωτότητας (Kumpfer et al., 1990), το μοντέλο ανθεκτικότητας (Richardson et al., 1990) και τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura & Walters, 1977). Περιλαμβάνει διαδραστικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων με σκοπό την ενίσχυση της θετικής επικοινωνίας, τη βαθύτερη κατανόηση των ρόλων και των υποχρεώσεων κάθε μέλους της οικογένειας και την αλληλοεκτίμηση. Έχει εφαρμοστεί πιλοτικά στο Αφγανιστάν και σε επτά επιπλέον χώρες, σε τέσσερις διαφορετικές ηπείρους. Από την αξιολόγηση του προγράμματος διαπιστώθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές σε βαθμολογίες που σχετίζονταν με τη συμπεριφορά παιδιών, τους φροντιστές και την ψυχική υγεία παιδιών, καθώς και την ικανότητα προσαρμογής στο στρες, με πρακτικές γονικής μέριμνας και δεξιότητες διαχείρισης της οικογένειας. Είναι σημαντικό

να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα αναφέρθηκε ως υλοποιήσιμο σε χώρες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο και αντίξοες συνθήκες (Haar et al., 2021).

Εκτός από τις ανάγκες των γονέων παιδιών σε διάφορες ηλικίες, εξίσου σημαντική είναι η υποστήριξη των γονέων παιδιών με μια χρόνια ασθένεια. Το πρόγραμμα παρέμβασης της οικογενειακής ανθεκτικότητας, βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο της Froma Walsh. Εφαρμόστηκε από τους Ren et al. (2024) και απευθύνεται σε γονείς παιδιών που έχουν διαγνωστεί με κάποια χρόνια ασθένεια. Στοχεύει στην ενίσχυση των πεποιθήσεων και της προσαρμογής της οικογένειας, στον τρόπο οργάνωσης και επικοινωνίας, ενώ φάνηκε να έχει καλή επιστημονική εγκυρότητα, αξιοπιστία αλλά και δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα τίθεται σε εφαρμογή, μέσα από την καλλιέργεια της αισιοδοξίας και της εμπιστοσύνης στις θεραπευτικές διαδικασίες, αλλά και της εκπαίδευσης των γονέων προς την κατεύθυνση της προσαρμογής σε μια ασταθή οικογενειακή κατάσταση, όπου ενδεχομένως η επικοινωνία μεταξύ των μελών να έχει διαταραχθεί. Από τα αποτελέσματα της μελέτης του προγράμματος διαπιστώθηκαν πλεονεκτήματα (Zhang et al., 2023).

Παρόμοια, το Child Illness and Resilience Program (CHiRP) είναι μια παρέμβαση με επίκεντρο τους γονείς, που στοχεύει να αυξήσει την ανθεκτικότητα και ευημερία οικογενειών παιδιών με κάποια χρόνια παιδική ασθένεια (Hamall et al., 2014). Δεδομένου ότι το πρόγραμμα αυτό βασίζεται επίσης στο μοντέλο της οικογενειακής ανθεκτικότητας, αποσκοπεί στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων, στην παροχή στρατηγικών βασισμένων σε κύριους προστατευτικούς παράγοντες και διαδικασίες που ενδυναμώνουν την οικογενειακή ανθεκτικότητα (οικογενειακή λειτουργία, δεξιότητες προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων, αξιοποίηση πόρων, κοινωνική στήριξη). Μέρος της εκπαίδευσης γονέων περιλαμβάνει τη γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση για την προώθηση της οικογενειακής ανθεκτικότητας (Padesky & Mooney, 2012).

Μία εναλλακτική μορφή παρεμβάσεων αποτελούν οι αφηγηματικές προσεγγίσεις με επίκεντρο την οικογένεια, όπου μέσα από τις αφηγήσεις, αναδεικνύονται οι ιστορίες γονέων-παιδιών, σχηματίζεται ένα κοινό αφήγημα, οι εμπειρίες αποκτούν νόημα και τα μέλη της οικογένειας αναπτύσσουν αντιλήψεις που προάγουν την προσαρμογή και εξέλιξη. Μια τέτοια μορφή παρέμβασης είναι το Family Adjustment and Adaptation Response Model (FAAR) που σχεδιάστηκε από την Patterson (2002). Το εν λόγω μοντέλο περιγράφεται ως ένας πίνακας ισορροπίας, όπου η οικογένεια προσαρμόζεται, όταν ισορροπήσει ανάμεσα στις οικογενειακές απαιτήσεις/πιέσεις και δυνατότητες που αλληλεπιδρούν με τα οικογενειακά νοήματα. Το παραπάνω μοντέλο εστιάζει σε τρεις τύπους οικογενειακών νοημάτων και έχει εφαρμοστεί επιτυχώς σε στρατιωτικές οικογένειες οι οποίες καλούνται να προσαρμοστούν σε ακραία στρεσογόνες καταστάσεις (Palmer, 2008). Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ότι μια οικογένεια για να προσαρμοστεί σε καταστάσεις κρίσης θα πρέπει να αλλάξει με τρεις τρόπους: να μειωθούν οι απαιτήσεις ή να μειωθεί η έκθεση σε αγχογόνα ερεθίσματα, να αυξηθούν οι οικογενειακές δυνατότητες, μέσα από εκμάθηση δεξιοτήτων και στρατηγικών προσαρμογής και να αλλάξουν οι οικογενειακές αντιλήψεις ή ερμηνείες για κρίσιμες εμπειρίες. Το μοντέλο ουσιαστικά δίνει έμφαση στην ανάγκη μετατόπισης του νοήματος μιας κρίσιμης κατάστασης προς μια περισσότερο αισιόδοξη οπτική.

Προς την ίδια κατεύθυνση με τα παραπάνω τοποθετείται το Πρόγραμμα Ενίσχυσης της Οικογενειακής Ανθεκτικότητας FOCUS (Lester et al., 2012), το οποίο σχετίζεται με μια άσκηση οικογενειακής αφηγηματικής συν-κατασκευής και έχει εφαρμοστεί σε οικογένειες που ήρθαν αντιμέτωπες με ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών ειδών τραύματος και απώλειας. Μέσα από τη δημιουργία μιας από κοινού αφήγησης παιδιού-φροντιστή, αναδιοργανώνεται το εσωτερικό και συναισθηματικό βίωμα και αξιολογείται από μία περισσότερο ρεαλιστική οπτική, έτσι ώστε η αντίδραση να οδηγεί σε μια ομαλή προσαρμογή. Πρόκειται ουσιαστικά για μια βραχύχρονη παρέμβαση κατά την οποία αξιολογούνται οι δυνατότητες αλλά και οι πιέσεις που δέχεται μία οικογένεια, προκειμένου να σχεδιαστούν οι δραστηριότητες που θα αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες δυνατότητες και θα ενισχύσουν νέες δεξιότητες προκειμένου να προκύψει η προσαρμογή της οικογένειας.

Το πρόγραμμα αρχικά αναπτύχθηκε για στρατιωτικές οικογένειες με δυσκολίες σχετικές με το άγχος πολεμικών περιόδων αλλά και γονείς που επέστρεφαν με ψυχολογικά ή σωματικά τραύματα. Στην πορεία επεκτάθηκε και εφαρμόστηκε ευρύτερα (Saltzman et al., 2009). Το συγκεκριμένο

πρόγραμμα, έχει ενσωματώσει μεθόδους βασισμένες στις δυναμικές συστημικές προσεγγίσεις με επίκεντρο την οικογένεια και το τραύμα (Goldenberg & Goldenberg, 2013), ενώ δομείται γύρω από πέντε βασικές αρχές που στηρίζονται στις αξίες της οικογενειακής ανθεκτικότητας (Walsh, 2016). Περιλαμβάνει την παροχή οικογενειακής ψυχοεκπαίδευσης και αναπτυξιακής καθοδήγησης, ανάπτυξη κοινών οικογενειακών αφηγήσεων με τη χρήση τεχνικής χρονοδιαγράμματος, υποστήριξη ανοικτής και αποτελεσματικής επικοινωνίας, καλλιέργεια γονικών δεξιοτήτων, στρατηγικών προσαρμογής, εξάσκηση σε δεξιότητες αυτορρύθμισης, επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης του άγχους ή του τραύματος, ενώ συμπεριλαμβάνεται και εφαρμογή δραστηριοτήτων στο σπίτι. Τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν ουσιαστικά να κατανοήσουν όσα έχουν βιώσει, να αλληλοϋποστηριχθούν και να νοηματοδοτήσουν αυτές τις εμπειρίες, δημιουργώντας μια κοινή βάση πεποιθήσεων (Saltzman et al., 2016). Έχει κριθεί αποτελεσματικό στη μείωση του γονεϊκού μετατραυματικού στρες, του άγχους και της κατάθλιψης, στην ενίσχυση της λειτουργικότητας της οικογένειας με διατήρηση των αποτελεσμάτων και στο μέλλον, και παράλληλα κατάλληλο για συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών (Lester et al., 2012· Lester et al. 2016). Μάλιστα έχει αναπτυχθεί μια έκδοση του προγράμματος για την τηλε-υγεία (Beardslee et al., 2013).

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν τη σημασία των παρεμβάσεων και την επίδραση που μπορεί αυτές να έχουν στα παιδιά αλλά και στις οικογένειές τους. Τα προγράμματα μπορεί να περιλαμβάνουν εκπαίδευση γονέων, κατάρτιση σε δεξιότητες και πρακτικές, οικογενειακή θεραπεία και ενίσχυση της υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον. Στην παρούσα εργασία έγινε μια επισκόπηση στα σημαντικότερα από αυτά, τα οποία στο σύνολό τους έχουν ως άξονα την ενίσχυση της οικογενειακής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν τα εξής: Child Illness and Resilience Program (CHiRP), Family Adjustment and Adaptation Response Model (FAAR), Πρόγραμμα Ενίσχυσης της Οικογενειακής Ανθεκτικότητας FOCUS, Recipe 4 Success, SFP-Strengthening Families, Family United, ''Strong Families'', Early Years Productive Parenting Program (EYPPP), Bounce Back & Thrive! (BBT), PACE και Resilient Families. Συνοψίζοντας, όλα τα προγράμματα παρέμβασης που αναφέρθηκαν έλαβαν θετικές κριτικές ως προς την εφαρμογή τους, υπογραμμίζοντας την αποτελεσματικότητά τους. Η σημασία αυτών των προγραμμάτων είναι καθοριστική για την πρακτική, καθώς ενισχύουν την οικογενειακή ανθεκτικότητα και συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των οικογενειακών δυναμικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bandura, A. & Walters, R.H. (1977). *Social Learning Theory*; Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ, USA, Volume 1.

Beardslee, W.R., Klosinski, L.E., Saltzman, W., & Lester, P. (2013). Dissemination of family-centered prevention for military and veteran families: Adaptations and adoption within community and military systems of care. *Clinical Child and Family Psychology Review, 16*, 394–409.

Bhana, A. & Bachoo, S. (2011). The Determinants of Family Resilience Among Families in Low- and Middle-Income Contexts: a Systematic Literature Review. *South African Journal of Psychology, 41*(2), 131-139.

Borden, L., Schultz, T., Herman, K., & Brooks, C.M. (2010). The incredible years parent training program: Promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 14*, 230–241.

Coatsworth, J.D., Duncan, L.G., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Gayles, J.G., Bamberger, K.T., Berrena, E., & Demi, M.A. (2015). Integrating mindfulness with parent training: Effects of the Mindfulness-Enhanced Strengthening Families Program. *Developmental Psychology, 51*(1), 26–35.

Coatsworth, J.D., Timpe, Z., Nix, R.L., Duncan, L.G., & Greenberg, M.T. (2018). Changes in mindful parenting: Associations with changes in parenting, parent–youth relationship quality, and youth behavior. *Journal of the Society for Social Work and Research, 9*(4), 511–529.

Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia.* Canberra, ACT: DEEWR.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatr Ann. 20*(9):459-60, 63-6.

Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2013). *Family therapy: An overview* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Haar, K., El-Khani, A., Mostashari, G., Hafezi, M., Malek, A., & Maalouf, W. (2021). Impact of a Brief Family Skills Training Programme ("Strong Families") on Parenting Skills, Child Psychosocial Functioning, and Resilience in Iran: A Multisite Controlled Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18,* 11137.

Hamall, K.M., Heard, T.R., Inder, K.J., McGill, K.M., & Kay-Lambkin, F. (2014). The Child Illness and Resilience Program (CHiRP): A study protocol of a stepped care intervention to improve the resilience andwellbeing of families living with childhood chronic illness. *BMC Psychology, 2*(1), 5.

Henry, C.S., Sheffield Morris, A., & Harrist, A.W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations, 64*(1), 22-43.

Jenkin, C., & Bretherton, D. (1994) *PACE Parenting Adolescents: A Creative Experience.* The Australian Council for Educational Research: Camberwell, Victoria.

Kazdin, A.E. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist, 48*, 127–140.

Kordich-Hall, D. (2014). *Research & Evaluation Program: Description & Results Summary*. Toronto, ON: Reaching IN.Reaching OUT Project.

Kumpfer, K.L., & Alvarado, R.(2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American psychologist, 58*(6-7), 457.

Kumpfer, K.L., & DeMarsh, J.P. (1985). Family environmental and genetic influences on children's future chemical dependency. *Journal of Children in Contemporary Society: Advances in Theory and Applied Research, 18*, 49–91.

Kumpfer, K.L., Trunnell, E.P., & Whiteside, H. (1990). The Biopsychosocial Model: Application to the Addictions Field. In *Controversies in the Addiction Field*; Engs, R.C., Ed.; Kendal-Hunt: Dubuque, IA, USA.

Lester, P., Saltzman, W.R., Woodward, K., Glover, D., Leskin, G.A., Bursch, B. et al. (2012). Evaluation of a family-centered prevention intervention for military children and families facing wartime deployments. *American Journal of Public Health, 102*(Suppl 1), S48–S54.

Lester, P., Liang, L., Milburn, N., Mogil, C., Woodward, K., Nash, W. et al. (2016). Evaluation of a family-centered preventive intervention for military families: Parent and child longitudinal outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(1), 14–24.

Lucksted, A., McFarlane, W., Downing, D., Dixon, L., & Adams, C. (2012). Recent developments in family psychoeducation as an evidence-based practice. *Journal of Marital & Family Therapy, 1*, 101–121.

Mikolas, C., Pike, A., Jones, C., Smith-MacDonald, L., Lee, M., Winfield, H., ... & Brémault-Philips, S. (2021). Resilient parents… resilient communities: A pilot study trialing the Bounce Back and Thrive! resilience-training program with military families. *Frontiers in Psychology, 12*, 651522.

Νικολάου, Ε., Παπαβασιλείου, Β., Ανδρεαδάκης, Ν., Ξάνθης, Α., Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Στο Β. Παπαβασιλείου, Ε. Νικολάου, Χ. Χατζηνικόλα, & Μ. Καΐλα (Επιμ.) *Βιοποικιλότητα, Κοινωνική και Πολιτισμική Πολυποικιλότητα* (σελ.406-430). Αθήνα: Διάδραση.

Νικολάου, Ε.Ν. (2022). Η ανθεκτικότητα της οικογένειας στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19.Στο Π.Ι. Σταμάτης & Ε.Ν. Νικολάου (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 121-136). Αθήνα: Διάδραση.

Νικολάου, Ε. (2024). Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον στο πλαίσιο των φυσικών καταστροφών. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ε. Νικολάου & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Νερό, γη, αέρας, φωτιά: Α-πορίες, σύγχρονες πορείες, με πυξίδα εκπαίδευση - κατάρτιση* (σσ. 120–136). Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Orte, C., Ballester, L., & March, M.X. (2013). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. Pedagogía social. *Revista interuniversitaria, (21),* 13-37.

Padesky, C.A., & Mooney, K.A. (2012). Strengths-Based Cognitive-Behavioural Therapy: A Four-Step Model to Build Resilience. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 19*(4), 283–290.

Palmer, C. (2008). A theory of risk and resilience factors in military families. *Military Psychology, 20*, 205–217.

Park, Y.R., Nix, R.L., Francis, L.A., Gill, S., Feinberg, M.E., Hostetler, M.L., & Stifter, C.A. (2025). A preventive intervention promoting toddlers' self-regulation improves parental resilience in the future. *Family Relations, 74*(1), 270–287.

Patterson, J.M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 233–246.

Pearson, J., & Kordich-Hall, D. (2017). *Reaching IN.Reaching OUT Resiliency Guidebook "Bounce Back" Skills for Adults and Young Children.* Toronto, ON: First Folio Resource Group, Inc.

Ren, L., Wang, Y., Jiang, H., Chen, M., Xia, L., & Dong, C. (2024). Development of a theory-based family resilience intervention program for parents of children with chronic diseases: A Delphi study. *Journal of Pediatric Nursing, 74*, 41-50.

Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S., & Kumpfer, K.L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education, 21*, 33–39.

Saltzman, W.R., Lester, P., Pynoos, R., Mogil, C., Green, S., Layne, C.M. et al. (2009). *FOCUS Family Resilience Enhancement Training Manual* (2nd ed.). Unpublished manual, UCLA.

Saltzman, W.R., Lester, P., Milburn, N., Woodward, K., & Stein, J. (2016). Pathways of risk and resilience: impact of a family resilience program on activeduty military parents. *Fam Process. 55*, 633–646.

Sanders, M.R., Gooley, S., & Nicholson, J. (2000). *Early intervention in conduct problems in children* (Vol. 3). Adelaide, Australia: Australian Early Intervention Network for Mental Health in Young People.

Seligman, M.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.

Shortt, A.L., Hutchinson, D.M., Chapman, R., & Toumbourou, J.W. (2007). Family, school, peer and individual influences on early adolescent alcohol use: first-year impact of the Resilient Families programme. *Drug and alcohol review, 26*(6), 625-634.

Shortt, A.L., & Toumbourou, J.W. (2005). *Families Matter.* 9th Australian Institute of Family Studies Conference Melbourne, 9-11.

Simon, J.B., Murphy, J.J., & Smith, S.M. (2005). Understanding and fostering family resilience. *The family journal, 13*(4), 427-436.

Τάσιου, Κ., & Νικολάου, Ε. (2022). Ψυχική ανθεκτικότητα οικογενειών με παιδί ΑμεΑ. Στο Π. Ι. Σταμάτης, & Ε.Ν. Νικολάου, (2022). *Συμβουλευτική και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση* (σελ. 271-295). Αθήνα: Διάδραση

Toumbourou, J., & Gregg, E. (2002). Impact of an empowerment based parent education program on the reduction of youth suicide risk factors. *Journal of Adolescent Health, 31,* 277-285.

Walsh, F. (2012). *Community-based practice applications of a family resilience framework. Handbook of Family Resilience,* 65–82.

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Weisz, J.R., & Kazdin, A.E. (Eds.) (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents.* New York: Guilford Press.

Zhang, H., Zheng, L., Tang, M., Guo, F., Yang, L., Liu, S.,Wang, J., Chen, J., Ye, C., Shi, Y., Li, S., Xue,W., & Su, J. (2023). Developing strategies "SATIA": How to manage dysphagia in older people? A Delphi panel consensus. *Nursing Open, 10*(4), 2376–2391.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Βλάχου Σοφία
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.
Χαραλάμπους Αφροδίτη
Υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία ΠΑ.Δ.Α.
Σιδηροπούλου-Κανέλλου Τρυφαίνη
Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής, Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, ΠΑ.Δ.Α.

Περίληψη

Ένα βιώσιμο και ευημερούν μέλλον των μικρών παιδιών εξαρτάται από την κοινωνική ένταξη καθώς αυτή προάγει την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την αυτοεκτίμηση και την αντίληψη της αξίας της συνεργασίας. Η μελέτη επικεντρώνεται στην ανάλυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας και των Σημαντικών Αλλων (ΣΑ), όπως οι γονείς και οι παιδαγωγοί, με στόχο την κατανόηση της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Η έρευνα αντλεί θεωρητικές βάσεις από τη θεωρία του δεσμού του Bowlby και τη συστημική προσέγγιση, υπογραμμίζοντας τη σημασία των σχέσεων αυτών στη διαμόρφωση της ψυχολογίας των παιδιών.

Το παιδικό ιχνογράφημα, ως προβολικό εργαλείο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην ψυχοεκπαίδευση, καθώς επιτρέπει στους παιδαγωγούς να κατανοήσουν βαθύτερα τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές ανάλογα, ενισχύοντας τη συναισθηματική τους υποστήριξη και την κοινωνική τους ένταξη. Για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν το παιδικό ιχνογράφημα και το συνοδευτικό αφήγημα από πενήντα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούν σε δημόσιους παιδικούς σταθμούς και δημόσια νηπιαγωγεία του Κεντρικού και Νότιου Τομέα Αθηνών.

Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει την ψυχολογική κατανόηση των παιδιών με την πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση, προσφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα για την αναγνώριση πρώτων ψυχολογικών ή συναισθηματικών δυσκολιών. Η μελέτη επισημαίνει τη σημασία της πρώιμης ανίχνευσης, καθώς και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ παιδιών και ΣΑ για την ψυχολογική ευημερία και την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η εφαρμογή αυτής της γνώσης τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων και της συναισθηματικής υγείας των παιδιών, υπογραμμίζοντας την αξία της ψυχοεκπαίδευσης για γονείς και παιδαγωγούς ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνική ένταξη, παιδικό σχέδιο, αλληλεπίδραση, Σημαντικοί Άλλοι (ΣΑ).

1. Εισαγωγή

Αρκετές πρόσφατες μελέτες υπογραμμίζουν τη σχέση μεταξύ των παιδικών ιχνογραφημάτων και της συναισθηματικής υγείας, της προσκόλλησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, καταδεικνύοντας ότι τα σχέδια των παιδιών προσφέρουν σημαντικά δεδομένα για την εκτίμηση των αναπτυξιακών προκλήσεων και την ανίχνευση πρώιμων ψυχολογικών προβλημάτων (Gönül, 2023; Bertozzi & De Piccoli, 2021; Kress, 2022; Smith & Robinson, 2020; Liu & Zhao, 2021).

Το ιχνογράφημα ξεκινά στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, όταν το παιδί αρχίζει να εκφράζεται μέσω των εικόνων και των σχημάτων, διαδικασία που συνδέεται με την ανακάλυψη του κόσμου γύρω του, όπως προτείνεται από την θεωρία του Piaget (1962). Επιπλέον, οι Brooks (2005) και Pahl (1999) θεωρούν το ιχνογράφημα μέσο επικοινωνίας που συνδέεται με την ανάπτυξη της γλωσσικής και συναισθηματικής ικανότητας.

Η πολιτισμική και κοινωνική διάσταση του ιχνογραφήματος, όπως αναφέρει ο Kress (1997), επηρεάζει την εκφραστική ικανότητα του παιδιού μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το περιβάλλον.

2. Κυρίως μέρος

Στην παρούσα έρευνα μιλώντας για «σχέση», εννοούμε τη σχέση όπως αυτή δημιουργείται σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1969). Μία βασική παραδοχή της θεωρίας είναι ότι ένας ισχυρός και έμπιστος δεσμός μεταξύ ενός βρέφους και της μητέρας είναι η βάση για τη θετική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και τη συναισθηματική ρύθμιση του παιδιού (Cassidy, 2016). Κατ'αντιστοιχία με τη μητέρα, εάν η παιδαγωγός ανταποκρίνεται και είναι ευαίσθητη, τότε το παιδί θα χρησιμοποιήσει την παιδαγωγό ως «ασφαλή βάση» για να εξερευνήσει. Σύμφωνα με τον Bowlby (1969), ένα παιδί με ασφαλή προσκόλληση θα αναπτύξει ένα «εσωτερικό μοντέλο εργασίας» για το πώς θα πρέπει να είναι μια αμοιβαία ικανοποιητική κοινωνική σχέση.

Στην παρούσα μελέτη ερευνάται η αναγνώριση των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους Σημαντικούς Άλλους (ΣΑ), δηλαδή τα μέλη της οικογένειάς τους και τους παιδαγωγούς τους. Σύμφωνα με ερευνητές (Abuhammad, 2016; Kim et al., 2017) η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθεί ανέμσα στο βρέφος και στη μητέρα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, καθώς και για την ψυχική υγεία του βρέφους στη μετέπειτα ζωή του Οι σχέσεις που δημιουργούμε με τους Σημαντικούς Άλλους (ΣΑ) στη ζωή μας συχνά αντανακλούν τις σχέσεις και τις συγκρούσεις που είχαμε στην παιδική μας ηλικία (Λάγιου-Λιγνού, 2019). Οι παιδαγωγοί, ως σημαντικά πρόσωπα για τα παιδιά, γίνονται φορείς συναισθημάτων που σχετίζονται με τις γονεϊκές φιγούρες, και τα παιδιά συχνά μεταφέρουν σε αυτούς τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα που έχουν αναπτύξει με τους γονείς τους (Λάγιου-Λιγνού, 2019).

Οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους Σημαντικούς Άλλους (ΣΑ) ερευνήθηκε με τη χρήση του παιδικού ιχνογραφήματος, το οποίο επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει την οπτική του για τον κόσμο, τον εαυτό του και τα συναισθήματά του, αποκαλύπτοντας στοιχεία της προσωπικότητάς του, τη συναισθηματική του κατάσταση και τις σχέσεις του με σημαντικά πρόσωπα (Bekhit et al., 2005; Crotti & Magni, 2003; Παναγοπούλου, 2004). Χρησιμοποιείται για να αποκαλύψει τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και τον τρόπο που σχετίζεται με τα μέλη των συστημάτων γύρω του (Longobardi et al., 2017). Σύμφωνα με τη Dolto (1939, 1947), το σχέδιο διευκολύνει την πρόσβαση στις φαντασιακές αναπαραστάσεις και συναισθηματικές καταστάσεις του παιδιού. Χρησιμοποιείται επίσης στην ψυχοθεραπεία παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές ή τραυματικές εμπειρίες, βοηθώντας στην έκφραση και επεξεργασία αυτών των εμπειριών (Candy, 2000; McInnes, 2019).

Στην παρούσα έρευνα το παιδικό ιχνογράφημα χρησιμοποιήθηκε ως μια προβλητικού τύπου τεχνική, χρησιμοποιώντας δηλαδή τα σχέδια των παιδιών ως προβολικά μέσα και αναλύοντάς τα στη βάση των συμβόλων και στη χρήση των χρωμάτων. Πιο συγκεκριμένα εστιάσαμε σε κάποια σημαντικά στοιχεία τα οποία σύμφωνα με ερευνητές (Kaplan & Main, 1986; Κούρτη & Παργάνα, 2017; Meredieu, 1981; Μηρτσέκη, 2016; Mylonakou-Keke, 2022) είναι α. το μέγεθος του σχεδίου, β. η θέση ή αλλιώς «χωρικός συμβολισμός», γ. το περίγραμμα, το χρώμα και δ. το περιεχόμενο.

Λαμβάνοντας υπόψη την προβολική προσέγγιση του παιδικού ιχνογραφήματος και τη θέση που καταλαμβάνουν οι Σημαντικοί Άλλοι σε αυτό, στην εν λόγω μελέτη επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών σε ένα ελληνικό μαθησιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποιες πτυχές της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών αναδεικνύονται μέσα από το παιδικό ιχνογράφημα;

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Παιδικό Ιχνογράφημα σε ένα δείγμα 50 παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνοντάς τους τη συνθήκη να ζωγραφίσουν την

οικογένειά τους και το σχολείο τους. Για την ομαλή έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, η μία ερευνήτρια (που ανέλαβε αυτό το μέρος της μελέτης μας) ήρθε σε επικοινωνία με το προσωπικό των Παιδικών Σταθμών και των Νηπιαγωγείων στους οποίους υλοποιήθηκε η έρευνα ώστε να ενημερωθεί για το θέμα και το περιεχόμενο της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ερευνήτρια πήγε αμέσως μετά την πρωινή προσέλευση των παιδιών και συμμετείχε στις πρωινές ρουτίνες, δηλαδή στην ώρα της «πρώτης παρεούλας» (ή του κύκλου) όπου τοποθετούνται τα παιδιά στο χώρο της τάξης τους και στο χρόνο (χρήση ημερολογίου τάξης και καιρού) και τραγουδούν το τραγούδι καλωσορίσματος. Η παιδαγωγός σύστησε την ερευνήτρια προϊδεάζοντας τα παιδιά ότι αργότερα θα έκαναν μια δραστηριότητα μαζί. Χρησιμοποίησε τη λέξη «έκπληξη» για να κρατήσει το ενδιαφέρον τους. Ακολούθησε το πρωινό και έπειτα μουσικοκινητικά παιχνίδια. Στο τέλος αυτών η ερευνήτρια με τη βοήθεια της παιδαγωγού εξήγησε στα παιδιά τι θα κάνουν. Συγκεκριμένα τα προσκάλεσε να ζωγραφίσουν την οικογένειά τους. Η ερευνήτρια ρώτησε «τι εννοούμε, όταν λέμε οικογένεια» και η παιδαγωγός προσκάλεσε τα παιδιά να σηκώσουν το χέρι για να απαντήσουν επιλέγοντας ονομαστικά ποια παιδιά θα απαντήσουν. Η ερευνήτρια και η παιδαγωγός μοίρασαν τις κόλλες Α4, τους μαρκαδόρους, τις ξυλομπογιές και τις κηρομπογιές. Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι υπήρχαν παιδιά των οποίων οι γονείς αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία, τα ίδια τα παιδιά όμως ήθελαν να λάβουν μέρος στα παιδικά ιχνογραφήματα, πράγμα που έγινε, χωρίς όμως η ερευνήτρια να συλλέξει οποιαδήποτε μορφή δεδομένων, παραμένοντας στα χέρια των παιδαγωγών τους. Είχε προβλεφθεί, επίσης, η περίπτωση που τα εν λόγω παιδιά δεν επιθυμούν τη δεδομένη στιγμή να πραγματοποιήσουν τα ιχνογραφήματα, τότε με τη παρουσία της παιδαγωγού τους θα μπορούν να κάνουν οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα επιλέγοντας τα ίδια τι θα έκαναν. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η παιδαγωγός παρευρισκόταν στην τάξη καθ όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Σκοπός μας είναι ο σεβασμός των επιλογών των παιδιών και των γονέων τους/κηδεμόνων τους αλλά και η αποφυγή δημιουργίας άσχημων συναισθημάτων από τη πλευρά των παιδιών.

Η ερευνήτρια με την παιδαγωγό κινούνταν γύρω από τις παρεούλες των παιδιών (κάθονταν στα τραπεζάκια ανά 4 ή 5) ώστε να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε περίπτωση που τους ζητούταν και να σιγουρευτούν πως όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση στις πρώτες ύλες. Τα παιδιά ολοκλήρωσαν τα ιχνογραφήματα σε διαφορετικούς χρόνους. Έρχονταν από μόνα τους προς το μέρος της ερευνήτριας έχοντας διάθεση να αφηγηθούν τη ζωγραφιά τους. Τα περισσότερα ξεκίνησαν να παρουσιάζουν τα μέλη της οικογένειάς τους πριν προλάβει η ερευνήτρια να κάνει την εισαγωγική ερώτηση (θα ήθελες να μου μιλήσεις για τη ζωγραφιά σου;). Στη συνέχεια η ερευνήτρια κατηύθυνε την αφήγηση των παιδιών βάσει του επίπεδου της ανάλυσης που θα κάνει σε δεύτερο χρόνο, δηλαδή τι χρώματα χρησιμοποιούν για το κάθε μέλος της οικογένειας, με ποια σειρά τοποθετούν τα μέλη της οικογένειας, τι μέγεθος έχουν τα πρόσωπα που έφτιαξαν, σε ποιο μέρος ζωγράφισαν την οικογένειά τους, τι κάνουν με την οικογένειά τους και πού βρίσκονται;

Από το σύνολο των 50 ιχνογραφημάτων ενδεικτικά θα παρουσιάσουμε για πρακτικούς λόγους σε αυτή την ανακοίνωση μόλις 3 περιπτώσεις ιχνογραφημάτων, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Η έρευνα να σημειώσουμε ότι εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής &Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (Αρ. Πρωτ. 77009/01-09-2023). Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, τα ηθικά ζητήματα εξετάστηκαν προσεκτικά σε όλες τις φάσεις: κατά το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και στην αποθήκευση και κοινοποίηση των δεδομένων (Creswell, 2014). Όλοι οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα υπέγραψαν γραπτή συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική ομάδα, αφού είχαν ενημερωθεί πλήρως για τους στόχους και το περιεχόμενο της μελέτης.

Στην προσπάθειά μας να αναδείξουμε τη «φωνή» των μικρών παιδιών και να διασφαλίσουμε το δικαίωμά τους να συμμετέχουν και να επιλέγουν, παρά την γραπτή συγκατάθεση των γονέων, ενημερώσαμε προφορικά τα παιδιά για το έργο και τη διαδικασία της έρευνας. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη θέλησή τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και τις δραστηριότητες (Burke et al., 2023). Επίσης, ενημερώθηκαν ότι έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν από την ομάδα ανά πάσα στιγμή ή να μην συμμετάσχουν καθόλου. Σε αυτές τις περιπτώσεις τηρήθηκαν οι ηθικές αρχές της κατάστασης. Τα ψηφιακά δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν περιείχαν προσωπικά

στοιχεία ή αναγνωριστικά του παιδικού σταθμού, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των παιδιών (Cohen, Manion & Morrison, 2012). Επίσης, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Π1 για παιδί 1). Όλα τα δεδομένα αποθηκεύονται με ασφαλή τρόπο και σε ασφαλή τοποθεσία.

2.2. Παρουσίαση δεδομένων-Παιδικό Ιχνογράφημα



Σχέδιο σχολείου-οικογένειας, αγόρι 5 ετών

Ε: Τι έχεις ζωγραφίσει;

Π1: Έχω ζωγραφίσει τον μπαμπά που έχει χαλάσει η λάμπα. Αυτός είναι (η κόκκινη φιγούρα στα δεξιά). Και εδώ πέρα είναι η αδερφή μου (η καφέ φιγούρα) και αυτός είναι ο αδερφός μου, ο μικρός (η μωβ φιγούρα).

Ε: Α! Γιατί κάθεται πάνω στην αδεφή σου ο μικρός σου αδερφός;

Π1: Δεν ξέρω!

Ε: Και τι κάνετε όλοι μαζί;

Π1: Εγώ πάω στον κρεβάτι μου και μένω στον πρώτο όροφο.

Ε: Και η μαμά πού είπες ότι είναι;

Π1: Σου είπα δεν έχει άλλο χώρο να την κάνω! Εδώ δεν χωρούσε. Δεν ήθελα να την κάνω πάνω μου! Δεν έχει άλλο χώρο!

Ε: Εντάξει. Θες να μου πεις για το σχολείο σου;

Π1: Ήτανε η πρώτη. Αυτός είναι ο Β., Αυτός είμαι εγώ. Και αυτός είναι ο κάποιος.

Ε: Αυτοί εδώ, δηλαδή, είναι οι φίλοι σου;

Π1: Ναι, και αυτά είναι τα παράθυρα.

Ε: Και τι κάνετε όλοι μαζί στο σχολείο;

Π1: Κοιτάμε τα παιδιά της πρώτης.

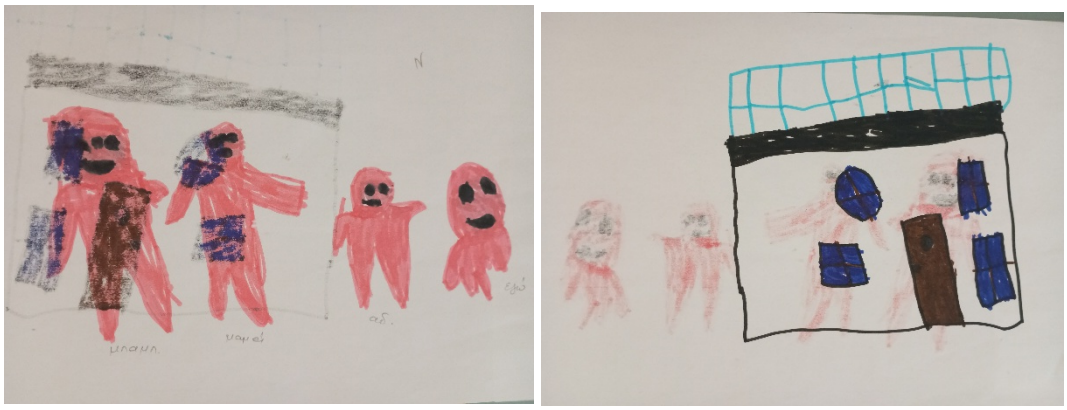




Σχέδιο οικογένειας-σχολείου, κορίτσι 4 ετών

Π2: Εδώ είναι το σπίτι.
Ε: Και ποια είναι αυτή με τα πορτοκαλί;
Π2: Εγώ.
Ε: Και ποια είναι αυτή με τα κίτρινα;
Π2: Η μαμά μου!
Ε: Ο μπαμπάς πού είναι;
Π2: Δεν είναι στο σπίτι. Λείπει. Είναι στη δουλειά.
Ε: Και εσείς με τη μανούλα τι κάνετε;
Π2: Παίζουμε.
Ε: Τι παιχνίδια παίζετε;
Π2: Παίζουμε με τις κουκλές, μαγειρεύουμε…

Ε: Πάρα πολύ ωραία! Εδώ είναι το σχολείο σου;
Π2: Όχι. Το σπίτι;
Ε:Και εδώ είναι το σπίτι! Ποιος είναι στην πόρτα;
Π2: Εγώ..
Ε: Τι είναι αυτό εδώ το κόκκινο στην πόρτα;
Π2: Το κουδούνι.
Ε; Είναι κόκκινο το κουδούνι σου και το σπίτι σου είναι γαλάζιο; Και εδώ μέσα ποιος είναι που κοιτάζει από το παράθυρο;
Π2: Η μαμά.
Ε: Εδώ ποιος είναι με τα μπλε;
Π2: Ο παππούς. Εκεί, είναι η αδερφή μου.
Ε2: Εντάξει γλυκούλα μου! Πάρα πολύ ωραία!



Σχέδιο οικογένειας-σχολείου, αγόρι 5 ετών

Ε: Για πες μας Π3. Τι έχεις ζωγραφίσει;
Π3: Εγώ είμαι αυτός (η τελευταία φιγούρα), ο αδερφός μου (προτελευταία φιγούρα), η μαμά και εδώ ο μπαμπάς.
Ε: Και φοράτε όλοι τα ίδια ρούχα;
Π3: Είναι πιζάμες.
Ε: Και τι κάνετε στο σπίτι;
Π3: Παίζουμε και φάγαμε παγωτό.

Ε: Πάρα πολύ ωραία! Για γύρισε σελίδα, να δούμε τι ζωγράφισες για το σχολείο. Τι έχεις κάνει στο σχολείο;
Π3: Από εκεί πάνω παίζουμε.
Ε: Α, ναι. Η αυλή που παίζετε πάνω.
Π3: Από εκεί είναι η αυλή που παίζει ο αδερφός μου και η πόρτα που πηγαίνει.

Ε: Από το σχολείο σου δηλαδή έχεις κάνει την αυλή που παίζεις και την πόρτα που πηγαίνει ο αδερφός σου. Μπράβο!

3. Αποτελέσματα της έρευνας-Ανάλυση

Η κατηγοριοποίηση στα προηγούμενα τρία παιδικά ιχνογραφήματα έγινε με κριτήριο την παρουσιά/απουσία των Σημαντικών Άλλων (ΣΑ) στα ιχνογραφήματα. Μεταξύ των τριών, στα δύο απουσιάζει ένα οικογενειακό μέλος.

Σχετικά με το ιχνογράφημα του Π1, παρατηρούμε σκούρα χρώματα και έντονες γραμμές. Τα πρόσωπα του ίδιου και των ΣΑ του δεν είναι χαρούμενα. Στο σχέδιο για την οικογένεια έχει παραλείψει να ζωγραφίσει την μητέρα του και όταν η ερευνήτρια το ρωτάει πού είναι, το παιδί απαντάει θυμώμενο πως δεν χωράει. Η παιδαγωγός του επικοινωνεί στην ερευνήτρια πως η μητέρα του παιδιού είναι απούσα από τη ζωή του τα τελευταία δύο χρόνια και δεν έχει επισκεφτεί ποτέ τον χώρο του Νηπιαγωγείου, ούτε έχει επικοινωνήσει τηλεφωνικά με τις παιδαγωγούς. Για το σχολείο του ζωγραφίζει δύο φίλους του, ονομάζοντας, όμως, μόνο τον έναν. Η αίσθηση της «απώλειας» με την προσωνυμία «κάποιος» για τον δεύτερο φίλο εγείρει προβληματισμούς στην ερευνήτρια. Η παιδαγωγός αναφέρει πως έχει αρχηγικές τάσεις στις αλληλεπιδράσεις του με τους συνομηλίκους και κάποιες φορές υιοθετεί επιθετικές συμπεριφορές (απειλές, φωνές, βία) για να διεκδικήσει το δίκιο του. Κάποιες φορές δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες.

Σχετικά με το ιχνογράφημα της Π2 παρατηρούμε πως όταν περιγράφει την οικογένειά της, απουσιάζει η φιγούρα του πατέρα της, υπάρχουν πρόσωπα κρυμμένα πίσω από τις κουρτίνες και την πόρτα. Όσην ώρα αφηγείται το σχέδιο της φαίνεται να διστάζει και στην ερώτηση για τον πατέρα της, κλείνει τα δάχτυλά της σε μπουνιά, κατεβάζει το κεφάλι της και γέρνει τους ώμους της προς τα πίσω. Για το σχολείο της επιλέγει να αποτυπώσει τη στιγμή που τη συνοδεύει η μητέρα της κλείνοντάς τες και τις δύο σε έναν κύκλο. Αν και τα χρώματα είναι φωτεινά, μικρά σημεία, όπως το κόκκινο πόμολο στην πόρτα, οι κουρτίνες στα παράθυρα και πρόσωπα κρυμένα, όπως και ο κύκλος στο σχέδιο του σχολείου προβληματίζουν. Η παιδαγωγός επικοινωνεί πως πρόκειται για έναν επιθετικό πατέρα και αφήνει υπόνοιες κακοποίησης.

Το τρίτο ιχνογράφημα αποτυπώνει μια χαρούμενη οικογενειακή στιγμή. Οι φιγούρες είναι πανομοιότυπες και φορούν πιζάμες. Στο σχέδιο του σχολείου δεν υπάρχουν πρόσωπα, παρά μόνο η απεικόνιση της αυλής με τα κάγκελα, σημείο συνάντησης του Π3 με τον αδερφό του. Να σημειωθεί πως το Π3 είναι αλλόγλωσσο, προσφάτως αφιχθέν στην Ελλάδα, με αυτό να επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις του. Όταν του απυθυνόταν η ερευνήτρια μιλούσε με χαμηλή φωνή.

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν τη σημασία του συνδυασμού παιδικού ιχνογραφήματος και αφηγήματος του παιδιού, καθώς η φωνή του παιδιού μας προσφέρει περισσότερα από τη δημιουργική φαντασία του. Ακόμη, το παιδί βιώνει ευχάριστα τη διαδικασία, όταν ζωγραφίζει σε ένα θετικό περιβάλλον και σε ομαδικό πλαίσιο.

Επιπλέον, οι παιδαγωγοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα παιδικά σχέδια ως εργαλείο για την κατανόηση των ασυνείδητων συναισθημάτων που προβάλλουν τα παιδιά, των βιωμάτων των παιδιών και των πιθανών προκλήσεων επικοινωνίας (Dolto, 2000; Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη & Ναυρίδη, 2019; Mylonakoy-Keke, 2022). Σημαντικό είναι για τους παιδαγωγούς να αξιοποιούν τα παιδικά ιχνογραφήματα με τρόπο που ενθαρρύνει τις ανοιχτές ερωτήσεις στα παιδιά, αποφεύγοντας σύντομες απαντήσεις και δίνοντας χρόνο σε κάθε παιδί που έχει ανάγκη για την έκφρασή του μέσα από αυτές τις διαδικασίες. Έτσι, οι παιδαγωγοί θα μπορούν να αναγνωρίσουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δημιουργώντας υποστηρικτική σχέση με αυτά.

Αυτό γιατί, η υποστηρικτική σχέση ωφελεί τα παιδιά καλλιεργώντας μια θετική αίσθηση ότι ανήκουν στο σχολείο και προάγει θετικά ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα (Skinner and Belmont, 1993 ; Roeser et al., 1996; Birch and Ladd, 1997; Wentzel et al., 2010 ; Suldo et al., 2014 ; Mason et al., 2017). Τέλος, είναι καθοριστικός παράγοντας για την ψυχοκοινωνική και συμπεριφορική προσαρμογή των παιδιών (Hughes et al., 1999; Ang, 2005; Mason et al., 2017).

Ελληνόγλωσση

Λάγιου-Λιγνού, Α., Αναγνωστάκη, Μ., & Ναυρίδη, Ε. (2019). Η ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών στην σχολική τους πορεία. *Σύγχρονη Ψυχολογία*, 23(2), 103-118.

Mylonakoy-Keke, M. (2022). *Παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά του Δημοτικού σχολείου*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Μηρτσέκη, Σ. (2016). *Η σημασία του παιδικού ιχνογραφήματος στη συναισθηματική ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ινφογνώμων.

Παναγοπούλου, Α. (2004). *Παιδικά ιχνογραφήματα και συναισθηματική έκφραση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κούρτη, Σ., & Παργάνα, Α. (2017). *Τα παιδικά ιχνογραφήματα και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθηνά: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

Abuhammad, S. (2016). The impact of maternal attachment on child development. *International Journal of Child Development and Education, 34*(2), 125-134. https://doi.org/10.1007/s1240-016-0217-1

Ang, R. P. (2005). The role of teacher-student relationship in the academic development of adolescents. *Journal of Adolescence*, 28(3), 333-344. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.04.004

Bekhit, M., Taha, M., & Saad, R. (2005). Children's drawings and emotional development: A study of the significance of drawing for emotional well-being. *Journal of Child Psychology, 16*(3), 220-230. https://doi.org/10.1016/j.jchildpsych.2004.06.002

Bertozzi, L., & De Piccoli, N. (2021). Children's drawings and their emotional expression: A study on children aged 4 to 8. *International Journal of Child Development, 28*(2), 112-130.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Developmental Psychology*, 33(1), 55-61. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.55

Brooks, M. (2005). *The Development of Drawing in Children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(1), 1-9.

Burke, R., Howard, S., & Jones, D. (2023). Children's voices and participation in educational research: Ethics and implications. *Journal of Educational Research*, 45(2), 123-138. https://doi.org/10.1234/jer.2023.4567

Candy, S. (2000). Drawing as a therapeutic tool: Its role in children's emotional expression. *Journal of Child Therapy, 24*(2), 129-139. https://doi.org/10.1080/0196391312412235

Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (3rd ed., pp. 3–26). New York, NY:

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Crotti, L., & Magni, G. (2003). Children's drawings: A window into emotional and cognitive development. *Psychological Studies, 12*(4), 48-60. https://doi.org/10.1037/0894-0287.12.4.48

Dolto, F. (1939). *L'image du corps chez l'enfant* [The image of the body in children]. Paris: Editions du Seuil.

Dolto, F. (1947). *Les troubles du développement chez l'enfant* [Developmental disorders in children]. Paris: Editions du Seuil.

Dolto, F. (2000). *The child and the family* (D. P. N. Borrin, Trans.). Penguin.

Gönül, N. (2023). The impact of children's drawings on their cognitive development and the role of creativity in early education. *Journal of Educational Psychology*.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Contribution of teacher–child relationships to positive school adjustment during the elementary school years. *Journal of School Psychology*, 37(5), 347-367. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00025-3

Kaplan, H., & Main, M. (1986). The role of drawing in the development of child attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*(2), 212-219. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00039.x

Kim, J., Lee, Y., & Park, H. (2017). Maternal attachment and its influence on children's emotional and cognitive development. *Child Development, 48*(3), 327-339. https://doi.org/10.1016/j.cdev.2017.04.004

Kress, G. (1997). Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy. Routledge.

Kress, T. (2022). Art and emotional literacy in early childhood: An analysis of children's drawings as emotional expression. *Journal of Early Childhood Research, 20*(1), 67-82.

Liu, Y., & Zhao, Z. (2021). Children's drawings as indicators of social and emotional development in the early years. *Child Development Perspectives, 15*(3), 176-183.

Longobardi, C., Iotti, N., & Pica, E. (2017). The role of drawings in emotional expression in early childhood. *Early Childhood Education Review, 25*(1), 34-45. https://doi.org/10.1007/s10703-017-0296-2

Mason, C. A., Cauce, A. M., & Simons, R. L. (2017). The role of family, peer, and community influences on children's adjustment in a multicultural society. *Child Development Perspectives*, 11(2), 101-107. https://doi.org/10.1111/cdep.12224

McInnes, P. (2019). Art therapy for emotional expression in children: Drawing as a tool for healing. *Journal of Art Therapy, 28*(3), 186-199. https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1577884

Meredieu, S. (1981). Drawing and the projection of emotional states in children. *Psychological Reports, 48*(3), 763-770. https://doi.org/10.2466/pr0.1981.48.3.763

Pahl, K. (1999). Children’s Drawings: A Developmental Study of their Relationship to the Child's Conceptual and Social Development. International Journal of Art and Design Education, 18(2), 209-221.

Piaget, J. (1962). *The Psychology of the Child*. Basic Books.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1996). Emotional and behavioral patterns in early adolescence: Predictions from early childhood. *Developmental Psychology*, 32(5), 1020-1035. https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.5.1020

Skinner, E. A., & 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://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

Smith, J., & Robinson, P. (2020). The role of children’s drawings in developmental psychology: A decade review. *Developmental Psychology Review, 37*(4), 404-421.

Suldo, S. M., Shaunessy, E. A., & Shie, J. L. (2014). Social and emotional predictors of academic achievement in adolescents. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 212-225. https://doi.org/10.1037/spq0000056

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. (2010). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Educational Psychology Review*, 22(3), 231-258. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9123-1

ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥΣ

Κουτσιβίτη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ03

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης, της νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης των έφηβων μαθητών. Αρκετές έρευνες στην Ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν δείξει ότι η υψηλή νοημοσύνη και η θετική αυτοαντίληψη οδηγεί σε αυξημένη σχολική επίδοση.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 116 μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη και η νοημοσύνη δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαντίληψη, νοημοσύνη, σχολική επίδοση, εφηβεία.

1. Εισαγωγή

Πάντα προβληματιζόμουν με την τόσο μεγάλη και πολλές φορές αγεφύρωτη διαφορά της συμμετοχής και της επίδοσης των παιδιών στην σχολική τάξη. Οι εμπειρίες μου τόσο ως μαθήτρια, όσο και ως καθηγήτρια με προέτρεπαν στην παραδοχή πολλών ετερόκλητων παραγόντων, ως αίτια αυτών των διαφορών.

Στην κορυφή της αξιολόγησης αυτών των παραγόντων διαφαίνονταν όμως, δυο διακριτά ισχυροί παράγοντες: η αυτοαντίληψη του μαθητή και η νοητική του ικανότητα με τις γνωστικές λειτουργίες που την διέπουν. Η περίοδος της ώριμης εφηβείας σηματοδοτεί το πέρασμα στην ενηλικίωση.

Ωστόσο, πολλά είναι εκείνα τα στοιχεία του εφήβου που είναι υπό διαμόρφωση και δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμη. Η εφηβεία περιγράφεται ως περίοδος «καταιγίδας», «άγχους» «ταραχής» και «αστάθειας», μια περίοδος αυτοανακάλυψης και αυτοεπιβεβαίωσης (Masese, et.al., 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι είναι βιολογικά επιρρεπείς στο να έχουν περισσότερες διακυμάνσεις της διάθεσης λόγω των ορμονικών αλλαγών που συνδέονται με την συγκεκριμένη βιολογική φάση που διανύουν, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εγκέφαλοί τους εξακολουθούν να αναπτύσσονται (Murphey et.al, 2013).

1.1 Νοημοσύνη

Η νοημοσύνη των εφήβων μαθητών περιγράφει την ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα ή κάποιο είδος προβλημάτων (Serpell,1993, Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990, ό.α. στους Cole &Cole, 2001). Αυτή η έννοια ως όρος υπάρχει σε όλες τις γλώσσες (Cole & Cole, 2001). Η γνωστική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να συσχετίζει τα πράγματα, να ανακαλύπτει και να εντοπίζει τις σχέσεις ανάμεσά τους χρησιμοποιώντας αυτή τη γνώση, για να επιλύει τα καθημερινά του προβλήματα (Fontana, 1996).

Η νόηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μάθηση. Πολλοί ερευνητές υποστήριξαν, ότι ο ευφυής είναι κατά κανόνα και καλός μαθητής (Downey et.al 2014). Σύμφωνα με τους Rosander & Backstrom (2012), ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επίδοση είναι η νοητική ικανότητα. Πλήθος ερευνών συνηγορούν στο ότι το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης είναι ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης (Di Fabio & Palazzeschi, 2009).

Ωστόσο, οι μαθητές δεν πετυχαίνουν πάντοτε βαθμολογία σύμφωνη με τη νοητική τους ικανότητα. Η πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών επηρεάζεται από τα συναισθήματα (Salovey & Mayer, 1994, ό.α. στους Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005) και από στοιχεία της προσωπικότητας του έφηβου που συνθέτουν την εικόνα της αυτοαντίληψης του. Όπως έχει διερευνηθεί ότι η ευσυνειδησία, επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση (Rosander, Backstrom, & Stenberg, 2011), ενώ ο υψηλός νευρωτισμός την δυσχεραίνει (Connor & Paunonen, 2007, Petrides,

Chamorro-Premuzic, Frederickson & Furnham, 2005, Poropat, 2009, ό.α. στους Perera & DiGiacomo, 2013).

Οπότε για να αιτιολογηθεί η σχολική επίδοση δεν αρκεί μόνο το νοητικό επίπεδο του μαθητή, πρέπει να υπάρχει γνώση των στάσεων, των πεποιθήσεων αλλά και των συμπεριφορών του. Τα χαρακτηριστικά του ατόμου είναι αυτά που συνθέτουν την εικόνα του στους άλλους και την αυτοεικόνα του, δηλαδή την αυτοαντίληψή του.

1.2Αυτοαντίληψη

Η αυτοαντίληψη είναι η συνολική εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του και σχηματίζεται από τις επιμέρους στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις που έχει το άτομο για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, για το σωματικό του εαυτό, για την κοινωνική του συμπεριφορά, για την επίδοση στις σχολικές ή τις επαγγελματικές υποχρεώσεις κτλ. μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Marsh & Martin, 2011).

Ενδιαφέρον είναι ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης ενός ατόμου μεταβάλλεται ανά ηλικία Τα ευρήματα από τρεις μελέτες - μια μετα-ανάλυση 86 δημοσιευμένων άρθρων (Trzesniewski et.al, 2001, Twenge & Campbell, 2001), μια μεγάλη μελέτη ατόμων ηλικίας 9 έως 90 ετών (Robins et.al, 2002) και μια διαδοχική διαμήκης μελέτη των ατόμων ηλικίας 25 έως 96 ετών (Trzesniewski & Robins, 2004) - παρουσιάζουν ένα πορτραίτο της κανονιστικής τροχιάς της αυτοαντίληψης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων.

Τα μικρά παιδιά έχουν σχετικά υψηλή αυτοαντίληψη, η οποία σταδιακά μειώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Οι ερευνητές έχουν υποθέσει ότι τα παιδιά έχουν υψηλή αυτοαντίληψη επειδή οι απόψεις τους είναι μη ρεαλιστικά θετικές. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, αρχίζουν να βασίζουν τις αυτοαξιολόγήσεις τους σε εξωτερικές ανατροφοδοτήσεις και κοινωνικές συγκρίσεις και έτσι διαμορφώνουν μια πιο ισορροπημένη και ακριβή εκτίμηση της ακαδημαϊκής τους επάρκειας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ελκυστικότητας και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, καθώς τα παιδιά περνούν από την προσχολική βαθμίδα στο δημοτικό σχολείο, λαμβάνουν περισσότερο αρνητική ανάδραση από τους δασκάλους, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους και οι αυτοαξιολογήσεις τους αντισταθμίζονται αντιστοίχως.

Στην εφηβική ηλικία η αυτοαντίληψη συνεχίζει να μειώνεται. Οι ερευνητές έχουν αποδώσει την εφηβική παρακμή στην εικόνα του σώματος και σε άλλα προβλήματα που σχετίζονται με την εφηβεία, την αναδυόμενη ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένα για τον εαυτό τους και το μέλλον τους και ως εκ τούτου να αναγνωρίζουν τις χαμένες ευκαιρίες και τις αποτυχημένες προσδοκίες και τη μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο πιο προκλητικό και κοινωνικά περίπλοκο πλαίσιο του γυμνασίου και αργότερα του λυκείου.

Συνολικά, τα αγόρια και τα κορίτσια ακολουθούν ουσιαστικά την ίδια τροχιά ως προς τα επίπεδα αυτοαντίληψης. Και για τα δύο φύλα, η αυτοαντίληψη είναι σχετικά υψηλή κατά την παιδική ηλικία, πέφτει κατά την εφηβεία. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποιες ενδιαφέρουσες αποκλίσεις μεταξύ των φύλων. Παρόλο που τα αγόρια και τα κορίτσια αναφέρουν παρόμοια επίπεδα αυτοαντίληψης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, η διαφορά των φύλων εμφανίζεται από την εφηβεία, με τα έφηβα αγόρια να έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη από τα κορίτσια (Kling, et.al, 1999; Robins et al. 2002). Αυτό το χάσμα μεταξύ των φύλων εξακολουθεί να υφίσταται καθ' όλη τη διάρκεια της ενηλικίωσης, και στη συνέχεια στενεύει και ίσως εξαφανιστεί ακόμη και στα γηρατειά (Kling et al., 1999, Robins et al., 2002). Οι ερευνητές έχουν προσφέρει πολλές εξηγήσεις για τη διαφορά φύλου, από τις αλλαγές ωρίμανσης που σχετίζονται με την εφηβεία με τους κοινωνικούς παραγόντων που συνδέονται με τη διαφορετική μεταχείριση των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη ή με τις διαφορές φύλου στα ιδεώδη της εικόνας του σώματος.

1.3. Σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση των Ελλήνων μαθητών της β τάξης γενικού Λυκείου είναι οι προφορικές αξιολογήσεις των μαθήματων : ελληνική γλώσσα , φιλοσοφία, ιστορία , πληροφορική, άλγεβρα ,γεωμετρία, φυσική , χημεία , βιολογία, θρησκευτικά , αγγλικά , 2^{η} ξένη γλώσσα, φυσική αγωγή και

δυο επιπλέον μαθήματα κατεύθυνσης. Η γενική βαθμολογία είναι ο μέσος όρος αυτών των 15 μαθημάτων.

2. Κύριο Μέρος

2.1. Σκοποί της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την πιθανή επίδραση της αυτοαντίληψης , της αυτοεκτίμησης και της νοημοσύνης των εφήβων στην ακαδημαϊκή επίδοση τους.

- Η υψηλή νοημοσύνη του εφήβου σχετίζεται με θετική αυτοεικόνα ;
- Η υψηλή νοημοσύνη του εφήβου σχετίζεται με καλύτερη σχολική επίδοση;
- Είναι ο πιο έξυπνος έφηβος και ο καλύτερος μαθητής;

2.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας θα αποτελείται από 116 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα προήλθε από μαθητές φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης με ειδίκευση στην θετική και οικονομική κατεύθυνση και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού των μαθητών.

2.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Το φύλο των παιδιών είναι 53,4% αγόρια και 46,6 % κορίτσια. Οι ηλικίες των υποκειμένων της παρούσας έρευνας κυμαίνονται από 16 – 19 ετών που αντιπροσωπεύουν την μέση και ώριμη εφηβεία. Συγκεκριμένα το 4,3% του δείγματος γεννήθηκε το έτος 1998, το 25% το έτος 1999, το 59,5% το έτος 2000 και το 21,2% το 2001. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι μαθητές της Β Λυκείου.

2.2.2 Περιορισμοί έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεχθέν δείγμα είναι δεσμευτικό (από μια συγκεκριμένη περιοχή- βολικό δείγμα). Βέβαια αυτό δεν είναι πολύ σημαντικό πρόβλημα με την έννοια ότι ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό αλλά η καταγραφή των αποτελεσμάτων σε ένα συγκεκριμένο δείγμα παιδιών. Βέβαια, είναι εφικτή η εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων στους πληθυσμούς οι οποίοι είναι όμοιοι με το δείγμα που μελετάμε. Επίσης, ο Creswell (2011, σ. 237) αναφέρει ότι αυτός ο περιορισμός παρότι είναι σημαντικός μπορεί να παρακαμφθεί καθώς τέτοιοί είδους έρευνες μπορούν να έχουν κάποια χρησιμότητα σε έρευνες που θα γίνουν μελλοντικά με παρόμοια θεματολογία.

2.3. Παρουσίαση ερωτηματολογίων

Τα δύο βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν οι πίνακες Raven και τα ερωτηματολόγια ΠΑΤΕΜ IV.

2.3.1. Raven's Progressive Matrices

Για τη διερεύνηση της γνωστικής νοημοσύνης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Raven's Progressive Matrices. Το τεστ αυτό χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ρέουσας νοημοσύνης, δηλαδή της ικανότητας να λύνει κάποιος νέα προβλήματα. Σύμφωνα με τον Raven (2000) είναι κατάλληλο για τη μέτρηση της νοημοσύνης πέρα από την εθνικότητα των συμμετεχόντων και την κοινωνικοοικονομική τους θέση, χωρίς να υπάρχουν σημαντικά σφάλματα κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (δηλαδή σφάλματα που να οφείλονται στη διαφορετική επίδραση που ασκούν οι ποικίλες μορφές του πολιτισμού στην εξέλιξη της ευφυΐας του ατόμου) και αυτό το καθιστά ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο.

Το Standard Progressive Matrices προβλέπει τη σχολική επίδοση πέρα από το κοινωνικοοικονομικό στάτους, τη νοημοσύνη των γονιών, το εισόδημα και το επίπεδο της εκπαίδευσης (Colom & Flores-Mendoza, 2007, ό.α. στους Downey et al., 2014). Το τεστ αποτελείται από 5 ομάδες των 12 δοκιμασιών ή κάθε μια. Η κάθε δοκιμασία παρουσιάζει ένα σχήμα από το οποίο

λείπει ένα κομμάτι. Από κάτω δίνονται 6 ή 8 μικρότερα σχήματα, από τα οποία ο εξεταζόμενος πρέπει να βρει ποιο αντιστοιχεί στο ζητούμενο. Η κάθε δοκιμασία είναι λίγο δυσκολότερη από την προηγούμενη, και ή κάθε μια από τις πέντε ομάδες περιέχει δυσκολότερες δοκιμασίες από την ομάδα που προηγείται.

2.3.2 ΠΑΤΕΜ IV

Το ερωτηματολόγιο «Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ IV), (Μακρή - Μπότσαρη, 2001) θα χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμηση μαθητών Λυκείου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου του Harter (1988) "Self - Perception Profile for Adolescents". Το ερωτηματολόγιο είναι προσαρμοσμένο και σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό από τη Μακρή – Μπότσαρη (2001) και απευθύνεται σε έφηβους μαθητές ηλικίας περίπου 16 έως 18 ετών (των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων των Λυκείων).

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ IV περιλαμβάνει δώδεκα κλίμακες. Οι έντεκα από αυτές, αποτυπώνουν έντεκα διαφορετικούς τομείς της αυτοαντίληψης των εφήβων: γενική σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τους γονείς, ικανότητα στα μαθηματικά, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, εργασιακή ετοιμότητα, ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα, συναισθηματικές - διαφυλικές σχέσεις, διαγωγή - συμπεριφορά και στενοί φίλοι.

Οι ερωτήσεις της δωδέκατης κλίμακας (αυτοεκτίμηση) αποτυπώνουν τη σφαιρική άποψη του μαθητή για τον εαυτό του και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του, έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και γενικά νιώθει ότι αξίζει ως άτομο και ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

2.3.3 Βαθμολογικές επιδόσεις

Εξετάστηκε ξεχωριστά η βαθμολογία στα Μαθηματικά, στα Ελληνικά και ο μέσος όρος του Α' τετραμήνου του κάθε μαθητή.

2.4. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Πιο αναλυτικά χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για την περιγραφή των αξόνων των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμηση και της αφαιρετικής ικανότητας. Επιπλέον, για να εξετασθεί η πιθανή συσχέτιση μεταξύ της της ακαδημαϊκής επίδοσης με την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την αφαιρετική ικανότητα χρησιμοποιήθηκε (1) ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson και (2) η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Στην ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίσθηκε η ακαδημαϊκή επίδοση και ως ανεξάρτητές ορίσθηκαν η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η αφαιρετική ικανότητα.

Η ανάλυση διενεργήθηκε στο λογισμικό SPSS v20 και ως στάθμη στατιστικής σημαντικότητας ορίσθηκε η τιμή α=0.05 (5%).

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

- Δείκτης νοημοσύνης: Οι τιμές κινήθηκαν σε υψηλά επίπεδα, με εύρος τιμών 0-60, το δείγμα κυμάνθηκε σε τιμές 30-60 με μέσο όρο περίπου 53, επικρατούσα τιμή 58, διάμεσο 53 και συντελεστή μεταβλητότητας < 0,1 που σημαίνει ότι το δείγμα είναι ομοιογενές. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα, μιας και οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μαθητές γενικού λυκείου με προσανατολισμό την ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν κατακτήσει ένα ελάχιστο επίπεδο ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Η κατανομή του δείγματος δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού.
- Αυτοαντίληψη: Οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης: γενική σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τους γονείς, ικανότητα στα μαθηματικά, αθλητική ικανότητα,

εργασιακή ετοιμότητα, συναισθηματικές - διαφυλικές σχέσεις, διαγωγή -συμπεριφορά και στενοί φίλοι και τέλος αυτοεκτίμηση έδειξαν ότι το δείγμα υπερβαίνει τους μέσους όρους για τον γενικότερο ελληνικό πληθυσμό.Η αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπο του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση έδωσαν τιμές με μέσο όρο 2,77, που είναι μια μεσαία τιμή, σε σχέση με τους μέσους όρους που βρήκε η Μπότσαρη-Μακρή για τις διάφορες ομάδες ανά τάξη και φύλο.

- Η αποτύπωση της αντίληψης των εφήβων του δείγματος για τις σχέσεις του με το αντίθετο φύλο, έδωσε μεσαία τιμή
- Η αντίληψη των μαθητών για τις ικανότητες τους στα γλωσσικά μαθήματα, έδωσαν ένα χαμηλό μέσο όρο 2,23, χαμηλότερο από την ελάχιστη τιμή 2,32 της συγγραφέως. Αυτό το αποτέλεσμα ερμηνεύεται ως δυσκολία των παιδιών του δείγματος στα γλωσσικά μαθήματα.
- Σχολική επίδοση: Οι βαθμολογίες των μαθηματικών παρουσίασαν μέσο όρο 17,73, επικρατέστερη ως βαθμολογία βρέθηκε το 20 και επίσης όπως και στους μέσους όρους του α τετραμήνου τα μισά παιδιά ήταν βαθμολογημένα από 18 και άνω. Οι βαθμολογίες των ελληνικών είχαν μέσο όρο βαθμολογίας 16.85, με τις τιμές 16 και 19 να έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και τους μισούς μαθητές και πάλι να έχουν βαθμολογία από 18 και άνω. Επίσης όπως και στους μέσους όρους του Α' τετράμηνου τα μισά παιδιά ήταν βαθμολογημένα από 18 και άνω. Προφανώς δεν είναι κάτι που ισχύει στον γενικότερο πληθυσμό, αιτιολογείται όμως από την κατεύθυνση σπουδών των παιδιών που είναι κυρίως θετική ή οικονομική και λιγότερο κατά πολύ θεωρητική.
- Σχέση νοημοσύνης και επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης. Το επίπεδο νοημοσύνης δεν επιδρά στην αυτοαντίληψη για την γενική σχολική ικανότητα, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στις σχέσεις με τους γονείς, στην αθλητική ικανότητα, στην φυσική εμφάνιση, στην εργασιακή ετοιμότητα, στην ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα, στις συναισθηματικές - διαφυλικές σχέσεις, στην διαγωγή -συμπεριφορά και στενοί φίλοι.
- Σχέση νοημοσύνης και αντίληψη ικανότητας στα μαθηματικά. Το επίπεδο νοημοσύνης επιδρά θετικά στην αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα του στα μαθηματικά.
- Σχέση νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης στα μαθηματικά. Ο δείκτης νοημοσύνης σχετίζεται θετικά σε μέτριο βαθμό με την επίδοση στα Μαθηματικά.
- Σχέση νοημοσύνης και γενικής σχολικής επίδοσης και ελληνικών. Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι ο δείκτης νοημοσύνηςδεν σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την γενική σχολική επίδοση των έφηβων μαθητών
- Σχέση αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης. Η αυτοαντίληψη των έφηβων μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει την σχολική τους επίδοση
- Σχέση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης με νοημοσύνη. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η αυτοεκτίμηση δεν σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης καθώς παρατηρήθηκε, τόσο από τον συντελεστή συσχέτισης Pearson όσο και από την εφαρμογή της γραμμικής παλινδρόμησης, ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν ερμηνεύει σημαντικό ποσοστό της μεταβλητότητας των διαστάσεων της αυτοαντίληψης.
- Σχέση αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης. Από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης δεν σχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την σχολική επίδοση της γενικής βαθμολογίας των μαθημάτων αλλά ούτε και με την σχολική επίδοση στα μαθηματικά και στα ελληνικά.

3. Συμπεράσματα

Η ανάδειξη σχέσης συσχέτισης του δείγματος ανάμεσα στον δείκτη νοημοσύνης και της ικανότητας στα μαθηματικά δείχνει την σύνδεση του εργαλείου μέτρησης με την μαθηματικά.

Η μεσαία στατιστική συσχέτιση της βαθμολογίας των μαθηματικών με τον δείκτη νοημοσύνης , οφείλει να ιδωθεί μέσα από το πρίσμα της γενικότερης υψηλής μέσης τιμής νοημοσύνης του δείγματος.

Η απουσία συσχέτισης των υπόλοιπων επιμέρους τομέων της αντίληψης με την νοημοσύνη και την σχολική επίδοση, όπως συνηγορούν τόσες έρευνες για την σύνδεση νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης (Downey et.al 2014), όπως και αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης (Φασουράκη 2011) μπορεί να οφείλεται στο μικρό εύρος τιμών, στην χαμηλή διασπορά των τιμών των μεταβλητών του δείγματος και στην μη αντιπροσωπευτικότητα του.

Ωστόσο, όταν ένα δείγμα έχει υψηλούς δείκτες νοημοσύνης, αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης μπορεί να είναι άλλοι ευαίσθητοι παράγοντες που επηρεάζουν τις συσχετίσεις, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη (Κίτσου 2015).

Μια νέα έρευνα με μεγαλύτερο πληθυσμό δείγματος και πιο αντιπροσωπευτικό θα δώσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Τέλος, οι δυνατότητες του κάθε παιδιού είναι διαφορετικές, για αυτό είναι σημαντικό, οι μαθητές να επιτυγχάνουν βαθμολογία σύμφωνη με τη διανοητική τους ικανότητα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου IV -ΠΑΤΕΜ IV. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κίτσου, Μ. (2015). Διευρεύνηση του ρόλου της γνωστικής νοημοσύνης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσωπικότητας στη σχολική επίδοση των μαθητών της Ε και ΣΤ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Φλουρής, Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων.Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

Bastian, V., Burns N., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional Intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities, Personality and Individual Differences, 39, 1135–1145.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, τόμος Β': Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Colom, R., & Flores-Mendoza, C. (2007). Intelligence Predicts Scholastic Achievement Irrespective of SES Factors: Evidence from Brazil. Intelligence, 35,http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.008243-251.

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). An in-depth look at scholastic success: Fluid intelligence, personality traits or emotional intelligence?, Personality and Individual Differences, 46, 581-585.

Downey, L., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K., & Stough, C. (2014). Scholastic Success: Fluid Intelligence, Personality, and Emotional Intelligence, Canadian Journal of School Psychology, 29 ,40-53.

Fontana, D. (1996). Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς, Αθήνα: Σαββάλας.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Dev. 53: 87–

Harter, S., and Mayberry, W. (1984). Self-Worth as a Function of the Discrepancy Between One's Aspirations and One's Perceived Competence: William James Revisited, University of Denver, Denver, CO.

Harter, S. (2012). The Self - Perception Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires, Denver: University of Denver, Department of Psychology. Retrieved from https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210 Καλαντζή - Αξίζι Α., Αγγελή Κ. & Ευσταθίου Γ. Ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV. Κλίμακα για γονείς, Κλίμακα για εκπαιδευτικούς. Στάθμιση της κλίμακας ADHD-IV των G.J. DuPaul, T.J.

Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J., & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. Psychological Bulle- tin, 125, 470–500.

Ma, X., and Kishor, N. (1997). Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: A meta-analytic view. Educ. Psychol. Rev. 9: 89–120.

Morrison, R.G., Doumas, L.A.A., Richland, L.E., 2011. A computational account of children's analogical reasoning: balancing inhibitory con- trol in working memory and relational representation. Dev. Sci. 14, 516–529.

Murphy, M (Ed.) (2013) Social theory and educational research: understanding Foucault, Bourdieu, Habermas and Derrida. London: Routledge.

Pajares, F., Miller, M. D., and Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. J. Educ. Psychol. 91: 50–61.

Perera, H., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review, Learning and Individual Differences, 28, 20-33.

Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences, 36, 277-293.

Raven, J.C., 1998. Manual for Raven's Progressive Matrices. Oxford Psy chologists Press, Oxford.

Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the lifespan. Psychology and Aging, 17, 423–434.

Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. Cognitive Psychology, 41, 1–48.

Rosander, P., & Backstrom, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences?, Learning and Individual Differences, 22, 820-826.

Rosander, P., Backstrom, M., & Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modelling approach, Learning and Individual Differences, 21, 590-596.

Rosander, P., & Backstrom, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences?, Learning and Individual Differences, 22, 820-826

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the Self, Basic Books, New York.

Rosso, I.M., Young, A.D., Femia, L.A., Yurgelun-Todd, D.A., 2004. Cognitive and emotional components of frontal lobe functioning in childhood and adolescence. Ann. N. Y. Acad. Sci. 1021, 355–362.

Shavelson, R. J., and Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. J.Educ. Psychol. 74: 3–17.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. Rev. Educ. Res. 46: 407–441.

Skaalvik, E. M. (1997a). Issues in research on self-concept. In: Maehr, M., and Pintrich, P. R. (eds.), Advances in Motivation and Achievement (Vol. 10), JAI Press, New York, pp. 51–97.

Skaalvik, E. M. (1997b). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. J. Educ. Psychol. 89: 71–81.

Skaalvik, E. M., and Rankin, R. J. (1996a). Self-Concept and Self-Efficacy: Conceptual Analysis, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Skaalvik, E. M., and Rankin, R. J. (1996b). Studies of Academic Self-Concept Using a Norwegian Modification of the SDQ, Paper presented at the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canada.

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. Educ. Psychol. 37: 233–244.

Skaalvik, EM., Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: a test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. Psychol Rep.;95(3 Pt 2):1187-202.

Spiegel, L. (1951). A review of contributions to a psychoanalytic theory of adolescence. Psychoanal. Study Child 6: 375-393.

Sternberg, R.J., Rifkin, B., 1979. The development of analogical reasoning processes. J. Exp. Child Psychol. 27, 195–232.

Stipek, D. J. (1993). Motivation to Learn: From Theory to Practice, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Sullivan, H. S. (1947). Conceptions of Modern Psychiatry: The First William Alanson White Memorial Lectures, William Alanson White Psychiatric Foundation, Washington, DC.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. Austin (Eds), Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall.

Tennen, H., and Herzberger, S. (1987). Depression, self-esteem, and the absence of self- protective attributional biases. J. Pers. Soc. Psychol. 52: 72–80.

Trzesniewski, K.H., & Robins, R.W. (2004). A cohort-sequential study of self esteem from age 25 to 96. Poster presented at the Society for Personality and Social Psychology. Austin, Texas.

Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., & Robins, R.W. (2001, April). Self-esteem across the life span: A meta-analysis. Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Minneapolis, MN.

Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Roberts, B.W., & Caspi, A. (2004). Personality and self-esteem development across the lifespan. In P.T. Costa, Jr. & I.C. Siegler (Eds), Recent advances in psy- chology and aging (pp. 163–185). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.

Twenge, J.M., & Campbell, W.K. (2001). Age and birth cohort differ- ences in self esteem: A cross-temporal meta-analysis. Personality and Social Psychology Review, 5, 321–344.

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

Καλαντζής Αθανάσιος
ΠΕ02, MSc
Σχίζα Διονυσία
ΠΕ02, MSc

Περίληψη

Το άγχος στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ένα ολοένα και αυξανόμενο φαινόμενο, επηρεάζοντας τη σχολική επίδοση και την ψυχική υγεία. Η ψυχοεκπαίδευση προσφέρει ένα δομημένο πλαίσιο για την πρόληψη και αντιμετώπισή του, μέσω της ενίσχυσης της αυτογνωσίας και των δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων. Η παρούσα έρευνα αναλύει θεωρητικά και εφαρμοσμένα μοντέλα ψυχοεκπαίδευσης, εξετάζει καλές πρακτικές διεθνώς και εστιάζει στις δυνατότητες υλοποίησης παρεμβάσεων στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Προτείνονται στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μέσα από συνεργατικές και βιώσιμες πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχοεκπαίδευση, Διαχείριση Άγχους Μαθητών, Σχολικές Παρεμβάσεις, Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία

1. Εισαγωγή

Η εφηβεία συνιστά περίοδο έντονων βιοψυχοκοινωνικών μεταβολών, κατά την οποία οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτίθενται σε αυξανόμενες ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις. Στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, το εξετασιοκεντρικό σύστημα, η πίεση για υψηλές επιδόσεις και η έλλειψη ουσιαστικής ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, καθιστούν το άγχος μια διαρκώς εντεινόμενη εμπειρία (ΕΠΙΨΥ, 2022· Patalay & Fitzsimons, 2018).

Το άγχος, όταν παραμένει αδιάγνωστο και ανεπεξέργαστο, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική απόδοση, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Ginsburg et al., 2018· Lester & Cross, 2015). Εντούτοις, παρεμβάσεις πρόληψης και ενδυνάμωσης, όπως η ψυχοεκπαίδευση, μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση του άγχους από τους ίδιους τους εφήβους (Beck, 2016· Christner & Mennuti, 2019).

Η ψυχοεκπαίδευση, ως μεθοδολογικό εργαλείο που εδράζεται στις αρχές της γνωσιακής-συμπεριφορικής θεραπείας και της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (CBT & SEL), έχει αναδειχθεί ως αποτελεσματική προσέγγιση σε σχολικά περιβάλλοντα, με ενδείξεις μείωσης αγχωδών συμπτωμάτων και βελτίωσης της ψυχικής ευεξίας (Werner-Seidler et al., 2017· Durlak et al., 2017). Ειδικά σε προγράμματα όπως το FRIENDS ή το Mindfulness in Schools Programme, η ενσωμάτωση ψυχοεκπαιδευτικών τεχνικών στη σχολική καθημερινότητα οδήγησε σε στατιστικά σημαντικά οφέλη (Kuyken et al., 2015· Barrett et al., 2016).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ένταξη της ψυχοεκπαίδευσης παραμένει αποσπασματική, παρά τις πρόσφατες πρωτοβουλίες μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων και ενίσχυσης των σχολείων με ψυχολόγους (ΙΕΠ, 2021· Weare & Nind, 2017). Η ανάγκη για ένα ολιστικό και συστηματοποιημένο πλαίσιο παρεμβάσεων είναι επιτακτική.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τον ρόλο της ψυχοεκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του άγχους στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εστιάζει στην αποσαφήνιση των θεωρητικών βάσεων, την αποτίμηση διεθνών καλών πρακτικών και την παρουσίαση εφικτών προτάσεων εφαρμογής προσαρμοσμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί θεωρητική-ανασκοπική προσέγγιση, αξιοποιώντας σύγχρονη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για να αναδείξει τον ρόλο της ψυχοεκπαίδευσης ως εργαλείου πρόληψης και αντιμετώπισης του άγχους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εστιάζει στην αποσαφήνιση των βασικών θεωρητικών μοντέλων που τη θεμελιώνουν, στην παρουσίαση τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθώς και στη διερεύνηση των δυνατοτήτων προσαρμογής και εφαρμογής της στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει όχι μόνο την καταγραφή υφιστάμενων πρακτικών, αλλά και την ανάδειξη προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και δράσης, με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών.

2.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Το σχολικό άγχος ορίζεται ως η συναισθηματική και ψυχολογική αντίδραση σε απαιτητικές καταστάσεις που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα αίτια του συνιστούν ένα πολύπλοκο μίγμα αντικειμενικών και υποκειμενικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων η έντονη πίεση για υψηλές επιδόσεις, οι αυξημένες εξεταστικές απαιτήσεις, οι συγκρούσεις εντός της τάξης και οι ψηφιακοί παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινή διαβίωση (ΕΠΙΨΥ, 2022). Έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών σε λύκεια αναφέρουν υψηλά επίπεδα στρες, το οποίο συχνά μεταφράζεται σε επιπτώσεις όπως μειωμένη συγκέντρωση, νευρικότητα, κόπωση και, σε σοβαρές περιπτώσεις, υποβάθμιση της ψυχικής υγείας τους (Neil & Christensen, 2016). Επιπλέον, οι συνέπειες του σχολικού άγχους επεκτείνονται και στις διαπροσωπικές σχέσεις, επηρεάζοντας την ποιότητα της επικοινωνίας και τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών, καθώς και τη συνολική ατμόσφαιρα της τάξης (Werner-Seidler et al., 2017).

Παραδείγματα από ελληνικά σχολεία καταδεικνύουν πως οι απαιτήσεις των εξεταστικών περιόδων και οι εντονότερες εκπαιδευτικές πιέσεις συμβάλλουν στην αύξηση του άγχους. Έρευνες του ΕΠΙΨΥ (2022) καταγράφουν ότι περισσότερο από το 30% των μαθητών Λυκείου αντιμετωπίζουν σοβαρά επίπεδα στρες, με σαφείς επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους απόδοση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Η ψυχοεκπαίδευση αποτελεί δομημένη εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στην ενίσχυση της γνώσης, της επίγνωσης και της διαχείρισης ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, μέσω της μετάδοσης πληροφοριών και της καλλιέργειας δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Προέρχεται από το πεδίο της κλινικής ψυχολογίας και αρχικά εφαρμόστηκε στη θεραπεία σοβαρών ψυχικών διαταραχών (Reavley & Jorm, 2015), ωστόσο έκτοτε η εφαρμογή της έχει επεκταθεί σημαντικά στο σχολικό πλαίσιο, με έμφαση στην πρόληψη και την ψυχική ενδυνάμωση παιδιών και εφήβων (Christner & Mennuti, 2019).

Κεντρικό θεωρητικό υπόβαθρο της ψυχοεκπαίδευσης είναι η γνωσιακή-συμπεριφορική θεωρία (Cognitive Behavioral Therapy – CBT), η οποία εστιάζει στη δυναμική σχέση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών (Beck, 2016). Μέσω της αναγνώρισης δυσλειτουργικών γνωσιών και της σταδιακής τροποποίησής τους, οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται αγχώδεις αντιδράσεις και να υιοθετούν λειτουργικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης (Barrett et al., 2016). Η ψυχοεκπαίδευση που βασίζεται στην CBT περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εκπαίδευση σε τεχνικές χαλάρωσης, τη γνωσιακή αναδόμηση, την αντιμετώπιση αρνητικών αυτόματων σκέψεων και την έκθεση σε ελεγχόμενα αγχογόνα ερεθίσματα (Mychailyszyn et al., 2015).

Παράλληλα, σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί το μοντέλο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Social and Emotional Learning – SEL), το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, συναισθηματικής ρύθμισης, υπεύθυνης λήψης αποφάσεων και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Durlak et al., 2017). Τα σχολικά προγράμματα που ενσωματώνουν το SEL, όπως το PATHS και το CASEL framework, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στη μείωση των επιπέδων άγχους και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών (Weare & Nind, 2017).

Η σύγχρονη ψυχοεκπαίδευση συνιστά σύνθεση των παραπάνω μοντέλων και στοχεύει όχι μόνο στη διαχείριση συμπτωμάτων, αλλά και στην πρόληψη, ενισχύοντας την αυτογνωσία, την ψυχική

ανθεκτικότητα και την ενεργητική στάση απέναντι σε δυσκολίες. Οι Stallard et al. (2015) επισημαίνουν ότι οι παρεμβάσεις που ενσωματώνονται στη σχολική κουλτούρα και γίνονται τμήμα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής έχουν αυξημένη αποτελεσματικότητα και διάρκεια. Παράλληλα, μετα-αναλύσεις αναδεικνύουν τη σημασία της καθολικής εφαρμογής ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, δηλαδή σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και όχι μόνο σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Werner-Seidler et al., 2017· Neil & Christensen, 2016).

Επιπλέον, οι σύγχρονες παρεμβάσεις αξιοποιούν τεχνολογικά μέσα και ψηφιακά εργαλεία, ενσωματώνοντας διαδραστικές μορφές μάθησης και εφαρμογές κινητών συσκευών (Grist et al., 2017· Clarke et al., 2015). Η προσβασιμότητα, η εξατομίκευση και η αυξημένη αποδοχή από τους εφήβους καθιστούν τις ψηφιακές μορφές ψυχοεκπαίδευσης σημαντική καινοτομία στη σχολική ψυχική υγεία, με ιδιαίτερη σημασία στο μεταπανδημικό πλαίσιο (Thompson & Lee, 2023).

2.3 Ερευνητικά δεδομένα και καλές πρακτικές

Η εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης διεθνούς έρευνας τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών καταδεικνύει ότι προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης που βασίζονται στη γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση (CBT) και στο μοντέλο της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (SEL) μπορούν να μειώσουν σημαντικά τα επίπεδα άγχους και να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Neil & Christensen, 2016· Durlak et al., 2017).

Ένα από τα πιο ευρέως εφαρμοσμένα προγράμματα παγκοσμίως είναι το FRIENDS for Life, που αναπτύχθηκε στην Αυστραλία και έχει αξιολογηθεί με θετικά αποτελέσματα σε δεκάδες χώρες. Το πρόγραμμα συνδυάζει τεχνικές CBT, εκπαίδευση σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αναγνώριση και τροποποίηση δυσλειτουργικών σκέψεων, καθώς και σωματική χαλάρωση. Μελέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική μείωση των αγχωδών συμπτωμάτων σε μαθητές που συμμετείχαν (Barrett et al., 2016). Στο ίδιο πλαίσιο, το πρόγραμμα Cool Kids, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά και στην Κύπρο και σε ελληνικά σχολεία ειδικής αγωγής, αξιοποιεί δομημένες συνεδρίες ψυχοεκπαίδευσης με επίκεντρο τον έλεγχο σκέψεων και τη σταδιακή έκθεση σε αγχογόνα ερεθίσματα (Essau & Ollendick, 2016).

Παράλληλα, προγράμματα βασισμένα στην ενσυνειδητότητα, όπως το Mindfulness in Schools Programme (MiSP), έχουν επιδείξει ενθαρρυντικά αποτελέσματα στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και της συναισθηματικής ρύθμισης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kuyken et al., 2015· Knox et al., 2022). Η εφαρμογή παρόμοιων πρακτικών σε εφηβικούς πληθυσμούς φαίνεται να ανταποκρίνεται ιδιαίτερα θετικά, ιδίως όταν συνδυάζεται με παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ενεργό συμμετοχή.

Σημαντική θέση στη σχετική βιβλιογραφία κατέχουν και οι μελέτες μετα-ανάλυσης, οι οποίες επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, οι Werner-Seidler et al. (2017) σε μετα-ανάλυση 81 μελετών διαπίστωσαν ότι τα σχολικά προγράμματα πρόληψης του άγχους μειώνουν κατά μέσο όρο τα συμπτώματα κατά 22%, ενώ οι Kraag et al. (2016) τονίζουν πως η καθολική εφαρμογή των προγραμμάτων ενισχύει τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα τους.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην ψυχοεκπαίδευση ενισχύει την πρόσβαση και τη διαδραστικότητα. Σύγχρονες εφαρμογές κινητών συσκευών, όπως αυτές που μελετώνται από τους Grist et al. (2017), επιτρέπουν την παροχή προσωποποιημένης ψυχοεκπαίδευσης με θετικά αποτελέσματα σε εφήβους. Σε παρόμοιο πνεύμα, τα έργα των Zhou & Sun (2025) και Luo & Wang (2023) δείχνουν πώς η ενσωμάτωση τεχνητής νοημοσύνης σε ψηφιακές παρεμβάσεις μπορεί να προσαρμόζει τις ασκήσεις CBT στις ανάγκες του μαθητή, αυξάνοντας τη συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα.

Παρά τις θετικές ενδείξεις, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξαρτάται από κρίσιμους παράγοντες, όπως: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που τα εφαρμόζουν, η σταθερότητα στη διάρκεια της παρέμβασης, η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας, και η ένταξη τους στη σχολική καθημερινότητα (Weare & Nind, 2017). Όταν τα παραπάνω πληρούνται, η

ψυχοεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο προληπτικά αλλά και θεραπευτικά, ιδιαίτερα σε μαθητές με αυξημένα επίπεδα άγχους (Ginsburg et al., 2018).

2.4 Εφαρμογές και προοπτικές στην Ελλάδα

Η ένταξη της ψυχοεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική, παρά τις αυξημένες ανάγκες των μαθητών και τις διεθνείς καλές πρακτικές. Οι έφηβοι Έλληνες μαθητές καταγράφουν υψηλά επίπεδα άγχους που σχετίζονται με την πίεση των εξετάσεων, την ακαδημαϊκή επίδοση και την αβεβαιότητα για το μέλλον, όπως καταδεικνύει η ετήσια έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας (ΕΠΙΨΥ, 2022). Ωστόσο, η παροχή οργανωμένης ψυχολογικής στήριξης στο σχολείο είναι ανεπαρκής και συχνά εναπόκειται στην ατομική ευαισθησία των εκπαιδευτικών ή σε εξωτερικές παρεμβάσεις.

Τα τελευταία έτη έχουν σημειωθεί ορισμένες θετικές εξελίξεις, κυρίως μέσω συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων (ΕΣΠΑ), τα οποία επέτρεψαν την πρόσληψη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών σε σχολικές μονάδες. Η παρουσία αυτών των επαγγελματιών, αν και περιορισμένη χρονικά και θεσμικά, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για υλοποίηση παρεμβάσεων ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Ωστόσο, απουσιάζει ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο που να ενσωματώνει την ψυχοεκπαίδευση ως οργανικό τμήμα του αναλυτικού προγράμματος.

Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) να ενισχύσει τη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή μέσα από την εισαγωγή της θεματικής ενότητας «Δεξιότητες Ζωής» (Ζώνη Εργαστηρίων Δεξιοτήτων), η οποία περιλαμβάνει ενότητες σχετικές με την αυτογνωσία, τη διαχείριση συναισθημάτων και τη συνεργασία (ΙΕΠ, 2021). Αν και η θεματική αυτή μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, δεν είναι τυπικά δομημένη ως πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης με βάση την CBT ή άλλες μεθοδολογίες, και συχνά εξαρτάται από την ερμηνεία και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Στο επίπεδο της μη τυπικής εκπαίδευσης, προγράμματα όπως το «Δίκτυο Πρόληψης» του ΚΕΘΕΑ, οι δράσεις των Κέντρων Πρόληψης των Εξαρτήσεων, καθώς και πρωτοβουλίες όπως το «Μικρό Πολυτεχνείο Ψυχικής Υγείας» του ΟΚΑΝΑ, περιλαμβάνουν στοιχεία ψυχοεκπαίδευσης, κυρίως μέσα από βιωματικά εργαστήρια, αλλά αφορούν συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές ή ομάδες στόχου. Η διασπορά και η αποσπασματικότητα αυτών των δράσεων περιορίζουν την επιρροή τους σε επίπεδο εθνικής πολιτικής.

Η εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων CBT ή SEL σε ελληνικά σχολεία παραμένει εξαιρετικά σπάνια. Αν και πιλοτικές εφαρμογές όπως το «Cool Kids» (σε δομές ειδικής αγωγής) και το πρόγραμμα «Ο Αγχόσαυρος» (για μαθητές Δημοτικού) κατέδειξαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Χρυσοχόου & Γκόγκου, 2021), δεν έχουν υπάρξει αντίστοιχες παρεμβάσεις συστηματικού χαρακτήρα για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Παράλληλα, σημαντικό εμπόδιο συνιστά η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές αρχές της ψυχοεκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν λάβει κατάρτιση στις μεθοδολογίες CBT ή SEL, ούτε διαθέτουν τα εργαλεία για την αναγνώριση και υποστήριξη των αγχωδών μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Weare & Nind, 2017). Η επιμόρφωση μέσω ΕΣΠΑ ή πανεπιστημιακών προγραμμάτων συνεχούς εκπαίδευσης παραμένει αποσπασματική και χωρίς υποχρεωτικό χαρακτήρα.

2.5 Προτάσεις εφαρμογής ψυχοεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο

Η ψυχοεκπαίδευση, αντλούμενη από τα πεδία της CBT, του SEL και της ενσυνειδητότητας, προσφέρει ένα πολυδιάστατο πλαίσιο που μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με πρακτικές εφαρμογές που στοχεύουν στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της γνωσιακής αναδόμησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές καταγράφουν τις αυτόματες αρνητικές τους σκέψεις σε ειδικές κάρτες. Σε μια τέτοια δραστηριότητα, ο κάθε μαθητής αναλογίζεται περιπτώσεις όπως η απόρριψη ενός σχολικού project ή η αποτυχία σε ένα τεστ, και στη

συνέχεια γράφει εναλλακτικές σκέψεις όπως «Είμαι ικανός/η και θα βελτιωθώ με την πρακτική μου» ή «Αυτή η αποτυχία είναι ευκαιρία για μάθηση» (Beck, 2016· Christner & Mennuti, 2019). Εν συνεχεία, μέσω ομαδικής συζήτησης ή ατομικών αναστοχασμών, οι μαθητές συζητούν τις προοπτικές αλλαγής αυτών των σκέψεων, γεγονός που τους επιτρέπει να αναπτύξουν μια πιο ρεαλιστική αυτοαντίληψη και να μειώσουν το συνακόλουθο άγχος πριν από κρίσιμες εξεταστικές περιόδους.

Παράλληλα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθήματα όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν καθημερινές προκλήσεις. Συγκεκριμένα, μπορεί να δοθεί ως εργασία ένα "φύλλο επίλυσης προβλημάτων", στο οποίο ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν μια κατάσταση που τους προκαλεί άγχος, όπως, για παράδειγμα, μια διαφωνία με έναν συμμαθητή ή η δυσκολία στην οργάνωση του χρόνου για τις προθεσμίες εργασιών. Στη συνέχεια, οι μαθητές εντοπίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, προτείνονται εναλλακτικές λύσεις και καταγράφουν μια προτεινόμενη δράση, π.χ. αναζήτηση βοήθειας από έναν καθηγητή, δημιουργία ομαδικού προγράμματος οργάνωσης ή χρήση ειδικών τεχνικών διαχείρισης χρόνου. Αυτή η πρακτική προσέγγιση, η οποία έχει τεκμηριωθεί ως αποτελεσματική σε διεθνή προγράμματα όπως το FRIENDS και το Cool Kids (Barrett et al., 2016· Mychailyszyn et al., 2015), βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν αίσθηση προσωπικού ελέγχου και να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις.

Επιπροσθέτως, η ενίσχυση της συναισθηματικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης, βασική για την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων, μπορεί να προωθηθεί μέσα από δραστηριότητες βασισμένες στο μοντέλο SEL. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διοργανώνουν "ημερήσια ρουτίνα συναισθηματικής καταγραφής", κατά την οποία οι μαθητές στην αρχή της ώρας καταγράφουν με λίγα λόγια την συναισθηματική τους κατάσταση, χρησιμοποιώντας λέξεις ή ζωγραφιές. Μία άλλη πρακτική είναι η δραματοποίηση ρόλων, όπου σε μικρές ομάδες οι μαθητές αναπαριστούν καταστάσεις διαπροσωπικών συγκρούσεων ή συνεργασίας, με στόχο την εξάσκηση της ενσυναίσθησης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράζουν καταλλήλως και να κατανοούν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους και τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο (Durlak et al., 2017· O'Connor et al., 2018).

Ένας επιπλέον άξονας που μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά την ψυχοεκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον είναι η αξιοποίηση πρακτικών ενσυνειδητότητας (mindfulness), οι οποίες έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη μείωση του άγχους, στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και στην αυτορρύθμιση του συναισθήματος, ιδιαίτερα στους εφήβους (Kuyken et al., 2015· Knox et al., 2022). Σε πρακτικό επίπεδο, οι ασκήσεις mindfulness μπορούν να ενσωματωθούν με απλό τρόπο στην εκπαιδευτική ρουτίνα, όπως μέσω σύντομων καθοδηγούμενων ασκήσεων αναπνοής ή σωματικής παρατήρησης ("body scan") στην αρχή ή στο τέλος της διδακτικής ώρας. Για παράδειγμα, η πρακτική της "σιωπηλής έναρξης" – όπου οι μαθητές, καθισμένοι με κλειστά μάτια, συγκεντρώνονται για ένα λεπτό στην αναπνοή τους – έχει εφαρμοστεί σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου και έχει αποδειχθεί ως αποτελεσματικό μέσο χαλάρωσης πριν από σημαντικές εξετάσεις (Kuyken et al., 2015). Παράλληλα, με τη χρήση εφαρμογών κινητών που παρέχουν καθοδηγούμενες ασκήσεις mindfulness, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν αυτές τις πρακτικές στο καθημερινό τους πρόγραμμα, δημιουργώντας ένα θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογική τους ευεξία.

Ακόμη, οι παράλληλες πρακτικές εφαρμογής επισημαίνουν τη σημασία της συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών. Για παράδειγμα, μετά από κάθε δραστηριότητα γνωσιακής αναδόμησης ή επίλυσης προβλημάτων, μπορεί να διεξαχθεί μια σύντομη συζήτηση στην τάξη, όπου οι μαθητές ανταλλάσσουν εμπειρίες και συζητούν για τις αλλαγές που παρατήρησαν στην ψυχολογική τους αντίληψη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν σύντομες ερωτήσεις αναστοχασμού, όπως «Τι έμαθε κανείς από αυτήν την εμπειρία;» ή «Πώς θα άλλαζες την αντίδρασή σου σε μια παρόμοια κατάσταση στο μέλλον;», ενισχύοντας έτσι την αυτοανάλυση και τη βελτίωση της διαδικασίας. Με την εφαρμογή πρακτικών που βασίζονται σε τεκμηριωμένα θεραπευτικά

μοντέλα, το σχολείο καθίσταται ένας δυναμικός χώρος όπου οι μαθητές δεν προετοιμάζονται μόνο για τις ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά αποκτούν και πρακτικές δεξιότητες για τη ζωή.

Εξίσου σημαντική είναι η δημιουργία μικρών, σταθερών ομάδων ψυχοεκπαίδευσης εντός του σχολείου, που λειτουργούν ως ασφαλείς χώροι ανταλλαγής εμπειριών και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι ομάδες αυτές, με τη συντονιστική παρουσία ενός εξειδικευμένου ψυχολόγου ή ενός επιμορφωμένου εκπαιδευτικού, μπορούν να συναντώνται σε εβδομαδιαία βάση για να συζητούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε άγχος, να εξασκούν τεχνικές διαχείρισης συναισθημάτων και να μαθαίνουν μέσα από ρόλους και πρακτικές ασκήσεις. Για παράδειγμα, σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε ένα λύκειο στην Κύπρο, οι μαθητές συμμετείχαν σε ομαδικές συνεδρίες όπου, μέσω δραματοποίησης διαπροσωπικών συγκρούσεων, ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής αυτορρύθμισης (Mychailyszyn et al., 2015· Essau & Ollendick, 2016). Επιπλέον, οι ομάδες μπορούν να διαμορφωθούν όχι μόνο για μαθητές υψηλού κινδύνου, αλλά και ως οριζόντιες συζητήσεις για συγκεκριμένες προκλήσεις, όπως η προετοιμασία για εξετάσεις ή η διαχείριση του καθημερινού στρες.

Η συνεργασία με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί ακόμη έναν κρίσιμο παράγοντα. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενεργή εμπλοκή των γονέων σε βιωματικές δράσεις και σε ενημερωτικά σεμινάρια ενισχύει την εφαρμογή των ψυχοεκπαίδευτικών δεξιοτήτων στο σπίτι (Sandler et al., 2015). Για παράδειγμα, σχολεία σε Αυστραλία και ΗΠΑ έχουν οργανώσει σεμινάρια για γονείς, όπου παρουσιάζονται βασικές τεχνικές διαχείρισης άγχους και τρόποι υποστήριξης των παιδιών, ενώ παράλληλα παρέχεται ψηφιακό υλικό που επιτρέπει στους γονείς να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών. Επιπρόσθετα, η συνεργασία με τοπικούς φορείς πρόληψης και ψυχικής υγείας μπορεί να εξασφαλίσει την ενσωμάτωση εξωτερικών πόρων στο σχολείο, δημιουργώντας μια ενοποιημένη στρατηγική υποστήριξης όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Τέλος, είναι κρίσιμο οι πρακτικές αυτές να μην αντιμετωπίζονται ως μια επιπλέον υποχρέωση εντός του ήδη φορτωμένου ωρολογίου, αλλά ως μια αλλαγή παιδαγωγικής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τον ρόλο του "συναισθηματικού καθοδηγητή" μέσω συνεχούς επιμόρφωσης και συνεργασίας με εξειδικευμένους ψυχολόγους, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ανοικτής επικοινωνίας. Σε ένα παράδειγμα που δοκιμάστηκε σε σχολείο της Σουηδίας, η εκπαίδευση των διδασκόντων σε πρακτικές SEL οδήγησε σε βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη και μείωση των περιστατικών συμπεριφορικής δυσκολίας, με ιδιαίτερη βελτίωση στην διαχείριση του άγχους (Durlak et al., 2017· O'Connor et al., 2018). Η ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών, συνδυασμένων με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μικρών ομάδων αυτοβοήθειας, διαμορφώνει μια ολιστική προσέγγιση που όχι μόνο ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά προάγει και τη συνολική ψυχική υγεία των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Το άγχος στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, με σημαντικές επιπτώσεις στη μαθησιακή επίδοση, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη γενικότερη ποιότητα ζωής. Η ψυχοεκπαίδευση, ως τεκμηριωμένη και ευέλικτη παρέμβαση, αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο πρόληψης και ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, εφόσον εφαρμοστεί με παιδαγωγική εγκυρότητα και συστημική προσέγγιση. Η διεθνής βιβλιογραφία προσφέρει πλούσια παραδείγματα επιτυχημένων πρακτικών, βασισμένων στη γνωσιακή-συμπεριφορική θεωρία, τη συναισθηματική μάθηση και την ενσυνειδητότητα, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η ενσωμάτωσή τους απαιτεί πολιτική βούληση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διεπιστημονική συνεργασία και σύνδεση με την τοπική κοινότητα. Πέρα από μεμονωμένες παρεμβάσεις, χρειάζεται αλλαγή παιδαγωγικής αντίληψης, με επίκεντρο τον μαθητή ως ολόπλευρη προσωπικότητα. Ένα σχολείο που εκπαιδεύει συναισθηματικά, ενισχύει τη φωνή του εφήβου και προάγει την ψυχική υγεία, είναι ένα σχολείο ουσιαστικά δημοκρατικό και βιώσιμο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Χρυσοχόου, Β., & Γκόγκου, Ε. (2021). *Ο Αγχόσαυρος: ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του άγχους σε παιδιά. Κατασκευή και πιλοτική εφαρμογή*. Διαθέσιμο στο ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/348814155_

ΙΕΠ. (2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων – Οδηγός εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΕΠΙΨΥ. (2022). *Πανελλήνια Έρευνα για την Υγεία των Εφήβων μαθητών*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Διαθέσιμο: https://www.epipsi.gr

Ξενόγλωσση

Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H., & Dadds, M. (2016). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(4), 403–414.

Beck, J. S. (2016). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). Guilford Press.

Christner, R. W., & Mennuti, R. B. (2019). *Cognitive-Behavioral Interventions in Educational Settings: A Handbook for Practice* (2nd ed.). Routledge.

Clarke, A. M., Kuosmanen, T., & Barry, M. M. (2015). A systematic review of online youth mental health promotion and prevention interventions. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 90–113.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2017). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Essau, C. A., & Ollendick, T. H. (2016). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety*. Wiley.

Ginsburg, G. S., Becker-Haimes, E. M., Keeton, C. P., Kendall, P. C., Iyengar, S., Sakolsky, D., & Albano, A. M. (2018). Results from the CAMELS study: Primary anxiety outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(7), 471–480.

Grist, R., Porter, J., & Stallard, P. (2017). Mental health mobile apps for preadolescents and adolescents: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 19(5), e176.

Knox, L., Donovan, C., & White, J. (2022). Mindfulness-based interventions in schools: A meta-analytic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(3), 178–187.

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., & Huppert, F. (2015). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 206(1), 68–73.

Luo, Y., & Wang, Z. (2023). Artificial intelligence-assisted psychoeducational systems for reducing exam anxiety. *Educational Psychology Review*, 35(1), 55–75.

Mychailyszyn, M. P., Brodman, D. M., Read, K. L., & Kendall, P. C. (2015). Cognitive-behavioral school-based interventions for anxious and depressed youth: A meta-analysis of outcomes. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(3), 258–271.

Neil, A. L., & Christensen, H. (2016). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 46, 1–26.

O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? *BMC Public Health*, 18(1), 862.

Reavley, N. J., & Jorm, A. F. (2015). Stigmatizing attitudes towards people with mental disorders: A review of the literature. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(12), 1087–1096.

Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, S. A., & MacKinnon, D. P. (2015). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting. *Annual Review of Psychology*, 66, 299–329.

Weare, K., & Nind, M. (2017). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 32(2), 252–260.

Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47.

Zhou, J., & Sun, H. (2025). Gamified cognitive-behavioral therapy: Applications in anxiety education. *Journal of Technology in Mental Health Education*, 4(1), 22–39.

Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Καργιωτίδης Απόστολος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες της θεωρίας του νου και τη σχεσιακή επιθετικότητα σε έφηβους μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 189 μαθητές ενός δημόσιου γενικού Γυμνασίου, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που αξιολογούσε τα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας και τις δεξιότητες της θεωρίας του νου. Η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της σχεσιακής επιθετικότητας και των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες της θεωρίας του νου είναι πιθανότερο να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών για τη μείωση της σχεσιακής επιθετικότητας στην εφηβική ηλικία. Ταυτόχρονα, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση προληπτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον με στόχο τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών σε έφηβους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Δεξιότητες της θεωρίας του νου, Σχεσιακή επιθετικότητα, Εφηβική ηλικία

1. Εισαγωγή

Η αύξηση των περιστατικών επιθετικής συμπεριφοράς στην εφηβική ηλικία αποτελεί μία σημαντική πρόκληση, η οποία έχει προξενήσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Ο κύριος λόγος είναι οι αρνητικές συνέπειες που βιώνουν τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα αναφορικά με τη μετέπειτα ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Prinstein et al., 2001). Για παράδειγμα, ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι τα επιθετικά παιδιά διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να επιδείξουν εγκληματική και αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή (Huesmann et al., 2009). Η επιθετικότητα αποτελεί, επίσης, ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά και τις ζωές ατόμων που δεν εμπλέκονται άμεσα σε αυτή (π.χ. γονείς και εκπαιδευτικοί) και απαιτεί σημαντικούς οικονομικούς πόρους για την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Givens, 2009). Συνεπώς, η περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να αναπτυχθούν και να υλοποιηθούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα αποσοβήσουν τις σοβαρές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς είναι η πρόθεση του επιτιθέμενου να προκαλέσει βλάβη, είτε σωματική είτε ψυχολογική (Archer & Coyne, 2005). Ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί, η επιθετικότητα μπορεί να διακριθεί σε σωματική, λεκτική και σχεσιακή (Givens, 2009). Παρόλο που η σωματική και η λεκτική επιθετικότητα έχουν ερευνηθεί εκτενώς, δεν ισχύει το ίδιο και για τη σχεσιακή επιθετικότητα, καθώς μόλις τα τελευταία χρόνια η εμπειρική έρευνα έχει αρχίσει να μελετά πιο εκτενώς τη σχέση της με διάφορους κοινωνικούς και ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες (Mathieson et al., 2011). Ωστόσο, έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως η σχεσιακή, μπορεί να είναι εξίσου επιβλαβείς με τις πιο άμεσες μορφές (Archer & Coyne, 2005).

Η σχεσιακή επιθετικότητα ορίστηκε, αρχικά, από τους Crick και Grotpeter (1995) ως η εσκεμμένη προσπάθεια κάποιου να προκαλέσει βλάβη σε κάποιον μέσω της χειραγώγησης και της καταστροφής των κοινωνικών του σχέσεων. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ορισμό, περιλαμβάνει τόσο έμμεσες όσο και άμεσες επιθετικές ενέργειες, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση, όμως, στις

έμμεσες. Για παράδειγμα, τα άτομα που παρουσιάζουν σχεσιακή επιθετικότητα μπορεί να προσπαθήσουν να καταστρέψουν τη φήμη των άλλων διαδίδοντας άσχημες φήμες πίσω από την πλάτη τους ή να απειλήσουν κάποιον ότι αν δεν συμμορφωθεί με τις επιθυμίες τους, θα πάψουν να τον συμπαθούν. Επιπλέον, ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, τα ποσοστά εμφάνισης της σχεσιακής επιθετικότητας αυξάνονται, αντικαθιστώντας τη σωματική επιθετικότητα (Givens, 2009). Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί τόσο στην απόκτηση πιο ανεπτυγμένων γνωστικών και λεκτικών δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν να ερμηνεύουν πιο αποτελεσματικά κοινωνικά ερεθίσματα, όσο και στην αυξανόμενη σημασία των κοινωνικών σχέσεων. Όσον αφορά τις διαφορές φύλου, αν και οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι η σχεσιακή επιθετικότητα εκδηλώνεται συχνότερα μεταξύ των κοριτσιών (Crick et al., 1997· Crick & Grotpeter, 1995), υπάρχουν και κάποιες που δείχνουν παρόμοια (Givens, 2009) ή και υψηλότερα επίπεδα στα αγόρια (Henington et al., 1999).

Για την καλύτερη κατανόηση της σχεσιακής επιθετικότητας, η διερεύνηση των υποκείμενων κοινωνικογνωστικών παραγόντων που συνδέονται με αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Προς αυτή την κατεύθυνση, όλο και περισσότερες έρευνες εξετάζουν τη σχέση των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου με την εμφάνιση της σχεσιακής επιθετικότητας. Οι δεξιότητες της θεωρίας του νου αναφέρονται στην ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να αποδίδει νοητικές καταστάσεις (π.χ. πεποιθήσεις, προθέσεις, επιθυμίες, συναισθήματα και γνώσεις) στον εαυτό του και στους άλλους, προκειμένου να ερμηνεύει και να προβλέπει τη συμπεριφορά, καθώς και να κατανοεί ότι αυτές οι καταστάσεις μπορεί να διαφέρουν από τη δική του πραγματικότητα (Wellman et al., 2001). Ωστόσο, τα μέχρι τώρα ερευνητικά ευρήματα παραμένουν αρκετά συγκεχυμένα αναφορικά με την ακριβή σχέση των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου με την εμφάνιση της σχεσιακής επιθετικότητας. Επομένως, σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης είναι να διερευνήσει, σε ένα αρχικό στάδιο, τη σχέση αυτή σε έφηβους μαθητές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σχεσιακή επιθετικότητα και δεξιότητες της θεωρίας του νου

Οι δεξιότητες της θεωρίας του νου αποτελούν μια εξελιγμένη κοινωνικο-γνωστική λειτουργία του ανθρώπου, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική αλληλεπίδραση και γίνεται πιο εμφανής όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Renouf et al., 2009). Τα παιδιά με ανεπτυγμένες δεξιότητες της θεωρίας του νου είναι ικανά να εξηγούν και να προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων με βάση τις ψυχικές καταστάσεις και να κατανοούν ότι οι νοητικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους και από την ίδια την πραγματικότητα (Wellman et al., 2001). Παρόλο που η διερεύνηση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών της επιθετικότητας είναι σημαντική, η σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου και της σχεσιακής επιθετικότητας παραμένει αντικείμενο συζήτησης.

Το βασικό χαρακτηριστικό της σχεσιακής επιθετικότητας είναι η προσπάθεια του θύτη να χειραγωγήσει τις σχέσεις των άλλων και να τους απομονώσει από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Orpinas et al., 2014). Ένας τρόπος για να το επιτύχει αυτό είναι η διάδοση κακόβουλων φημών. Η αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά του να εξαπατά τα υπόλοιπα άτομα, και συνεπώς αναμένεται ότι θα έχει καλή κατανόηση των πεποιθήσεών τους, ώστε να διαδίδει πειστικές φήμες. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου επιτρέπει στα παιδιά μικρής ηλικίας να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των άλλων και, δυνητικά, να καθορίζουν πώς να βλάψουν τους άλλους και να προκαλέσουν ψυχική οδύνη μέσω του κουτσομπολιού, της χειραγώγησης ή του κοινωνικού αποκλεισμού (Gomez-Garibello & Talwar, 2015). Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν σχεσιακή επιθετικότητα διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικογνωστικές δεξιότητες σε σχέση με αυτά που επιδεικνύουν άμεση επιθετικότητα, γεγονός που τα βοηθά να χειραγωγούν αποτελεσματικότερα τις σχέσεις των άλλων (Andreou, 2006). Η αποτελεσματικότητα της κοινωνικής χειραγώγησης εξαρτάται, επίσης, από την ύπαρξη ενός ανεπτυγμένου κοινωνικού δικτύου που εμπιστεύεται τον θύτη (Givens, 2009). Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν σχεσιακή επιθετικότητα

διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες της θεωρίας του νου, οι οποίες τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα και να εξαπατούν τους άλλους.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι μαθητές που εμφανίζουν σχεσιακή επιθετικότητα παρουσιάζουν ελλείμματα στις δεξιότητες της θεωρίας του νου σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και ενδέχεται να είναι προκατειλημμένοι όταν επεξεργάζονται κοινωνικά ερεθίσματα (Gomez-Garibello & Talwar, 2015· Shakoor et al., 2012). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι έφηβοι που εκδηλώνουν σχεσιακά επιθετική συμπεριφορά είναι πιθανότερο να εμφανίζουν δυσλειτουργική κοινωνικογνωστική επεξεργασία και να χρησιμοποιούν επιθετικές μεθόδους για την επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Caravita et al., 2010). Πιθανώς, τα ελλείμματα στις δεξιότητες της θεωρίας του νου να αποτελούν μεγαλύτερο κίνδυνο για την εκδήλωση σχεσιακά επιθετικής συμπεριφοράς, επειδή οι έφηβοι τείνουν να αντιλαμβάνονται τη σχεσιακή επιθετικότητα ως λιγότερο επιβλαβή και δεν μπορούν να κατανοήσουν το μέγεθος της ζημιάς που προκαλεί στα θύματα (Murray-Close et al., 2006).

Όπως γίνεται αντιληπτό, δεν είναι απολύτως σαφές το είδος της σχέσης ανάμεσα στις δεξιότητες της θεωρίας του νου και τη σχεσιακή επιθετικότητα, γεγονός που κατέστησε αναγκαία την υλοποίηση της παρούσας πιλοτικής μελέτης.

2.2. Μέθοδος

2.2.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 189 μαθητές (92 κορίτσια και 97 αγόρια) και των τριών τάξεων ενός δημόσιου γενικού Γυμνασίου. Από αυτούς οι 57 φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου, οι 64 στη Β΄ Γυμνασίου και οι 68 στη Γ΄ Γυμνασίου. Το εύρος των ηλικιών των μαθητών ήταν από 12 έως 16 ετών.

2.2.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε μέσω της χορήγησης ενός ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από μία κλίμακα μέτρησης της σχεσιακής επιθετικότητας και μία κλίμακα μέτρησης των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου. Οι κλίμακες προσαρμόστηκαν στα ελληνικά, κατόπιν μιας αυστηρής διαδικασίας μετάφρασης από τα αγγλικά στα ελληνικά και έπειτα πάλι στα αγγλικά (Cha et al., 2007). Αρχικά μεταφράστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά και στη συνέχεια έγινε αναμετάφραση στα αγγλικά. Ο έλεγχος της ακρίβειας της μετάφρασης πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας των μαθητών και διήρκεσε περίπου 15 λεπτά.

Σχεσιακή Επιθετικότητα

Η σχετική επιθετικότητα των μαθητών αξιολογήθηκε με την προσαρμοσμένη στα ελληνικά υποκλίμακα σχεσιακής επιθετικότητας της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς Παιδιών (Children's Social Behavior Scale - CSBS· Crick & Grotpeter, 1995). Η υποκλίμακα αποτελείται από 5 δηλώσεις που εξετάζουν τη συχνότητα εμπλοκής του ατόμου σε διάφορες μορφές σχεσιακής επιθετικότητας (π.χ. «Μερικά παιδιά λένε ψέματα για έναν συμμαθητή τους ώστε να μην τον συμπαθούν οι άλλοι. Πόσο συχνά το κάνεις αυτό;»). Για κάθε δήλωση οι μαθητές κλήθηκαν να κυκλώσουν έναν αριθμό σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Ποτέ, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Μερικές φορές, 4 = Αρκετά συχνά, 5 = Πολύ συχνά).

Δεξιότητες της θεωρίας του νου

Οι δεξιότητες της θεωρίας του νου των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη χρήση του προσαρμοσμένου στα ελληνικά Τεστ Κατανόησης του Νου μέσω των Ματιών (Reading of the Mind in the Eyes Test – Folk Psychology· Baron-Cohen et al., 2001). Το τεστ αποτελείται από 28 ασπρόμαυρες φωτογραφίες που απεικονίζουν μόνο την περιοχή των ματιών διαφόρων ατόμων. Δίπλα σε κάθε φωτογραφία υπάρχουν τέσσερις λέξεις, τοποθετημένες με τυχαία σειρά, που περιγράφουν διαφορετικές ψυχικές καταστάσεις. Ωστόσο, μόνο μία από αυτές περιγράφει με ακρίβεια την ψυχική κατάσταση του ατόμου στη φωτογραφία. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη λέξη που περιγράφει

καλύτερα το τι σκέφτεται ή αισθάνεται το άτομο της εικόνας, κυκλώνοντας μία από τις τέσσερις λέξεις.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για τις δεξιότητες της θεωρίας του νου και τη σχεσιακή επιθετικότητα.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) μεταβλητών

Μεταβλητή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δεξιότητες της θεωρίας του νου	17,56	3,08
Σχεσιακή επιθετικότητα	8,28	3,54

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα αναφορικά με τις διαφορές ως προς τα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων.

Πίνακας 2: Διαφορές στα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κορτισιών

	Αγόρια		Κορίτσια				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	*t*	*p-value*	*Cohen's d*
Σχεσιακή επιθετικότητα	8,70	3,40	7,85	3,65	-1,65	.10	-0,24

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA) όσον αφορά τις διαφορές στα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Όπως φαίνεται, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων.

Πίνακας 3: Διαφορές στα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων του Γυμνασίου

	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου			
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	*F*	*p-value*
Σχεσιακή επιθετικότητα	8,02	3,24	8,09	2,98	8,67	4,20	0,65	.52

Τέλος, εξετάστηκε αν οι δεξιότητες της θεωρίας του νου σχετίζονται με τα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας των έφηβων μαθητών, μέσω του υπολογισμού του συντελεστή συσχέτισης *r* του Pearson. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης ($p < 0,05$) μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα αναάλυσης συσχέτισης

	1	2
1. Δεξιότητες της θεωρίας του νου	-	
2. Σχεσιακή επιθετικότητα	-0,15*	-

2.4. Συζήτηση

Η έξαρση των επιθετικών συμπεριφορών κατά την εφηβεία συνιστά μια σοβαρή πρόκληση, η οποία έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των δυσμενών επιπτώσεων στην ψυχοκοινωνική ανάπυξη των εφήβων που εμπλέκονται σε αυτές (Prinstein et al., 2001). Ωστόσο, παρόλο που η σωματική και λεκτική επιθετικότητα έχουν μελετηθεί

εκτενώς, δεν ισχύει το ίδιο και για τη σχεσιακή επιθετικότητα, η οποία αποτελεί μία πιο «ύπουλη» και πολλές φορές πιο επιζήμια μορφή επιθετικότητας (Crick & Grotpeter, 1995). Οι ερευνητές, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα αίτια που οδηγούν στην εκδήλωση της σχεσιακής επιθετικότητας, έχουν εστιάσει στους υποκείμενους γνωστικούς μηχανισμούς που συνδέονται με αυτή. Όλο και περισσότερες έρευνες εξετάζουν την πιθανή σύνδεση ανάμεσα στη σχεσιακή επιθετικότητα και τις δεξιότητες της θεωρίας του νου, με τα μέχρι τώρα ευρήματα, ωστόσο, να είναι συγκεχυμένα. Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση αυτή σε έφηβους μαθητές.

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αναφορικά με αυτή τη σχέση, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε και σε μερικά ακόμα ενδιαφέροντα ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα αγόρια και τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά ως προς τα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μετα-αναλυτικής έρευνας του Archer (2004), τα οποία έδειξαν ότι από μικρή ηλικία τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα έμμεσης επιθετικότητας από τα αγόρια, με τη διαφορά αυτή να γίνεται πιο έντονη στην εφηβεία. Η αύξηση της σχεσιακής επιθετικότητας στα κορίτσια έχει αποδοθεί στη μεγαλύτερη έμφαση που δίνουν στα ζητήματα σχέσεων στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τα αγόρια που αντιλαμβάνονται τη σωματική κυριαρχία ως σημαντικότερη (Crick & Grotpeter, 1995). Ωστόσο, παρόμοια ευρήματα με αυτά της παρούσας μελέτης έχουν αναφερθεί και από προηγούμενες μελέτες (Givens, 2009). Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να καθορίζουν το πραγματικό μέγεθος των διαφορών στα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι το φύλο του θύματος. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Crick και Grotpeter (1995), τα επιθετικά παιδιά επιλέγουν να πλήξουν αυτούς τους στόχους που είναι σημαντικοί για το εκάστοτε φύλο. Έτσι, τα κορίτσια τείνουν να στοχεύουν σε ζητήματα σχέσεων, ενώ τα αγόρια στη σωματική κυριαρχία. Συνεπώς, μελέτες που εξετάζουν διαφορές φύλου με ενδοφυλετικό σχεδιασμό δείχνουν υψηλότερα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας στα κορίτσια και σωματικής επιθετικότητας στα αγόρια (Russell & Owens, 1999). Ωστόσο, σε μελέτη των Crick et al. (1996) με ενδοφυλετικό και διαφυλετικό σχεδιασμό, διαπιστώθηκε ότι και τα δύο φύλα προσαρμόζουν τη μορφή επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο του στόχου.

Επίσης, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας τείνουν να αυξάνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αντικαθιστώντας τη σωματική επιθετικότητα (Givens, 2009). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν έδειξαν διαφορές μεταξύ των παιδιών των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Μία πιθανή εξήγηση ίσως είναι το μικρό εύρος ηλικιών. Δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν έφηβοι, ενδέχεται οι διαφορές να μην ήταν τόσο έντονες όσο θα ήταν αν συγκρίνονταν με μαθητές που φοιτούσαν στο Δημοτικό σχολείο.

Προχωρώντας στον βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από ανάλυση συσχέτισης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης μεταξύ των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου και της σχεσιακής επιθετικότητας στους εφήβους μαθητές. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές που παρουσίαζουν υψηλότερα επίπεδα σχεσιακής επιθετικότητας τείνουν να εμφανίζουν μειωμένες ικανότητες ως προς την κατανόηση των ψυχικών καταστάσεων των άλλων, όπως είναι οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι προθέσεις και οι πεποιθήσεις (Wellman et al., 2001). Αυτό το έλλειμμα στην κοινωνικογνωστική λειτουργία φαίνεται να δυσχεραίνει την ικανότητά τους να ερμηνεύουν ορθά τις κοινωνικές καταστάσεις, να προβλέπουν τη συμπεριφορά των συνομηλίκων τους και να ανταποκρίνονται με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας επεξεργασίας κοινωνικής πληροφορίας των Crick και Dodge (1994), σύμφωνα με την οποία η επιθετική συμπεριφορά ερμηνεύεται ως συνέπεια ελλιπούς ή λανθασμένης επεξεργασίας των κοινωνικών ερεθισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ή οι έφηβοι με ελλείμματα στις δεξιότητες της θεωρίας του νου είναι πιθανό να παρερμηνεύουν τις προθέσεις των άλλων, να αποδίδουν εχθρικά κίνητρα σε ουδέτερες ή διφορούμενες καταστάσεις και, ως εκ τούτου, να ανταποκρίνονται με επιθετικότητα. Η μειωμένη ικανότητα ενσυναίσθησης και η δυσκολία στην κατανόηση των συναισθηματικών και γνωστικών καταστάσεων των άλλων ενδέχεται, επομένως, να λειτουργούν ως καθοριστικοί

παράγοντες στην εκδήλωση σχεσιακής επιθετικότητας, η οποία, αν και λιγότερο εμφανής από τη σωματική επιθετικότητα, μπορεί να έχει εξίσου σοβαρές ψυχοκοινωνικές συνέπειες.

Τα ευρήματά μας, ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση με εκείνα άλλων ερευνών, βάσει των οποίων θα αναμενόταν η ύπαρξη θετικής συσχέτισης (Andreou, 2006· Björkqvist et al., 2000· Kaukiainen et al., 1999). Με βάση τα ευρήματα των Renouf et al. (2009), υψηλά επίπεδα έμμεσης επιθετικότητας σε συνδυασμό με ανεπτυγμένες δεξιότητες της θεωρίας του νου τείνουν να εμφανίζονται μόνο στα παιδιά με χαμηλό επίπεδο φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί ότι οι ανεπτυγμένες δεξιότητες της θεωρίας του νου οδηγούν σε σχεσιακή επιθετικότητα μόνο όταν συνδυάζονται με έλλειψη φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία, σύμφωνα με τους Renouf et al. (2009), έχει συνδεθεί τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά με την ενσυναίσθηση. Η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διαλευκανθεί το είδος αυτής της σχέσης.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας, αναδεικνύεται η ανάγκη για εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ενισχύουν τις δεξιότητες της θεωρίας του νου και γενικότερα την κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, προτείνεται η ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ενσυναίσθηση, την κατανόηση της οπτικής του άλλου και τη διαχείριση συγκρούσεων (Merrell et al., 2006). Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής αντίληψης και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς πρόληψης και διαμεσολάβησης σε περιπτώσεις σχεσιακής επιθετικότητας.

Επιπλέον, η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, που να εμπλέκουν ενεργά όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους γονείς και τους κηδεμόνες, κρίνεται απαραίτητη. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να ενισχύσει τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος, ενθαρρύνοντας θετικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μειώνοντας τις πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικών συμπεριφορών (Powell & Ladd, 2010).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων στους εφήβους, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού και υγιούς σχολικού κλίματος.

Βιβλιογραφία

Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International, 27*(3), 339-351.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*(3), 212-230.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., & Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with asperger syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders, 5*(1), 47-78.

Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence− empathy= aggression? *Aggression and Violent Behavior, 5*(2), 191-200.

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved?. *Journal of Early Adolescence, 30*, 138–170.

Cha, E., Kim, K. H., & Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, *58*(4), 386–395.

Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? let me count the ways. *Child Development, 67*(3), 1003-1014.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579-588.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.

Givens, J. E. (2009). Does theory of mind mediate aggression and bullying in middle school males and females? (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, US.

Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2015). Can you read my mind? Age as a moderator in the relationship between theory of mind and relational aggression. *International Journal of Behavioral Development*, *39*(6), 552-559.

Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1999). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*(4), 457-477.

Huesmann, L. R., Dubow, E. F., & Boxer, P. (2009). Continuity of aggression from childhood to early adulthood as a predictor of life outcomes: Implications for the adolescent-limited and life-course-persistent models. *Aggressive Behavior, 35*(2), 136-149.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*(2), 81-89.

Mathieson, L. C., Murray-Close, D., Crick, N. R., Woods, K. E., Zimmer-Gembeck, M., Geiger, T. C., & Morales, J. R. (2011). Hostile intent attributions and relational aggression: The moderating roles of emotional sensitivity, gender, and victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*, 977–987.

Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools, 43*(3), 345-360.

Murray-Close, D., Crick, R. N., & Galotti, M. K. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development, 15*, 345–372.

Orpinas, P., McNicholas, C., & Nahapetyan, L. (2015). Gender differences in trajectories of relational aggression perpetration and victimization from middle to high school. *Aggressive behavior*, *41*(5), 401-412.

Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy, 38*(3), 189-206.

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. Journal of Clinical *Child Psychology, 30*(4), 479-491.

Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., David Zelazo, P., Boivin, M., . . . Seguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development, 19*(3), 535-555.

Russell, A., & Owens, L. (1999). Peer estimates of School-Aged boys' and girls' aggression to Same- and Cross-Sex targets. *Social Development, 8*(3), 364-379.

Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happ´e, F., & . . . Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*, 254–261.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.

C Ψηφιακές Τεχνολογίες και Δημιουργικές Πρωτοβουλίες

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: ΕΛΙΑ ΣΤΗ ΛΕΣΒΟ

Χατζηνικολάκης Αντώνιος
Προπτυχιακός Φοιτητής, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Πινάκης Παναγιώτης
Προπτυχιακός Φοιτητής, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κίτσιου Αγγελική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Ψηφιακός Πολιτιστικός Σχεδιασμός: Ελιά στη Λέσβο» επικεντρώνεται στο πολιτιστικό σχεδιασμό για το νησί της Λέσβου με κύριους άξονες την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς. Ο σκοπός του πολιτιστικού σχεδίου μας αφορά στη δημιουργία ενός καινοτόμου ψηφιακού ιστότοπου. Οι στόχοι του σχεδιασμού περιλαμβάνουν την αναγέννηση περιοχών, την προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς, την μείωση του κόστους παραγωγής, την αύξηση της αποδοτικότητας και την προώθηση της αξιοποίησης των φυσικών πόρων μέσω τεχνολογικών καινοτομιών.

Το σχέδιο περιλαμβάνει την ανάπτυξη και τη διατήρηση του ψηφιακού ιστότοπου και την προώθηση της πρωτοβουλίας σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα του πολιτιστικού σχεδιασμού συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Λέσβου καθιστώντας την πρότυπο πολιτιστικής, οικονομικής και αγροτικής αναγέννησης.

Λέξεις κλειδιά: Λέσβος, Αναγέννηση, Ελιά, Καινοτόμος ψηφιακός ιστότοπος.

Εισαγωγή

Ο πολιτιστικός σχεδιασμός, αποτελεί μια διαδικασία συνολικού σχεδιασμού κατά την οποία αξιοποιούνται οι πολιτιστικοί πόροι, με κύρια στόχευση την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της πόλης. Η πολιτιστική κληρονομιά, υλική και άυλη, και ο σύγχρονος πολιτισμός, αναγνωρίζονται ως κύρια στοιχεία της ταυτότητας κάθε πόλης και ως συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής, λόγω της συμβολής τους στην οικονομική ανάπτυξη και τη κοινωνική συνοχή (Καραχάλης, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, το προτεινόμενο πολιτιστικό σχέδιο μας, με τίτλο «Ψηφιακός Πολιτιστικός Σχεδιασμός: Ελιά στη Λέσβο» αφορά στο νησί της Λέσβου για την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς. Η ελιά αποτελεί σημαντικό στοιχείο της πολιτιστικής ταυτότητας της Λέσβου. Έντεκα εκατομμύρια ελαιόδεντρα βαθιά ριζωμένα συγκροτούν σήμερα το μεγαλύτερο μέρος του νησιού. Εξίσου βαθύ είναι και το δέσιμο των Λέσβιων με την ελιά (Γρηγορά κ.ά., 2021). Στη βάση αυτή, το σχέδιο μας στηρίζεται στη δημιουργία ενός καινοτόμου ψηφιακού ιστότοπου για την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας ελιάς. Ο ιστότοπος αναμένεται να λειτουργήσει ως κεντρικό σημείο πληροφόρησης, εκπαίδευσης & διάδρασης με τους ενεργά αλλά και δυνητικά εμπλεκόμενους ενδιαφερόμενους (stakeholders), αντανακλώντας τις αρχές της θεωρητικής προσέγγισης του πολιτιστικού σχεδιασμού.

Το κυρίως μέρος της εργασίας οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τον πολιτιστικό σχεδιασμό και την μεθοδολογία, την πολιτιστική χαρτογράφηση και την ανάλυση PEST του πολιτιστικού σχεδιασμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα εστιάσουμε στον σκοπό του πολιτιστικού σχεδίου, στις υπηρεσίες του ιστότοπου, στους μεθόδους εμπλοκής της κοινότητας και στις ομάδες στόχοι του πολιτιστικού σχεδιασμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τους τρόπους προβολής και προώθησης του πολιτιστικού σχεδίου και αξιολόγηση και την ανάλυση SWOT του πολιτιστικού σχεδιασμού.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο θα συζητήσουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα του πολιτιστικού σχεδιασμού.

Κυρίως μέρος

1. Πολιτιστικός σχεδιασμός

1.1. Πολιτιστικός σχεδιασμός και μεθοδολογία

Ο πολιτιστικός σχεδιασμός αφορά μια θεωρητική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη στρατηγική και ολοκληρωμένη χρήση των πολιτιστικών πόρων για την αστική και κοινοτική ανάπτυξη. Δεν επικεντρώνεται όμως μόνο στη βάση υλικών πολιτιστικών αγαθών, αλλά έχει ποικίλες άλλες διαστάσεις που αφορούν το περιεχόμενό του και τη διάδρασή του με την κοινωνία, εκφράζοντας μια συμμετοχική διαδικασία. Η σύγχρονη αυτή αντίληψη του σχεδιασμού τον καθιστά μια κοινωνική πράξη, στην οποία εμπλέκονται πολλοί κοινωνικά δρώντες (π.χ. δημόσιες αρχές, ιδιωτικά κεφάλαια, οργανώσεις κ.ά.) (Grogan, 2020).

Η έρευνά μας, υιοθετώντας τη θεωρητική προσέγγιση του πολιτιστικού σχεδιασμού, με επίκεντρο τη σημασία της ελιάς στη Λέσβο, ως σημαντικό υλικό και άυλο πολιτιστικό πόρο, συμπεριλαμβάνει μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία της αναγέννησης περιοχών του νησιού και της προώθησης της καλλιέργειας ελιάς. Η ελιά αποτελεί σύμβολο τοπικής ταυτότητας και παράδοσης στην ιστορία της Λέσβου. Η καλλιέργεια της ελιάς έχει ισχυρή επίδραση στην οικονομία ανάπτυξη του νησιού. Η προώθηση των προϊόντων που σχετίζονται με την ελιά μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας και την υποστήριξη των τοπικών παραγωγών. Η ανάπτυξη της καλλιέργειας της ελιάς ενισχύει τις τοπικές κοινότητες, δημιουργώντας ευκαιρίες για θέσεις εργασίας, συνεργασίες και κοινωνική συνοχή προσφέροντας τη δυνατότητα για κοινωνική ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών. Τέλος, η σημασία της τεχνολογικής ανάπτυξης ανοίγει νέους δρόμους για την προώθηση της ελαιοκαλλιέργειας.

Συνοπτικά, οι προηγούμενες έρευνες αναδεικνύουν ότι η ελιά δεν είναι μόνο ένα γεωργικό προϊόν, αλλά ένας ισχυρός πυλώνας πολιτιστικής, οικονομικής, κοινωνικής και τεχνολογικής ανάπτυξης για το νησί της Λέσβου διαμορφώνοντας ένα δυναμικό μέλλον (Γρηγορά κ.ά., 2021). Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω έρευνες και ακολουθώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία της προσέγγισης του πολιτιστικού σχεδιασμού, επιχειρήθηκε η παρακάτω ανάλυση, αξιοποιώντας συγκεκριμένα το εργαλείο της πολιτιστικής χαρτογράφησης και τις αναλύσεις PEST και SWOT.

1.2. Πολιτιστική χαρτογράφηση (cultural mapping)

Ο πολιτιστικός σχεδιασμός συνδέεται και με το αντικείμενο της χαρτογράφησης των πολιτιστικών στοιχείων μίας περιοχής (cultural mapping). Πρόκειται, δηλαδή, για την καταγραφή σε χάρτη των πολιτιστικών στοιχείων μιας κοινωνίας που περιλαμβάνουν τους πολιτιστικούς φορείς, τις πολιτιστικές υποδομές, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, και τις δημιουργικές και πολιτιστικές επιχειρήσεις (Leuschen et al., 2021). Ως εκ τούτου, στη συνέχεια αποτυπώνεται η πολιτιστική χαρτογράφηση της Λέσβου, με έμφαση στα πολιτιστικά στοιχεία που συνδέονται με την ελιά.

1.2.1. Πολιτιστικοί φορείς



Εικόνα 1: Πολιτιστικοί φορείς της Λέσβου.

(Γιασσάς, 2025; Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων, 2025b).

1.2.2. Πολιτιστικές εγκαταστάσεις και χώροι



Εικόνα 2: Πολιτιστικές εγκαταστάσεις και χώροι της Λέσβου.

(Γιασσάς, 2025).

1.2.3. Πολιτιστική κληρονομιά



Εικόνα 3: Πολιτιστική κληρονομιά της Λέσβου.

(Γιασσάς, 2025).

1.2.4. Φεστιβάλ και εκδηλώσεις



Εικόνα 4: Φεστιβάλ και εκδηλώσεις της Λέσβου.

(Elia Lesvos Confest, 2022; Elia Lesvos Confest, 2025).

1.2.5. Δημιουργικές και πολιτιστικές βιομηχανίες



Εικόνα 5: Δημιουργικές και πολιτιστικές βιομηχανίες της Λέσβου.

(Γιασσάς, 2025; Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων, 2025a).

1.3. Ανάλυση PEST

Η μέθοδος PEST (Πολιτικοί, Οικονομικοί, Κοινωνικοί και Τεχνολογικοί παράγοντες) χρησιμοποιείται για την ανάλυση των τάσεων στο περιβάλλον μιας περιοχής ενδιαφέροντος, καθώς και την αξιολόγηση των επιδράσεών τους στην ανάπτυξη του πολιτιστικού τομέα (Μαραβά κ.ά., 2016). Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζεται για την υπό μελέτη περιοχή η ακόλουθη ανάλυση.

1.3.1. P (Πολιτικοί παράγοντες)

Η πολιτική σταθερότητα της χώρας αποτελεί βασικό παράγοντα για την προσέλκυση επενδύσεων και ανάπτυξη πολιτιστικών σχεδιασμών. Ένα σταθερό πολιτικό πλαίσιο επιτρέπει την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών διασφαλίζοντας την υλοποίηση του σχεδιασμού χωρίς αστάθειες. Οι κυβερνητικές πολιτικές επιδοτήσεων προσφέρουν σημαντικά κίνητρα για την ανάπτυξη της πολιτιστικής, ψηφιακής και της αγροτικής ανάπτυξης (Αγροτική Ανάπτυξη, 2022; ΕΣΠΑ, 2025). Εξίσου σημαντικό είναι το φορολογικό νομοσχέδιο παρέχοντας ελαφρύνσεις και κίνητρα για αγροτικές και ψηφιακές επενδύσεις που μπορούν να ενισχύσουν την υλοποίηση του πολιτιστικού σχεδιασμού. Συμπληρωματικά, το πολιτικό πλαίσιο προσφέρει ευκαιρίες απασχόλησης όπως την δημιουργία νέων θέσεων εργασίας στον τομέα της καλλιέργειας της ελιάς και της ανάπτυξης ψηφιακών τεχνολογιών, συμβάλλοντας στη μείωση της ανεργίας.

1.3.2. E (Οικονομικοί παράγοντες)

Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη του σχεδιασμού είναι τα επιτόκια δανεισμού. Τα χαμηλά επιτόκια δανεισμού διευκολύνουν τη χρηματοδότηση πολιτιστικών, ψηφιακών και αγροτικών επενδύσεων. Το επίπεδο των μισθών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο που μπορεί να επηρεάσει το κόστος εργασίας και το συνολικό κόστος του πολιτιστικού σχεδιασμού μας. Η υψηλή ανεργία μπορεί να προσφέρει διαθέσιμο εργατικό δυναμικό για την καλλιέργεια της ελιάς. Συμπληρωματικά, η γενικότερη οικονομική ανάπτυξη της περιοχής μπορεί να αυξήσει τις επενδύσεις στον τομέα της καλλιέργειας της ελιάς μέσα από την προβολή του ψηφιακού ιστότοπου. Ο πολιτιστικός σχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης για τις επενδύσεις στον τομέα της καλλιέργειας της ελιάς (Κοκκίνου, 2025).

1.3.3. S (Κοινωνικοί παράγοντες)

Τα δημογραφικά στοιχεία μπορούν να επηρεάσουν τη διαθεσιμότητα εργατικού δυναμικού για την καλλιέργεια της ελιάς. Η συμμέτοχή των νέων είναι πολύ σημαντική για την υλοποίηση του πολιτιστικού σχεδιασμού μας. Η πολιτιστική ταυτότητα της Λέσβου με τη βαθιά σύνδεσή της με την ελιά μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή και την υποστήριξη του σχεδιασμού μας από την τοπική κοινότητα. Εξίσου σημαντικό είναι η κοινωνική συνοχή και η ισχυρή αίσθηση κοινότητας που μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των κατοίκων στην υλοποίηση του πολιτιστικού σχεδιασμού. Συμπληρωματικά, οι αυξανόμενες τάσεις για υγιεινή διατροφή και η στροφή των καταναλωτών προς φυσικά και τοπικά προϊόντα ενισχύουν τη ζήτηση για τα προϊόντα της ελιάς της Λέσβου.

1.3.4. T (Τεχνολογικοί παράγοντες)

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι καθοριστική για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού. Η χρήση νέων καναλιών διανομής μπορεί να αυξήσει την προώθηση των προϊόντων που σχετίζονται με την ελιά εντός και εκτός Ελλάδας. Οι νέοι τρόποι επικοινωνίας όπως η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, όπως τα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να ενισχύσει την προώθηση των προϊόντων που σχετίζονται με την ελιά αυξάνοντας την αναγνώριση της ελιάς της Λέσβου διεθνώς. Οι νέες τεχνολογίες παραγωγής όπως η ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογιών στην καλλιέργεια της ελιάς μπορεί να βελτιώσει την προώθηση και την ποιότητα της. Με ιδιαίτερη έμφαση στην μείωση του κόστους παραγωγής, στην αύξηση της αποδοτικότητας και στην προώθηση της αξιοποίησης των φυσικών πόρων (European Commission, 2023). Συμπληρωματικά, η δημιουργία του καινοτόμου ψηφιακού ιστότοπου θα αξιοποιήσει τις τελευταίες τεχνολογίες για την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς.

2. Σκοπός του σχεδίου

2.1. Σκοπός του πολιτιστικού σχεδίου

Ο σχεδιασμός για τον πολιτισμό επιτυγχάνεται μέσα από το στρατηγικό σχέδιο για τον πολιτισμό (Cultural Plan), ως η μεθοδευμένη ανάληψη σχεδιασμού και δράσης για την πολιτιστική πρόοδο των πόλεων (Grogan, 2020). Λαμβάνοντας υπόψη και την παραπάνω ανάλυση, γίνεται κατανοητό ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η υποστήριξη από την τοπική κοινωνία και οι ευνοϊκές πολιτικές μπορούν να συμβάλουν στην υλοποίηση του πολιτιστικού σχεδίου.

Στη βάση αυτή, το πολιτιστικό σχέδιο μας επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός καινοτόμου ψηφιακού ιστότοπου, ο οποίος θα συμβάλει στην αναγέννηση περιοχών της Λέσβου, την προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς και θα βοηθήσει στη μείωση του κόστους παραγωγής, την αύξηση της αποδοτικότητας και στην προώθηση της διαχείρισης των φυσικών πόρων. Ο ιστότοπος αναμένεται να αποτελεί ένα κεντρικό σημείο πληροφόρησης, εκπαίδευσης και προβολής προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον για την ανάδειξη της ελιάς στο νησί της Λέσβου. Με έμφαση στην τεχνολογική καινοτομία, ο ιστότοπος θα λειτουργήσει ως μοχλός σύγχρονης ανάπτυξης διασφαλίζοντας ένα δυναμικό μέλλον για τους ενδιαφερόμενους, που αποσκοπούν στην προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς και τη στήριξη των τοπικών κοινοτήτων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην υποστήριξη της νέας γενιάς με την προώθηση μέσα από τον ιστότοπο, προγραμμάτων για νέους που ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με την καλλιέργεια της ελιάς, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εργαλεία και γνώσεις για να ξεκινήσουν και να αναπτύξουν τη δραστηριότητά τους στον τομέα αυτό. Στο ίδιο πλαίσιο, θα παρουσιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα για την κατάρτιση των αγροτών και των τοπικών κατοίκων στην καλλιέργεια της ελιάς. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί επίσης στην προώθηση της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από εκστρατείες ενημέρωσης και δράσεις για την προώθηση της βιώσιμης καλλιέργειας της ελιάς και την προστασία του περιβάλλοντος.

Μέσα από αυτές τις δράσεις επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός σύγχρονου και βιώσιμου μοντέλου ανάπτυξης που θα στηρίζει την τοπική κοινότητα και θα προβάλλει την ελιά ως πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο (European Commission, 2024).

2.2. Υπηρεσίες του ιστότοπου

Σε σχέση με το πολιτιστικό πλαίσιο, το σχέδιο στοχεύει στην αναγέννηση περιοχών και προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς. Ο ιστότοπος θα παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία φύτευσης ελαιόδεντρων, τεχνικές καλλιέργειας της ελιάς, παραγωγής ελαιόλαδου και εκπαιδευτικά προγράμματα (International Olive Council, 2025). Παράλληλα, θα αναδεικνύει τον πολιτισμό και την παράδοση. Θα παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με τον πολιτισμό και την ιστορία της ελιάς σε διάφορες περιοχές. Η ανάπτυξη της καλλιέργειας της ελιάς θα ενισχύσει τις τοπικές κοινότητες, δημιουργώντας ευκαιρίες για θέσεις εργασίας, συνεργασίες και κοινωνική συνοχή. Επιπλέον, η προώθηση των προϊόντων που σχετίζονται με την ελιά θα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας και την υποστήριξη των τοπικών παραγωγών.

Σε σχέση με το τεχνολογικό πλαίσιο, ο ιστότοπος θα χρησιμοποιεί καινοτόμες τεχνολογίες όπως την τεχνητή νοημοσύνη που θα βελτιώσει την εμπειρία του επισκέπτη και θα ενισχύει την διαδικασία λήψης πληροφοριών σχετικά με την καλλιέργεια της ελιάς. Επιπλέον, μέσω μηχανικής μάθησης θα επεξεργάζεται φωτογραφίες ελαιόδεντρων, ανιχνεύοντας τυχόν ασθένειες σε πραγματικό χρόνο και προτείνοντας βέλτιστες πρακτικές καλλιέργειας. Η τεχνητή νοημοσύνη θα επιτρέπει την επεξεργασία της φυσικής γλώσσας επιτρέποντας στους επισκέπτες να αλληλεπιδρούν μέσω φωνητικής αναζήτησης και αναγνώρισης ομιλίας χωρίς τη χρήση οθόνης και ένας φωνητικός βοηθός που θα δίνει πληροφορίες σχετικά με την καλλιέργεια της ελιάς (Russell, Norvig, 2021). Παράλληλα, η οπτικοποίηση των δεδομένων θα προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην επεξεργασία και την κατανόηση πολύπλοκων δεδομένων σε σχέση με την απλή προβολή των ίδιων πληροφοριών σε κείμενο. Συμπληρωματικά, η ενσωμάτωση 3d χαρτών θα παρέχει πληροφορίες σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων που συνδέονται με την καλλιέργεια της ελιάς.

Συνδυάζοντας το πολιτιστικό και το τεχνολογικό πλαίσιο, ο σχεδιασμός δημιουργεί ένα σύγχρονο και καινοτόμο μοντέλο ανάπτυξης για τη Λέσβο.

2.3. Μέθοδοι εμπλοκής της κοινότητας

Η ενεργή συμμετοχή της κοινότητας είναι πολύ σημαντική για την υλοποίηση του πολιτιστικού σχεδιασμού ενισχύοντας έτσι την τοπική οικονομία και διατηρώντας την πολιτιστική τους ταυτότητα. Οι μέθοδοι εμπλοκής της κοινότητας για την προώθηση της ελιάς, συμπεριλαμβάνουν τη διοργάνωση δημόσιων συναντήσεων, όπου οι τοπικοί κάτοικοι θα μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να προτείνουν ιδέες σχετικά με την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας ελιάς. Παράλληλα, θα οργανωθούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την κατάρτιση των αγροτών και των τοπικών κατοίκων στην καλλιέργεια της ελιάς. Η ενεργή εμπλοκή της τοπικής κοινότητας αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχία του πολιτιστικού σχεδιασμού διασφαλίζοντας ένα μέλλον που συνδυάζει την παράδοση με την καινοτομία, την οικονομική ευημερία και την κοινωνική συνοχή. (Nummi, Tzoulas, 2015).

2.4. Ομάδες στόχοι

Ως εκ τούτου, βασικές ομάδες στόχοι που θα ωφεληθούν από την υλοποίησή του, είναι: Οι ελαιοπαραγωγοί θα ωφεληθούν από την εκπαίδευση, την τεχνογνωσία και την υποστήριξη για την ενίσχυση των καλλιεργειών τους. Παράλληλα, οι συνεταιρισμοί και επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα της ελιάς θα ωφεληθούν από τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και την αύξηση των πωλήσεων τους. Η τοπική κοινότητα και οι καταναλωτές θα ωφεληθούν από τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, την ανάπτυξη συνεργασιών και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, ενώ θα έχουν πρόσβαση σε ποιοτικά τοπικά προϊόντα. Τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά κέντρα όπως πανεπιστήμια και ερευνητικοί φορείς που ασχολούνται με την έρευνα στη γεωργία και την τεχνολογία θα συμμετάσχουν στην ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων και στην εκπαίδευση παρέχοντας πολύτιμες επιστημονικές γνώσεις.

Συμπληρωματικά, οι κυβερνητικοί και κρατικοί φορείς θα στηρίξουν το πολιτιστικό σχεδιασμό μέσω πρωτοβουλιών που ενθαρρύνουν την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας ελιάς συμβάλλοντας στη ανάπτυξη της Λέσβου.

3. Προβολή και προώθηση πολιτιστικού σχεδίου

3.1. Προβολή και προώθηση πολιτιστικού σχεδίου και αξιολόγηση

Η προβολή και η προώθηση του πολιτιστικού σχεδίου αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία του. Για τον σκοπό αυτό, αξιοποιούμε μια στρατηγική που περιλαμβάνει σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας. Η αξιοποίηση των social media επιτρέπει τη δυναμική προβολή του σχεδίου μας σε ένα ευρύ κοινό (Purkarthofer et al., 2021).

Η δημιουργία και διαχείριση σελίδων σε Facebook, Instagram, Twitter και YouTube που σχετίζονται για την αναγέννηση περιοχών και την προώθηση της καλλιέργειας ελιάς μπορεί να αναδείξει τη σημασία της ελαιοκαλλιέργειας για την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό της Λέσβου. Η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και φεστιβάλ παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της πολιτιστικής κληρονομιάς της καλλιέργειας ελιάς. Μέσα από τις πολιτιστικές εκδηλώσεις το κοινό έχει την ευκαιρία να γνωρίσει την ιστορία και τη σημασία της ελιάς και να βρει την αξία των τοπικών προϊόντων. Η συνεργασία με τοπικούς φορείς και συνεταιρισμούς αποτελεί επίσης βασικό πυλώνα της προώθησής των στόχων του πολιτιστικού σχεδιασμού μας. Μέσω αυτών των συνεργασιών ενισχύουμε και τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας. Επιπλέον, η συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων και την ενίσχυση της επιστημονικής βάσης του πολιτιστικού σχεδιασμού μας διασφαλίζοντας την ανάπτυξη της ελαιοκαλλιέργειας στη Λέσβο.

Με την αξιοποίηση όλων αυτών των στρατηγικών προβολής και προώθησης στοχεύουμε στη μέγιστη έκδοση του πολιτιστικού σχεδιασμού ενισχύοντας τόσο την τοπική οικονομία όσο και την παγκόσμια αναγνώριση της ελαιοκαλλιέργειας της Λέσβου.

3.2. Ανάλυση Swot

Η ποιοτική μέθοδος SWOT (Strengths, Weakenesses, Opportunities and Threats), η οποία αξιοποιείται για την αξιολόγηση του πολιτιστικού σχεδίου της ελιάς στη Λέσβο, παρουσιάζεται στη συνέχεια.

3.2.1. S (STRENGTHS)

Ο πολιτιστικός σχεδιασμός για την προώθηση της ελιάς διαθέτει σημαντικά δυνατά σημεία που ενισχύουν τη δυναμική και τη βιωσιμότητά του. Το πρωταρχικό του στοιχείο είναι η παγκόσμια πρόσβαση που θα επιτρέπει στους χρήστες από οπουδήποτε στον κόσμο να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την ελιά, το ελαιόλαδο και την καλλιέργειά της. Παράλληλα, συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη, καθώς η ανάπτυξη της καλλιέργειας της ελιάς ενισχύει τις τοπικές κοινότητες, δημιουργώντας ευκαιρίες για θέσεις εργασίας, συνεργασίες και κοινωνική συνοχή. Μέσα από την κοινότητα και δικτύωση θα συνδέσει τους λάτρεις της ελιάς και του ελαιολάδου από διάφορες περιοχές και να δημιουργήσει μια διαδικτυακή κοινότητα. Συμπληρωματικά, η προώθηση των προϊόντων που σχετίζονται με την ελιά μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας και την υποστήριξη των τοπικών παραγωγών.

3.2.2. W (WEAKNESSES)

Ο έντονος ανταγωνισμός στην αγορά αποτελεί ένα από τα βασικά εμπόδια, καθώς υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός από άλλες επιχειρήσεις και ιστότοπους που προωθούν την ελιά και τα προϊόντα της. Ένα ακόμη ζήτημα είναι η δυσκολία προσέλκυσης και διατήρησης του κοινού που μπορεί να απαιτήσει συνεχή ανανέωση του περιεχομένου του ιστότοπου ώστε να παραμένει χρήσιμο για τους επισκέπτες. Παράλληλα, η ανάπτυξη και η διαχείριση ενός ιστότοπου απαιτεί χρόνο, τόσο για τη δημιουργία του περιεχομένου όσο και για τη συντήρηση και την ενημέρωση του. Επιπλέον, η

οικονομική βιωσιμότητα του σχεδιασμού αποτελεί μια ακόμη πρόκληση, καθώς η ανάπτυξη και η διαχείριση ενός ιστότοπου και τα μέσα επικοινωνίας του έχουν υψηλό κόστος.

3.2.3. O (OPPORTUNITIES)

Ο πολιτιστικός σχεδιασμός για την προώθηση της ελιάς προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες με πολλαπλά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά αποτελέσματα. Η καλλιέργεια της ελιάς μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη, ενισχύοντας τις τοπικές κοινότητες, δημιουργώντας ευκαιρίες για θέσεις εργασίας, συνεργασίες και προαγωγής της κοινωνικής συνοχής. Η προώθηση των προϊόντων που σχετίζονται με την ελιά μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας και την υποστήριξη των τοπικών παραγωγών ενισχύοντας την αγροτική δραστηριότητα. Επίσης, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός τουριστικής ανάπτυξης, προσελκύοντας τουρίστες που ενδιαφέρονται να επισκεφθούν ελαιώνες, ελαιοτριβεία ή άλλα σχετικά αξιοθέατα. Συμπληρωματικά, η ανάδειξη των διατροφικών ωφελειών της ελιάς και του ελαιολάδου μπορεί να συμβάλει στη διάδοση υγιεινών διατροφικών συνηθειών, ενισχύοντας τη σημασία της Μεσογειακής διατροφής στο ευρύ κοινό.

3.2.4. T (THREATS)

Ο πολιτιστικός σχεδιασμός για την προώθηση της ελιάς μπορεί να αντιμετωπίσει ορισμένες απειλές που ενδέχεται να επηρεάσουν την επιτυχή υλοποίησή του. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι τα τεχνικά προβλήματα που μπορούν να προκύψουν στους ιστότοπους, όπως δυσκολίες συμβατότητας, ασφάλειας και απόδοσης, τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εμπειρία των χρηστών. Επίσης, υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στην αγορά από άλλες επιχειρήσεις και ιστότοπους που προωθούν την ελιά που μπορεί να δυσκολέψει τη διαφοροποίηση και την εδραίωση του. Παράλληλα, οι οικονομικές επιβαρύνσεις όπως αυξημένοι φόροι σε επιχειρήσεις παραγωγής ελαιολάδου μπορούν να επιβαρύνουν τα οικονομικά τους και να επηρεάσουν την προώθηση και την τιμή των προϊόντων. Επιπλέον, οι αλλαγές στη νομοθεσία περί διατροφής, υγείας και περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσουν την παραγωγή και την προώθηση της ελιάς, επιβάλλοντας νέους κανονισμούς ή περιορισμούς.

4. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στον σχεδιασμό ενός πολιτιστικού πλάνου με τίτλο «Ψηφιακός Πολιτιστικός Σχεδιασμός: Ελιά στη Λέσβο», το οποίο αποσκοπεί στην αναγέννηση περιοχών του νησιού και την προώθηση της καλλιέργειας της ελιάς μέσω της δημιουργίας ενός καινοτόμου ψηφιακού ιστότοπου. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η ελιά αποτελεί ένα ισχυρό πολιτιστικό, οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο για τη Λέσβο (Γρηγορά κ.ά., 2021). Παράλληλα, η έρευνα κατέδειξε ότι η ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογιών στην προώθηση και την καλλιέργεια της ελιάς μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής.

Η πολιτιστική διάσταση της ελιάς στη Λέσβο αναδεικνύεται ως κομβικό σημείο του πολιτιστικού σχεδιασμού. Η ελιά δεν είναι απλώς ένα γεωργικό προϊόν, αλλά αποτελεί σύμβολο τοπικής ταυτότητας και παράδοσης, διαμορφώνοντας την πολιτιστική φυσιογνωμία του νησιού για αιώνες. Σύμφωνα με την ανάλυση SWOT, η προώθηση αυτής της πολιτιστικής διάστασης μέσω του προτεινόμενου ψηφιακού ιστότοπου μπορεί να ενισχύσει τη διεθνή αναγνώριση της ελιάς της Λέσβου και να δημιουργήσει μια παγκόσμια κοινότητα ενδιαφερομένων. Ο ιστότοπος λειτουργώντας ως κεντρικό σημείο πληροφόρησης και προβολής αναμένεται να αναδείξει την πολιτιστική κληρονομιά που σχετίζεται με την ελιά, παρουσιάζοντας την ιστορία, τις παραδόσεις και τα έθιμα που συνδέονται με αυτήν. Αυτή η προσέγγιση συνάδει με τη σύγχρονη αντίληψη του πολιτιστικού σχεδιασμού ως κοινωνικής πράξης, όπου εμπλέκονται πολλοί κοινωνικοί φορείς (Grogan, 2020). Η ενεργή συμμετοχή της κοινότητας μέσω των προτεινόμενων δράσεων, όπως οι δημόσιες συναντήσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αναμένεται να ενισχύσει την αίσθηση της κοινοτικής ταυτότητας και να προωθήσει τη συλλογική δράση. Αυτό συνάδει με την προσέγγιση των (Nummi, Tzoulas, 2015), οι οποίοι υπογραμμίζουν τη σημασία της εμπλοκής των πολιτών στον πολιτιστικό σχεδιασμό.

Η ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η μηχανική μάθηση και η οπτικοποίηση δεδομένων στον προτεινόμενο ψηφιακό ιστότοπο, αναμένεται να βελτιώσει την εμπειρία των χρηστών και να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες και εργαλεία για την καλλιέργεια της ελιάς. Αυτή η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ευθυγραμμίζεται με τις κατευθύνσεις της (European Commission, 2023) για την προώθηση της τεχνολογικής καινοτομίας στον αγροτικό τομέα. Παρά τα σημαντικά ευρήματα, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, η ανάλυση SWOT ανέδειξε ως αδυναμίες τον έντονο ανταγωνισμό στην αγορά και τις προκλήσεις στην προσέλκυση και διατήρηση του κοινού, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επιτυχία του προτεινόμενου ψηφιακού ιστότοπου. Επιπλέον, η οικονομική βιωσιμότητα του εγχειρήματος αποτελεί μια σημαντική πρόκληση, καθώς η ανάπτυξη και η διαχείριση ενός ιστότοπου και των μέσων επικοινωνίας του συνεπάγεται υψηλό κόστος. Αυτό σε συνδυασμό με πιθανές οικονομικές επιβαρύνσεις, όπως αυξημένοι φόροι σε επιχειρήσεις παραγωγής ελαιολάδου, μπορεί να επηρεάσει την υλοποίηση του πολιτιστικού σχεδίου.

Συμπερασματικά, το πολιτιστικό σχέδιο μας προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση για την ανάδειξη και αξιοποίηση της ελιάς ως πυλώνα πολιτιστικής, οικονομικής, κοινωνικής και τεχνολογικής ανάπτυξης για το νησί της Λέσβου. Η επιτυχής υλοποίησή του μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός δυναμικού μέλλοντος για το νησί, βασισμένου στην αξιοποίηση των πολιτιστικών του πόρων και την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγροτική Ανάπτυξη. (2022). Κοινή Αγροτική Πολιτική: Εγκρίθηκε το Στρατηγικό Σχέδιο της Ελλάδας με 13,4 δισ. ευρώ για την πενταετία 2023-2027. Ανακτήθηκε στις 10/03/2025 από https://bit.ly/425wxcX

Γιασσάς, Μ. (2025). Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου, Γενική Διεύθυνση Περιφερειακής Αγροτικής Οικονομίας και Κτηνιατρικής, Ελαιοτριβεία στο νησί της Λέσβου.

Γρηγορά, Μ., Ζούρος, Ν., Θωμαΐδης, Ν., Καραπιδάκης, Ν., Σηφουνάκης, Ν., Ψιλάκης, Ν. (2021). Η ελιά στη Λέσβο. Αθήνα: Τοπίο.

Elia Lesvos Confest. (2022). 1ο Διεθνές Συνέδριο-Φεστιβάλ για την Ελιά στη Λέσβο "Ελαίας νήσος Λέσβος". Ανακτήθηκε στις 10/03/2025 από https://bit.ly/425ML5W

Elia Lesvos Confest. (2025). 2ο Διεθνές Συνέδριο-Φεστιβάλ για την Ελιά "Ελαιόλαδο & Υγεία". Ανακτήθηκε στις 20/03/2025 από https://elialesvosconfest.com/el/

ΕΣΠΑ. (2025). Ερευνώ-Καινοτομώ 2021-2027. Ανακτήθηκε στις 10/03/2025 από https://www.espa.gr/el/Pages/ProclamationsFS.aspx?item=6378

Καραχάλης, Ν. (2017). Η ανάδειξη του τοπικού πολιτισμού ως κύριο στοιχείο ταυτότητας των πόλεων και η συζήτηση για το μάρκετιγκ πόλης στην Ελλάδα. Γεωγραφίες, e-Εκδότης: ΕΚΤ, 30-40.

Κοκκίνου, Α. (2025). Λέσβος: Ελαιοκαλλιέργεια, παραγωγή και οικονομία στο νησί των ελαιοδέντρων. Ανακτήθηκε στις 20/03/2025 από https://www.olivenews.gr/el/episthmh/elaiotriveio/lesvos-elaiokalliergeia-paragogi-oikonomia-nisi-ton-elaiodentron/

Μαραβά, Ν., Αλεξόπουλος, Α., Στρατηγέα, Α. (2016). Η συμμετοχική προσέγγιση στη διατύπωση σχεδιαστικών στόχων στο πλαίσιο του πολιτιστικού σχεδιασμού-Η εμπειρία του 'DemoCU'. Κείμενα Περιφερειακής Επιστήμης, 7(1), 111-128.

Russell, J. S., Norvig, P. (2021). Τεχνητή νοημοσύνη: Μια σύγχρονη προσέγγιση (4η έκδοση, Π. Καναβός, Μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων. (2025a). Εγκαταστάσεις Τροφίμων, Εγκεκριμένες Τυποποιητικές Μονάδες Ελαιολάδου την 10/02/2025. Ανακτήθηκε στις 10/03/2025 από https://www.minagric.gr/for-farmer-2/egkatastaseis/egkatastaseis

Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων. (2025b). Εθνικό Μητρώο Αγροτικών Συνεταιρισμών και Άλλων Συλλογικών Φορέων, Επικαιροποιημένοι Αγροτικοί

Συνεταιρισμοί την 15/01/2025. Ανακτήθηκε στις 20/03/2025 από https://www.minagric.gr/for-farmer-2/sillogikes-agrotikes-organoseis

Ξενόγλωσση

European Commission. (2023). Key policy objectives of the CAP 2023-27. Ανακτήθηκε στις 20/03/2025 από https://agriculture.ec.europa.eu/common-agricultural-policy/cap-overview/cap-2023-27/key-policy-objectives-cap-2023-27_en

European Commission. (2024). Greece - CAP Strategic Plan. Ανακτήθηκε στις 10/03/2025 από https://agriculture.ec.europa.eu/cap-my-country/cap-my-country/cap-my-country/cap-strategic-plans/greece_en

Grogan, D. (2020). Cultural planning handbook: An essential Australian guide. Routledge.

International Olive Council. (2025). Production techniques in olive growing. Ανακτήθηκε στις 20/03/2025 από https://www.internationaloliveoil.org/wp-content/uploads/2019/12/Olivicultura_eng.pdf

Leuschen, L., Laube, P., Eitzenberger, F., Thimm, T., Helbling, S. (2021). Cultural Mapping 4.0 - Participatory regional cultural planning in theory and practice. In Managing knowledge in uncertain times, Proceedings of IFKAD 2021, 16th edition of the International Forum on Knowledge Asset Dynamics. University of Rome Tre, 1436-1446

Nummi, P., Tzoulas, T. (2015). Engaging citizens in cultural planning with a web map survey. Culture and Local Governance, 5(1), 161-173.

Purkarthofer, E., Humer, A., Mattila, H. (2021). Subnational and dynamic conceptualisations of planning culture: The culture of regional planning and regional planning cultures in Finland. Planning Theory & Practice, 22(2), 244-265.

ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

Καπετανάκης Αντώνης
Φοιτητής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη συγκριτική ανάλυση, αξιολόγηση, σύγκριση και παρουσίαση των μεθοδολογιών ανάπτυξης λογισμικού, εστιάζοντας στις Agile, Waterfall, Scrum και Kanban. Μέσα από την ανασκόπηση ακαδημαϊκών άρθρων, μελετών περίπτωσης και αναφορών της βιομηχανίας, εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα, οι αδυναμίες και η εφαρμοσιμότητα κάθε μεθοδολογίας σε διάφορα σενάρια έργων. Η Agile αναδεικνύεται για την ευελιξία και την προσαρμοστικότητά της, ενώ η Waterfall προσφέρει μια δομημένη προσέγγιση κατάλληλη για έργα με σαφώς καθορισμένες απαιτήσεις. Η Scrum δίνει έμφαση στην επαναληπτική πρόοδο και τη συνεργασία της ομάδας, ενώ η Kanban βελτιώνει την ορατότητα της ροής εργασιών και τη συνεχή βελτίωση. Η μελέτη στοχεύει να παρέχει γνώσεις σχετικά με τον αντίκτυπο αυτών των μεθοδολογιών στην παραγωγικότητα της ομάδας, τα αποτελέσματα των έργων και τον κύκλο ζωής της ανάπτυξης λογισμικού, προσφέροντας προτάσεις για την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας βάσει των αναγκών του έργου.

Λέξεις κλειδιά: agile, waterfall, Kanban, scrum, μεθοδολογίες.

1. Εισαγωγή

1.1 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Ο κύριος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των διαφόρων μεθοδολογιών ανάπτυξης λογισμικού, όπως οι Agile, Waterfall, Scrum και Kanban, και να αναλύσει τη συμβολή τους στη διαχείριση και την ολοκλήρωση έργων λογισμικού. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε μεθοδολογίας, καθώς και την εφαρμογή τους σε διαφορετικά σενάρια έργων. Ο σκοπός είναι να βοηθήσει τους αναγνώστες να επιλέγουν κατάλληλες μεθοδολογίες για την ανάπτυξη λογισμικού, ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου και τους στόχους της ομάδας.

1.2 Σημασία της Μελέτης

Η μελέτη του θέματος της σύγκρισης μεθοδολογιών ανάπτυξης λογισμικού, όπως οι Agile, Waterfall, Scrum, και Kanban, έχει μεγάλη σημασία για διάφορους λόγους:

- Βελτίωση της Απόδοσης των Έργων Λογισμικού:
- Η σωστή επιλογή μεθοδολογίας ανάπτυξης λογισμικού επηρεάζει άμεσα την απόδοση ενός έργου. Καθώς κάθε έργο είναι μοναδικό, η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας μπορεί να βελτιώσει την παραγωγικότητα της ομάδας, να μειώσει τις καθυστερήσεις και να διασφαλίσει την ολοκλήρωση του έργου σύμφωνα με τις απαιτήσεις του πελάτη.

Προσαρμογή στις Απαιτήσεις της Βιομηχανίας:

- Η βιομηχανία ανάπτυξης λογισμικού εξελίσσεται συνεχώς και οι ανάγκες των πελατών μεταβάλλονται. Η μελέτη και η κατανόηση των διαφορετικών μεθοδολογιών επιτρέπει στους επαγγελματίες να επιλέξουν τις πιο κατάλληλες και σύγχρονες μεθόδους που ταιριάζουν στις τάσεις και τις απαιτήσεις της αγοράς.

Αύξηση της Γνώσης για Βέλτιστες Πρακτικές:

- Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η σύγκριση των μεθοδολογιών προσφέρουν κατανόηση των βέλτιστων πρακτικών για την ανάπτυξη λογισμικού. Αυτές οι πρακτικές βοηθούν τις

ομάδες να εντοπίζουν τις μεθοδολογίες που ενισχύουν τη συνεργασία, βελτιώνουν τη διαχείριση χρόνου και προάγουν την αποδοτικότητα.

Αναγνώριση των Δυνατών Σημείων και Αδυναμιών Κάθε Μεθοδολογίας:

- Κάθε μεθοδολογία έχει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της. Η ανάλυση αυτή βοηθά τους διαχειριστές έργων και τις ομάδες ανάπτυξης να αναγνωρίσουν σε ποιες συνθήκες μία μεθοδολογία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική ή αντίθετα, να προκαλέσει εμπόδια.

Ενίσχυση των Ερευνητικών και Αναλυτικών Δεξιοτήτων:

- Η έρευνα αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη των ερευνητικών δεξιοτήτων των ατόμων που ασχολούνται με τον τομέα της πληροφορικής και του λογισμικού. Μέσω της ανάλυσης και της συγκριτικής μελέτης, οι ερευνητές ενισχύουν την ικανότητά τους να αξιολογούν κριτικά και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις.

Στρατηγικές για Καλύτερη Διαχείριση των Πόρων:

- Η σωστή επιλογή μεθοδολογίας επιτρέπει τη βέλτιστη κατανομή και διαχείριση των πόρων, μειώνοντας τη σπατάλη και εξοικονομώντας κόστος. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για επιχειρήσεις και οργανισμούς που επιθυμούν να αυξήσουν την αποδοτικότητα των έργων τους.

Συμβολή στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα και στη Βιομηχανία:

- Η έρευνα αυτή αποτελεί πηγή γνώσης για την ακαδημαϊκή κοινότητα, συμβάλλοντας στην επιστημονική κατανόηση των μεθοδολογιών ανάπτυξης λογισμικού. Ταυτόχρονα, είναι χρήσιμη για τη βιομηχανία, καθώς παρέχει πρακτικές πληροφορίες που μπορούν να βελτιώσουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των έργων λογισμικού.
- Συνολικά, η σημασία της μελέτης αυτής έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει για πιο ενημερωμένες επιλογές και καλύτερη διαχείριση των έργων λογισμικού, που είναι κρίσιμες τόσο για την επιτυχία των έργων όσο και για την ανταγωνιστικότητα στον κλάδο της τεχνολογίας.

- **Ανάλυση των Κύριων Μεθοδολογιών**: Εξέταση και σύγκριση των Agile, Waterfall, Scrum και Kanban, εστιάζοντας στις βασικές αρχές και την πρακτική εφαρμογή τους.
- **Αξιολόγηση Δυνατών Σημείων και Αδυναμιών**: Εξέταση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων κάθε μεθοδολογίας για να προσδιοριστούν οι περιπτώσεις στις οποίες καθεμιά μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική.
- **Αναγνώριση Κατάλληλων Σεναρίων Εφαρμογής**: Καθορισμός των κατάλληλων σενάριων έργων για την εφαρμογή της κάθε μεθοδολογίας, εξετάζοντας παραμέτρους όπως η πολυπλοκότητα του έργου, οι ανάγκες της ομάδας, και οι απαιτήσεις προσαρμοστικότητας.
- **Αξιολόγηση του Αντικτύπου στην Παραγωγικότητα και τα Αποτελέσματα**: Μελέτη του πώς κάθε μεθοδολογία επηρεάζει την απόδοση της ομάδας, την παραγωγικότητα και τα τελικά αποτελέσματα του έργου.
- **Ανάδειξη Βέλτιστων Πρακτικών και Τάσεων**: Καταγραφή των βέλτιστων πρακτικών και των αναδυόμενων τάσεων στη βιομηχανία ανάπτυξης λογισμικού που μπορεί να βοηθήσουν στον εμπλουτισμό των υπαρχόντων μοντέλων.
- **Ενίσχυση Ερευνητικών Δεξιοτήτων**: Καλλιέργεια της ικανότητας των ερευνητών να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να αναλύουν ακαδημαϊκές πηγές, καθώς και να αξιοποιούν βιομηχανικές αναφορές και μελέτες περιπτώσεων για την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Agile:

Η Agile είναι μια ευέλικτη μεθοδολογία ανάπτυξης λογισμικού που στοχεύει στην ταχεία και συνεχόμενη παράδοση λειτουργικού λογισμικού μέσω μικρών, επαναλαμβανόμενων κύκλων. Στον πυρήνα της, η Agile δίνει έμφαση στην προσαρμοστικότητα, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, την ταχεία ανταπόκριση σε αλλαγές και τη συνεχή βελτίωση, σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές και γραμμικές μεθοδολογίες, όπως το Waterfall.

Βασικές Αρχές της Agile:
Η Agile μεθοδολογία βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές, όπως περιγράφονται στο Agile Manifesto. Αυτές οι αρχές προωθούν την ευελιξία, τη συνεργασία και τη συνεχή βελτίωση στην ανάπτυξη λογισμικού.

- Άνθρωποι και Αλληλεπιδράσεις πάνω από Διαδικασίες και Εργαλεία: Η Agile δίνει προτεραιότητα στους ανθρώπους και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Ενθαρρύνει την άμεση συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και των ενδιαφερομένων μερών (stakeholders), έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν από κοινού τις προκλήσεις και να προσαρμόζονται γρήγορα στις ανάγκες του έργου.
- Λειτουργικό Λογισμικό πάνω από Εκτενή Τεκμηρίωση: Η Agile επικεντρώνεται στη δημιουργία λειτουργικού λογισμικού που παρέχει άμεσα αξία στον πελάτη. Η τεκμηρίωση είναι σημαντική, αλλά η έμφαση δίνεται στην παροχή του λογισμικού το οποίο λειτουργεί και είναι έτοιμο να χρησιμοποιηθεί, προσφέροντας συγκεκριμένα οφέλη.

Που Χρησιμοποιείται?
Η Agile χρησιμοποιείται ευρέως σε έργα όπου οι απαιτήσεις είναι δυναμικές και ενδέχεται να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, όπως σε έργα ανάπτυξης εφαρμογών, σχεδιασμού νέων προϊόντων και σε επιχειρηματικά περιβάλλοντα που απαιτούν ευελιξία και γρήγορη παράδοση. Χρησιμοποιείται κυρίως από εταιρείες τεχνολογίας, αλλά η επιτυχία της έχει οδηγήσει σε ευρύτερη εφαρμογή σε διάφορους κλάδους, όπως η υγεία, η εκπαίδευση και η διαχείριση έργων. Η Agile έχει γίνει κεντρικό εργαλείο σε περιβάλλοντα με υψηλή αβεβαιότητα, όπου οι απαιτήσεις των έργων μπορούν να αλλάξουν συχνά.

Στόχοι της Agile:
Οι βασικοί στόχοι της Agile περιλαμβάνουν:

- .Γρήγορη και συνεχής παράδοση αξίας στους χρήστες και στους πελάτες.
- Ευελιξία στη διαχείριση αλλαγών κατά τη διάρκεια του έργου.
- Αύξηση συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταξύ της ομάδας και του πελάτη.
- Συνεχής βελτίωση και ανατροφοδότηση με βάση τα σχόλια των χρηστών και των πελατών.

Πλεονεκτήματα της Agile:

- Ευελιξία και προσαρμοστικότητα: Η Agile επιτρέπει στις ομάδες να ανταποκρίνονται γρήγορα στις αλλαγές των απαιτήσεων, προσαρμόζοντας την ανάπτυξη του λογισμικού σύμφωνα με τις ανάγκες.
- Συνεχής βελτίωση: Οι μικροί και επαναλαμβανόμενοι κύκλοι ανάπτυξης επιτρέπουν την αξιολόγηση του προϊόντος και τη βελτίωση σε κάθε στάδιο.
- Αδυναμίες της Agile:
- Περιορισμένη δομή: Η ευελιξία της Agile μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη σαφούς δομής και προγραμματισμού, δυσκολεύοντας τη διαχείριση του χρόνου και των πόρων.

- Απαιτεί στενή συνεργασία: Η Agile απαιτεί συνεχή επικοινωνία μεταξύ της ομάδας και του πελάτη, κάτι που μπορεί να είναι δύσκολο αν οι πελάτες δεν έχουν τη δυνατότητα ή τη διάθεση για συχνή ανατροφοδότηση.
- Αυξημένη ανάγκη για αυτοοργάνωση: Η Agile απαιτεί από την ομάδα υψηλά επίπεδα οργάνωσης και ανεξαρτησίας, που ενδέχεται να δυσκολέψει τις ομάδες που δεν έχουν εμπειρία με ευέλικτες προσεγγίσεις.

Τι Προσφέρει η Agile?
Η Agile προσφέρει μια ευέλικτη και συνεργατική προσέγγιση στην ανάπτυξη λογισμικού, επιτρέποντας την ταχεία απόκριση στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς και των χρηστών. Με τη συνεχή παράδοση λειτουργικών εκδόσεων του λογισμικού και την έμφαση στην επικοινωνία, επιτρέπει στις εταιρείες να ανταποκρίνονται γρήγορα στις αλλαγές και να προσφέρουν αξία στους πελάτες τους πιο άμεσα.

Επιπρόσθετα:

- Αύξηση της Ικανοποίησης των Πελατών: Μέσω της συνεχούς παράδοσης λειτουργικών εκδόσεων λογισμικού.
- Βελτίωση της Ομαδικής Συνεργασίας: Ενθαρρύνοντας τη συχνή ανατροφοδότηση και την ενεργή συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων.
- Διαφάνεια στη Διαδικασία Ανάπτυξης: Χρησιμοποιώντας εργαλεία και μεθόδους όπως το Scrum και το Kanban, οι ομάδες μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο του έργου σε πραγματικό χρόνο.

2.2. Waterfall:

Η μεθοδολογία Waterfall είναι μια παραδοσιακή, γραμμική προσέγγιση στην ανάπτυξη λογισμικού, όπου κάθε στάδιο ολοκληρώνεται πριν ξεκινήσει το επόμενο. Χαρακτηρίζεται από μια αυστηρά καθορισμένη ακολουθία σταδίων που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό απαιτήσεων, τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη, τη δοκιμή και την παράδοση του έργου. Η Waterfall είναι μια από τις πρώτες μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν ευρέως για έργα λογισμικού, ιδίως σε περιπτώσεις όπου οι απαιτήσεις είναι σαφείς και δεν αναμένονται σημαντικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης.

Στόχοι της Μεθοδολογίας Waterfall:
Οι βασικοί στόχοι της μεθοδολογίας Waterfall περιλαμβάνουν:

- Διασφάλιση Ποιότητας: Κάθε στάδιο ολοκληρώνεται πριν προχωρήσει στο επόμενο, επιτρέποντας αυστηρή δοκιμή και επιθεώρηση της ποιότητας του έργου.
- Προβλεψιμότητα: Παρέχει έναν δομημένο τρόπο εργασίας που επιτρέπει την ακριβή εκτίμηση χρόνου και κόστους.
- Σαφήνεια στη Διαδικασία: Όλα τα στάδια και τα παραδοτέα είναι προσχεδιασμένα, παρέχοντας σαφήνεια και τεκμηρίωση σε όλα τα βήματα του έργου.https://www.programiz.com/sites/all/themes/programiz/assets/pc_logo.svg\

Πλεονεκτήματα του Waterfall:

- Απλότητα και Δομή: Η Waterfall είναι εύκολα κατανοητή και εφαρμόσιμη, με σαφώς καθορισμένα βήματα και αλληλουχία.
- Αυστηρή Τεκμηρίωση: Λόγω της γραμμικής φύσης της, παράγεται πλήρης τεκμηρίωση που διευκολύνει τη συμμόρφωση με κανονισμούς και την αναφορά προόδου.

- Ιδανική για Σταθερά Έργα: Εάν οι απαιτήσεις είναι απόλυτα σαφείς και δεν πρόκειται να αλλάξουν, η Waterfall μπορεί να εξασφαλίσει έγκαιρη ολοκλήρωση και παράδοση.

- Αδυναμίες του Waterfall:
- Έλλειψη Ευελιξίας: Εφόσον βασίζεται σε διαδοχικά στάδια, οι αλλαγές στις απαιτήσεις μετά την ολοκλήρωση ενός σταδίου μπορεί να είναι χρονοβόρες και ακριβές.
- Αργή Ανταπόκριση σε Αλλαγές: Δεν ενσωματώνει εύκολα νέες πληροφορίες ή αλλαγές που ενδέχεται να προκύψουν κατά την ανάπτυξη.
- Κίνδυνος Καθυστερήσεων: Αν κάποιο στάδιο απαιτεί περισσότερο χρόνο, οι καθυστερήσεις επηρεάζουν ολόκληρο το χρονοδιάγραμμα.

Τι Προσφέρει?
Η μεθοδολογία Waterfall προσφέρει μια δομημένη και αυστηρά ελεγχόμενη διαδικασία, ιδανική για έργα όπου η ασφάλεια, η τεκμηρίωση και η συμμόρφωση με κανονισμούς είναι κρίσιμη. Καθιστά την ανάπτυξη προβλέψιμη και δίνει τη δυνατότητα εύκολου ελέγχου της ποιότητας σε κάθε στάδιο.

Εφαρμογή της Waterfall σε Σύγχρονα Έργα:
Παρά την ηλικία της, η Waterfall παραμένει χρήσιμη σε τομείς όπως:

- Κατασκευαστικά και Μηχανολογικά Έργα: Λόγω της προβλεψιμότητας, εφαρμόζεται σε έργα με συγκεκριμένα παραδοτέα, π.χ., ανάπτυξη βιομηχανικού λογισμικού ή συστημάτων ασφαλείας.
- Ρυθμιζόμενοι Τομείς: Χρησιμοποιείται σε κλάδους όπως ο φαρμακευτικός και ο κυβερνητικός, όπου η αυστηρή τεκμηρίωση και συμμόρφωση είναι απαραίτητες.
- Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα: Εισάγεται στις ακαδημαϊκές σπουδές ως βάση κατανόησης της παραδοσιακής ανάπτυξης λογισμικού.

- Παραλλαγές της Μεθοδολογίας:
- Με την πάροδο του χρόνου, διάφορες παραλλαγές της Waterfall έχουν αναπτυχθεί για να καλύψουν πιο σύνθετες ανάγκες:
- Modified Waterfall: Ενσωματώνει δυνατότητες επιστροφής σε προηγούμενα στάδια, βελτιώνοντας την ευελιξία της.
- Incremental Waterfall: Εφαρμόζει επαναληπτικά στάδια σε τμήματα του έργου, μειώνοντας τον κίνδυνο καθυστερήσεων

- Σύγκριση με Άλλες Μεθοδολογίες:
- Η Waterfall συχνά συγκρίνεται με νεότερες μεθόδους όπως το Agile και το Scrum, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και περιορισμούς:
- Agile: Η Waterfall υπερτερεί σε έργα με σαφείς απαιτήσεις, ενώ το Agile προσαρμόζεται καλύτερα σε μεταβαλλόμενες ανάγκες.
- Scrum: Ενώ το Scrum ενισχύει τη συνεργασία, η Waterfall προσφέρει μεγαλύτερη προβλεψιμότητα και έλεγχο.
- Kanban: Σε αντίθεση με την Waterfall, το Kanban ενσωματώνει συνεχή βελτίωση και ευελιξία στη διαχείριση εργασιών.

Στρατηγική Υιοθέτησης της Waterfall:

- Προτείνεται η χρήση της Waterfall στις εξής περιπτώσεις:

- Όταν οι απαιτήσεις είναι απόλυτα σαφείς και καθορισμένες.
- Σε έργα με σταθερά παραδοτέα όπου η τροποποίηση της διαδικασίας είναι ανεπιθύμητη.
- Σε περιβάλλοντα υψηλής κανονιστικής συμμόρφωσης που απαιτούν λεπτομερή τεκμηρίωση.

Βασικές Αρχές του Waterfall:

- Γραμμική Προσέγγιση: Κάθε στάδιο ολοκληρώνεται πριν ξεκινήσει το επόμενο, με σαφή διαχωρισμό μεταξύ των σταδίων.
- Πλήρης Τεκμηρίωση: Κάθε στάδιο και δραστηριότητα συνοδεύεται από αναλυτική τεκμηρίωση που επιτρέπει την αξιολόγηση και την αναφορά προόδου.

2.3. Scrum:

Η μεθοδολογία Scrum είναι μια ευέλικτη (Agile) προσέγγιση στην ανάπτυξη λογισμικού που βασίζεται στην επαναληπτική και προσαρμοστική εργασία. Αντί για γραμμική διαδικασία, το Scrum χωρίζει την ανάπτυξη σε μικρές, διαχειρίσιμες χρονικές περιόδους, γνωστές ως σπριντ (sprints), συνήθως διάρκειας 1 έως 4 εβδομάδων. Η μεθοδολογία αυτή επικεντρώνεται στη συνεργασία και την προσαρμοστικότητα, επιτρέποντας στις ομάδες να ανταποκρίνονται άμεσα σε αλλαγές και νέες απαιτήσεις.

Πού Χρησιμοποιείται?
Το Scrum χρησιμοποιείται κυρίως σε έργα ανάπτυξης λογισμικού με δυναμικές απαιτήσεις, όπου ενδέχεται να υπάρξουν πολλές αλλαγές κατά τη διάρκεια του έργου. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό σε σύνθετα έργα που απαιτούν συχνή επικοινωνία και στενή συνεργασία, όπως τα ψηφιακά προϊόντα, οι εφαρμογές και τα λογισμικά με επαναλαμβανόμενες αναβαθμίσεις. Το Scrum εφαρμόζεται συχνά σε περιβάλλοντα όπου οι ομάδες καλούνται να αναπτύξουν γρήγορα λειτουργικές εκδόσεις του προϊόντος, διατηρώντας παράλληλα ευελιξία για μελλοντικές βελτιώσεις.

Στόχοι της Μεθοδολογίας Scrum:
Οι κύριοι στόχοι του Scrum περιλαμβάνουν:

- Γρήγορη Παράδοση Αξίας: Παραγωγή λειτουργικών παραδοτέων στο τέλος κάθε sprint, ώστε ο πελάτης να έχει νωρίς εικόνα του έργου.
- Ευελιξία και Προσαρμοστικότητα: Επιτρέπει τις αλλαγές στις απαιτήσεις και τον σχεδιασμό σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης.
- Συνεχής Βελτίωση: Οι αναδρομικές συναντήσεις στο τέλος κάθε sprint δίνουν στην ομάδα τη δυνατότητα να βελτιώνει συνεχώς τις διαδικασίες της.

Τι Προσφέρει?
Το Scrum προσφέρει μια ευέλικτη και γρήγορη προσέγγιση για την ανάπτυξη λογισμικού, ιδανική για περιβάλλοντα που απαιτούν συχνές αλλαγές και συνεχή επικοινωνία με τους πελάτες. Προάγει τη συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη συνεχή βελτίωση, συμβάλλοντας στη γρήγορη παράδοση λειτουργικών προϊόντων και στην προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις.
Βασικές Αρχές του Scrum:

- Διαχείριση μέσω Sprints: Τα έργα χωρίζονται σε σύντομα, σταθερά χρονικά διαστήματα, τα sprints, κατά τα οποία η ομάδα ολοκληρώνει συγκεκριμένες εργασίες.
- Ρόλοι: Υπάρχουν τρεις κύριοι ρόλοι – ο Product Owner, ο Scrum Master και η Development Team. Ο Product Owner διαχειρίζεται τις απαιτήσεις του προϊόντος, ο Scrum Master

διασφαλίζει ότι η ομάδα ακολουθεί τις αρχές του Scrum, και η Development Team εργάζεται για την ανάπτυξη.

- Καθημερινές Συναντήσεις (Daily Stand-ups): Μικρής διάρκειας συναντήσεις όπου η ομάδα ενημερώνει για την πρόοδο, τα προβλήματα και τα σχέδια της ημέρας.

Χρήση Scrum σε Διάφορες Βιομηχανίες:
Παρόλο που το Scrum αναπτύχθηκε αρχικά για την ανάπτυξη λογισμικού, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία και σε άλλες βιομηχανίες, όπως η κατασκευή, η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση. Ο τρόπος εργασίας του Scrum, με σαφώς καθορισμένους στόχους και ευελιξία, το καθιστά κατάλληλο για έργα με υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας ή μεταβαλλόμενες απαιτήσεις.

Σύγκριση Scrum με Άλλες Μεθοδολογίες:
Σε σύγκριση με το Waterfall, το Scrum υπερέχει σε έργα που απαιτούν προσαρμοστικότητα και γρήγορες παραδόσεις. Αντίθετα, το Waterfall είναι καταλληλότερο για έργα με σαφείς και σταθερές απαιτήσεις. Όσον αφορά το Kanban, το Scrum ενδείκνυται για έργα με χρονικά περιορισμένα παραδοτέα, ενώ το Kanban είναι πιο ευέλικτο όσον αφορά τη διαχείριση της ροής εργασιών.

Παραδείγματα Εφαρμογής:

- Τεχνολογικές Εταιρείες: Οι startups υιοθετούν συχνά το Scrum για την ανάπτυξη MVP (Minimum Viable Products) με σκοπό την ταχεία κυκλοφορία τους στην αγορά.
- Ομάδες DevOps: Οι ομάδες DevOps χρησιμοποιούν το Scrum για να βελτιστοποιήσουν τις παραδόσεις τους μέσω συνεχούς βελτίωσης και διαρκούς ανατροφοδότησης.

2.4. Kanban:

Η μεθοδολογία Kanban είναι μια ευέλικτη προσέγγιση διαχείρισης έργων που επικεντρώνεται στη συνεχή ροή και οπτικοποίηση της εργασίας. Αρχικά αναπτύχθηκε από την Toyota τη δεκαετία του 1940 για τη βελτίωση της παραγωγής, αλλά σήμερα εφαρμόζεται ευρέως στη διαχείριση έργων λογισμικού. Η Kanban βασίζεται σε έναν πίνακα εργασιών, όπου οι εργασίες προχωρούν σταδιακά μέσα από προκαθορισμένα στάδια (όπως "To Do", "In Progress" και "Done"), παρέχοντας συνεχή επισκόπηση της προόδου του έργου και βοηθώντας τις ομάδες να βελτιώσουν τη ροή των εργασιών τους.

Στόχοι της Μεθοδολογίας Kanban:
Οι κύριοι στόχοι της Kanban περιλαμβάνουν:

- Βελτίωση της Ροής: Επικεντρώνεται στη συνεχή παράδοση εργασίας, χωρίς χρονικούς περιορισμούς ή συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα.
  Αύξηση Διαφάνειας: Η οπτικοποίηση της ροής εργασίας μέσω του Kanban πίνακα επιτρέπει στην ομάδα και στους ενδιαφερόμενους να έχουν σαφή εικόνα της προόδου.

Πλεονεκτήματα του Kanban:

- Ευκολία στην Προσαρμογή: Η Kanban είναι εύκολα προσαρμόσιμη, επιτρέποντας σε ομάδες να την υιοθετήσουν σταδιακά χωρίς μεγάλες αλλαγές στη διαδικασία.
- Συνεχής Παράδοση και Βελτίωση: Βοηθά τις ομάδες να εστιάσουν στη συνεχή ροή των εργασιών και να βελτιώνουν διαρκώς την απόδοσή τους.

Αδυναμίες του Kanban:

- Έλλειψη Χρονικών Ορίων: Χωρίς χρονικούς περιορισμούς, υπάρχει ο κίνδυνος οι εργασίες να μην προχωρούν με επαρκή ρυθμό αν η ομάδα δεν παρακολουθεί προσεκτικά την πρόοδο.
- Μη Κατάλληλη για Έργα με Σταθερές Προθεσμίες: Η Kanban δεν εστιάζει στην ταχύτητα ολοκλήρωσης, οπότε δεν είναι ιδανική για έργα με συγκεκριμένες προθεσμίες ή που απαιτούν συχνή αναφορά της προόδου.

Τι Προσφέρει?
Η Kanban προσφέρει μια διαφανή και ευέλικτη προσέγγιση στην οργάνωση και την παρακολούθηση των εργασιών. Εστιάζει στην άμεση παράδοση αξίας, επιτρέποντας στις ομάδες να διαχειρίζονται προσεκτικά την εργασιακή τους ροή και να αποφεύγουν υπερφόρτωση. Ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας και της απόδοσης μέσω της συνεχούς αξιολόγησης της προόδου και της προσαρμογής των εργασιών.

Βασικές Αρχές του Kanban:
Οπτικοποίηση Εργασιών: Κάθε εργασία προβάλλεται στον Kanban πίνακα, όπου παρακολουθείται η πρόοδος της μέσω διαφορετικών σταδίων.
Περιορισμός Εργασιών σε Εξέλιξη (WIP): Καθορίζεται μέγιστος αριθμός εργασιών που μπορούν να βρίσκονται ταυτόχρονα σε εξέλιξη, ώστε να αποφεύγεται η υπερφόρτωση και να διατηρείται η ποιότητα της εργασίας.

3. Μέθοδος της έρευνας

3.1 Κριτήρια Σύγκρισης :

Η σύγκριση των μεθοδολογιών ανάπτυξης λογισμικού (Agile, Waterfall, Scrum, Kanban) βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια που επιτρέπουν την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας, της προσαρμοστικότητας και της εφαρμοσιμότητάς τους. Η ανάλυση αυτή επικεντρώνεται στα δυνατά και αδύναμα σημεία, στις περιπτώσεις εφαρμογής τους και στον αντίκτυπό τους στην παραγωγικότητα της ομάδας και την επιτυχία των έργων.

Τα βασικά κριτήρια περιλαμβάνουν:

- **Διαχείριση Απαιτήσεων:** Ο τρόπος αντιμετώπισης αλλαγών κατά τη διάρκεια του έργου.
- **Προσαρμοστικότητα:** Η δυνατότητα αντιμετώπισης απρόβλεπτων συνθηκών.
- **Ταχύτητα Παράδοσης:** Η γρήγορη παράδοση λειτουργικού λογισμικού.
- **Εργασιακή Οργάνωση:** Η δομή της ομάδας και ο τρόπος συνεργασίας.
- **Διαχείριση Ρίσκων:** Η μείωση κινδύνων στο έργο.

Δυνατά Σημεία και Αδυνάμιες:

- **Agile:** Ισχυρή ευελιξία στις αλλαγές, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια εστίασης σε μεγάλα έργα (Beck and Andres, 2004).
- **Waterfall:** Κατάλληλο για έργα με σταθερές απαιτήσεις, αλλά περιορισμένο σε δυναμικά περιβάλλοντα (Royce, 1970).
- **Scrum:** Προάγει τη συνεργασία και τη συνεχή βελτίωση, αλλά απαιτεί υψηλή ωριμότητα ομάδας (Schwaber and Sutherland, 2020).
- **Kanban:** Εξαιρετικό για τη ροή εργασιών και την οπτικοποίηση διαδικασιών, αλλά μπορεί να είναι λιγότερο κατάλληλο για έργα με σύνθετες απαιτήσεις (Anderson, 2010).

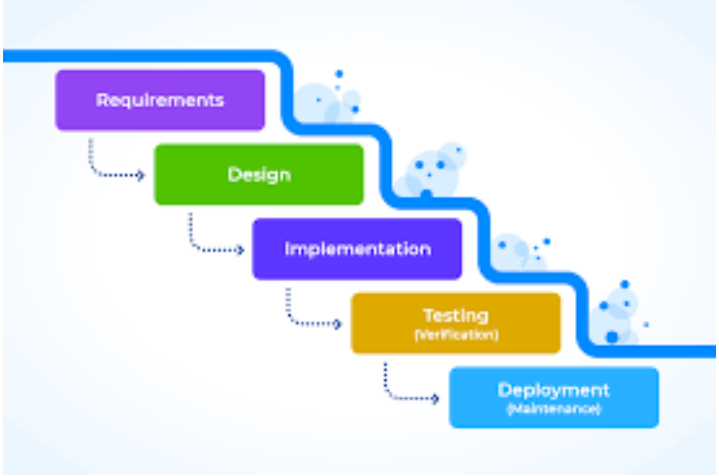
Εφαρμοσιμότητα σε Διάφορα Σενάρια Έργων:

- **Agile:** Ιδανική για έργα με αβέβαιες απαιτήσεις, π.χ., εφαρμογές λογισμικού νέας τεχνολογίας (Beck and Andres, 2004).
- **Waterfall:** Κατάλληλο για έργα κατασκευαστικής φύσης, π.χ., συστήματα αεροδιαστημικής (Royce, 1970).
- **Scrum:** Χρησιμοποιείται σε δυναμικά περιβάλλοντα όπου οι απαιτήσεις αλλάζουν συχνά, όπως οι startups (Schwaber and Sutherland, 2020).
- **Kanban:** Αποτελεσματικό σε περιβάλλοντα συνεχούς ανάπτυξης, όπως DevOps (Anderson, 2010).

Παραδείγματα Διάφορων Σεναρίων Έργων:

Σενάριο 1: Ανάπτυξη συστήματος ERP για μεγάλη επιχείρηση:

Vault ERP Blog (2022) *The Waterfall Approach to Project Management with Vault ERP.* Available at: https://blog.vault-erp.com/post/2022/12/07/the-waterfall-approach-to-project-management-with-vault-erp (Accessed: 13 November 2024).



Εικόνα 1. ERP System

Περιγραφή: Η εταιρεία επιθυμεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα ERP με προκαθορισμένες λειτουργικές και μη λειτουργικές απαιτήσεις. Το έργο πρέπει να περάσει από αυστηρή ανάλυση, σχεδιασμό και δοκιμές προτού παραδοθεί.

Καταλληλότερη Μεθοδολογία: Waterfall

Γιατί το Waterfall κερδίζει?

Προσφέρει ξεκάθαρη δομή με φάσεις (ανάλυση, σχεδιασμός, ανάπτυξη, δοκιμές) που διευκολύνουν τη διαχείριση σταθερών απαιτήσεων.

Κατάλληλη για έργα όπου οι αλλαγές μετά την έναρξη της υλοποίησης είναι δαπανηρές ή ανεπιθύμητες.

Μειονεκτήματα άλλων μεθοδολογιών:

Agile: Η έλλειψη σταθερότητας στις απαιτήσεις μπορεί να προκαλέσει σύγχυση.

Scrum: Απαιτεί συχνές αλλαγές που δεν είναι επιθυμητές εδώ.

Kanban: Δε διαθέτει την απαραίτητη σαφήνεια σε μεγάλα έργα με προκαθορισμένες απαιτήσεις.

4. Αποτελέσματα

Developing control software for a spacecraft:

Περιγραφή Λειτουργιών του Κώδικα:
Συνάρτηση choose_methodology(project):
Η συνάρτηση αυτή αξιολογεί το λεξικό project, που περιλαμβάνει:

- **requirements_stability**: Πόσο σταθερές είναι οι απαιτήσεις (π.χ., "high", "medium", "low").
- **team_size**: Το μέγεθος της ομάδας (π.χ., "small", "medium", "large").
- **project_complexity**: Ο βαθμός πολυπλοκότητας (π.χ., "low", "medium", "high").
- **project_urgency**: Ο βαθμός επείγοντος (π.χ., "low", "medium", "high").
- Η συνάρτηση εφαρμόζει συνθήκες για την επιλογή μεθοδολογίας:
- **Waterfall**: Όταν οι απαιτήσεις είναι **υψηλής σταθερότητας**, το έργο δεν είναι επείγον, και η ομάδα είναι μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους.
- **Scrum**: Εάν οι απαιτήσεις είναι **χαμηλής σταθερότητας**, η ομάδα είναι μεσαίου μεγέθους, και το έργο επείγον.
- **Kanban**: Όταν οι απαιτήσεις είναι **μέσης σταθερότητας**, η ομάδα μικρού μεγέθους, και το έργο έχει μέτριο επείγον.
- **Agile**: Για χαμηλή σταθερότητα και υψηλή επείγοντα, ειδικά αν η ομάδα είναι μικρή ή το έργο έχει μέτρια/υψηλή πολυπλοκότητα.
- Για όλες τις άλλες περιπτώσεις, επιλέγεται **Agile**.
- **Συνάρτηση** main():
- Παρουσιάζει το σενάριο του έργου, που αφορά την ανάπτυξη λογισμικού ελέγχου για διαστημικό σκάφος.
- Οι απαιτήσεις είναι πλήρως καθορισμένες και δεν επιτρέπονται αλλαγές κατά την ανάπτυξη.
- Η ομάδα είναι μεσαίου μεγέθους και το έργο χαρακτηρίζεται από υψηλή πολυπλοκότητα, χωρίς πίεση χρόνου.

Η συνάρτηση:

- Δημιουργεί το λεξικό project_scenario που περιγράφει τις παραμέτρους του έργου.
- Καλεί τη συνάρτηση choose_methodology() για να επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία.
- Εκτυπώνει τη συνιστόμενη μεθοδολογία.

Χαρακτηριστικά έργου:

- Ανάπτυξη λογισμικού ελέγχου για διαστημικό σκάφος.
- **Σταθερότητα απαιτήσεων**: Πολύ υψηλή. Όλες οι απαιτήσεις είναι τεκμηριωμένες εξ αρχής.
- **Ομάδα**: Μεσαίου μεγέθους, με καλά καθορισμένους ρόλους.
- **Πολυπλοκότητα έργου**: Υψηλή, λόγω των κρίσιμων απαιτήσεων ακρίβειας και ασφάλειας.
- **Επείγουσα ανάγκη**: Χαμηλή, καθώς το έργο είναι μακροπρόθεσμο.

Γιατί Waterfall?

- Η **Waterfall** είναι ιδανική για έργα με πλήρως καθορισμένες απαιτήσεις.
- Η γραμμική προσέγγιση (από τον σχεδιασμό έως τη συντήρηση) μειώνει τον κίνδυνο σφαλμάτων σε έργα υψηλών απαιτήσεων.
- Η έμφαση στη λεπτομερή τεκμηρίωση και τα στάδια ανάπτυξης υποστηρίζει την ακρίβεια και την αξιοπιστία.

Τελική Απόφαση:

- Ο κώδικας προτείνει τη **Waterfall** ως την καταλληλότερη μεθοδολογία για το συγκεκριμένο έργο. Η προσέγγιση αυτή διασφαλίζει ότι οι αυστηρές απαιτήσεις σχεδιασμού και δοκιμών θα τηρηθούν, ενώ η γραμμικότητα της διαδικασίας είναι κατάλληλη για έργα όπου δεν επιτρέπονται αλλαγές μετά την έναρξη της ανάπτυξης.

```python
def choose_methodology(project):
    """
    """
    requirements_stability = project["requirements_stability"]
    team_size = project["team_size"]
    project_complexity = project["project_complexity"]
    project_urgency = project["project_urgency"]

    if requirements_stability == "high" and project_urgency == "low" and team_size in ["medium", "large"]:
        return "Waterfall"  # Condition for Waterfall
    elif requirements_stability == "low" and team_size == "medium" and project_urgency == "high":
        return "Scrum"
    elif requirements_stability == "medium" and project_urgency == "medium" and team_size == "small":
        return "Kanban"
    elif requirements_stability == "low" and project_urgency == "high":
        if team_size == "small" or project_complexity in ["medium", "high"]:
            return "Agile"
    else:
        return "Agile"

def main():
    """
    Main function to run the project scenario and methodology recommendation.
    """

    print("Project Scenario: Developing Control Software for a Spacecraft")
    print(
```

Εικόνα 2.Κωδικάς (1)

```python
    print(
        "You are tasked with developing control software for a spacecraft. The requirements are well-defined and "
        "thoroughly documented upfront. The project is high stakes, requiring a high emphasis on thorough planning, "
        "documentation, and testing. A medium-sized team will work linearly through distinct phases such as "
        "requirements analysis, design, implementation, verification, and maintenance. It is a long-term project, "
        "with no room for changes once development begins."
    )


    project_scenario = {
        "requirements_stability": "high",
        "team_size": "medium",
        "project_complexity": "high",
        "project_urgency": "low",
    }


    methodology = choose_methodology(project_scenario)


    print(f"\nRecommended Methodology: {methodology}")

if __name__ == "__main__":
    main()
```

Εικόνα 3.Κώδικας (2)

Output:

```
Project Scenario: Developing Control Software for a Spacecraft
You are tasked with developing control software for a spacecraft. The requirements are well-defined and thoroughly documented upfront. The project is high stakes, requiring a high emphasis on thorough planning,
documentation, and testing. A medium-sized team will work linearly through distinct phases such as requirements analysis, design, implementation, verification, and maintenance. It is a long-term project, with no
room for changes once development begins.

Recommended Methodology: Waterfall
```

Εικόνα 4.Ouput

5. Συμπεράσματα

Η συγκριτική ανάλυση των μεθοδολογιών ανάπτυξης λογισμικού, όπως η **Agile**, το **Waterfall**, το **Scrum**, και το **Kanban**, επιβεβαίωσε τη σημασία της επιλογής μεθόδου που να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες και τη φύση κάθε έργου.

- **Ευελιξία και Προσαρμοστικότητα:** Οι Agile μεθοδολογίες διακρίθηκαν για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε δυναμικά περιβάλλοντα και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά αλλαγές (Beck & Andres, 2004; Highsmith, 2009).
- **Δομή και Σταθερότητα:** Το Waterfall προσέφερε σαφήνεια και προβλεψιμότητα σε έργα με σταθερές απαιτήσεις, αλλά ήταν λιγότερο αποδοτικό σε περιβάλλοντα με συχνές αλλαγές (Royce, 1970).
- **Συνεργασία και Συνεχής Βελτίωση:** Το Scrum ενίσχυσε τη διαφάνεια, τη συνεργασία, και την ταχεία παράδοση, ενώ το Kanban απέδειξε την αξία του στη διαχείριση ροής εργασιών (Schwaber & Sutherland, 2020; Anderson, 2010).

Αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχει καθολικά βέλτιστη μεθοδολογία, αλλά η επιλογή εξαρτάται από τις προκλήσεις και τις ιδιαιτερότητες του κάθε έργου.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

1.Anderson, D.J. (2010) Kanban: Successful Evolutionary Change for Your Technology Business. Sequim, WA: Blue Hole Press.

2.Atlassian. (no date) Agile Methodology. Available at: https://www.atlassian.com/agile (Accessed: 13 November 2024).

3.Beck, K. and Andres, C. (2004) Extreme Programming Explained: Embrace Change. 2nd edn. Boston, MA: Addison-Wesley.

4.Boehm, B.W. (1988) 'A Spiral Model of Software Development and Enhancement', ACM SIGSOFT Software Engineering Notes, 11(4), pp. 14–24.

5.Highsmith, J. (2009) Agile Project Management: Creating Innovative Products. 2nd edn. Boston, MA: Addison-Wesley.

6.Kniberg, H. and Skarin, M. (2010) Kanban and Scrum - Making the Most of Both. ΤΟΠΟΣ: C4Media.

7.Larman, C. and Basili, V.R. (2003) 'Iterative and Incremental Development: A Brief History', IEEE Computer, 36(6), pp. 47–56.

8.Poppendieck, M. and Poppendieck, T. (2003) Lean Software Development: An Agile Toolkit. Boston, MA: Addison-Wesley.

9.Royce, W.W. (1970) 'Managing the development of large software systems', Proceedings of IEEE WESCON, 26, pp. 1–9 Available at: https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/291469.291476 (Accessed: 13 November 2024).

10.Schwaber, K. and Sutherland, J. (2020) The Scrum Guide: The Definitive Guide to Scrum: The Rules of the Game. Available at: https://scrumguides.org (Accessed: 13 November 2024).

11.Sommerville, I. (2020) Software Engineering. 10th edn. Boston, MA: Pearson Education.

ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δαναβασίλη Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Νικολιδάκη Στυλιανή
Μηχανολόγος ΠΕ82
Παντελίδου Ανδρονίκη
Αισθητικός ΠΕ87.03, Νηπιαγωγός ΠΕ60

Περίληψη

Το Διαδίκτυο των Πραγμάτων (ΔτΠ) αναφέρεται στο δίκτυο συνδεδεμένων συσκευών και αισθητήρων που επιτρέπουν την ανταλλαγή δεδομένων και την αυτόματη επικοινωνία μεταξύ τους. Οι εφαρμογές του είναι αμέτρητες και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα τομέων. Στον τομέα της εκπαίδευσης, εκτός από τη χρήση του στις κτιριακές υποδομές, ενσωματώνεται στα εκπαιδευτικά εργαλεία και τη διδακτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι το ΔτΠ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία έξυπνων εκπαιδευτικών συσκευών και εφαρμογών που ενισχύουν τη διαδικασία μάθησης και την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα που αφορά στη χρήση του ΔτΠ στον τομέα της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: δίκτυο, συνδεδεμένες συσκευές, ανταλλαγή δεδομένων, αλληλεπίδραση, εκπαίδευση

1.Εισαγωγή

Σήμερα το διαδίκτυο υπάρχει παντού και επηρεάζει καθοριστικά την ζωή των ανθρώπων σε ολόκληρο τον πλανήτη. Είναι συνυφασμένο σχεδόν με κάθε δραστηριότητα.

Αποτέλεσμα της ραγδαίας αυτής ανάπτυξης είναι η δημιουργία ενός νέου συστήματος το οποίο αποκαλούμε «Διαδίκτυο των Πραγμάτων» (ΔτΠ) – Internet of Things (IoT), και το οποίο ουσιαστικά είναι ένα σύνθετο, κυρίως ασύρματο, δίκτυο χιλιάδων συσκευών που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία, κοινή χρήση, συλλογή και λήψη όλων των ειδών δεδομένων που μπορούν να αναλυθούν με διάφορους τρόπους (Kouroupis & Vagianos, 2023). Η τεχνολογία του ΔτΠ έχει επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται και αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι με τον κόσμο που τους περιβάλλει, από τις απλές καθημερινές δραστηριότητες έως και τις πιο εξειδικευμένες. Αναπόφευκτα, η επανάσταση αυτή έχει εισχωρήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης, επιτρέποντας τη δημιουργία μιας σύγχρονης, δυναμικής και εξατομικευμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας (Saeed et al., 2021).

Το ΔτΠ στον εκπαιδευτικό χώρο, ανοίγει νέες προοπτικές με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ανάπτυξη προηγμένων εκπαιδευτικών εφαρμογών, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Μέσω αυτού, συσκευές, αισθητήρες και αντικείμενα μπορούν να συνδεθούν, δημιουργώντας ένα πλούσιο «οικοσύστημα» δεδομένων με στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gupta & Quamara, 2018).

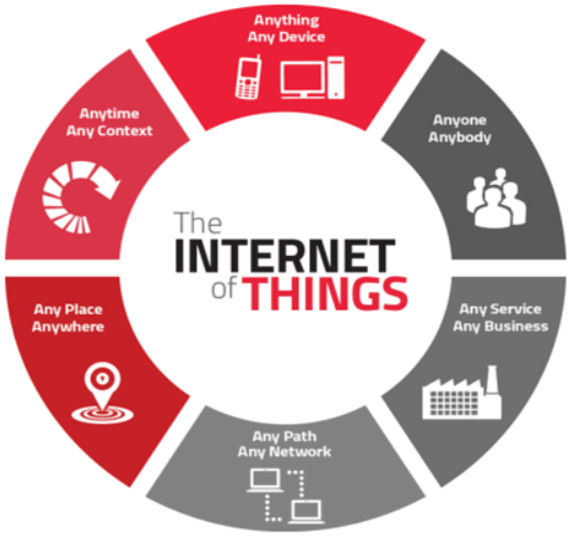
Σε αυτήν την εργασία, θα εξετάσουμε τον όρο ΔτΠ, το πώς αυτό εφαρμόζεται στον τομέα της εκπαίδευσης, τις δυνατότητες και τις προκλήσεις που προσφέρει, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει την μαθησιακή διαδικασία και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Θα αναφέρουμε, επίσης, παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών του στον τομέα της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη δημιουργία μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

2. Ορισμός της έννοιας «Το Διαδίκτυο των Πραγμάτων»

Οι λέξεις "Διαδίκτυο" (Internet) και "Πράγματα" (Things) αναφέρονται στο διασυνδεδεμένο παγκόσμιο δίκτυο συσκευών, αντικειμένων και αισθητήρων, οποιουδήποτε είδους (Gokhale et al., 2018). Η λέξη «Πράγματα» (things) αντιπροσωπεύει τις συσκευές ή τα αντικείμενα που είναι

συνδεδεμένα στο Διαδίκτυο και τα οποία επικοινωνούν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας δεδομένα και εκτελώντας εργασίες χωρίς απαραίτητα την ανθρώπινη παρέμβαση. Ως όρος το ΔτΠ προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Βρετανό πρωτοπόρο της τεχνολογίας Kevin Ashton το 1999 και το προσδιόρισε ως μία ομάδα μοναδικά αναγνωρίσιμων συνδεδεμένων αντικειμένων με τεχνολογία αναγνώρισης ραδιοσυχνοτήτων (RFID) (Gokhale et al., 2018).

Οι Sethi & Sarangi (McRae, Ellis, & Kent, 2018) θεωρούν ότι το ΔτΠ δεν είναι μια ενιαία τεχνολογία, αλλά μάλλον ένας συγκερασμός διαφόρων τεχνολογιών που συνεργάζονται παράλληλα. Οι Peña López et al. (Μάνου, 2022) θέλουν το ΔτΠ να είναι ένα σύστημα όπου υπολογιστικές και δικτυακές δυνατότητες ενσωματώνονται σε κάθε είδους νοητό αντικείμενο. Εμείς θα υιοθετήσουμε την άποψη σύμφωνα με την οποία το ΔτΠ αποτελεί μια δυναμική παγκόσμια υποδομή δικτύου με δυνατότητες αυτοδιαμόρφωσης βάσει προτύπων και πρωτοκόλλων επικοινωνίας (Gokhale et al., 2018).



Εικόνα 1. The Internet of Things

2.1. Βασικά χαρακτηριστικά του Διαδικτύου των Πραγμάτων

Ο ρυθμός σύνδεσης και ενσωμάτωσης των διαφόρων συσκευών στο διαδίκτυο είναι δυναμικός και αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς. Όπως αναφέρουν οι Zikria et al. (2021), σύμφωνα με προβλέψεις, έως το 2025 όλες οι συσκευές θα είναι συνδεδεμένες στο Διαδίκτυο. Χαρακτηριστικά σημειώνουν πως η Cisco ισχυρίζεται ότι μέχρι το 2030 θα υπάρχουν 500 δισεκατομμύρια συσκευές συνδεδεμένες με το ΔτΠ και η Telefonica προβλέπει ότι το 90% των οχημάτων θα συνδέονται με το ΔτΠ μέχρι το 2030, καθώς και ότι κάθε άτομο θα έχει κατά μέσο όρο 15 συνδεδεμένες συσκευές μέχρι τότε.

Στο ΔτΠ τα "πράγματα" συλλέγουν και μεταδίδουν δεδομένα, λαμβάνουν εντολές και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Για να μπορέσει όμως να λειτουργήσει όλο αυτό το σύστημα με αξιοπιστία θα πρέπει να διακρίνεται από ορισμένα χαρακτηριστικά (Gokhale et al., 2018) :

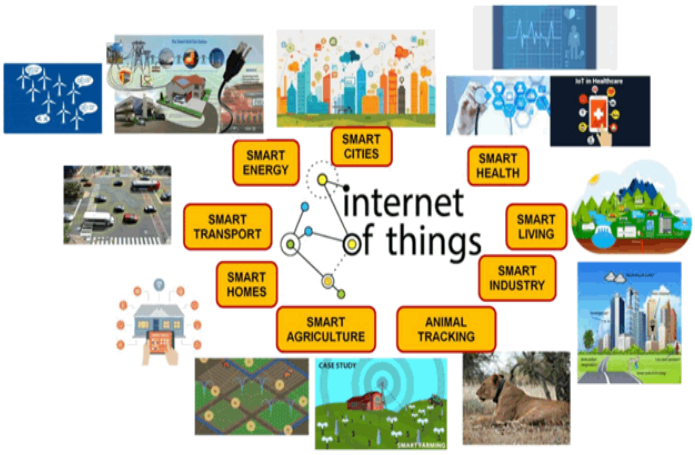
- Διαχείριση δεδομένων
- Ταυτότητα Συσκευής
- Επεκτασιμότητα
- Ευελιξία
- Ελαχιστοποίηση κόστους

- Ποιότητα Υπηρεσιών
- Διασύνδεση και Συμβατότητα
- Ασφάλεια
- Ευκολία χρήσης
- Αποδοτική Χρήση Ενέργειας

3. Τομείς αξιοποίησης του Διαδικτύου των Πραγμάτων

Το ΔτΠ και οι σχετικές με αυτό εφαρμογές επικεντρώνονται στις κοινωνικές απαιτήσεις και εξαπλώνονται συνεχώς με βασικό στόχο την βελτίωση της καθημερινότητάς μας (Albishi et al., 2017). Οι διάφορες μορφές του ΔτΠ απαντώνται σε πολλούς τομείς της ζωής και της βιομηχανίας. Στους κύριους τομείς που έχουν ενσωματώσει ήδη την τεχνολογία του ΔτΠ περιλαμβάνονται :

- Έξυπνες Πόλεις
- Οικιακή Αυτοματοποίηση
- Υγεία και Φροντίδα Υγείας
- Βιομηχανία & Αυτοκινητοβιομηχανία
- Αγροτική Τεχνολογία
- Εκπαίδευση



Εικόνα 2. Τομείς αξιοποίησης του Διαδικτύου των Πραγμάτων

4. Αξιοποίηση του ΔτΠ στον τομέα της Εκπαίδευσης

Το ΔτΠ στην εκπαίδευση συντελεί στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης (Mc Rae et al., 2018). Ακολουθεί αναφορά στη σύγχρονη «έξυπνη» εκπαίδευση, καθώς και στις δυνατότητες που δημιουργούνται όταν αυτή συνδυαστεί με το ΔτΠ.

4.1 «Έξυπνη» Εκπαίδευση

Η σύγχρονη πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι «έξυπνες» συσκευές, όπως τα smartphones και τα tablets αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Ως «έξυπνη» εκπαίδευση ορίζεται «η αποτελεσματική και συνεκτική χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας μια κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση» (Ahmed et al., 2020).

Οι Zhu et al. (2016) επισημαίνουν ότι, πλέον, η πλειοψηφία των χωρών σε ολόκληρο τον κόσμο έχει επενδύσει στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε να επικεντρωθούν στην «έξυπνη» εκπαίδευση. Κυρίαρχος στόχος αυτού του μετασχηματισμού αποτελεί η ανάπτυξη ενός εργατικού δυναμικού που θα έχει τη δυνατότητα και τις δεξιότητες να ανταποκριθεί

στις ανάγκες και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η «έξυπνη» εκπαίδευση συνδέεται με την εξατομικευμένη, δημιουργική διδασκαλία και την αξιοποίηση καινοτόμων ΤΠΕ, προσαρμοσμένων στις μαθησιακές ανάγκες και στυλ των μαθητών, όπως δείχνουν έρευνες σε σχολεία της Μαλαισίας, Σιγκαπούρης και Κορέας. Η «έξυπνη» εκπαίδευση εφαρμόζεται παγκοσμίως, με μαθητοκεντρική προσέγγιση, συνεργατική μάθηση, τεχνολογική υποστήριξη και στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε χώρες όπως η Αυστραλία, η Νέα Υόρκη, η Φινλανδία και τα ΗΑΕ.

Οι Bajai and Sharma (2018), ορίζουν την «έξυπνη» εκπαίδευση ως «την παροχή εξατομικευμένης μάθησης, οπουδήποτε και οποτεδήποτε», προσθέτοντας ότι η «έξυπνη εκπαίδευση αφορά τη μάθηση έξω από τις παραδοσιακές τάξεις».

Ο Jang περιγράφει την «έξυπνη» εκπαίδευση ως «ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν χρησιμοποιώντας ενημερωμένη τεχνολογία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν με διάφορα υλικά με βάση τις ικανότητες και τα πνευματικά τους επίπεδα» (Bajai & Sharma, 2018).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η «έξυπνη» εκπαίδευση συντελεί στην εξατομικευμένη μάθηση και την προσαρμοστικότητα της μάθησης, σύμφωνα με τις προσωπικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών.

4.2. «Έξυπνη» Εκπαίδευση και Διαδίκτυο των Πραγμάτων

Με βάση το γεγονός ότι η «έξυπνη εκπαίδευση» αποτελεί σύγχρονη πραγματικότητα κι, επίσης, ότι τα σχολικά κτίρια, στην πλειοψηφία τους, είναι πλέον συνδεδεμένα με δίκτυο WiFi και με το διαδίκτυο, υπάρχει η δυνατότητα, με παράλληλη εκμετάλλευση αισθητήρων RFID, NFC, ετικετών QR και άλλων τεχνολογιών, να δημιουργηθούν εφαρμογές του ΔτΠ που αξιοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης (Caţă, 2015).

Η «έξυπνη τάξη», η οποία βασίζεται σε τεχνολογίες 4G, 5G και στο ΔτΠ, μπορεί να θεωρηθεί ως η μετάβαση και ο συνδετικός κρίκος της παραδοσιακής τάξης και διδασκαλίας με την περισσότερο επίκαιρη τηλε-εκπαίδευση, δημιουργώντας έναν νέο τύπο εκπαίδευσης που διατηρεί στοιχεία και από τις δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Demir, 2021).

Αποτέλεσμα του συνδυασμού της «έξυπνης» εκπαίδευσης με το ΔτΠ είναι μια καινοτόμος προσέγγιση, που χρησιμοποιεί εργαλεία (Saeed et al., 2021), όπως:

- Διαδραστικά εκπαιδευτικά παιχνίδια
- Ηλεκτρονικά βιβλία
- Εκτυπωτές 3-D
- Ασύρματες κλειδαριές θυρών
- Φοιτητικά δελτία με αισθητήρες
- Αισθητήρες θερμοκρασίας δωματίου
- Αισθητήρες θορύβου
- Ηλεκτρικός φωτισμός και συντήρηση
- Διαδραστικοί πίνακες
- Συστήματα παρακολούθησης προσέλευσης
- Κάμερες ασφαλείας και βίντεο
- Ένα πλήρως εξοπλισμένο εργαστήριο που υποστηρίζεται από τεχνολογία ΔτΠ, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να εκτελούνται τα πάντα εξ αποστάσεως
- Tablets, smartphones Android



Εικόνα 3. Μία έξυπνη τάξη με το ΔτΠ

Τα παραπάνω αποτελούν προϋπόθεση για την εισαγωγή και αξιοποίηση του ΔτΠ και στον τομέα της εκπαίδευσης, με στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Gómez et al., 2013). Ωστόσο, τίθεται και το μείζον ζήτημα, εάν η τρέχουσα υποδομή επαρκεί, ώστε να υπερβεί τις απαιτήσεις που προϋποθέτει η εμπλοκή του ΔτΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kassab et al., 2018).

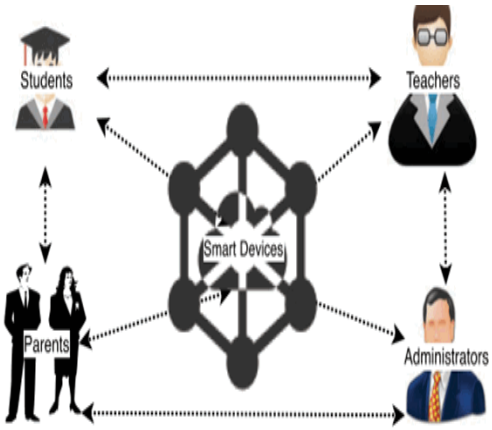
Οι Kassab et al. (2018) μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, καταλήγουν ότι το ΔτΠ ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνουν, ειδικά για τα ελληνικά δεδομένα, μια ριζική αλλαγή: την άρση της απαγόρευσης των έξυπνων συσκευών στην τάξη, ώστε να αξιοποιούνται ως εργαλεία μάθησης. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι η πρόταση αυτή συνοδεύεται από προκλήσεις, κυρίως σε θέματα ιδιωτικότητας και ασφάλειας.

Οι Gomez et al. (2013) προτείνουν μια μαθησιακή προσέγγιση όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με φυσικά αντικείμενα συνδεδεμένα ψηφιακά με το μάθημα. Μέσω του ΔτΠ και τεχνολογιών όπως NFC και QR codes, τα αντικείμενα αποκτούν πολυμεσικό περιεχόμενο (ήχος, βίντεο, υπερκείμενα), ενισχύοντας την εμπειρία μάθησης. Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τεχνολογία, ενώ η εφαρμογή λειτουργεί σε φορητές συσκευές. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει φυσική και εικονική πρόσβαση στη γνώση, καθιστώντας τη μάθηση ελκυστική και αποτελεσματική, με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

4.3. Πλεονεκτήματα της εφαρμογής του Διαδικτύου των Πραγμάτων στην τάξη

Τα διάφορα συστήματα ΔτΠ συμβάλλουν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας μία σειρά πλεονεκτημάτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Kassab et al., 2019):

- Διαδραστική Μάθηση
- Προσαρμοστική - Εξατομικευμένη Διδασκαλία
- Δημιουργική Έκφραση
- Συνεργατική Μάθηση
- Αυτονομία και Αυτο-καθοδήγηση
- Προηγμένη Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση



Εικόνα 4. Η αρχιτεκτονική του πλαισίου του ΔτΠ σε ένα έξυπνο εκπαιδευτικό ίδρυμα

4.4. Προκλήσεις στην ενσωμάτωση του Διαδικτύου των Πραγμάτων στην εκπαίδευση

Για την επιτυχή ενσωμάτωση συσκευών ΔτΠ στο περιβάλλον της τάξης, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να αντιμετωπίσει ποικίλες δυσκολίες (Saeed et al., 2021). Οι προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση του ΔτΠ στην εκπαίδευση είναι:

- Η ασφάλεια και το απόρρητο
- Αξιόπιστη σύνδεση WiFi
- Επεκτασιμότητα και Αναβάθμιση
- Κόστος

5. Το ΔτΠ στην Εκπαίδευση

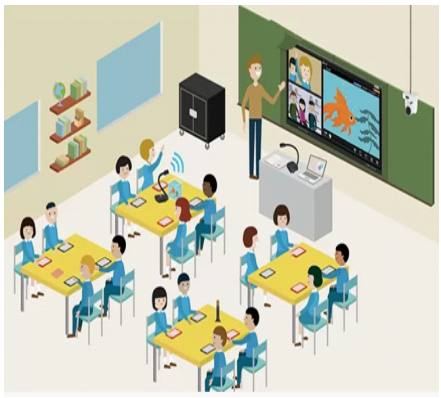
Στον σύγχρονο κόσμο, αναδεικνύεται η ανάγκη για έξυπνες πόλεις και τεχνολογίες με προσβασιμότητα για όλους, συμπεριλαμβανομένων των έξυπνων σχολείων και πανεπιστημίων, για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της μαθησιακής εμπειρίας μέσω αυτοματισμού και ψηφιακών τεχνολογιών.

5.1. Εφαρμογές του ΔτΠ στην Εκπαίδευση

Ωστόσο λίγα είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ενσωματώνουν ενεργά την τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης παραμένει ακόμη μικρός ο αριθμός των διδασκόντων που θα εφάρμοζαν με συνέπεια μια τέτοια πρακτική διαμοιρασμού δεδομένων σε μια σταθερή βάση εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις ερευνητικών προγραμμάτων. Συνεπώς η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μέσω του ΔτΠ κρίνεται αναγκαία, καθώς μπορεί όχι μόνο να βελτιώσει τη μάθηση, αλλά και να της δώσει μια νέα διάσταση απελευθερώνοντάς τη από τα αυστηρά όρια της τυπικής εκπαίδευσης και της σχολικής αίθουσας (Τάκα, 2017).

Για την αποτελεσματικότερη χρήση των αναδυόμενων τεχνολογιών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στραφούν σε προσεγγίσεις με επίκεντρο τους μαθητές. Το ΔτΠ σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία επιτρέπει διαδραστική, ελκυστική και συνεργατική εκπαίδευση.

Τα πρώτα ενθαρρυντικά στοιχεία για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος φιλικού στις νέες τεχνολογίες προέκυψαν την τελευταία τριετία με σημείο έναρξης το 2020 με την εξάπλωση της πανδημίας και το κλείσιμο των σχολείων, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές σε όλο τον κόσμο στηρίχτηκαν κατά κύριο λόγο στο ΔτΠ, προκειμένου να διευκολυνθούν στη μετάβασή τους από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, η πανδημία έφερε στο φως και τη σκληρή πραγματικότητα της ανισότητας που κυριαρχεί στην εκπαίδευση.



Εικόνα 5. Μάθημα σε μια έξυπνη τάξη (Hardy, 2019)

Οι δυνατότητες του ΔτΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλές και συνεχώς βελτιούμενες. Βάσεις δεδομένων όπως το thingful.net επιτρέπουν στους δασκάλους και μαθητές να αποκτούν πρόσβαση σε δεδομένα από συσκευές που καταγράφουν ενέργεια, ακτινοβολία, καιρό, ποιότητα αέρα, καθώς και σεισμογράφους και άλλες συσκευές. Το «Internet of School Things» αναφέρεται στις συνδεδεμένες συσκευές στα σχολεία και αποτελεί τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα (Davies et al., 2019).

Η χρήση κινητών τηλεφώνων στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων και ερευνών, με τις απόψεις να διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα. Σε ορισμένες, όπως η Γαλλία, εξετάζεται η απαγόρευσή τους λόγω της διάσπασης προσοχής των μαθητών. Αντίθετα, σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Δανία και άλλες, ενθαρρύνεται οι μαθητές να φέρνουν τις δικές τους συσκευές στο σχολείο. Στις ΗΠΑ, η κάθε πολιτεία αποφασίζει ξεχωριστά για το θέμα. Στην Ελλάδα με πρόσφατη νομοθεσία (ΥΠΠΕΘ, 2018), η χρήση κινητών από τους μαθητές απαγορεύεται με νόμο, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν προσωπικές ηλεκτρονικές συσκευές για διδακτικούς σκοπούς, με σεβασμό στους κανόνες προστασίας προσωπικών δεδομένων (Kaimara et al., 2018).

Ο Spector (2014) τόνισε ότι ένα μαθησιακό περιβάλλον είναι έξυπνο, όταν περιλαμβάνει καινοτόμα χαρακτηριστικά και δυνατότητες, π.χ smartphone, φορητό υπολογιστή, GoogleGlass και λογισμικό (Zhu et al., 2016b) που βελτιώνουν την κατανόηση, την απόδοση και προάγουν τη δέσμευση, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Αλλά, δεν είναι κάθε έξυπνη τεχνολογία, τεχνολογία έξυπνης μάθησης (Spector, 2016).

5.2. Παραδείγματα του ΔτΠ στην εκπαίδευση μέσω της έρευνας

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν λάβει χώρα λόγω των διαφορετικών στάσεων και αντιλήψεων σε σχέση με τα οφέλη του διαδικτύου και των ηλεκτρικών συσκευών στην εκπαίδευση με ευρήματα σημαντικά.

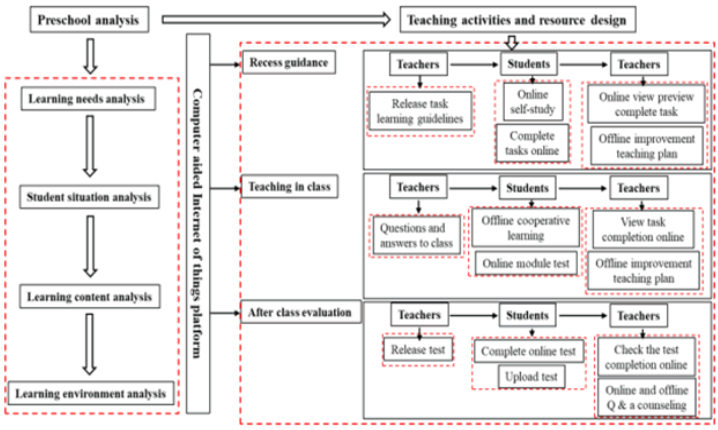
Η μελέτη των Montrieux et al. (2015), που διεξήχθη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Βέλγιο με δείγμα 18 εκπαιδευτικών και 39 μαθητών, ανέδειξε τη θετική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στη χρήση tablets στη διδασκαλία. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την αξία των συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως λόγω της ευκολίας χρήσης, της άμεσης πρόσβασης στην πληροφορία και της δυνατότητας επικοινωνίας. Η χρήση tablet φάνηκε να επηρεάζει τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η πιο θετική ανταπόκριση των μικρότερων μαθητών (11–14 ετών), οι οποίοι σημείωσαν βελτίωση στις επιδόσεις τους, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους μαθητές (15–18 ετών), που ανέφεραν απόσπαση προσοχής και περιορισμένη πρόοδο (Kaimara et al., 2018).

Έρευνα σε πανεπιστήμια του Μπαγκλαντές εξέτασε την επίδραση της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών, και ειδικότερα των smartphones, στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη μείωση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων μεταξύ φοιτητών. Μετά την αναστολή των δια ζώσης μαθημάτων λόγω της πανδημίας τον Μάρτιο του 2020, η κυβέρνηση υλοποίησε πρόγραμμα επιδότησης smartphone ώστε να διευκολύνει τη συμμετοχή στα διαδικτυακά μαθήματα. Η μελέτη, που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα μεγάλα τεχνικά τμήματα δημόσιου πανεπιστημίου με δείγμα 200

φοιτητών, βασίστηκε σε οιονεί πειραματική μέθοδο και δομημένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση smartphone συνέβαλε θετικά τόσο στις επιδόσεις όσο και στη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών, ενώ παράλληλα ανέδειξε τον ρόλο της τεχνολογικής πρόσβασης στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

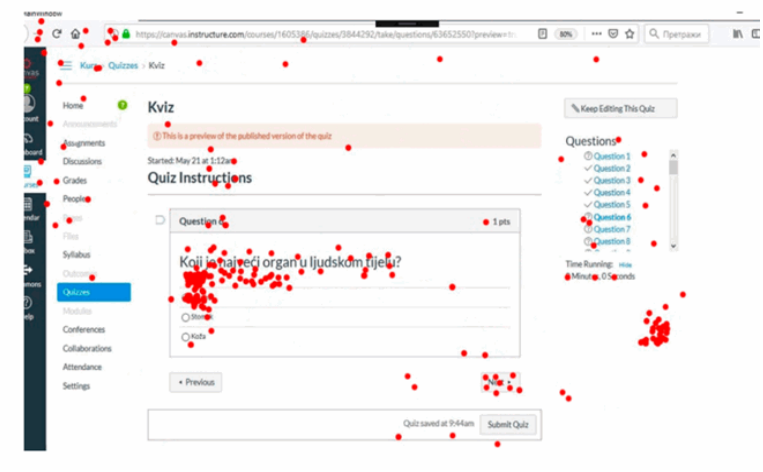
Μια έρευνα (Lin & Chao, 2022) σε νηπιαγωγείο της Κίνας εξέτασε την εφαρμογή ενός υβριδικού συστήματος διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση με τη χρήση της πλατφόρμας ΔτΠ. Η μελέτη διαπίστωσε ότι ο μικτός τρόπος διδασκαλίας ενθαρρύνει την αναζήτηση γνώσης και καινοτομίας από δασκάλους και μαθητές. Επιπλέον, η διαδικτυακή αξιολόγηση μέσω του ΔτΠ βελτιώνει τις ικανότητες αναγνώρισης των μαθητών και επιτρέπει καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η έρευνα (Davies et al., 2019) σε σχολεία της Σιγκαπούρης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διερεύνησε την εφαρμογή του ΔτΠ και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην υποστήριξή του. Παρά τις εξαιρετικές επιδόσεις των μαθητών σε διεθνή τεστ, η έρευνα εντόπισε αδυναμίες στην τεχνογνωσία των δασκάλων για τη διαχείριση της τεχνολογίας αισθητήρων. Το πρόγραμμα IoT@Schools συνεργάστηκε με σχολεία για την ενίσχυση των μαθητών μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, παρά τις αδυναμίες των δασκάλων, η χρήση κινητών τηλεφώνων και η εφαρμογή του ΔτΠ βελτίωσαν την απόδοση των μαθητών, υποστηρίζοντας τη θετική επίδραση του ΔτΠ στη μαθησιακή διαδικασία.



Εικόνα 6. Μικτός τρόπος διδασκαλίας μαθημάτων προσχολικής ηλικίας με τη βοήθεια υπολογιστή με βάση την πλατφόρμα Διαδικτύου των πραγμάτων

Η έρευνα (Francisti et al., 2020) που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Ουγγαρίας έρχεται να ενισχύσει τα θετικά αποτελέσματα του ΔτΠ που εξετάζουμε, καθώς περιγράφει τις δυνατότητες χρήσης διαθέσιμων συσκευών, π.χ έξυπνα βραχιολάκια, και τεχνολογία παρακολούθησης ματιών με την εφαρμογή αισθητήρων, συγκρίνοντας άμεσα τα δεδομένα. Η αναζήτηση συσχέτισης μεταξύ της παρακολούθησης των ματιών, του καρδιακού ρυθμού και ο τρόπος που όλα αυτά επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι το ερευνητικό ερώτημα, καθώς και ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ της συγκέντρωσης και του καρδιακού παλμού των μαθητών. Ο βασικός στόχος, συνεπώς, της έρευνας είναι να βρεθούν συνδέσεις μεταξύ των μεμονωμένων συσκευών που είναι συνδεδεμένες στο Διαδίκτυο και της συγκέντρωσης του μαθητή που επηρεάζεται από φυσιολογικές συνθήκες. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 15 μαθητών που έπρεπε να απαντήσουν σε όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις σε 3 λεπτά. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές με αυξημένους καρδιακούς παλμούς ήταν λιγότερο συγκεντρωμένοι και απέδωσαν χαμηλότερα, ενώ οι πιο ήρεμοι είχαν καλύτερα αποτελέσματα. Το εύρημα είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας.

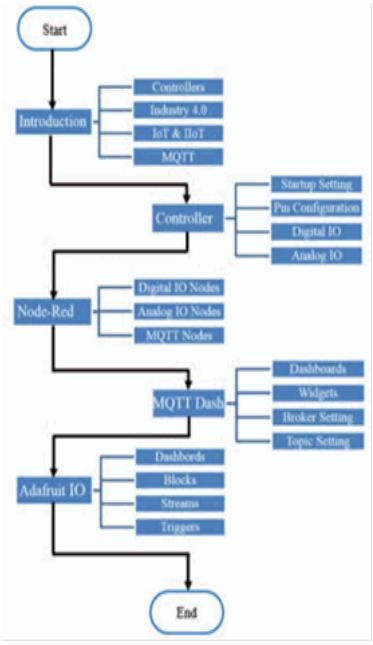


Εικόνα 7. Η δραστηριότητα των ματιών του μαθητή κατά τη διάρκεια του κουίζ (Francisti et al., 2020

Η επόμενη έρευνα (Akbar et al., 2018) αφορά στη Μηχανική και επικεντρώνεται στην ανάγκη ενίσχυσης των εργαστηρίων αυτοματισμού με προηγμένες τεχνολογίες στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Προτείνεται ένα τεχνολογικά βασισμένο σύστημα μάθησης για το ΔτΠ, σχεδιασμένο για εργαστήρια ελέγχου, το οποίο είναι χαμηλού κόστους και βασίζεται σε βιομηχανικά πρότυπα, κατάλληλο για φοιτητές και πρακτικές εφαρμογές. Τρεις ενότητες προετοιμάζονται για την εκπαίδευση των μαθητών:

- Εισαγωγή στο ΔτΠ & Industry 4.0,
- Προγραμματισμός ελεγκτή, διαμόρφωση και επικοινωνία από μηχανή σε μηχανή (M2M)
- Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εφαρμογών ιστού και φορητών συσκευών.

Οι μαθητές δοκίμασαν εφαρμογές ΔτΠ και τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση στη μάθηση. Τα χαμηλού κόστους συστήματα μπορούν να ενισχύσουν την εκπαίδευση και να βοηθήσουν στην κάλυψη μελλοντικών αναγκών σε εξειδικευμένο προσωπικό.



Εικόνα 8. Σχεδιασμένη ροή για εξάσκηση ΔτΠ (Akbar et al., 2018)

6. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, από τα όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει ότι το Διαδίκτυο των Πραγμάτων έχει απεριόριστες δυνατότητες στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού που ζούμε και κατ΄ επέκταση και στην εκπαίδευση. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχουμε να αντιμετωπίσουμε είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Το διαδίκτυο των Πραγμάτων αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρητική προσέγγιση της γνώσης και στην πρακτική της εφαρμογή μέσω των έξυπνων ηλεκτρικών συσκευών και πολυμέσων (υπολογιστές, tablets, smartphones, smartwatches) συμβάλλοντας σημαντικά στην προσαρμογή της τάξης σε οποιαδήποτε συνθήκη. Η σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τις εφαρμογές του Διαδικτύου των Πραγμάτων στην εκπαίδευση, μας δίνει κάποια σημαντικά ευρήματα, καθώς καταγράφονται θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές όλων των βαθμίδων που συμμετείχαν σε έρευνες και αντίστοιχα προγράμματα, όπως αντίστοιχα αναδείχτηκε και η έλλειψη τεχνογνωσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και η απειρία στη διαχείριση της τεχνολογίας αισθητήρων. Επίσης, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσβασιμότητα μαθητών και φοιτητών σε ηλεκτρικές συσκευές, καθώς και στο διαδίκτυο κάτι που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, εάν οραματιζόμαστε ένα σχολείο ίσων ευκαιριών και προσβασιμότητας σε όλους. Ωστόσο, για να μπορέσουμε να έχουμε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα θα πρέπει να μελετήσουμε την εφαρμογή του ΔτΠ σε μεγαλύτερα δείγματα, σε βάθος χρόνου και σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μέσα από εμπειρική και διεισδυτική μακροχρόνια έρευνα.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μάνου, Α. (2022). Αξιοποίηση του διαδικτύου των πραγμάτων (IoT) για δημιουργική STEM εκπαίδευση. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη.
http://polynoe.lib.uniwa.gr/ xmlui/handle/11400/1887

Τάκα, Ρ., Χ. (2017). Internet of Everything: η χρήση και η εφαρμογή στην εκπαίδευση. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].

ΥΠΠΕΘ (2018). Χρήση Κινητών Τηλεφώνων και Ηλεκτρονικών Συσκευών στις Σχολικές Μονάδες [Χρήση κινητών τηλεφώνων και ηλεκτρονικών συσκευών σε σχολικές μονάδες]. Ελληνική νομοθεσία για την απαγόρευση κινητών τηλεφώνων από τα σχολεία, ανάκτηση 15 Σεπτεμβρίου 2018
https://goo.gl/pGX8wf

Ξενόγλωσση

Ahmed, V., AbuAlnaaj, K., &Saboor, S. (2020). An investigation into stakeholders' perception of smart
campus criteria: the American university of Sharjah as a case study. Sustainability, 12(12), 5187.
https://doi.org/10.3390/su12125187

Akbar, M. A., Rashid, M. M., & Embong, A. H. (2018). Technology based learning system in Internet of Things (IoT) education. 7th International Conference on Computer and Communication Engineering (ICCCE).
https://doi.org/10.1109/ICCCE.2018.8539334

Albishi, S., Soh, B., Ullah, A., &Algarni, F. (2017). Challenges and Solutions for Applications and Technologies in the Internet of Things. Procedia Computer Science, 124, 608–614.
https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.12.196

Bajaj, R., & Sharma, V. (2018). Smart Education with artificial intelligence based determination of learning styles. Procedia computer science, 132, 834-842.
https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.05.095

Caţă, M. (2015, September). Smart university, a new concept in the Internet of Things. In 2015 14th RoEduNet international conference-networking in education and research (RoEduNet NER) (pp. 195-197). IEEE.
https://doi.org/10.1109/RoEduNet.2015.7311993

Davies, D., Beauchamp, G., Davies, J., & Price, R. (2019). The potential of the "Internet of Things" to enhance inquiry in Singapore schools. ResearchinScience&TechnologicalEducation, 1–23.
https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1629896

Demir, K. A. (2021). Smart education framework. Smart Learning Environments, 8(1), 1-36.
https://doi.org/10.1186/s40561-021-00170-x

Francisti, J., Balogh, Z., Reichel, J., Magdin, M., Koprda, Š., & Molnár, G. (2020). Application experiences using IoT devices in education. Applied Sciences, 10(20), 7286.
https://doi.org/10.3390/app102072

Gokhale, P., Bhat, O., & Bhat, S. (2018). Introduction to IOT. International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology, 5(1), 41-44.
https://10.17148/IARJSET.2018.517

Gómez, J., Huete, J. F., Hoyos, O., Perez, L., &Grigori, D. (2013). Interaction system based on internet of things as support for education. Procedia Computer Science, 21, 132-139.
https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.019

Gupta, B.B., &Quamara, M. (2018) An overview of Internet of Things (IoT): Architectural aspects, challenges, and protocols. Concurrency Computation Practice and Experience, 32(21), 1-24.
https://doi.org/10.1002/cpe.4946

Kaimara, P., Poulimenou, S., M., Oikonomou, A., Deliyannis , I., &Plerou, A. (2018). Smartphones at schools? Yes, why not? EJERS,European Journal of Engineering Research and Science Special Issue: CIE 2018.
http://dx.doi.org/10.24018/ejers.2019.0.CIE.1288

Kassab M., DeFranco, J., &Voas, J. (2018). Smarter education. IT Professional, 20(5), 20-24.
https://doi.org/10.1109/MITP.2018.053891333

Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2019). A systematic literature review on Internet of things in education: Benefits and challenges. JCAL, 36(2), 115-127.

Kouroupis, D., &Vagianos, D. (2023). IoT in Education: Implementation Scenarios through the Lens of Data Privacy Law. Journal of Politics and Ethics in New Technologies and AI, 2(1), 1-28.
https://doi.org/10.12681/jpentai.34616

Lin, W., & Chao, X. (2022). Exploration on the hybrid teaching system of preschool courses based on the Internet of Things platform with computer assistance. Computer-Aided Design & Applications,19 (56), 47-57.
https://doi.org/10.14733/cadaps.2022.S6.47-57

McRae, L., Ellis, K., & Kent, M. (2018). The internet of thing (IoT): Education and Techonology – The realationship between education and technology for students with disability. CurtinUniversity.

Montrieux, H., Vanderlinde, R., Schellens, T., & De Marez, L. (2015). Διδασκαλία και μάθηση με κινητή τεχνολογία: Μια ποιοτική διερευνητική μελέτη για την εισαγωγή συσκευών tablet στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. PloS one, 10(12), e0144008.
https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144008

Saeed, M.K., Shah, A.M., Mahmood, K., Hassan, M.U., Khan, J., & Nawaz, B. (2021). Usage of Internet of things (IoT) technology in the higher education sector. Journal of Engineering Science and Technology, 16(5), 4181 – 4191.

Spector, JM. (2014). Εννοιολογώνταςτοαναδυόμενοπεδίοτωνέξυπνωνπεριβαλλόντωνμάθησης. Έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης, 1(1), 2.

https://doi.org/ 10.1186/s40561-014-0002-7

Spector, JM. (2016). Οι δυνατότητες των έξυπνων τεχνολογιών για μάθηση και διδασκαλία. International Journal of Smart Technology and Learning, 1(1), 21-32.

http://dx.doi.org/10.1504/IJSMARTTL.2016.078163

Zhu, Z. T., Yu, M. H., &Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. Smart learning environments, 3, 1-17.

https://doi.org/10.1186/s40561-016-0026-2

Zhu, ZT, Yu, MH, &Riezebos,, P. (2016b). Ένα ερευνητικό πλαίσιο έξυπνης εκπαίδευσης. Έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης, 3(1), 4.

http://dx.doi.org/10.14419/ijet.v7i2.10.10968

Zikria, Y.B., Ali, R., Afzal, M.K. &Kim, S.W (2021). Next-Generation Internet of Things (IoT): Opportunities, Challenges, and Solutions. MDPI,21(4), 1174.

https://doi.org/10.3390/s21041174

ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΓΑΝΤΟΚΟΥΚΛΑ-ΜΑΣΚΟΤ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Κωνσταντίνου Μαριάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Περίληψη

Ο ρόλος της γαντόκουκλας-μασκότ στην προσχολική ηλικία είναι κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, ιδίως για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο της Εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, η γαντόκουκλα-μασκότ λειτουργεί ως μοχλός κινητοποίησης, αφού προσφέρεται ως αφορμή για την ενασχόληση με μια συγκεκριμένη θεματική. Έτσι, συνδέουμε τις νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών και οδηγούμαστε στην ενεργητική συμμετοχή τους. Ωστόσο, η παρουσία της γαντόκουκλας-μασκότ οφείλει να έχει μια συνέχεια στη ζωή των παιδιών, καθώς λειτουργεί ως διαμεσολαβητής.

Στην παρούσα εργασία, αξιοποιούμε σύγχρονες εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης ώστε να «ζωντανέψουμε» τη γαντόκουκλα-μασκότ. Με τη χρήση εφαρμογών, όπως ChatGPT, SUNO A.I., Vidnoz και Canva, δίνουμε φωνή και κίνηση στη γαντόκουκλα-μασκότ εύκολα και γρήγορα. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες του κάθε τμήματος, παρέχοντας μια προσωποποιημένη διδασκαλία. Τέλος, στην εργασία παρατίθενται παραδείγματα παραγωγής υλικού που έχουν χρησιμοποιηθεί στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: γαντόκουκλα-μασκότ, νηπιαγωγείο, διδασκαλία αγγλικών, ψηφιακές εφαρμογές, τεχνητή νοημοσύνη

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών πρακτικών, με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής εμπλοκής των παιδιών και την αποτελεσματική ένταξή τους σε ένα περιβάλλον που να ευνοεί την ενεργητική μάθηση. Ειδικά στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου οι γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές βάσεις της μάθησης τίθενται σε θεμέλια, καθίσταται αναγκαία η χρήση παιγνιωδών μεθόδων και πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, μέσω του προγράμματος ΕΑΝ, έθεσε νέα δεδομένα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που στηρίζονται στη δημιουργία επικοινωνιακών πλαισίων με νόημα για τα παιδιά.

Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση της γαντόκουκλας-μασκότ ως παιδαγωγικού διαμεσολαβητή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς ενισχύει τη συμμετοχή, την έκφραση συναισθημάτων, τη γλωσσική ανάπτυξη και την ενσυναίσθηση. Παράλληλα, οι ψηφιακές εφαρμογές και η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρουν νέες δυνατότητες εμπλουτισμού της εμπειρίας μάθησης, προσδίδοντας διαδραστικότητα και εξατομίκευση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συνδυαστική αξιοποίηση της γαντόκουκλας-μασκότ και της τεχνολογίας (ψηφιακές εφαρμογές και Τεχνητή Νοημοσύνη) στο πλαίσιο της πρώιμης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, προτείνοντας έναν καινοτόμο τρόπο διδακτικής παρέμβασης που εστιάζει στην ενεργητική συμμετοχή και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, αυτή αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εστιάζει στον ρόλο της γαντόκουκλας-μασκότ στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αξιοποίηση των ψηφιακών εφαρμογών, καθώς και τη συμβολή της τεχνητής νοημοσύνης στη σύγχρονη διδασκαλία. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η πρακτική εφαρμογή, η οποία βασίζεται στις αρχές του προγράμματος ΕΑΝ, με έμφαση στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που συνδυάζει στοιχεία παιχνιδιού, πολιτισμικής ποικιλομορφίας και τεχνολογικής καινοτομίας. Τέλος, στο τρίτο μέρος, παρατίθενται τα βασικά

συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη, αναδεικνύοντας τα παιδαγωγικά οφέλη της προτεινόμενης πρακτικής.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η γαντόκουκλα-μασκότ και ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση γαντόκουκλας-μασκότ ως εκπαιδευτικού εργαλείου προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Η πολύχρωμη εμφάνισή τους σε συνδυασμό με τη συναρπαστική τους προσωπικότητα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, απαλλαγμένου από το άγχος, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερες επικοινωνιακές ευκαιρίες και ενισχύοντας τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, προάγουν την αποδοχή και την κατανόηση, όπως επίσης και τη συνεργασία ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να υιοθετήσουν νέες αντιλήψεις ενώ παίζουν και αλληλεπιδρούν με τη γαντόκουκλα-μασκότ (Kröger & Nupponen, 2019).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η γαντόκουκλα-μασκότ λειτουργεί ως μοχλός κινητοποίησης, καθώς δημιουργεί ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συμβάλλει στην ομαλή εισαγωγή των μαθητών/-τριών στην εκάστοτε θεματική ενότητα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τα ερωτήματα που θέτει και τις απορίες που εκφράζει. Επιπλέον, δεδομένου ότι ο χαρακτήρας της γαντόκουκλας-μασκότ προέρχεται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, της δίνει τη δυνατότητα να εντοπίζει τις πολιτισμικές διαφορές προσφέροντας ένα σκοπό στη διδακτική παρέμβαση με αποτέλεσμα τη διασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/-τριών (Αλεξίου, 2023).

Παράλληλα, ο Lepley (2001) επισημαίνει ότι η γαντόκουκλα-μασκότ έχει θετική επιρροή στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, ενώ ο Aronoff τονίζει ότι η χρήση της συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων εξαλείφοντας οποιαδήποτε ένδειξη αναστολής από μέρους των παιδιών (Alexiou, 2022). Ειδικά όσον αφορά τα ντροπαλά παιδιά, η γαντόκουκλα-μασκότ προσφέρει μια αίσθηση ασφάλειας και συμπερίληψης (Korosec, 2013). Όταν, μάλιστα, η γαντόκουκλα-μασκότ έχει απήχηση στους/στις μαθητές/-τριες, κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και, ταυτόχρονα, αναπτύσσοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε πρώιμη ηλικία (Brezigar, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, στον περιβάλλον της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, οι γαντόκουκλες-μασκότ αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο, ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/-τριες νεαρότερης ηλικίας αφού συνδυάζουν τους κυριότερους τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη των παιδιών, όπως η αντίληψη, η κίνηση, ο συντονισμός και η ενσωμάτωση στο περιβάλλον, ο λόγος και η αφήγηση (Korosec, 2013). Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Bravo & Cisterna (2020), το πιο σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας είναι ότι, επειδή οι μαθητές/-τριες εστιάζουν την προσοχή τους στη γαντόκουκλα-μασκότ, αγνοούν το γεγονός ότι ασυναίσθητα χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα.

2.2. Οι ψηφιακές εφαρμογές στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια ασκείται έντονη κριτική σχετικά με το ρόλο του δασκάλου, αλλά και του σχολείου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν στις διδακτικές τους παρεμβάσεις σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, αλλά παραμένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να καταστεί σαφές ότι οι καινούργιες γενιές μαθητών έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία με αποτέλεσμα να σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες διαφορετικά και γενικότερα να έχουν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης. Έτσι, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που ήταν αποτελεσματικές για τις προηγούμενες γενιές μαθητών, δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις αποτελεσματικές για τις νέες γενιές (Ξέστρενου κ.ά., 2022).

Λύση στο παραπάνω ζήτημα ήρθαν να δώσουν οι ψηφιακές εφαρμογές, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στην εκπαίδευση. Δεδομένου ότι κατέχουν σημαντική θέση στην καθημερινότητα των παιδιών, υπάρχει η αντίληψη ότι μπορούν να επιφέρουν πολλαπλά οφέλη τόσο για τους ίδιους τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Prensky, 2005). Με τον τρόπο αυτό, η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας με παιγνιώδη τρόπο

κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην παροχή κινήτρων (Gee, 2003).

Τέλος, έχει αποδειχθεί ότι οι ψηφιακές εφαρμογές κινητοποιούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια, μέσα από μία ευχάριστη διαδικασία. Έτσι, οι μαθητές μέσα από τον πειραματισμό, κάνουν λάθη, τα οποία τους βοηθούν να αποκτήσουν καινούργιες γνώσεις χωρίς να «τιμωρούνται» γι' αυτά. Παράλληλα, από τη συγκεκριμένη διαδικασία λαμβάνουν ανατροφοδότηση και ενισχύουν το αυτοσυναίσθημά τους, όταν κερδίζουν και επιλύουν τους στόχους που έχουν τεθεί (Ξέστρενου κ.ά., 2022).

2.3. Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει ενσωματωθεί σε διάφορα πεδία της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν σχέση με τη διοίκηση, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Chassignol et al., 2018). Η ΤΝ μπορεί να διευκολύνει την εκτέλεση πολλών εργασιών και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, τα έξυπνα συστήματα διδασκαλίας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκτελούν εργασίες και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε τομείς που χρίζουν βελτίωσης (Krstić et al., 2022).

Επίσης, η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί για την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης, καθώς και για την αύξηση της επίγνωσης των γνωστικών κενών, γεγονός που συμβάλλει στη διασφάλιση πιο αποτελεσματικής και αποδοτικής διδασκαλίας. Ακόμα, παρέχει αποφάσεις που βασίζονται σε αλγόριθμους, με αποτέλεσμα να μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση σύνθετων δεξιοτήτων και γνώσεων σε πραγματικό χρόνο (Chen et al., 2023).

Μία πολύ σημαντική πτυχή της ΤΝ στην εκπαίδευση αποτελεί ο ρόλος της σχετικά με την προώθηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης. Συγκεκριμένα, η ΤΝ έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα εξατομικευμένο σχέδιο μάθησης βασισμένο στις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (Dishon, 2017).

Κλείνοντας, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι παρά το γεγονός πως η ΤΝ μπορεί να επιφέρει πολλά οφέλη στην εκπαίδευση, εμφανίζει διάφορες πρωτόγνωρες προκλήσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Μέσα από την κατανόηση των προβλημάτων που ενδεχομένως να προκύψουν από την εισαγωγή της ΤΝ στην εκπαίδευση, διασφαλίζεται η καλύτερη προετοιμασία, ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι μελλοντικές εφαρμογές ΤΝ που αξιοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Huang et al., 2021).

3. Πρακτική εφαρμογή

3.1 Βασικά στοιχεία σχεδιασμού

Ακολουθώντας τις υποδείξεις του προγράμματος ΕΑΝ (Εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο), συστήνεται η χρήση γαντόκουκλας-μασκότ ως διαμεσολαβητή, προκειμένου να συσταθεί το επιθυμητό επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα από πραγματικές συνθήκες που θα προσφέρουν στους/στις μαθητές/-τριες προσχολικής ηλικίας τον απαραίτητο σκοπό μάθησης (Alexiou, 2022), γεγονός που θα αυξήσει το κίνητρό τους και, επομένως, θα είναι πιο πρόθυμοι/-ες να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Alexiou & Penderi, 2022). Άλλωστε, σημαντική παράμετρος της εφαρμογής του προγράμματος αποτελεί η εστίαση στην ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας των μαθητών/-τριών και ακολουθώντας την κατάλληλη μεθοδολογία και τις αντίστοιχες τεχνικές, όπως τραγούδια και σύντομες ιστορίες (Alexiou & Penderi, 2022).

Ακόμη, οι δημιουργοί του προγράμματος ΕΑΝ προτείνουν η γαντόκουκλα-μασκότ να διαθέτει τη δική της ξεχωριστή ιστορία, ώστε να προωθείται το μήνυμα της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας, ενώ θα επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/-τριες χρησιμοποιώντας τα αγγλικά, που είναι μια διεθνής γλώσσα, έχοντας ως διαμεσολαβητή/-τρια τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής.

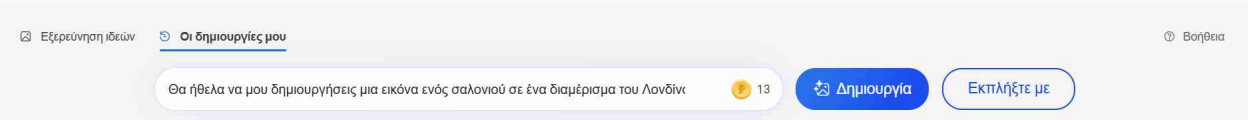
Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε ο χαρακτήρας "Mitchie the Witchie" από την Αγγλία. Στόχος είναι μέσα από αυτόν τον χαρακτήρα οι μαθητές/-τριες να έρθουν σε επαφή με πολιτιστικά

στοιχεία της χώρας. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, κρίθηκε αναγκαίο, πέρα από τη φωνή που δίνει ο/η εκπαιδευτικός αγγλικής στη γαντόκουκλα-μασκότ, να ενισχυθεί η παρουσία της και να ζωντανέψει με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης. Έτσι, επιστρατεύτηκαν κατάλληλες εφαρμογές που χαρίζουν ήχο και κίνηση στη γαντόκουκλα-μασκότ, ενώ παράλληλα προσφέρουν οπτικά ερεθίσματα στα παιδιά. Επομένως, προσφέρεται στους/στις μαθητές/-τριες μια πολυαισθητηριακή εμπειρία που θα τους/τις εισάγει ομαλά στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.

3.2. Παράδειγμα 1ο

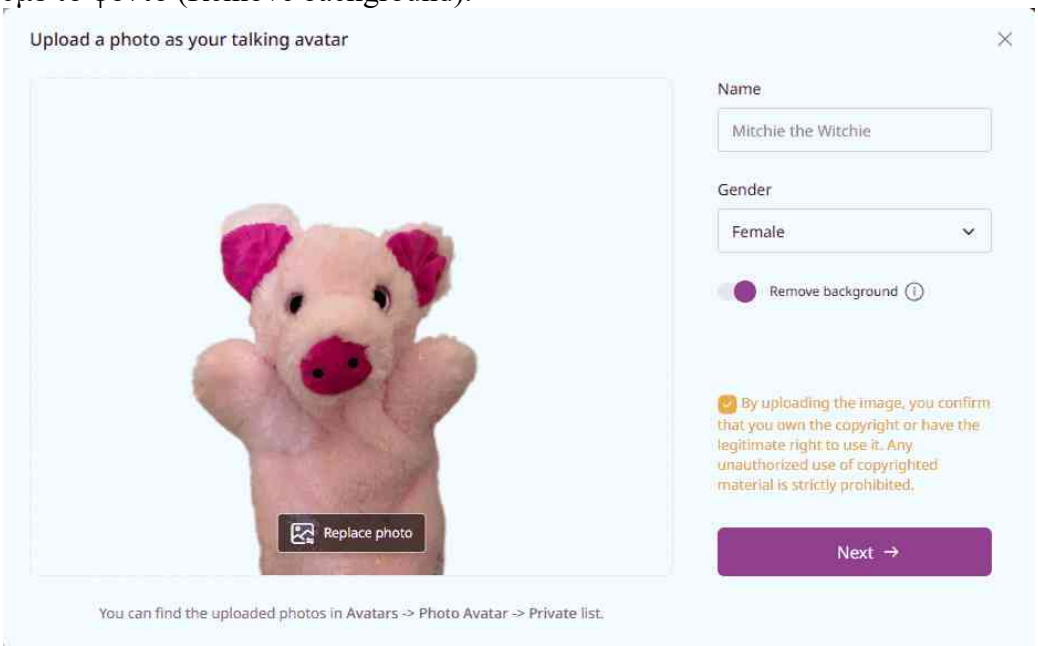
Προκειμένου να συστηθεί η Mitchie the Witchie στους/στις μαθητές/-τριες, δημιουργήθηκε ένα εισαγωγικό βίντεο σύντομης διάρκειας όπου αναφέρει ορισμένες πληροφορίες για τον χαρακτήρα της και καλωσορίζει τα παιδιά.

Για την παραγωγή του βίντεο, αρχικά χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Bing Image Creator, ώστε να δημιουργηθεί το φόντο. Στο πλαίσιο αναζήτησης (Εικόνα 1), αναγράφουμε την προτροπή που επιθυμούμε. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, δόθηκε η εξής προτροπή: «Θα ήθελα να μου δημιουργήσεις μια εικόνα ενός σαλονιού σε ένα διαμέρισμα του Λονδίνου. Από το παράθυρο θα ήθελα να φαίνεται το Big Ben, ενώ πάνω στο τραπεζάκι θα ήθελα να υπάρχει ένα σερβίτσιο τσαγιού.». Ανάλογα με τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή, μπορούμε να επαναδιατυπώσουμε την προτροπή, ώστε να ανταποκρίνεται στο ζητούμενό μας. Από τις εικόνες που εμφανίζονται, διαλέγουμε αυτή της αρεσκείας μας και την αποθηκεύουμε.



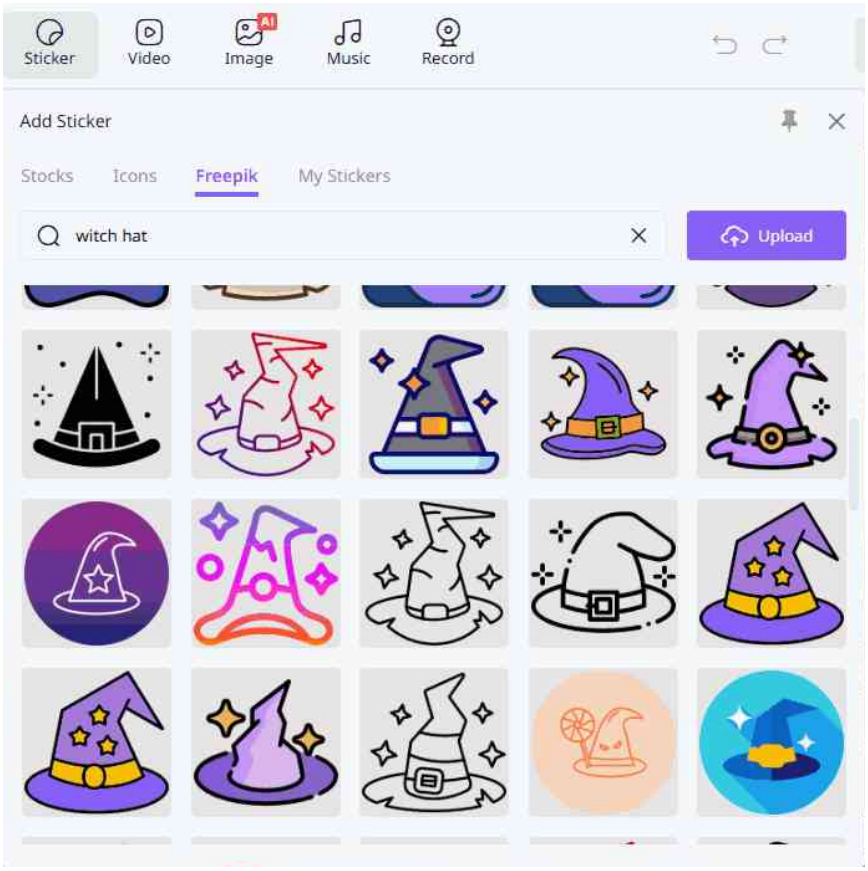
Εικόνα 1: Προτροπή δημιουργίας εικόνας στο Bing Image Creator

Στη συνέχεια, μεταβαίνουμε στην εφαρμογή Vidnoz A.I. και επιλέγουμε Create video. Μέσω της επιλογής Background ανεβάζουμε τη φωτογραφία που μόλις δημιουργήσαμε με το Bing Image Creator. Εναλλακτικά, μπορούμε να δημιουργήσουμε μία εικόνα μέσω της επιλογής Image A.I. της εφαρμογής Vidnoz και να την ανεβάσουμε ως φόντο με τον ίδιο τρόπο. Έπειτα, χρησιμοποιούμε την επιλογή Avatar, και πιο συγκεκριμένα Photo Avatar, για να ανεβάσουμε μια φωτογραφία της γαντόκουκλάς μας (Εικόνα 2). Σε αυτό το στάδιο, μπορούμε να δώσουμε όνομα στο avatar και να προσδιορίσουμε το φύλο του. Ωστόσο, το κυριότερο βήμα είναι ότι έχουμε την επιλογή να αφαιρέσουμε το φόντο (Remove background).

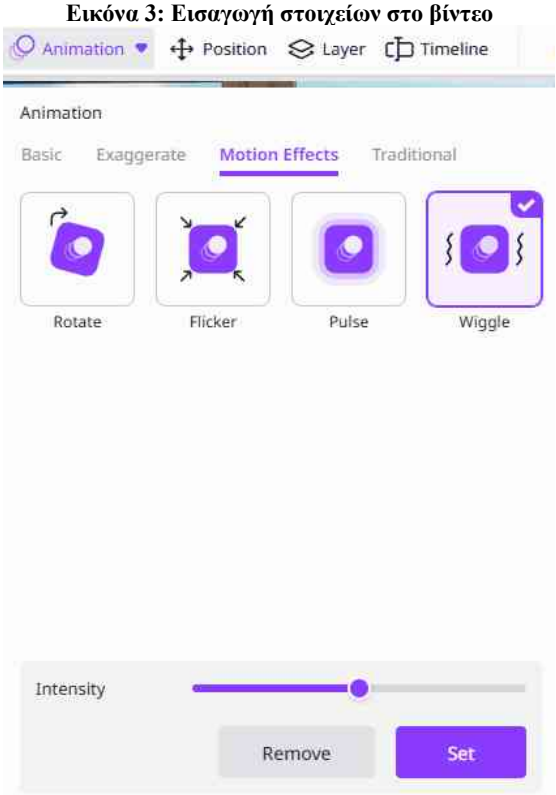


Εικόνα 2: Δημιουργία talking avatar

Μόλις το avatar εμφανιστεί στην επιφάνεια εργασίας της εφαρμογής, έχουμε τη δυνατότητα να τροποποιήσουμε τις διαστάσεις του και να το τοποθετήσουμε σε όποιο σημείο επιθυμούμε, ώστε να ταιριάζει με το φόντο που έχουμε επιλέξει. Παράλληλα, με τη επιλογή Sticker (Εικόνα 3) μπορούμε να προσθέσουμε στοιχεία στο βίντεο, ενώ με την επιλογή Animation (Εικόνα 4) δίνουμε κίνηση στα στοιχεία.

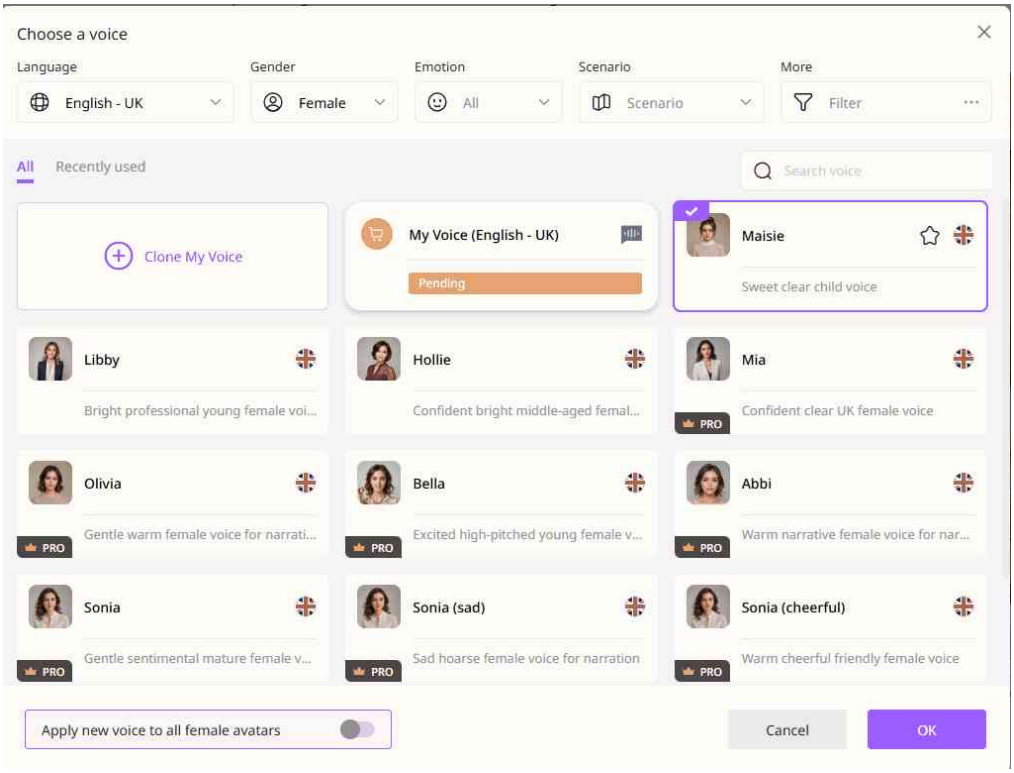


Εικόνα 3: Εισαγωγή στοιχείων στο βίντεο



Εικόνα 4: Επιλογή κίνησης στα στοιχεία

Τέλος, στο πλαίσιο κειμένου στο κάτω μέρος της επιφάνειας εργασίας (Speech Text) γράφουμε το μήνυμα που επιθυμούμε να απευθύνει η γαντόκουκλα στους/στις μαθητές/-τριες. Πριν ολοκληρώσουμε τη διαδικασία, είναι σημαντικό να επιλέξουμε τη γλώσσα ομιλίας και τη φωνή του avatar (Εικόνα 5).

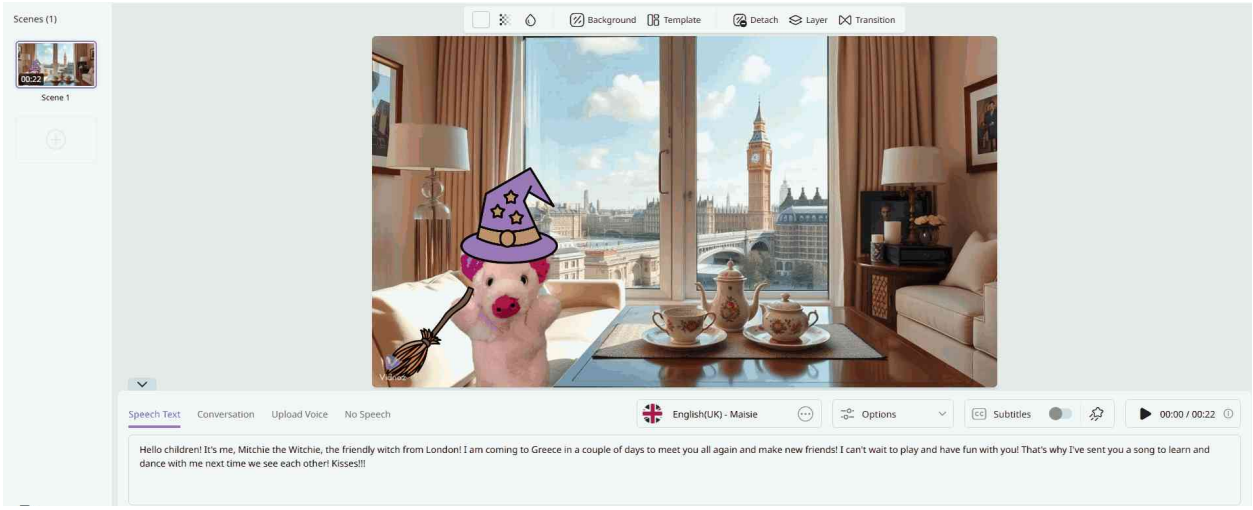


Εικόνα 5: Επιλογή γλώσσας και φωνής avatar

Σε αυτό το σημείο, προτείνεται να απενεργοποιήσουμε τη λειτουργία υποτίτλων (Εικονα 6), καθώς το βίντεο απευθύνεται σε μαθητές/-τριες προσχολικής ηλικίας.



Εικόνα 6: Τελική εικόνα πλαισίου κειμένου



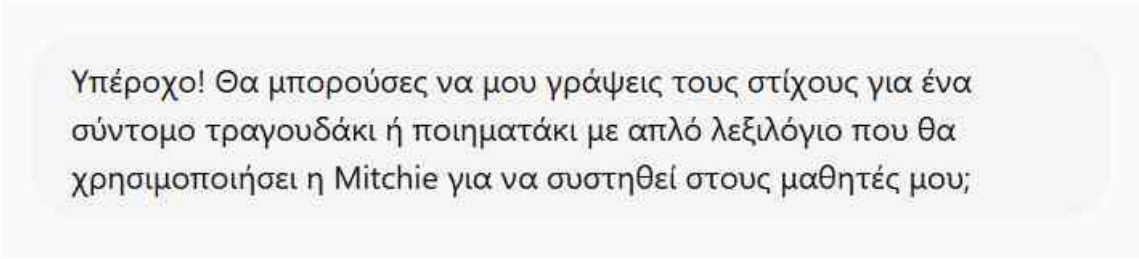
Εικόνα 7: Τελική εικόνα επιφάνειας εργασίας

Μόλις ολοκληρώσουμε τη σύνθεση του βίντεο που επιθυμούμε (Εικόνα 7), ελέγχουμε το τελικό αποτέλεσμα μέσω της επιλογής προεπισκόπησης (Preview), κι επιλέγουμε Generate για τη δημιουργία του βίντεο, από όπου έχουμε την επιλογή να κατεβάσουμε το βίντεο ή να το διαμοιραστούμε.

Ένα ενδεικτικό αποτέλεσμα του τελικού παραγόμενου είναι διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο: Mitchie the Witchie Introductory video.

3.3. Παράδειγμα 2ο

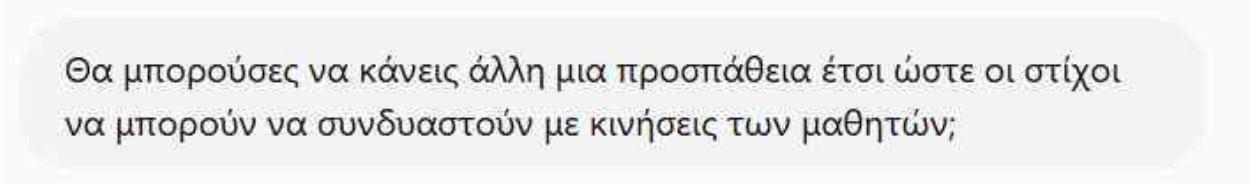
Μια επιπλέον δραστηριότητα που μπορούμε να σχεδιάσουμε για να δώσουμε ζωή στη γαντόκουκλα-μασκότ είναι η δημιουργία συνοδευτικού τραγουδιού. Με τη βοήθεια του ChatGPT προχωράμε στην παραγωγή των στίχων και κάνουμε τις απαραίτητες τροποποιήσεις ανάλογα με τα αποτελέσματα που λαμβάνουμε, έτσι ώστε, αν το επιθυμούμε, να λάβουμε οδηγίες και για τις συνοδευτικές χορευτικές κινήσεις (Εικόνα 8, 9, 10, 11).



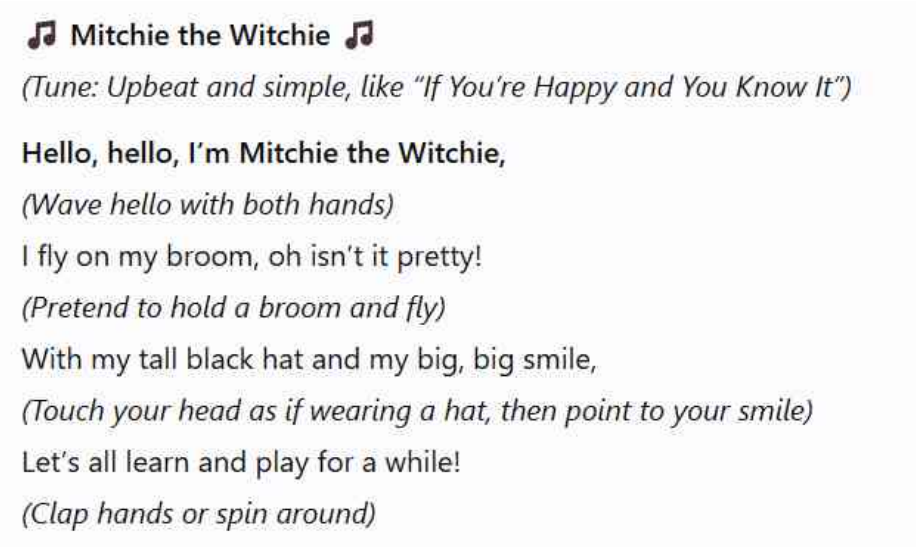
Εικόνα 8: 1η προτροπή δημιουργίας στίχων με το ChatGPT



Εικόνα 9: 1ο αποτέλεσμα δημιουργίας στίχων από το ChatGPT

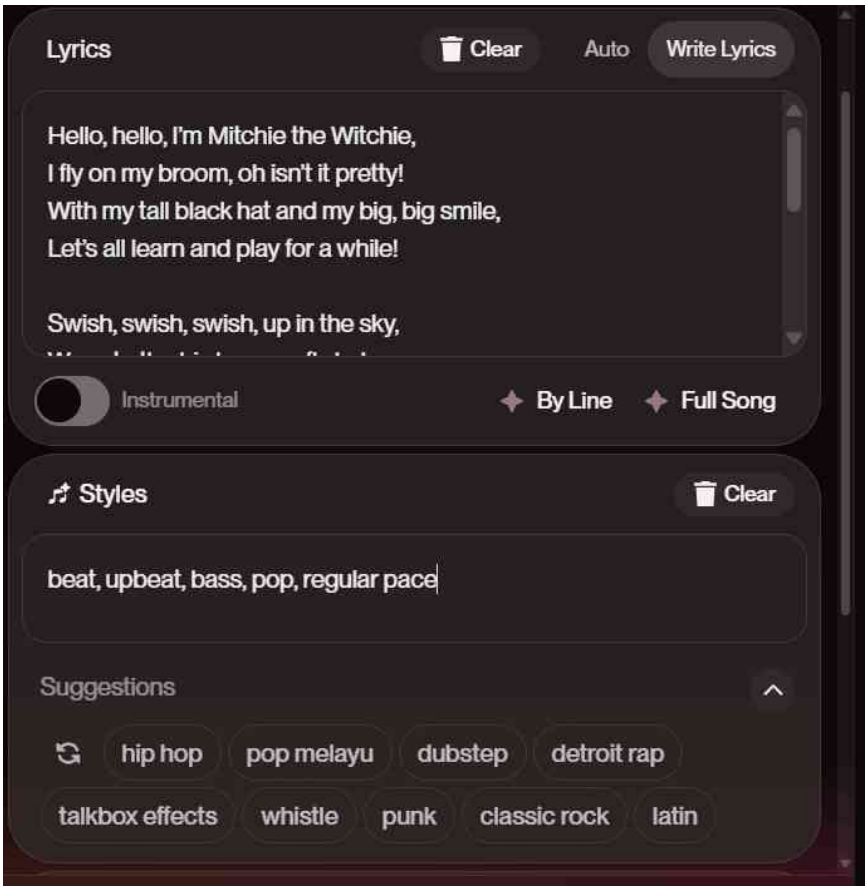


Εικόνα 10: Τροποποίηση προτροπής για τη δημιουργία στίχων στο ChatGPT



Εικόνα 11: Τελικοί στίχοι με περιγραφή συνοδευτικών κινήσεων από το ChatGPT

Στη συνέχεια, μεταβαίνουμε στην εφαρμογή SUNO A.I. όπου μεταφέρουμε με επικόλληση τους στίχους που δημιούργησε η εφαρμογή ChatGPT στο αντίστοιχο πλαίσιο. Για την επιτυχή δημιουργία του τραγουδιού είναι απαραίτητο στο πλαίσιο να υπάρχουν μόνο οι στίχοι και να παραληφθούν οι οδηγίες με τις συνοδευτικές κινήσεις. Επιπλέον, ακολουθώντας τις οδηγίες, στο πλαίσιο Styles περιγράφουμε το στυλ που επιθυμούμε να έχει το τραγούδι (Εικόνα 12). Για κάθε προτροπή, η εφαρμογή παράγει δύο αποτελέσματα με δυνατότητα προεπισκόπησης, ενώ από την επιφάνεια έχουμε τη δυνατότητα να κατεβάσουμε το αρχείο ή να το κοινοποιήσουμε μέσω συνδέσμου (Εικόνα 13). Για τις ανάγκες της παρούσας δραστηριότητας, θα χρειαστεί να κατεβάσουμε το αρχείο.

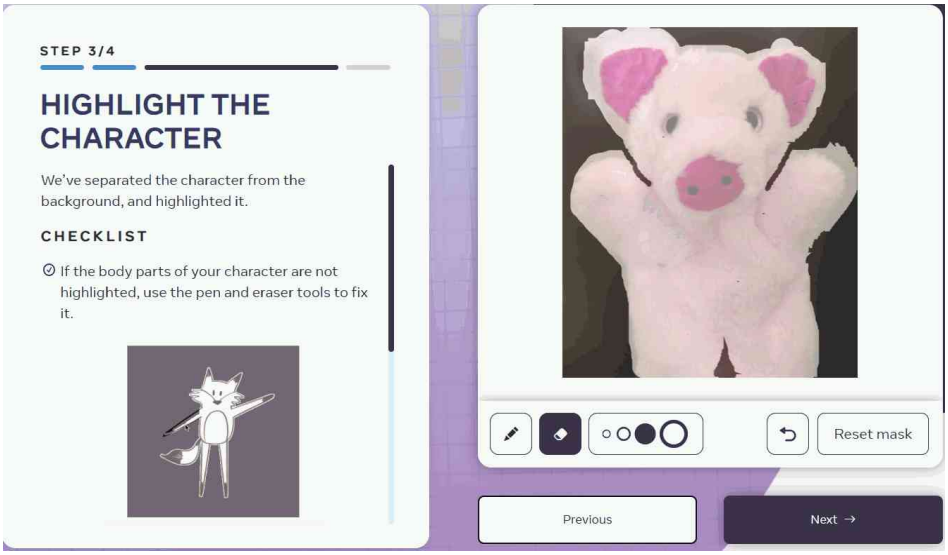


Εικόνα 12: Επιφάνεια εργασίας SUNO A.I. με τους στίχους και την περιγραφή του στυλ

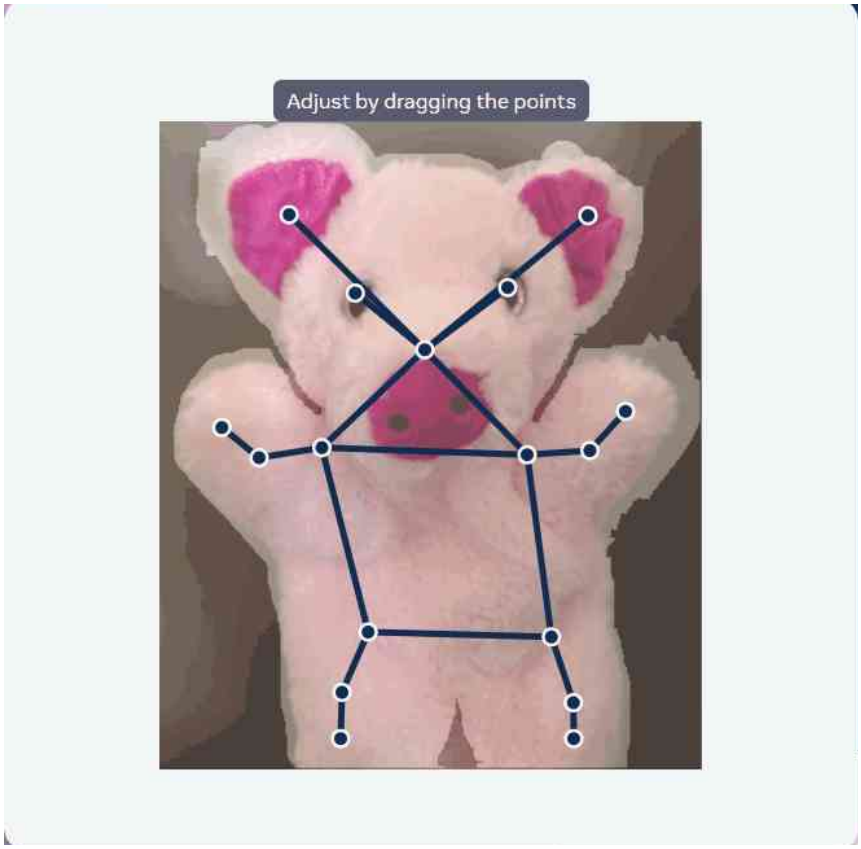


Εικόνα 13: Αποτελέσματα SUNO A.I.

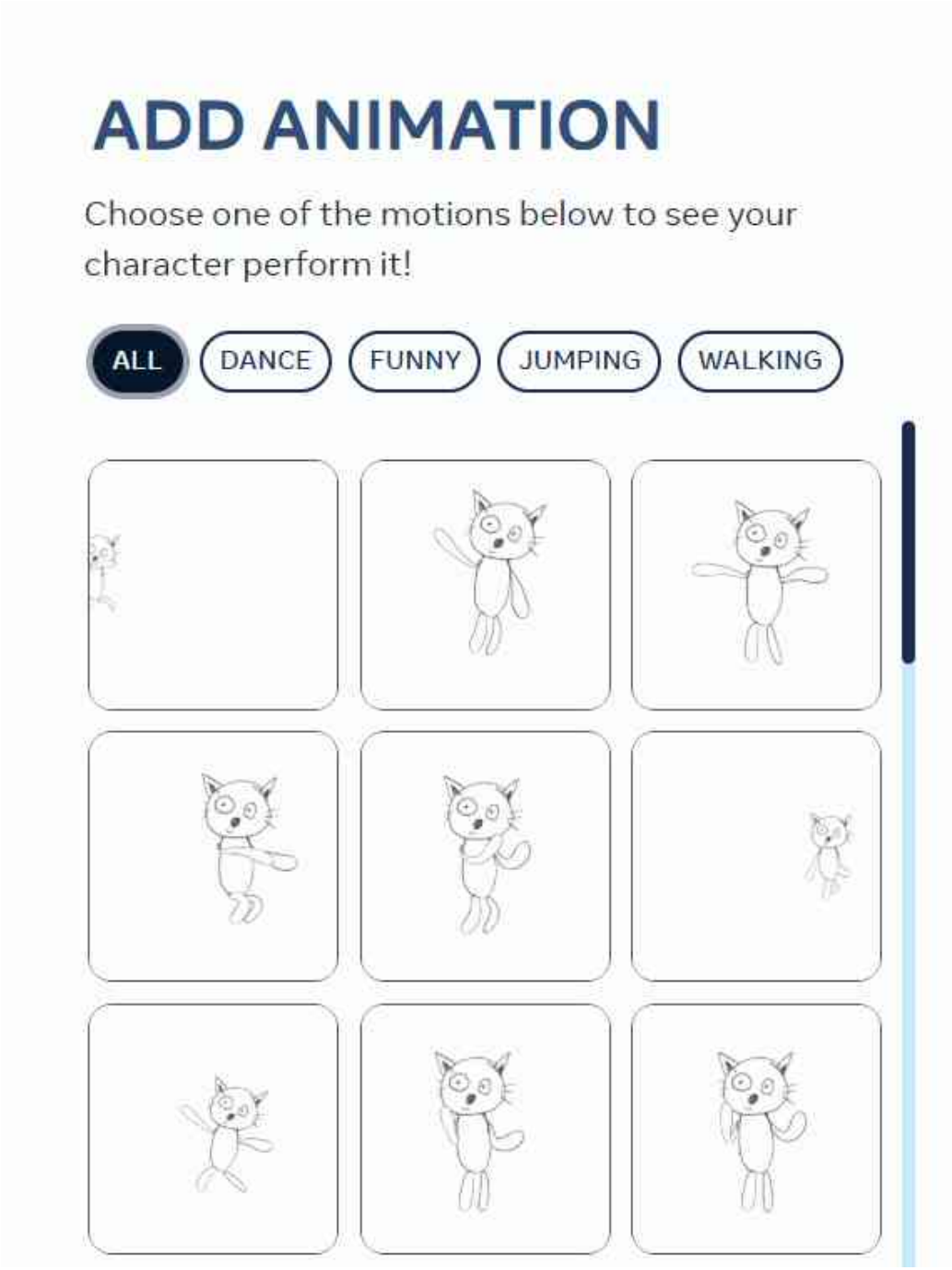
Έπειτα, μέσω της εφαρμογής Animated Drawings, θα δώσουμε κίνηση στη γαντόκουκλα-μασκότ. Ανεβάζουμε μια φωτογραφία της, οριοθετούμε το περίγραμμά της (Εικόνα 14) και ορίζουμε τα άκρα της μέσω της προεπιλογής της εφαρμογής ή και χειροκίνητα (Εικόνα 15). Η εφαρμογή μας δίνει ένα σύνολο μικρών βίντεο με κινήσεις για να επιλέξουμε αυτό που ταιριάζει καλύτερα στη δραστηριότητα που σχεδιάζουμε (Εικόνα 16). Υπάρχει λειτουργία προεπισκόπησης της φιγούρας να εκτελεί τις κινήσεις που επιλέγουμε και μπορούμε να κατεβάσουμε το κλιπ σε αρχείο βίντεο.



Εικόνα 14: Οριοθέτηση περιγράμματος στο Animated Drawings

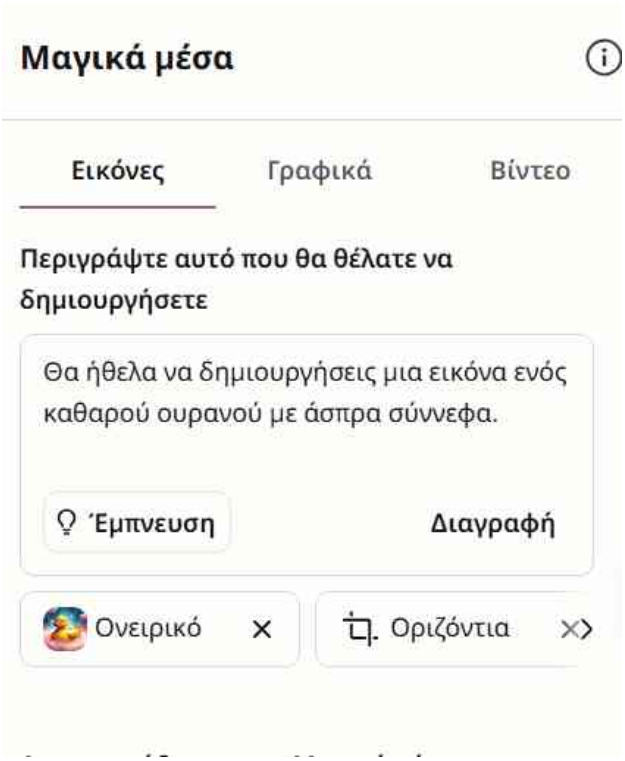


Εικόνα 15: Ορισμός άκρων στη γαντόκουκλα-μασκότ μέσω της εφαρμογής Animated Drawings



Εικόνα 16: Σύνολο εντολών με κινήσεις της εφαρμογής Animated Drawings

Για το τελευταίο στάδιο της δημιουργίας της παρούσας δραστηριότητας, θα χρησιμοποιήσουμε την εφαρμογή Canva, όπου θα συνθέσουμε το τελικό βίντεο. Εδώ θα μεταφορτώσουμε τόσο το αρχείο τραγουδιού που παράχθηκε μέσω της εφαρμογής SUNO A.I. όσο και τα βίντεο από την εφαρμογή Animated Drawings. Για την δημιουργία του φόντου, μεταβαίνουμε στην επιλογή «Μαγικά μέσα», δίνουμε την προτροπή που επιθυμούμε και ορίζουμε το στυλ της εικόνας όπως επίσης και τις διαστάσεις της (Εικόνα 17).



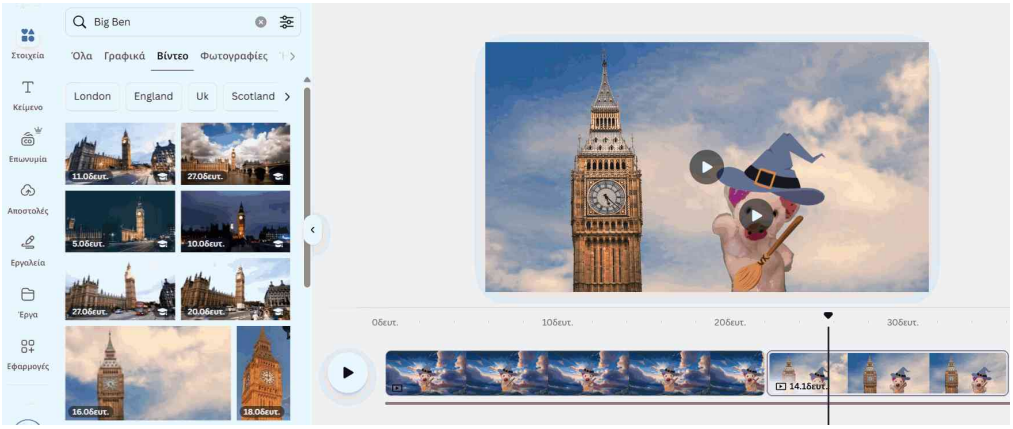
Εικόνα 17: Προτροπή δημιουργίας εικόνας για χρήση ως φόντο στην εφαρμογή Canva

Στη συνέχεια, τοποθετούμε τα βίντεο από την εφαρμογή Animated Drawings στην επιφάνεια εργασίας και αφαιρούμε το φόντο (Εικόνα 18). Σε αυτό το σημείο μπορούμε να προσθέσουμε από την επιλογή «Στοιχεία» αυτά που εξυπηρετούν τη δραστηριότητά μας και να τα εντάξουμε στο βίντεο, όπως και να τους δώσουμε κίνηση.

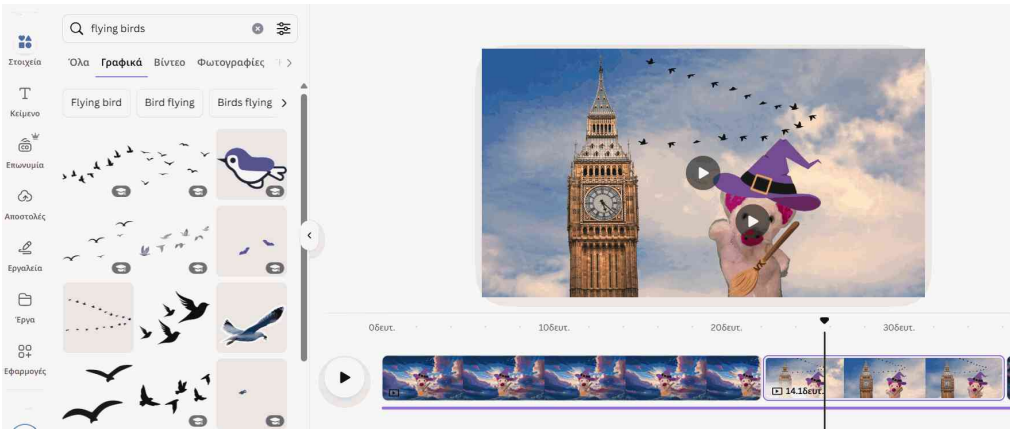


Εικόνα 18: Προσθήκη στοιχείων με κίνηση σε βίντεο μέσω της εφαρμογής Canva

Επιπλέον, η εφαρμογή προσφέρει τη δυνατότητα προσθήκης διαφορετικών σκηνών όπου μπορούμε να εναλλάσσουμε το φόντο (Εικόνα 19). Με αυτόν τρόπο, ακολουθούμε τον ρυθμό και τους στίχους του τραγουδιού. Μια εναλλακτική ιδέα για φόντο είναι η επιλογή βίντεο και ο εμπλουτισμός με κινούμενα ή μη γραφικά από τα «Στοιχεία» της εφαρμογής (Εικόνα 20).



Εικόνα 19: Επιλογή βίντεο ως φόντο από τα «Στοιχεία» της εφαρμογής Canva



Εικόνα 20: Προσθήκη κινούμενων γραφικών από τα «Στοιχεία» της εφαρμογής Canva

Σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας, δίνεται η δυνατότητα της προεπισκόπησης, ενώ μέσω της επιλογής της «Κοινοποίησης» μπορούμε, εκτός άλλων, να κατεβάσουμε το βίντεο ή να το διαμοιράσουμε μέσω συνδέσμου, επιλέγοντας τον βαθμό πρόσβασης ή/και επεξεργασίας όσων διαθέτουν τον σύνδεσμο. Ένα ενδεικτικό αποτέλεσμα του τελικού παραγόμενου είναι διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο: Mitchie the Witchie_Video Clip.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της πολυτροπικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από τη συνδυαστική αξιοποίηση της γαντόκουκλας-μασκότ και των τεχνολογικών εργαλείων, με ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση στοιχείων τεχνητής νοημοσύνης. Η γαντόκουκλα-μασκότ αποδείχθηκε όχι μόνο ένα εργαλείο παιγνιώδους μάθησης, αλλά και ένα ισχυρό μέσο συναισθηματικής ασφάλειας, πολιτισμικής διαμεσολάβησης και ενίσχυσης της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στην τάξη. Μέσα από τον ρόλο της ως διαμεσολαβητή μεταξύ παιδιού και ξένης γλώσσας, συμβάλλει στην ομαλή εισαγωγή των μαθητών/-τριών στο μαθησιακό περιεχόμενο, δημιουργώντας ένα νόημα και μια πρόθεση πίσω από τη χρήση της γλώσσας.

Παράλληλα, οι ψηφιακές εφαρμογές και η τεχνητή νοημοσύνη προσέφεραν νέες δυνατότητες για την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής, επιτρέποντας την προσωποποίηση της εμπειρίας μάθησης και την ενίσχυση του κινήτρου των παιδιών μέσω παιγνιώδους εξερεύνησης, δοκιμής και ανατροφοδότησης χωρίς τον φόβο του λάθους. Το στοιχείο αυτό ενισχύει την αυτενέργεια και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε ένα περιβάλλον που σέβεται τη μοναδικότητα και την ποικιλομορφία τους.

Η εμπειρική εφαρμογή του σχεδιασμού, μέσα από το χαρακτήρα της Mitchie the Witchie, κατέδειξε ότι, όταν η τεχνολογία αξιοποιείται με παιδαγωγικά κριτήρια και σε συνδυασμό με

δημιουργικά και πολιτισμικά στοιχεία, μπορεί να αναδείξει νέες δυνατότητες για την προσέγγιση της ξένης γλώσσας ως ζωντανής, διαδραστικής και πολιτισμικά φορτισμένης εμπειρίας. Το γεγονός ότι οι γαντόκουκλες αποκτούν φωνή και κίνηση μέσω της τεχνητής νοημοσύνης, προσφέρει στα παιδιά ένα εμπλουτισμένο, δυναμικό και καθηλωτικό περιβάλλον μάθησης.

Καταληκτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν την ανάγκη για ενσωμάτωση καινοτόμων εργαλείων και προσεγγίσεων στην πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη οφείλει να ανταποκρίνεται στις αλλαγές των μαθησιακών αναγκών των παιδιών της ψηφιακής εποχής και να επενδύει σε μεθόδους που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική εμπλοκή και τη βαθύτερη κατανόηση, πέρα από τη μηχανιστική απόκτηση γνώσεων. Η πρόκληση για το μέλλον έγκειται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που να ισορροπούν μεταξύ τεχνολογικής και ανθρωποκεντρικής προσέγγισης, εξασφαλίζοντας ουσιαστικές, βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξίου, Θ. (2022) «Επιμορφωτικό Υλικό για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αλεξίου, Θ. (2023). *Θεωρία, Έρευνα και Πράξη σε σχέση με το καινοτόμο Πρόγραμμα ΕΑΝ: Το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ξέστερνου, Μ., Γάκης, Π., & Αλεξόπουλος, Π. (2022). Ψηφιακές εφαρμογές και παιχνίδια δημιουργικής γραφής για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 0693-0704.

Ξενόγλωσση

Alexiou, T. (2022). Developing educational scenarios for EFL preschool learners. In Cortina-Pérez., B., Andúgar, A., Álvarez-Cofiño, A., Corral, S., Martínez León, N. & A. Otto (Eds). *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education*, pp.231-240, Madrid: Dykinson Publishing House.

Alexiou, T., & Penderi, E. (2022). Introducing the main features of the EAN project in Greece. In *Addressing future challenges in early language learning and multilingual education* (pp. 213-222). Dykinson.

Bravo, P. V., & del Carmen Cisterna, C. (2020). Young learners English speaking skill development and motivation through the use of a puppet. *European Journal of Education Studies*, 7(8).

Brezigar, B. (2010). How does the introduction of an English speaking puppet influence the use of English in group speaking activities. *York: University of York*.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia computer science*, *136*, 16-24.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2023). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, *25*(1), 28-47.

Dishon, G. (2017). New data, old tensions: Big data, personalized learning, and the challenges of progressive education. *Theory and Research in Education*, *15*(3), 272-289.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, *1*(1), 20-20.

Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10 (3).

Korosec, H. (2013). Evaluating Study of Using Puppets as a Teaching Medium in Slovenian Schools. *Journal for Pedagogical & Educational Matters/Školski Vjesnik*, 62(4).

Kröger, T., & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International electronic journal of elementary education*, *11*(4), 393-401.

Krstić, L., Aleksić, V., & Krstić, M. (2022). Artificial intelligence in education: A review. *9th* International *Scientific Conference Technics and Informatics in Education*, 223-228.

Lepley, A. N. (2001). How puppetry helps the oral language development of language minority kindergartners. *A Research. Glen Forest Elementary. Fairfax County Public Schools*.

Prensky, M. (2005). Computer games and learning: Digital game-based learning. *Handbook of computer game studies*, *18*(2005), 97-122.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Καλέμης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μόνιμο Μέλος Μητρώου Επιμορφωτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Επιμορφωτής Συμπεριλιπτικής Εκπαίδευσης Συμβουλίου της Ευρώπης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) ως υποστηρικτικών μηχανισμών για μαθητές με δυσλεξία, ένα από τα πιο σύνθετα και διαδεδομένα μαθησιακά προφίλ. Στοχεύει να αναδείξει πως τα συστήματα ΤΝ συμβάλλουν στη βελτίωση της πρόσβασης, κατανόησης και συμμετοχής των δυσλεξικών μαθητών στην εκπαίδευση, βασιζόμενη σε παραδείγματα και αναλύσεις από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία εργαλείων όπως η αναγνώριση φωνής, οι έξυπνοι αναγνώστες κειμένου, οι πολυαισθητηριακές πλατφόρμες και οι προσαρμοστικοί βοηθοί γραφής, που ενισχύουν βασικές γλωσσικές και γραπτές δεξιότητες (Bryan, 2020; Johnson & White, 2022; Μαυρομάτης, 2023). Αναλύονται εφαρμογές όπως τα Dybuster, Ginger Software, Speechify και άλλες τεχνολογίες εξατομικευμένης μάθησης και άμεσης ανατροφοδότησης, οι οποίες, σύμφωνα με διεθνείς και ελληνικές μελέτες, ενισχύουν την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Smith & Brown, 2020; Παπαδοπούλου, 2022). Η εργασία καταλήγει ότι τα εργαλεία ΤΝ δεν είναι απλώς τεχνολογικές λύσεις, αλλά κρίσιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και τη μεταμόρφωση της ειδικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, τεχνητή νοημοσύνη, εκπαιδευτική τεχνολογία, προσαρμοστική μάθηση, υποστηρικτικά εργαλεία, εξατομίκευση εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή

Η δυσλεξία αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει κυρίως την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τον γραπτό λόγο, με χαρακτηριστικές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία και την ανάγνωση, παρά την ύπαρξη φυσιολογικής νοημοσύνης και κατάλληλης διδασκαλίας (Smith & Brown, 2020). Πρόκειται για μια χρόνια και συχνά κληρονομική κατάσταση, η οποία δεν σχετίζεται με έλλειψη κινήτρου ή εκπαιδευτική παραμέληση αλλά με ιδιαιτερότητες στη νευρωνική λειτουργία που σχετίζεται με τη γλωσσική επεξεργασία (Allday & Pak, 2021).

Οι βασικοί τύποι δυσλεξίας περιλαμβάνουν:

- **Φωνολογική (ή πρωτογενής) δυσλεξία**: αφορά τη δυσκολία στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων.
- **Επιφανειακή δυσλεξία**: οι μαθητές βασίζονται σε φωνολογικούς κανόνες και δυσκολεύονται με λέξεις μη φωνητικά διαφανείς.
- **Μικτή δυσλεξία**: συνδυάζει φωνολογικά και οπτικά προβλήματα (Johnson & Walker, 2021).

Σε διεθνές επίπεδο, η δυσλεξία αφορά περίπου το 5-10% του μαθητικού πληθυσμού, με ορισμένες μελέτες να υπολογίζουν ακόμα και 15%, αναλόγως των κριτηρίων διάγνωσης (Grigoryan, 2022). Στην Ελλάδα, τα ποσοστά είναι παρόμοια, ενώ παρατηρείται ανομοιομορφία στην έγκαιρη διάγνωση και υποστήριξη, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μαυρομάτης, 2023).

Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση σε βασικές δεξιότητες γραμματισμού, κάτι που επηρεάζει όχι μόνο τη σχολική επίδοση, αλλά και την αυτοεκτίμηση, την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία και την κοινωνική ένταξη (McGowan & Reddington, 2023). Η παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση συχνά αδυνατεί να προσαρμοστεί στις

ειδικές ανάγκες αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική εμπειρία να γίνεται πηγή απογοήτευσης και όχι ανάπτυξης (Papadopoulou, 2022).

Οι κυριότερες προκλήσεις περιλαμβάνουν:

- Τη δυσκολία στην κατανόηση και απομνημόνευση γραπτού λόγου.
- Την αργή αναγνωστική ταχύτητα και τη χαμηλή ακρίβεια.
- Την αδυναμία γραπτής έκφρασης και την ασταθή ορθογραφία.
- Τη δυσκολία στην κατανόηση σύνθετων οδηγιών ή πολυμερών πληροφοριών.

Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και η περιορισμένη πρόσβαση σε εξατομικευμένα μέσα υποστήριξης εντείνουν τα εμπόδια στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση των δυσλεξικών μαθητών (Stauridis, 2021).

Η σταθερά αυξανόμενη κατανόηση των νευροεπιστημών σε συνδυασμό με την τεχνολογική πρόοδο δημιουργούν τις προϋποθέσεις για επαναπροσδιορισμό της υποστήριξης των μαθητών με δυσλεξία. Οι κλασικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, παρότι απαραίτητες, δεν επαρκούν για να καλύψουν το σύνολο των δυσκολιών που παρουσιάζονται, ειδικά σε πολυπληθή ή γενικής εκπαίδευσης τάξεις. Η ανάγκη για **καινοτόμες, εξατομικευμένες, διαδραστικές και συνεχώς προσαρμοζόμενες λύσεις** καθίσταται επιτακτική (Williams, 2023).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη προσφέρει εργαλεία που δύνανται να ανιχνεύσουν μαθησιακές δυσκολίες σε πραγματικό χρόνο, να προσφέρουν στοχευμένη υποστήριξη μέσω φυσικής γλώσσας, φωνητικής ανάγνωσης ή διόρθωσης γραφής, και να προσαρμόζουν το περιβάλλον μάθησης βάσει των αναγκών του μαθητή (Johnson & White, 2022). Αυτές οι δυνατότητες καθιστούν την ΤΝ όχι απλώς τεχνολογικό επίτευγμα, αλλά στρατηγικό εκπαιδευτικό σύμμαχο.

Η παρούσα εργασία εξετάζει ακριβώς αυτό: τη μετάβαση από τις κλασικές μεθόδους στις **προηγμένες λύσεις ΤΝ** που στοχεύουν στην ενεργή ενσωμάτωση, ενδυνάμωση και πρόοδο των μαθητών με δυσλεξία.

2. Η Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση

2.1. Ορισμός ΤΝ και υποκατηγορίες (ML, NLP, CV)

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) ορίζεται ως το επιστημονικό πεδίο που επιδιώκει την ανάπτυξη υπολογιστικών συστημάτων με δυνατότητα να εκτελούν γνωστικές λειτουργίες που συνήθως απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη, όπως η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση προτύπων, η επεξεργασία φυσικής γλώσσας και η μάθηση από δεδομένα (Smith & Brown, 2020). Στην εκπαιδευτική πράξη, η ΤΝ ενσωματώνεται μέσω διακριτών αλλά αλληλένδετων υποπεδίων, τα οποία συμβάλλουν με διαφορετικούς τρόπους στην εξατομίκευση της μάθησης και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Οι βασικές υποκατηγορίες περιλαμβάνουν:

- **Μηχανική Μάθηση (Machine Learning – ML)**: αναφέρεται σε αλγορίθμους που "μαθαίνουν" από δεδομένα και βελτιώνονται μέσω εμπειρίας χωρίς ρητό προγραμματισμό. Στην εκπαίδευση, χρησιμοποιείται για την πρόβλεψη μαθησιακών δυσκολιών ή τη δυναμική προσαρμογή περιεχομένου (Johnson & Walker, 2021).
- **Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας (Natural Language Processing – NLP)**: αφορά την ικανότητα των συστημάτων ΤΝ να αναλύουν, κατανοούν και παράγουν ανθρώπινη γλώσσα. Είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία εργαλείων υποστήριξης γραφής και ανάγνωσης, όπως τα Ginger και WordQ+SpeakQ (Ginger Software, 2023· WordQ+SpeakQ, 2023).
- **Υπολογιστική Όραση (Computer Vision – CV)**: χρησιμοποιείται για την αναγνώριση εικόνων και κειμένων, με εφαρμογές σε συστήματα ανάγνωσης, μετατροπής έντυπων σε ψηφιακά έγγραφα και παρακολούθησης έκφρασης και προσοχής του μαθητή κατά τη διάρκεια της μάθησης (Oswald Labs, 2024).

2.2. Πλεονεκτήματα της ΤΝ στην εξατομικευμένη μάθηση

Η ΤΝ φέρνει ριζική μεταβολή στο τοπίο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, προσφέροντας τη δυνατότητα για εξατομικευμένες και δυναμικές μαθησιακές εμπειρίες. Ειδικά στην περίπτωση μαθητών με δυσλεξία, όπου οι ανάγκες διαφοροποιούνται σημαντικά ανά άτομο, η ΤΝ επιτρέπει:

- **Άμεση προσαρμογή** του περιεχομένου και του ρυθμού μάθησης στις ατομικές επιδόσεις.
- **Διαφοροποίηση** στα ερεθίσματα: ακουστικά, οπτικά, διαδραστικά, πολυαισθητηριακά, ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ (Dybuster, 2020).
- **Συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση**, που βελτιώνει την αυτορρύθμιση και ενισχύει την αυτοπεποίθηση (Williams, 2023).
- **Υποστήριξη γλωσσικών δεξιοτήτων** μέσω εργαλείων με NLP, τα οποία διορθώνουν, προτείνουν και ενισχύουν την έκφραση (Grigoryan, 2022).
- **Ανίχνευση μαθησιακών μοτίβων**, που επιτρέπει έγκαιρη παρέμβαση και πρόληψη σχολικής αποτυχίας (Smith, 2020).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η ΤΝ ενισχύει την **ισότιμη συμμετοχή** των μαθητών με δυσλεξία χωρίς να στιγματίζονται, καθώς τα εργαλεία μπορούν να ενσωματωθούν διακριτικά σε ψηφιακά περιβάλλοντα (Speechify, 2024).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πολιτικές ένταξης της ΤΝ στην εκπαίδευση αποκτούν σταδιακά θεσμικό χαρακτήρα. Οργανισμοί όπως η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση και εθνικά υπουργεία παιδείας, προωθούν την ανάπτυξη κανονιστικών πλαισίων που ενθαρρύνουν τη χρήση έξυπνων εκπαιδευτικών τεχνολογιών για μαθητές με ειδικές ανάγκες (Bryan, 2020). Οι διεθνείς κατευθύνσεις τονίζουν τη σημασία της **προσβασιμότητας**, της **διαφάνειας στους αλγορίθμους** και της **δεοντολογικής χρήσης** της ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη (Thompson & Lennox, 2022).

Ενδεικτικά, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζονται ήδη πιλοτικά προγράμματα ΤΝ σε σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ διατίθενται κονδύλια για την ενίσχυση της ανάπτυξης **επιβεβαιωμένα αποτελεσματικών** λογισμικών υποστήριξης δυσλεξίας, όπως το Dysolve AI (2024) και το Lexy (2023). Στις ΗΠΑ, η εφαρμογή των εργαλείων αυτών συνδέεται με αυξανόμενη έρευνα για την αποδοτικότητά τους και με πρωτοβουλίες ενίσχυσης εκπαιδευτικών μέσω ψηφιακής επιμόρφωσης (Johnson & White, 2022).

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον θεωρητικό στόχο αλλά **επιβεβλημένη εκπαιδευτική πρακτική** που απαντά στις προκλήσεις της διαφοροποιημένης μάθησης στον 21ο αιώνα.

3. ΤΝ και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)

3.1. Προσαρμογές μέσω ΤΝ για μαθητές με ΕΕΑ

Η Τεχνητή Νοημοσύνη, ως τεχνολογική εξέλιξη με ισχυρές προσαρμοστικές δυνατότητες, έχει αποδειχθεί ιδιαιτέρως αποτελεσματική στην υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με εξατομικευμένη διδασκαλία.

Μέσω της ανάλυσης δεδομένων μάθησης, της επεξεργασίας γλωσσικών μοτίβων και της προσαρμογής περιεχομένου, τα συστήματα ΤΝ προσφέρουν ένα δυναμικό περιβάλλον στο οποίο κάθε μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά με βάση τις προσωπικές του ανάγκες και δυνατότητες (Bryan, 2020).

Ειδικά για μαθητές με δυσλεξία, οι προσαρμογές περιλαμβάνουν εργαλεία που:

- Μετατρέπουν τον γραπτό λόγο σε ακουστικό (π.χ. Speechify) ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση (Speechify, 2024),
- Προτείνουν ορθογραφικές και συντακτικές διορθώσεις σε πραγματικό χρόνο (π.χ. Ginger Software, 2023),
- Παρέχουν πολυαισθητηριακές εμπειρίες, αξιοποιώντας εικόνα, ήχο και κινούμενη παρουσίαση (Dybuster, 2020),

- Δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα αυτορρύθμισης του τρόπου μάθησης, μέσω διαδραστικών λειτουργιών και άμεσης ανατροφοδότησης (Grigoryan, 2022).

Αυτός ο τύπος υποστήριξης υπερβαίνει τις παραδοσιακές "διευκολύνσεις" και προχωρά προς τη δημιουργία ενός **ενταξιακού και προσβάσιμου μαθησιακού πλαισίου**, όπου η τεχνολογία λειτουργεί όχι ως προσθήκη αλλά ως **συνθετικό παιδαγωγικό εργαλείο**.

Η ερευνητική βιβλιογραφία των τελευταίων ετών καταδεικνύει ότι τα εργαλεία ΤΝ ενισχύουν σημαντικά την εκπαιδευτική εμπλοκή και επίδοση των μαθητών με ΕΕΑ. Μελέτη των Johnson & Walker (2021) έδειξε ότι η χρήση αλγορίθμων εξατομικευμένης μάθησης βελτίωσε την αναγνωστική ικανότητα κατά 23% σε μαθητές με δυσλεξία εντός τεσσάρων μηνών εφαρμογής. Παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψε και η ερευνητική ομάδα των Smith & Brown (2020), επισημαίνοντας ότι η προσαρμογή λογισμικών ανάλογα με τα προφίλ των μαθητών, μειώνει το άγχος και αυξάνει τη γνωστική εστίαση.

Από ελληνικής πλευράς, η Παπαδοπούλου (2022) καταγράφει θετικά ευρήματα σε πειραματική εφαρμογή εργαλείων ΤΝ στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επισημαίνοντας ότι η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση μειώνει τη μαθησιακή κόπωση και ενισχύει την προσπάθεια. Ομοίως, ο Μαυρομάτης (2023) τεκμηριώνει την αξία εργαλείων όπως το Lexy, τα οποία συνδυάζουν προφορική και οπτική ενίσχυση, προσαρμόζοντας συνεχώς το μαθησιακό περιβάλλον.

Η χρήση πλατφορμών όπως το Dysolve AI έχει αποδειχθεί ιδιαιτέρως αποτελεσματική, καθώς όχι μόνο διευκολύνει την πρόσβαση στο υλικό, αλλά και προσφέρει **γνωστική χαρτογράφηση των μαθησιακών εμποδίων**, επιτρέποντας στο λογισμικό να ενισχύσει στοχευμένα τις αδυναμίες κάθε μαθητή (Dysolve AI, 2024).

3.2. Ενσωμάτωση στην τάξη – προκλήσεις

Παρότι η ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ στην ειδική αγωγή προσφέρει τεράστιες δυνατότητες, συνοδεύεται και από σημαντικές προκλήσεις. Καταρχάς, παραμένει **χαμηλό το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού** σε μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά αδυνατούν να ενσωματώσουν τεχνολογίες ΤΝ στο διδακτικό σενάριο (Stauridis, 2021). Επιπλέον, η **τεχνολογική υποδομή** πολλών σχολικών μονάδων δεν είναι επαρκής, ειδικά στην περιφέρεια, εμποδίζοντας την ουσιαστική χρήση των εργαλείων.

Αναδύονται επίσης **δεοντολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα**, όπως η διασφάλιση της ιδιωτικότητας των μαθητών και η αποφυγή εξάρτησης από αυτοματοποιημένα μέσα (Thompson & Lennox, 2022). Η αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών πρέπει να παραμείνει παιδαγωγικά καθοδηγούμενη και όχι αποκλειστικά βασισμένη σε δεδομένα που συλλέγονται αλγοριθμικά.

Επιπρόσθετα, η **κουλτούρα αποδοχής της ΤΝ** μέσα στη σχολική κοινότητα παραμένει διστακτική, με ανησυχίες γύρω από την αντικατάσταση του ανθρώπινου παράγοντα και την απρόσωπη φύση των εφαρμογών. Παρ' όλα αυτά, η εμπειρική έρευνα υποδεικνύει ότι όταν οι τεχνολογίες εφαρμόζονται **σε συνδυασμό με παιδαγωγική καθοδήγηση**, το αποτέλεσμα είναι θετικό, συμβάλλοντας στην πραγματική ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ (Williams, 2023).

4. Μηχανισμοί ΤΝ για τη Δυσλεξία

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αξιοποιείται δυναμικά στη χαρτογράφηση και υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών, κυρίως μέσω της αναγνώρισης προτύπων ανάγνωσης και γραφής. Οι αλγόριθμοι καταγράφουν δεδομένα όπως ταχύτητα ανάγνωσης, φωνολογικά λάθη και ορθογραφικά μοτίβα, δημιουργώντας προφίλ που διευκολύνουν την εντοπισμένη παρέμβαση και την προσαρμογή της διδασκαλίας (Smith, 2020· Johnson & Walker, 2021). Επιπλέον, εργαλεία όπως το Speechify και το Ginger προσφέρουν φωνητική και γραπτή ενίσχυση αντίστοιχα, μέσω μετατροπής κειμένου σε ομιλία και έξυπνης διόρθωσης, διευκολύνοντας τη γλωσσική κατανόηση και τη φωνολογική επεξεργασία (Speechify, 2024· Ginger Software, 2023).

Η παρουσίαση του κειμένου με χρωματική κωδικοποίηση ή κινούμενα ερεθίσματα, όπως στο Dybuster, ενισχύει την πολυαισθητηριακή μάθηση και τη σύνδεση ήχου-σύμβολου, στοιχείο κρίσιμο στην ειδική αγωγή (Dybuster, 2020· Grigoryan, 2022).

Παράλληλα, η ΤΝ επιτρέπει την έγκαιρη πρόβλεψη μαθησιακών δυσκολιών μέσω προγνωστικών αλγορίθμων. Αυτοί βασίζονται σε σύγκριση συμπεριφορικών δεδομένων με υπάρχοντα μαθητικά πρότυπα, προτείνοντας στοχευμένες στρατηγικές παρέμβασης (Williams, 2023).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε dashboards, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρακολουθούν την εξέλιξη δεξιοτήτων, να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και να συνεργάζονται με γονείς και ειδικούς (Johnson & White, 2022· Μαυρομάτης, 2023). Τα dashboards λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στην αλγοριθμική ανάλυση και την παιδαγωγική πράξη, ενισχύοντας την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων στην υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών.

5. Κατηγοριοποίηση εργαλείων ΤΝ

- **Ανάγνωσης (π.χ. Speechify, Voice Dream)**

Τα εργαλεία ανάγνωσης που βασίζονται σε Τεχνητή Νοημοσύνη αξιοποιούν τεχνικές μετατροπής κειμένου σε ομιλία (Text-to-Speech - TTS) και παρέχουν ηχητική αναπαραγωγή γραπτού λόγου με φυσικότητα και επιλογές προσαρμογής. Το **Speechify** είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου λογισμικού, επιτρέποντας σε μαθητές με δυσλεξία να ακούσουν εκπαιδευτικό υλικό με έλεγχο ταχύτητας, φωνής και γλώσσας (Speechify, 2024). Αντίστοιχα, το **Voice Dream Reader** προσφέρει βελτιωμένη λειτουργικότητα, με υποστήριξη διαφορετικών αρχείων και ενσωματωμένα εργαλεία σημειώσεων, ενισχύοντας τη δυνατότητα παρακολούθησης μεγάλων κειμένων (Grigoryan, 2022).

Αυτά τα εργαλεία επιτρέπουν την πρόσβαση σε πολύπλοκα κείμενα χωρίς την ανάγκη οπτικής αποκωδικοποίησης, μειώνοντας τη γνωστική φόρτιση και βελτιώνοντας τη μαθησιακή εστίαση.

- **Ορθογραφίας και γραφής (Grammarly, Ginger)**

Η ΤΝ εφαρμόζεται επιτυχώς και σε εργαλεία υποστήριξης γραφής, όπως το **Grammarly** και το **Ginger Software**, τα οποία χρησιμοποιούν επεξεργασία φυσικής γλώσσας (NLP) για να προσφέρουν γραμματικές και συντακτικές διορθώσεις, προτάσεις διατύπωσης και λεξιλογικό εμπλουτισμό (Ginger Software, 2023). Ειδικά το Ginger περιλαμβάνει λειτουργίες ανάγνωσης κειμένου, μετάφρασης και μαθηματικών εργαλείων, συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Αυτά τα εργαλεία ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών με δυσλεξία, βελτιώνουν την ορθογραφία και ενισχύουν τη διαδικασία έκφρασης, καθιστώντας τα γραπτά πιο κατανοητά και δομημένα (Papadopoulou, 2022).

- **Διάγνωσης και πρόληψης (Dysolve AI, Lexplore)**

Στην κατηγορία των εργαλείων πρόληψης και διάγνωσης, η ΤΝ εφαρμόζεται για την έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών προφίλ που ενδέχεται να εμπίπτουν στο φάσμα της δυσλεξίας. Το **Dysolve AI** χρησιμοποιεί συνδυασμό γλωσσικής ανάλυσης, νευροεπιστημονικών δεδομένων και δυναμικής αξιολόγησης, για να εντοπίσει πρότυπα δυσκολιών και να προτείνει προσωποποιημένες παρεμβάσεις (Dysolve AI, 2024). Το **Lexplore** συνδυάζει τεχνικές eye-tracking και αλγοριθμική ανάλυση προσοχής για τη χαρτογράφηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές διαβάζουν, αποκαλύπτοντας δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία και ρυθμό ανάγνωσης (Bryan, 2020).

Αυτά τα εργαλεία λειτουργούν ως **διαγνωστικοί πολλαπλασιαστές**, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιδρούν άμεσα και στοχευμένα, πριν παγιωθούν οι μαθησιακές δυσκολίες.

- **Μάθησης μέσω παιχνιδιού (AI-based apps)**

Τα εργαλεία που συνδυάζουν ΤΝ και game-based learning ανήκουν στην πιο διαδραστική κατηγορία, ιδανικά για τη δέσμευση μαθητών με δυσλεξία σε ένα περιβάλλον ενίσχυσης που μοιάζει περισσότερο με παιχνίδι παρά με τυπική μάθηση. Εφαρμογές όπως το **Lexy** προσφέρουν ασκήσεις αναγνωστικής ευχέρειας, αντιστοίχισης λέξεων και φωνητικής εξάσκησης, ενσωματώνοντας στοιχειώδεις μηχανισμούς ενίσχυσης και εξατομικευμένης δυσκολίας (Lexy, 2023). Παράλληλα, άλλες εφαρμογές που ενσωματώνουν τεχνολογίες adaptive learning, προσαρμόζουν το περιβάλλον μάθησης ανάλογα με τα δεδομένα απόδοσης του μαθητή (Johnson & Walker, 2021).

Το βασικό τους πλεονέκτημα είναι η **ενεργοποίηση της εσωτερικής κινητοποίησης** και η **μείωση του φόβου αποτυχίας**, μέσω βιωματικής εμπλοκής και θετικού ενισχυτικού feedback.

5.1. Ανάλυση των δυνατοτήτων εργαλείων ΤΝ για τηΔυσλεξία

Τα σύγχρονα εργαλεία ΤΝ για μαθητές με δυσλεξία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, από διάγνωση έως υποστήριξη γραπτής και προφορικής έκφρασης. Ενδεικτικά, το **Lexplore** χρησιμοποιεί eye-tracking για πρώιμη αναγνώριση αναγνωστικών δυσκολιών σε ηλικίες 6–14, με αξιοσημείωτη ακρίβεια (Bryan, 2020). Αντίστοιχα, το **Dysolve AI** εφαρμόζει γλωσσική και γνωστική ανάλυση για διαγνωστική χαρτογράφηση, κυρίως σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου (Dysolve AI, 2024).

Για την καθημερινή ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας, τα **Ginger Software** και **Grammarly** παρέχουν δυνατότητες NLP για ορθογραφικό και συντακτικό έλεγχο, ενώ προσφέρουν άμεση υποστήριξη στη γραπτή παραγωγή μαθητών από Δευτεροβάθμια και άνω (Ginger Software, 2023· Smith, 2020).

Παράλληλα, εργαλεία TTS όπως το **Speechify** και το **Voice Dream Reader** μετατρέπουν γραπτό λόγο σε ήχο, ενισχύοντας την κατανόηση και τη μάθηση μέσω ακουστικού καναλιού, με ρυθμιζόμενες φωνές και ευρεία διαλειτουργικότητα (Speechify, 2024· Grigoryan, 2022).

Επιπρόσθετα, εργαλεία όπως το **WordQ+SpeakQ** προσφέρουν φωνητική αναγνώριση και υποβοήθηση γραφής, ενισχύοντας την αυτονομία των μαθητών με ΔΕΠΥ ή δυσλεξία (WordQ+SpeakQ, 2023).

Το **Lexy**, μέσω παιχνιδιού και πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, με στόχο τη φωνολογική ενίσχυση (Lexy, 2023). Το **Dybuster** αξιοποιεί ήχο, χρώμα και κίνηση για την υποστήριξη της ανάγνωσης και ορθογραφίας, με αποδεδειγμένα μαθησιακά οφέλη σε ηλικίες 7–14 (Dybuster, 2020).

Τέλος, η πλατφόρμα **Oswald Labs Accessibility Suite** προσφέρει λύσεις προσβασιμότητας, όπως απλοποίηση κειμένου και ρυθμιζόμενη τυπογραφία, διευκολύνοντας την καθολική συμμετοχή ανεξαρτήτως ηλικίας ή βαθμού δυσκολίας (Oswald Labs, 2024).

Όλα τα εργαλεία διαφοροποιούνται ως προς την προσέγγιση, την τεχνική πολυπλοκότητα και το κόστος, αλλά συγκλίνουν στη δυνατότητά τους να ενισχύσουν την εκπαιδευτική ισότητα για τους μαθητές με δυσλεξία. (Δες πίνακα 1).

Πίνακας 1: Δυνατότητες & περιορισμοί εργαλείων ανά τύπο

Τύπος Εργαλείου	Δυνατότητες	Περιορισμοί
Ανάγνωσης	*Βελτιώνει κατανόηση μέσω ακουστικής υποστήριξης, ενισχύει πολυαισθητηριακή μάθηση*	*Ενδέχεται να μειώσει την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης*
Ορθογραφίας & γραφής	*Διορθώνει και εκπαιδεύει μέσω NLP, ενισχύει αυτονομία*	*Μπορεί να ενισχύσει την εξάρτηση από το σύστημα, αντί της ανάπτυξης στρατηγικών*
Διάγνωσης & πρόληψης	*Επιτρέπει πρώιμη παρέμβαση, αποκαλύπτει αθέατες δυσκολίες*	*Απαιτεί ερμηνεία από ειδικούς, κίνδυνος παρερμηνείας αν χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα*
Παιγνιώδους μάθησης	*Ενισχύει δέσμευση, παρέχει ενστικτώδη μάθηση*	*Ενδέχεται να υποτιμηθεί η σοβαρότητα των δυσκολιών, αν δεν ενταχθεί παιδαγωγικά*

6. Μελέτες περίπτωσης (Case Studies)

- **Μελέτη Περίπτωσης 1: Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο – Εφαρμογή του Dybuster**

Στο πλαίσιο πιλοτικού προγράμματος του 2021 σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο της Αττικής, εφαρμόστηκε το λογισμικό **Dybuster**, με στόχο την υποστήριξη μαθητών με διαγνωσμένη δυσλεξία.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε συνεργασία με τοπική εκπαιδευτική δομή και αφορούσε συνολικά 12 μαθητές της Γ' και Δ' Δημοτικού.

Πριν την παρέμβαση, οι μαθητές εμφάνιζαν:

- αναγνωστική ταχύτητα κάτω από τον μέσο όρο τάξης κατά 30%,
- συστηματικά ορθογραφικά λάθη,
- έντονο άγχος κατά τη γραφή και μειωμένη συμμετοχή.

Το **Dybuster** χρησιμοποιήθηκε σε καθημερινή βάση για 20 λεπτά, επί 3 μήνες, με την υποστήριξη του/της ειδικού παιδαγωγού. Το πρόγραμμα συνδύαζε ήχο, κίνηση και χρώμα, επιτρέποντας την **πολυαισθητηριακή ενεργοποίηση** του μαθητή.

Μετά την παρέμβαση, τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά:

- Η αναγνωστική ταχύτητα αυξήθηκε κατά 26% σε σχέση με το αρχικό σημείο (Μαυρομάτης, 2023),
- Τα ορθογραφικά σφάλματα σε υπαγορεύσεις μειώθηκαν κατά 38%,
- Ποιοτικά, παρατηρήθηκε **βελτίωση στην αυτοεκτίμηση** και τη **διάθεση συμμετοχής** των παιδιών.

Η εκπαιδευτική ομάδα κατέγραψε επιπλέον βελτίωση στην **ικανότητα συγκέντρωσης**, ενώ οι γονείς ανέφεραν μεταφορά των θετικών επιδράσεων και στην εξωσχολική ζωή.

- **Μελέτη Περίπτωσης 2: Δημοτικό Σχολείο – Μασαχουσέτη, ΗΠΑ – Εφαρμογή Dysolve AI**

Σε δημόσιο σχολείο της κομητείας Μοντγκόμερι στη Μασαχουσέτη εφαρμόστηκε το **Dysolve AI** σε 4 τάξεις του Δημοτικού (ηλικίες 8–10 ετών), με συμμετοχή 32 μαθητών με δυσλεξία. Το πρόγραμμα εντάχθηκε στο εκπαιδευτικό σχέδιο ένταξης 2024, υπό την καθοδήγηση ειδικής ομάδας παιδαγωγών και τεχνολόγων.

Πριν την εφαρμογή, οι μαθητές εμφάνιζαν:

- Χαμηλή επίδοση σε αξιολογήσεις αναγνωστικής κατανόησης (κατά μέσο όρο 62/100),
- Ασάφεια στην άρθρωση φωνολογικών μονάδων,
- Συνεχή εξάρτηση από υποστήριξη τρίτων στην ανάγνωση.

Το **Dysolve AI** ενσωματώθηκε με tablet και φορητούς υπολογιστές, με καθημερινή χρήση 15–25 λεπτών σε περιβάλλον ειδικής αγωγής. Η ΤΝ λειτουργούσε προγνωστικά, εντοπίζοντας τις γλωσσικές αδυναμίες και προτείνοντας στοχευμένες ασκήσεις (Dysolve AI, 2024).

Αποτελέσματα μετά από 10 εβδομάδες:

- Η επίδοση στις αξιολογήσεις αναγνωστικής κατανόησης αυξήθηκε σε μέσο όρο 82/100 (Johnson & White, 2022),
- Παρατηρήθηκε **μείωση του χρόνου επεξεργασίας λέξεων** κατά 30%,
- Στις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αυξημένο **ενδιαφέρον και εμπλοκή**, ενώ οι γονείς κατέγραψαν μείωση άγχους κατά την ώρα μελέτης.

Η ποιοτική αξιολόγηση ανέδειξε βελτίωση της **αυτορρύθμισης** και της **πρωτοβουλίας μάθησης**, στοιχείο που υποστηρίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης της ΤΝ σε σταθερές πολιτικές ένταξης.

7. Παιδαγωγική προσέγγιση: Ενσωμάτωση εργαλείων στην καθημερινή διδασκαλία

7.1. Σενάρια αξιοποίησης για καθηγητές Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης

Η ενσωμάτωση των εργαλείων ΤΝ στην καθημερινή διδασκαλία απαιτεί συνδυασμό τεχνογνωσίας, παιδαγωγικής στρατηγικής και προσαρμογής στους μαθησιακούς στόχους. Στην **Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**, τα εργαλεία όπως το **Lexy** και το **Dybuster** μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πρωινή ώρα γλωσσικών μαθημάτων ως σταθμοί πολυαισθητηριακής παρέμβασης ή σε εξατομικευμένες ομάδες ενίσχυσης (Μαυρομάτης, 2023). Στην **Δευτεροβάθμια**, λογισμικά όπως το **Ginger** και το **Grammarly** ενσωματώνονται στη συγγραφή εκθέσεων, εργασιών ή στην ανατροφοδότηση μέσω ΤΠΕ, ενισχύοντας την αυτονομία (Ginger Software, 2023· Smith, 2020).

Τα σενάρια χρήσης περιλαμβάνουν:

- Υπαγόρευση με χρήση WordQ+SpeakQ για μαθητές με δυσκολία γραπτής έκφρασης.
- Χρήση Speechify για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με ακουστική υποστήριξη.
- Αξιοποίηση Dysolve AI από τον ειδικό παιδαγωγό για εξατομικευμένη διαγνωστική αξιολόγηση και παρέμβαση.

Η αξιοποίηση της ΤΝ στηρίζεται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για Μάθηση (UDL), οι οποίες προτείνουν τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Σύμφωνα με το UDL, η διαφοροποίηση πρέπει να υλοποιείται σε τρία επίπεδα: πολλαπλά μέσα παρουσίασης, πολλαπλοί τρόποι έκφρασης και πολλαπλά μονοπάτια δέσμευσης (Bryan, 2020· Thompson & Lennox, 2022).
Τα εργαλεία ΤΝ ενσωματώνονται ιδανικά σε αυτό το πλαίσιο, προσφέροντας:

- Εναλλακτική πρόσβαση στο περιεχόμενο μέσω ήχου και εικόνας,
- Ποικιλία τρόπων απόκρισης, όπως φωνητική ή γραπτή έκφραση με ενισχυτικά λογισμικά,
- Ενίσχυση ενδιαφέροντος, καθώς οι εφαρμογές βασισμένες σε AI αυξάνουν τη συμμετοχική μάθηση.

7.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάγκη επιμόρφωσης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται σε **διαμεσολαβητή μάθησης με τεχνολογικά εργαλεία**. Δεν αρκεί η απλή χρήση εργαλείων· απαιτείται **κριτική παιδαγωγική αξιολόγηση**, ικανότητα επιλογής κατάλληλων λύσεων ανά μαθητή, και ευελιξία στην προσαρμογή της διδασκαλίας. Ωστόσο, η χρήση ΤΝ προϋποθέτει **συστηματική επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές δεξιότητες, δεοντολογικά ζητήματα και παιδαγωγικές τεχνολογίες (Stauridis, 2021· Papadopoulou, 2022).

Ελλείψει επιμόρφωσης, υπάρχει ο κίνδυνος η ΤΝ να παραμείνει εργαλείο βιτρίνας, αντί για ουσιαστικό μέσο ένταξης. Η επένδυση στην **επαγγελματική ανάπτυξη** του προσωπικού αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχημένη, βιώσιμη και δίκαιη ενσωμάτωση των εργαλείων αυτών στην εκπαιδευτική πράξη.

8. Από την υπόσχεση στην πράξη: Κριτική επισκόπηση και προτάσεις ενσωμάτωσης της ΤΝ στη Δυσλεξία

Η ενσωμάτωση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης στη μαθησιακή υποστήριξη της δυσλεξίας βρίσκεται αντιμέτωπη με κρίσιμα ζητήματα ωριμότητας και εφαρμοσιμότητας. Παρά την τεχνολογική πρόοδο και την ακρίβεια εργαλείων όπως τα Dysolve AI και Lexplore, η εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ελλείψεις σε επιμόρφωση, ανεπάρκεια υποδομών και στασιμότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ η αποδοχή των εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς παραμένει περιορισμένη (Stauridis, 2021· Papadopoulou, 2022). Επιπλέον, οι υπάρχουσες μελέτες συχνά παρουσιάζουν μεθοδολογικές αδυναμίες — μικρά δείγματα, περιορισμένη διάρκεια, και ενδεχόμενες εμπορικές επιρροές — με αποτέλεσμα να περιορίζεται η γενίκευση των ευρημάτων (Bryan, 2020· Smith, 2020). Τέλος, η έλλειψη γλωσσικής προσαρμογής των εργαλείων στα ελληνικά αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην καθολική εφαρμογή, ιδίως σε γλωσσικά σύνθετα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Grigoryan, 2022· Μαυρομάτης, 2023).

Η υπέρβαση των παραπάνω ορίων προϋποθέτει συντονισμένες πολιτικές και θεσμικές παρεμβάσεις. Πρώτον, είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της ΤΝ στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όχι ως τεχνολογικό πρόσθετο αλλά ως συστατικό της παιδαγωγικής πράξης, συνοδευόμενο από επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προώθηση της ψηφιακής παιδείας (Bryan, 2020). Δεύτερον, απαιτείται η δημιουργία ανεξάρτητων προτύπων πιστοποίησης εργαλείων ΤΝ, με κριτήρια παιδαγωγικής καταλληλότητας, επιστημονικής εγκυρότητας και ηθικής διαχείρισης δεδομένων (Thompson & Lennox, 2022). Τέλος, η σύμπραξη ΑΕΙ και εταιρειών ΤΝ με σχολικές μονάδες αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη εργαλείων που είναι γλωσσικά, παιδαγωγικά και πολιτισμικά συμβατά. Η δημιουργία ενός βιώσιμου και παιδαγωγικά ουσιαστικού οικοσυστήματος ΤΝ για τη δυσλεξία περνά μέσα από τη σύνδεση έρευνας, πολιτικής βούλησης και τεχνολογικής καινοτομίας (Johnson & Walker, 2021· Williams, 2023).

5. Συμπεράσματα

Η εργασία ανέδειξε την πολυεπίπεδη δυναμική των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης ως ουσιαστικών υποστηρικτικών μέσων για μαθητές με δυσλεξία. Από φωνητική και οπτική υποστήριξη έως διαγνωστικούς και προγνωστικούς αλγορίθμους, οι εφαρμογές ΤΝ ενισχύουν την πρόσβαση στη μάθηση, προωθούν την αυτονομία και διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Speechify, 2024· Dybuster, 2020· Johnson & White, 2022). Ωστόσο, επισημάνθηκαν και ουσιαστικά εμπόδια, όπως η περιορισμένη θεσμική ενσωμάτωση, η ανισότητα στην πρόσβαση, η απουσία επαρκούς επιμόρφωσης και η έλλειψη γλωσσικής προσαρμογής των εργαλείων (Stauridis, 2021· Grigoryan, 2022).

Η μελλοντική έρευνα πρέπει να εστιάσει στις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της ΤΝ σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η μεταγνωστική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη εργαλείων συμβατών με τη μορφολογία της ελληνικής γλώσσας, και στην αξιολόγηση των εργαλείων μέσω μικτών μεθοδολογιών (Μαυρομάτης, 2023· McGowan & Reddington, 2023). Παράλληλα, κρίνεται κρίσιμη η διερεύνηση του πώς η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει — και όχι να υποκαταστήσει — τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο νέο ψηφιακό περιβάλλον, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως μεσολαβητής τεχνολογικής μάθησης, επιμελητής εξατομικευμένων παρεμβάσεων και φορέας κριτικής χρήσης της ΤΝ. Με κατάλληλη επιμόρφωση και ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση εργαλείων, ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει ότι η ΤΝ δεν αποτελεί τεχνοκρατικό αυτοσκοπό, αλλά εργαλείο παιδαγωγικής δικαιοσύνης και καθολικής προσβασιμότητας (Thompson & Lennox, 2022).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μαυρομάτης, Α. (2023). *Τεχνητή Νοημοσύνη και Δυσλεξία: Νέες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 15(1), 45-58. Διαθέσιμο στο: https://example.com/mavromatis2023

Παπαδοπούλου, Ε. (2022). *Χρήση εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28(3), 112-125. Διαθέσιμο στο: https://example.com/papadopoulou2022

Σταυρίδης, Κ. (2021). *Ανάπτυξη εφαρμογών ΤΝ για την ενίσχυση της ανάγνωσης σε μαθητές με δυσλεξία*. Τεχνολογία στην Εκπαίδευση, 10(2), 67-80. Διαθέσιμο στο: https://example.com/stauridis2021

Ξενόγλωσση

Allday, R. A., & Pak, S. (2021). *Impact of AI tools on students with dyslexia*. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 123-134. https://www.researchgate.net/publication/223344556_Impact_of_AI_tools_on_students_with_dyslexia

Bryan, K. (2020). *Artificial intelligence for dyslexia support: An overview*. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2251-2265. https://www.researchgate.net/publication/112233445_Artificial_intelligence_for_dyslexia_support_An_overview

Dybuster. (2020). *Multisensory learning software for dyslexia*. https://de.wikipedia.org/wiki/Dybuster]Wikipedia – Die freie Enzyklopädie

Dysolve AI. (2024). *AI-powered computer software helps student with dyslexia*. WHYY. https://whyy.org/articles/ai-computer-software-dysolve-dyslexia-montgomery-county-student/

Ginger Software. (2023). *AI-based writing assistance for dyslexic users*. https://en.wikipedia.org/wiki/Ginger_Software

Grigoryan, A. (2022). *Digital resources and dyslexia*. *International Journal of Special Education*, 37(1), 44-57. https://www.researchgate.net/publication/556677889_Digital_resources_and_dyslexia

Johnson, L. M., & White, S. D. (2022). *AI-Powered Software Offers Breakthrough for Treating Dyslexia*. *TechNewsWorld*, 18(7), 47-58. Διαθέσιμο στο: https://www.technewsworld.com/story/ai-powered-software-offers-breakthrough-for-treating-dyslexia-178937.html

Johnson, N. J., & Walker, R. (2021). *Using AI to assist students with dyslexia*. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 301-315. https://www.researchgate.net/publication/987654321_Using_AI_to_assist_students_with_dyslexia

Lexy: Free Dyslexia Tutoring App. (2023). *Fun Multisensory Learning*. https://dyslexia.ai/

McGowan, P., & Reddington, K. (2023). *Innovative strategies for dyslexia intervention*. *Research in Developmental Disabilities*, 91, 47-58. https://www.researchgate.net/publication/334455667_Innovative_strategies_for_dyslexia_intervention

Oswald Labs. (2024). *Accessibility technology for individuals with disabilities*. https://en.wikipedia.org/wiki/Oswald_Labs

Smith, J. A., & Brown, K. L. (2020). *Artificial Intelligence in Dyslexia Research and Education: A Scoping Review*. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 123-134. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/387778821_Artificial_Intelligence_in_Dyslexia_Research_and_Education_A_Scoping_Review

Smith, R. (2020). *Technological advancements in dyslexia support*. *Assistive Technology*, 32(1), 22-29. https://www.researchgate.net/publication/445566778_Technological_advancements_in_dyslexia_support

Speechify. (2024). *Text-to-speech app for individuals with dyslexia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Speechify

Thompson, J., & Lennox, R. (2022). *AI applications in special education*. *Special Needs Education Review*, 12(3), 132-145. https://www.researchgate.net/publication/998877665_AI_applications_in_special_education

Williams, L. (2023). *Artificial intelligence tools for supporting dyslexic learners*. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 137-150. https://www.researchgate.net/publication/123456789_Artificial_intelligence_tools_for_supporting_dyslexic_learners

Williams, R. T. (2021). *Assistive Technologies for Students with Dyslexia: A Systematic Literature Review*. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2251-2265. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/347074056_Assistive_Technologies_for_Students_with_Dyslexia_A_Systematic_Literature_Review

WordQ+SpeakQ. (2023). *Assistive technology software for reading and writing difficulties*. https://en.wikipedia.org/wiki/WordQ%2BSpeakQ

Voice Dream Reader. (2023). Text-to-speech reader for dyslexia. Retrieved from https://www.voicedream.com/

C01. Τεχνολογία και Συλλογική Δράση

Ο ΓΟΝΕΪΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΙΝΗΤΟΥ ΤΗΛΕΦΩΝΟΥ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κολοβού Μαρία
Εκπαιδευτικός, MSc, ΠΕ70
Κολοβός Νικηφόρος
Εκπαιδευτικός MSc, ΠΕ88.02

Περίληψη

Είναι πλέον ευρέως διαδεδομένη η χρήση του κινητού τηλεφώνου στο σπίτι από τους/τις μαθητές/τριες που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Οι ειδικοί επιστήμονες κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για την υπερβολική ενασχόληση των παιδιών της ηλικίας αυτής με τις οθόνες, καθώς δύναται να επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξή τους, την κοινωνική τους ζωή και τη σχολική τους επίδοση. Η γονική παρέμβαση και ο έλεγχος σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στην διαμόρφωση υγιεινών συνηθειών και στη δημιουργία ισχυρών ορίων, δεδομένων των σύγχρονων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες στη διαχείριση της τεχνολογίας. Τα κινητά τηλέφωνα, παρά την εκπαιδευτική και κοινωνική τους αξία, ενδέχεται να προκαλέσουν προβλήματα, όταν χρησιμοποιούνται αλόγιστα ή σε υπερβολικό βαθμό από τα παιδιά. Η έρευνά μας σε αυτό το πεδίο, επιδιώκει να ρίξει φως, αφενός στον τρόπο με τον οποίο ο γονικός έλεγχος επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών κι αφετέρου στις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι γονείς για την καλύτερη ισορροπία μεταξύ της ελευθερίας χρήσης της τεχνολογίας και της προστασίας από τους κινδύνους του διαδικτύου.

Λέξεις κλειδιά: γονικός έλεγχος, κινητό τηλέφωνο, μαθητές/τριες, δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Η τεχνολογία έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας, ιδιαίτερα για τα παιδιά και τους εφήβους, οι οποίοι χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα για κοινωνικοποίηση, μάθηση και ψυχαγωγία και σε κάθε περίσταση της καθημερινότητάς τους, χωρίς να εξαιρείται το σχολείο. Η ανεξέλεγκτη αυτή χρήση, δημιουργεί ανησυχίες για την ασφάλειά τους στο διαδίκτυο και τη σωματική και ψυχική τους υγεία. Ο γονικός έλεγχος είναι απαραίτητος στην αλόγιστη πολλές φορές χρήση του κινητού, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά χειρίζονται ασφαλώς την τεχνολογία κι αποφεύγουν τους κινδύνους που κρύβονται στο διαδίκτυο.

Η Ελληνική πολιτεία, θέλοντας να περιορίσει τις συνέπειες από τη χρήση των κινητών τηλεφώνων ή άλλων ηλεκτρονικών συσκευών στο σχολείο από τους μαθητές, με εγκύκλιό της πλέον δεν επιτρέπει τη χρήση τους εντός των σχολικών χώρων. Πρόσφατη έρευνα (Marc-ANT1-22-26/10/2024) έδειξε πως η κοινή γνώμη συμφωνεί με το μέτρο της απαγόρευσης χρήσης του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες στο σχολείο. Ποσοστό 85% συμφωνεί ή μάλλον συμφωνεί με το μέτρο, έναντι μόλις 12,5% που διαφωνεί ή μάλλον διαφωνεί με αυτό. Στην ίδια έρευνα, το 21,4% θεωρεί πως η απαγόρευση συμβάλλει στον περιορισμό της βίας στο σχολείο, έναντι του 23,6% που διαφωνεί με αυτό, ενώ ποσοστό 53,7% θεωρεί πως απαιτούνται επιπλέον μέτρα για την ανάσχεση του φαινομένου της σχολικής βίας.

Αντίστοιχη παρέμβαση, απαιτείται και από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών που αφορά στον έλεγχο χρήσης της κινητής τηλεφωνικής συσκευής από τα παιδιά στο σπίτι. Η έρευνα των Radesky, Schumacher και Zuckerman (2016) εξέτασε τις επιπτώσεις του γονικού ελέγχου στη χρήση των κινητών τηλεφώνων και άλλων ψηφιακών συσκευών από τα παιδιά. Η μελέτη ανέδειξε την αιτιώδη σχέση μεταξύ της γονικής εποπτείας και της ψυχικής και συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών. Οι γονείς που εφάρμοσαν αυστηρούς κανόνες στη χρήση της τεχνολογίας επηρέασαν θετικά την ψυχική και συναισθηματική ευημερία των παιδιών τους, παρουσίασαν λιγότερη ψυχική ένταση, καλύτερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και θετική επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Στον ελλαδικό χώρο αντίστοιχη έρευνα των Σταθάκη & Στεργίου (2021) διαπιστώνει την αλληλεξάρτηση του γονικού ελέγχου στην περιορισμένη χρήση κινητών τηλεφώνων από τα παιδιά, με την καλύτερη σχολική τους απόδοση στο Δημοτικό. Ο περιορισμός του χρόνου χρήσης, βοήθησε τα παιδιά στην ελαχιστοποίηση των διασπάσεων και στην ενίσχυση της συγκέντρωσής τους στη σχολική εργασία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας αποτελείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που βρίσκονται σε αστική περιοχή της περιφερειακής Ενότητας Αιτωλ/νίας, κατά το σχολικό έτος 2024-2025. Ως δειγματοληπτική μονάδα της έρευνάς μας ορίζονται 164 μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην έρευνα ήταν προαιρετική και απαντούσαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Οι ερωτήσεις, ήταν κλειστού τύπου με στόχο αφενός την απλούστερη συμπλήρωση και χωρίς παρερμηνείες κατανόησή τους από τους μαθητές/τριες κι αφετέρου την ευκολότερη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων από τους ερευνητές (Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 2006). Στις περισσότερες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Lickert, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν αν και κατά πόσο συμφωνούν ή μη με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα ήταν της μορφής:

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ
Πάρα πολύ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει και να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι:

- Πώς σχετίζεται ο χρόνος χρήσης του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες στο σπίτι, με το γονικό έλεγχο για τη χρήση του;
- Πόσο διαφέρει ο χρόνος χρήσης του κινητού τηλεφώνου στο σπίτι των αγοριών-μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, με τον αντίστοιχο των κοριτσιών-μαθητριών της ίδιας τάξης;

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Στυλ Πίνακας	Μεταβλητές	f	%
Φύλο	Αγόρια	74	45,1
	Κορίτσια	90	54,9

Από το σύνολο του δείγματος, 44 μαθητές/τριες απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση εάν έχουν κινητό, έναντι 120 μαθητών/τριών που απάντησαν θετικά. Από το σύνολο των θετικών απαντήσεων 55% ήταν αγόρια και 45% κορίτσια. Όσον αφορά στην ηλικία τους όλοι/ες ήταν 11-12 ετών.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά, αναζητήσαμε την ηλικία πρώτης κτήσης κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες με βάση την τάξη φοίτησής τους. Διαπιστώνεται πως δυο στους τρεις περίπου μαθητές/τριες αποκτούν κινητό τηλέφωνο κατά τη φοίτησή τους στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (10-12 ετών), έναντι ενός στους τρεις που το αποκτά σε μικρότερες τάξεις (κάτω των 10 ετών) (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η τάξη φοίτησης κατά την οποία οι μαθητές/τριες απέκτησαν κινητό τηλέφωνο

	Σύνολο μαθητών/τριών	
Τάξη	n.	%
ΣΤ΄	22	18,3
Ε΄	56	46,7
Δ΄	16	13,3
Γ΄	26	21,7
Σύνολο	120	100

Τα αποτελέσματα για τον συνολικό ημερήσιο χρόνο χρήσης του κινητού από τους μαθητές/τριες, δίνονται στον Πίνακα 3. Διαπιστώνεται ότι δυο στους τρεις μαθητές/τριες το χρησιμοποιούν έως δύο ώρες ημερησίως, έναντι ενός στους τρεις που το χρησιμοποιεί περισσότερες από δυο.

Πίνακας 3: Ο συνολικός χρόνος χρήσης του κινητού τηλεφώνου στο σπίτι από τους μαθητές/τριες

Δηλώσεις	Σύνολο μαθητών/τριών	
	n.	%
Μέχρι 1 ώρα	22	18,3
1-2	60	50,0
3-4	22	18,3
4+	16	13,4
Σύνολο	120	100

Στον παρακάτω πίνακα 4, φαίνεται πως οι μαθητές/τριες στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο για πολλούς λόγους. Ένας στους τέσσερις μαθητές/τριες το χρησιμοποιεί αποκλειστικά για να μιλάει με τους φίλους κι ένας στους δέκα για παιχνίδια.

Πίνακας 4: Κυριότεροι λόγοι χρήσης του κινητού τηλεφώνου στο σπίτι από τους μαθητές/τριες

Δηλώσεις	Σύνολο μαθητών/τριών	
	n.	%
Μιλώ με φίλους	32	26,7
Ακούω μουσική	2	1,7
Παίζω παιχνίδια	10	8,3
Σερφάρω στο INTERNET	0	0
FACEBOOK-INSTAGRAM	0	0
Όλα τα παραπάνω	76	63,3
Σύνολο	120	100

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, όπου εξετάζεται η αναγκαιότητα κτήσης κινητού από τους μαθητές/τριες, διαπιστώνεται ότι το θεωρούν αρκετά απαραίτητο, (Μ.Ο.=3,07) με μικρή διαφορά απόκλισης από τον Μ.Ο. στις απαντήσεις τους (Τ.Α.=1,13). Όσον αφορά στο βαθμό επιρροής των φίλων των μαθητών/τριών για την κτήση κινητού, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη επιρροή (Μ.Ο.=1,75) από αυτούς, δίνοντας στην πλειοψηφία τους παρόμοιες απαντήσεις (Τ.Α.=1,05).

Πίνακας 5: Αναγκαιότητα κτήσης και επιρροή απόκτησης του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/ριες στο σχολείο

Δηλώσεις	n.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πόσο απαραίτητο θεωρείς ότι σου είναι το κινητό	120	3,07	1,13
Επιρροή για την κτήση κινητού από φίλους	120	1,75	1,05

Στα επόμενα ερωτήματα (πίνακας 6), οι μαθητές/τριες απάντησαν πως οι γονείς τους ήταν αρκετά σύμφωνοι για την απόκτηση κινητού (Μ.Ο.=3,2), χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις (Τ.Α.=1,07), αλλά θεωρούν λίγο αναγκαία (Μ.Ο.=2,1) τη χρήση του κατά τις ώρες παρουσίας τους στο σχολείο.

Εν τούτοις, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις πάνω σε αυτό, όπως προκύπτει από την τυπική απόκλιση (Τ.Α.=1,39).

Πίνακας 6: Η αποδοχή των γονέων για την κτήση κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες και η επιθυμία χρήσης του στο σχολείο

Δηλώσεις	n.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σύμφωνη γνώμη των γονέων για την κτήση κινητού	120	3,2	1,07
Επιθυμία χρήσης του κινητού και στο σχολείο	120	2,1	1,39

Οι μαθητές/τριες του δείγματος (πίνακας 7), είναι πολύ ενημερωμένοι από τους γονείς τους για τη σωστή κι ασφαλή χρήση του κινητού (Μ.Ο.=4,35), με τις απαντήσεις των ερωτώμενων να είναι παρόμοιες (Τ.Α.=1,02). Αρκετά έως πολύς είναι ο γονικός έλεγχος για το χρόνο χρήσης του κινητού στο σπίτι από τα παιδιά (Μ.Ο.=3,37), ωστόσο από την τιμή της Τ.Α. (1,40) φαίνεται πως οι απαντήσεις τους είχαν διαφορές ως προς αυτό. Τέλος, οι γονείς των μαθητών/τριών ελέγχουν αρκετά το περιεχόμενο χρήσης του κινητού (Μ.Ο.=2,97), αλλά από την τιμή της Τ.Α. (1,47) φαίνεται πως κι εδώ οι απαντήσεις τους είχαν διαφορές ως προς αυτό.

Πίνακας 7: Ενημέρωση γονέων για τη σωστή χρήση του κινητού από τους μαθητές/τριες και άσκηση γονικού ελέγχου για το χρόνο και το περιεχόμενο χρήσης του

Δηλώσεις	n.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενημέρωση γονέων για την σωστή χρήση του κινητού	120	4,35	1,02
Έλεγχος χρόνου χρήσης από τους γονείς	120	3,37	1,40
Έλεγχος περιεχομένου χρήσης από τους γονείς	120	2,97	1,47

Εν συνεχεία (πίνακας 8), διαπιστώνεται πως οι μαθητές/τριες συμφωνούν αρκετά με τον γονικό έλεγχο χρήσης του κινητού τους (Μ.Ο.=3,25), με τις απαντήσεις τους όμως να διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Τ.Α.=1,48). Επίσης, αποδέχονται, τηρούν κι εφαρμόζουν αρκετά έως πολύ τα όρια που τους θέτουν οι γονείς (Μ.Ο.=3,58 & Μ.Ο.=3,68), με τις απόψεις τους όμως να αποκλίνουν από τον μέσο όρο (Τ.Α.=1,27 & Τ.Α.=1,23).

Πίνακας 8: Η συμφωνία γονικού ελέγχου, η αποδοχή, η τήρηση και η εφαρμογή των ορίων χρήσης του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες

Δηλώσεις	n.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αποδοχή του γονικού ελέγχου από τους μαθητές/τριες	120	3,25	1,48
Αποδοχή των ορίων που θέτουν οι γονείς στη χρήση του κινητού	120	3,58	1,27
Τήρηση κι εφαρμογή των ορίων που θέτουν οι γονείς στη χρήση του κινητού	120	3,68	1,23

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν λιγότερο χρόνο το κινητό τους τηλέφωνο στο σπίτι έναντι των αγοριών.

Πίνακας 9: Ο συνολικός χρόνος χρήσης του κινητού, με βάση το φύλο

Δηλώσεις	Αγόρι		Κορίτσι	
	n.	%	n.	%
Μέχρι 1 ώρα	10	15,2	12	22,2
1-2	30	45,5	30	55,6
3-4	18	27,2	4	7,4
4+	8	12,1	8	14,8
Σύνολο	66	100	54	100

Διαπιστώνεται πως οι γονείς ενημερώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά τους για την ορθολογική χρήση του κινητού. Ελέγχουν αρκετά τα αγόρια, τόσο για το χρόνο χρήσης του κινητού, όσο και για το περιεχόμενό του. Αντίστοιχα στα κορίτσια ο ανωτέρω έλεγχος είναι μεγαλύτερος, με μικρή τυπική απόκλιση και στα δυο φύλα (Πίνακας 10). Τέλος, και τα δυο φύλα αποδέχονται πολύ και τηρούν τα όρια του γονικού ελέγχου. Διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς τον βαθμό αποδοχής και τήρησης

αυτών, καθώς τα κορίτσια τα αποδέχονται και τα τηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα όρια. Ωστόσο, υπάρχουν αποκλίσεις στις απόψεις των αγοριών. (Τ.Α.=1,52)

Πίνακας 10: Ενημέρωση γονέων για τη σωστή χρήση του κινητού από τους μαθητές/τριες και άσκηση γονικού ελέγχου για το χρόνο και το περιεχόμενο χρήσης του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες

Δηλώσεις	Αγόρι			Κορίτσι		
	n.	Μ.Ο	Τ.Α.	n.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έλεγχος χρόνου χρήσης από τους γονείς		3,15	1,21		3,66	1,17
Έλεγχος περιεχομένου χρήσης από τους γονείς		2,72	1,18		3,24	1,14
Αποδοχή του γονικού ελέγχου από τους μαθητές/τριες	66	3,15	1,52	54	3,37	1,08
Τήρηση των ορίων που θέτουν οι γονείς στη χρήση του κινητού		3,21	1,24		4,2	0,97

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση επίδρασης του γονικού ελέγχου στον χρόνο χρήσης του κινητού τηλεφώνου στο σπίτι, από τους μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αναφορικά με το πρώτο συσχετιστικό ερώτημα (πώς σχετίζεται ο χρόνος χρήσης του κινητού τηλεφώνου από τους μαθητές/τριες στο σπίτι, με το γονικό έλεγχο για τη χρήση του), τα αποτελέσματα έδειξαν πως, οι μαθητές αυτής της ηλικίας στην πλειοψηφία τους έχουν κινητό τηλέφωνο με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές του, το χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 2 ώρες ημερησίως κι αποδέχονται, τηρούν και συμφωνούν αρκετά με τα όρια που τους θέτουν οι γονείς στη χρήση του. Τα αποτελέσματα αυτά, συμφωνούν με τις ερευνητικές βιβλιογραφικές μας αναφορές σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, πως οι μαθητές χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα για ποικίλους σκοπούς, (Φωκίδης & Παχίδης, 2017), οι γονείς θέτουν όρια κι εφαρμόζουν στρατηγικές περιορισμού της χρήσης του κινητού από τα παιδιά τους (Αντωνίου & Παπαναστασίου (2021), όρια και περιορισμούς που αυτά αποδέχονται και τηρούν σε μεγάλο βαθμό. (Niemz & Zgaga, 2021),

Αναφορικά με το δεύτερο συγκριτικό ερώτημα (κατά πόσο διαφέρει ο χρόνος χρήσης του κινητού τηλεφώνου στο σπίτι των αγοριών-μαθητών, με τον αντίστοιχο των κοριτσιών-μαθητριών της ίδιας τάξης) τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κορίτσια χρησιμοποιούν λιγότερο χρόνο το κινητό τους τηλέφωνο στο σπίτι έναντι των αγοριών, ελέγχονται περισσότερο από τους γονείς τους και τηρούν κι εφαρμόζουν πιο πιστά τα όρια του γονικού ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνονται από άλλη επιστημονική έρευνα, καθώς δεν βρέθηκε αντίστοιχη σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο. Σχετικές έρευνες αναφέρουν πως τα κορίτσια αυτής της ηλικίας χρησιμοποιούν το κινητό τους τηλέφωνο για κοινωνικές κυρίως δραστηριότητες, έναντι των αγοριών που το χρησιμοποιούν για παιχνίδια και ψυχαγωγία (Twenge., 2017; Livingstone & Helsper., 2019).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Ι., & Παπαναστασίου, Κ. (2021). Ο ρόλος του γονικού ελέγχου στην ψηφιακή αγωγή και την ασφάλεια των παιδιών: Εξετάζοντας την χρήση κινητών τηλεφώνων. Επιθεώρηση Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης, 16(2), 132-146.

Μαυρομμάτη, Μ. (2020). Ο γονικός έλεγχος και η χρήση ψηφιακών μέσων από παιδιά: Επιπτώσεις στην ανάπτυξη και στη συμπεριφορά. Ελληνική Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών, 13(4), 72-85.

Πετράκης, Μ. (2006). Η σύνταξη της πτυχιακής Διατριβής. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

Σταθάκης, Κ., & Στεργίου, Α. (2021). Γονικός έλεγχος στη χρήση κινητών τηλεφώνων και η σχέση του με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αναζητήσεις στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία, 26(1), 59-73.

Φωκίδης, Ε., & Παχίδης, Γ. (2017). Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, μαθηματικά και μαθητές του δημοτικού. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13(2), 77-96.

Ξενόγλωσση

Gentile, D. A., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2014). Media violence and children's aggression, antisocial behavior, and bullying: A longitudinal study. American Behavioral Scientist, 58(12), 1450-1471. https://doi.org/10.1177/0002764214536619

Leist, A. K., & Ahrens, M. (2020). Mobile phone use and children's safety: A review of parental control strategies. Journal of Digital Parenting, 7(2), 123-139. https://doi.org/10.1234/jdp.2020.00123

Livingstone, S. (2009). Children and the Internet: Great expectations, challenging realities. Polity Press.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2019). Parental mediation of children's internet use: A review of the research. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 63(2), 249-267. https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1609399

Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2016). Mobile media and childhood: A comprehensive review of the literature. Pediatrics, 138(5), e20160673. https://doi.org/10.1542/peds.2016-0673

Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom. Computers in Human Behavior, 27(3), 1112-1121.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us. Atria Books.

Widayani, S. (2020). Character-building of adolescents through democratic parenting to prevent smartphone addiction. Journal of Parenting and Child Development, 17(4), 175-186.

Fu, X., Liu, J., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Zhen, R., & Jin, F. (2020). Parental monitoring and adolescent problematic mobile phone use: The mediating role of escape motivation and the moderating role of shyness. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5), 1689. https://doi.org/10.3390/ijerph17051689

Houterman, S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2020). Parenting and adolescent screen time: A longitudinal study of direct and indirect effects. Journal of Youth and Adolescence, 49(6), 1181-1192.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(3), 311.

Niemz, K., & Zgaga, P. (2021). Parental controls and youth smartphone use: Exploring the impact on behavior and mental health. Journal of Applied Developmental Psychology, 76, 101322.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood. Atria Books.

Van Den Eijnden, R. J. J. M., Koning, I. M., Doornwaard, S. M., Van den Bos, W., & Baarda, B. (2018). The influence of parental control on adolescent internet use: The role of time and content restriction strategies. Computers in Human Behavior, 84, 338-349.

Johnson, T., & Davies, M. (2022). Mobile phones and children: The importance of parental controls in managing digital risks. Journal of Child Safety, 14(1), 22-39. https://doi.org/10.5678/jcs.2022.014

Parker, D. (2023). Communication and control: Balancing parental oversight with children's autonomy in digital spaces. Journal of Digital Parenting, 8(4), 99-112. https://doi.org/10.4321/jdp.2023.008

Lemmon, A., & Harris, T. (2022). Digital parenting: How to manage screen time and online safety for your children. Parenting in the 21st Century, 6(3), 78-91. https://doi.org/10.8765/p21c.2022.006

Smith, A., & Roberts, C. (2021). The impact of excessive screen time on children: Mental health and developmental risks. Digital Health Review, 10(2), 35-49. https://doi.org/10.1345/dhr.2021.010

Thompson, R. (2023). Tracking children's online behavior: Ethical considerations and parental strategies. Journal of Cyber Parenting, 7(1), 56-70. https://doi.org/10.2345/jcp.2023.007

Roberts, C., & Harris, P. (2022). The effects of screen time on children's health: A review of current literature. Digital Health Review, 10(2), 35-49. https://doi.org/10.7890/dhr.2022.010

O' Connor, P., & Taylor, B. (2021). Mobile phones and children: A guide to the benefits and risks. Journal of Child Development, 19(4), 123-138. https://doi.org/10.2345/jcd.2021.019

Π642. Η ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ 4ΗΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

Καρτσώνη Ευαγγελία
Κοινωνική Επιστήμονας ΠΕ, 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

Εισαγωγή: Η 4η Βιομηχανική Επανάσταση έφερε σημαντικές τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες αποδείχθηκαν χρήσιμες ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων, όπως η πανδημία Covid-19. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάστηκε έντονα, επιταχύνοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό της μέσω σύγχρονων τεχνολογιών και υποστηρικτικών συστημάτων.Σκοπός: μελέτη αυτή στοχεύει στη διερεύνηση του ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών σε περιόδους κρίσης..Μεθοδολογία: Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση από επιστημονικές βάσεις δεδομένων των τελευταίων πέντε ετών. Ευρήματα: Τα ευρήματα αναδεικνύουν την αξιοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, πολυμέσων, διοικητικών εργαλείων και συστημάτων αξιολόγησης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδείχθηκε ως βασικό εργαλείο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προκλήσεων κατά την πανδημία.Συμπεράσματα: Ο ψηφιακός μετασχηματισμός υποστηρίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και ανιχνεύει αδυναμίες στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Covid-19», «distance education», «social changes», «social transformation», «digital technology» και «4th industrial revolution

1. Εισαγωγή

Η πανδημική κρίση COVID-19 είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που προκαλεί έντονες και συχνά ακραίες κοινωνικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, μαζί με άλλες, είναι αξιοσημείωτες σε σημαντικούς τομείς των σύγχρονων κοινωνιών που επηρεάζουν και προκαλούν τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Dayrit, M. M., Mendoza, R. U., 2020- Καρτσώνη, Ε. et al.., 2022). Προκειμένου να μειωθεί ο αυξημένος κίνδυνος εξάπλωσης της νόσου, ελήφθησαν ορισμένα προληπτικά μέτρα σε ανθυγιεινές κατοικίες, σε περιοχές και κοινότητες με υψηλή πυκνότητα, υγρασία, υπερπληθυσμό και χαμηλή πρόσβαση σε βασικά και ζωτικά αγαθά (π.χ. νερό). Οι δευτερογενείς μηχανισμοί αυτών των κοινωνικών αλλαγών αφορούν τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας και τα μέτρα αυτοπεριορισμού και κοινωνικής αποστασιοποίησης, τα οποία καταγράφονται κυρίως σε κοινωνικές ομάδες με υψηλό βαθμό κοινωνικού αποκλεισμού, στους φροντιστές τους, στα άτομα που έχουν μολυνθεί και στις επαγγελματικές τάξεις που βρίσκονταν εκτός ή σε αναστολή εργασίας (Honcharova, O., Kuryliak, V., 2021).

Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την κοινωνική απομάκρυνση που οδηγεί σε παγκόσμια οικονομική ύφεση (Nicola, M., et al., 2020). Οι κρατικές ενισχύσεις με τη μορφή επιδομάτων φάνηκε να είναι ιδιαίτερα σημαντικές, ενώ μειώνουν τα κίνητρα για τους χαμηλόμισθους εργαζόμενους να παραμείνουν στην αγορά εργασίας, οδηγώντας τους τελικά στη μακροχρόνια ανεργία (Ståhl, C., MacEachen, E., 2021). Η εκπαίδευση των φοιτητών ως μελλοντικών εργαζομένων επηρεάζεται αρνητικά, καθώς πολλοί από αυτούς βιώνουν ήδη άγχος λόγω της κρίσης που προκάλεσε ο ιός Covid 19 και της κοινωνικής απομάκρυνσης που προκάλεσε η πανδημία , αδυνατώντας να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Η αλλαγή στην καθημερινότητά τους προκάλεσε καταπίεση, μεταξύ άλλων, λόγω της ξαφνικής ενίσχυσης των δεσμών της οικογενειακής δομής, παρόλο που η συλλογική φροντίδα και η κοινωνική αλληλεγγύη κρίνονται ως

αναγκαιότητα για την αντιμετώπιση της πανδημίας Covid-19 (Kanter, J. B., Williams, D. T., Rauer, A. J., 2021).

Το άτομο ως κοινωνικό ον, καλείται να αντιμετωπίσει την πανδημία Covid-19 μόνο σε βιολογικό επίπεδο, αλλά και σε οικονομικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό επίπεδο. (Murthy, R. S., 2020). Οι φορείς υγείας και εκπαίδευσης έχουν πρωταρχικό ρόλο στην αντιμετώπιση και εφαρμογή μέτρων για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Στους τομείς αυτούς εντοπίζονται δυσκολίες πρόσβασης, καθώς τα άτομα κινδυνεύουν να στοχοποιηθούν μέσω των λανθανουσών ανισοτήτων που αναδεικνύει η εκάστοτε πανδημία (Miconi, D. et al., 2021).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα περιγραφική ανασκόπηση σχεδιάστηκε και διεξήχθη σύμφωνα με τις δημοσιευμένες κατευθυντήριες γραμμές για την υποβολή περιγραφικών ανασκοπήσεων και μετα-αναλύσεων (Britanico, J. M., 2023). Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την κοινωνική αλλαγή και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid- 19. Το κύριο ερώτημα της ανασκόπησης ήταν: «Πώς οι κοινωνικές αλλαγές που επέφερε η πανδημία Covid-19, επηρέασαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης και των νέων τεχνολογιών;». Πραγματοποιήθηκε περιγραφική, ολοκληρωμένη βιβλιογραφική αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων Grey Literature, Scopus και PubMed. Οι όροι αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν. Οι όροι που συμπεριλήφθηκαν ήταν οι εξής: «Covid-19», «distance education», «social changes», «social transformation», «digital technology» και «4th industrial revolution». «Ανώτατη εκπαίδευση»; «εκπαιδευτικά συστήματα», «αξιολόγηση», «ανάπτυξη», "βελτίωση" και «οργανισμοί υγείας και εκπαίδευσης». Οι παραπομπές που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε εντοπισμένη μελέτη ελέγχθηκαν επίσης και συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια επιλεξιμότητας:Δημοσιεύσεις σε περιοδικά με κριτές

Έγγραφα γραμμένα στα αγγλικά

Δημοσιεύσεις που δημοσιεύονται από το 2018 έως το 2023.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε μια πρόσφατη μελέτη αναγνωρίστηκε ότι η 4η βιομηχανική επανάσταση και ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης οδήγησαν στην ανάπτυξη υποστηρικτικών συστημάτων στον τομέα της εκπαίδευσης (Bilalova, DN., et al., 2020). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βασίστηκαν σε πρόσφατα δημοσιευμένες έρευνες και εμφανίστηκαν σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία έχουν εμπλουτιστεί με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Επιπλέον, σημειώνεται μια νέα οργάνωση και δομή στη διοίκηση της πανεπιστημιακής μονάδας με βάση την αποτελεσματική λειτουργία της. Αξίζει να σημειωθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μέσο ανάπτυξης, βελτίωσης και επαναπροσδιορισμού της αποτυχίας. Ωστόσο, η χρήση των νέων τεχνολογιών συνέβαλε στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης υγείας που προκλήθηκε από την πανδημία Covid -19 στον τομέα της εκπαίδευσης.

3.1 Οι κοινωνικές αλλαγές της πανδημίας Covid-19 στον τομέα της εκπαίδευσης

Η πανδημία Covid 19, κατά τη διάρκεια της περιόδου που διήρκεσε η κοινωνική απομάκρυνση, ήταν ο κύριος λόγος για την εμφάνιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, ιδίως στην τριτοβάθμια, ως το κύριο μέσο μετάδοσης γνωστικών πληροφοριών για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, η σωστή οργάνωση και η ένθερμη ενθάρρυνση των καθηγητών αποτελούν χρήσιμα εφόδια σε αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων (Καρτσώνη, Ε., Πατελάρου, Α., 2021: Kukulska-Hulme, A. et al., 2022). Ορισμένα ζητήματα εμφανίζονται ιδιαίτερα σημαντικά στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως ο σχεδιασμός και η παραγωγή διδακτικού υλικού. Η διδασκαλία στην παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, ορίζοντας το βαθμό

ενθάρρυνσης ανάλογο με την προσωπικότητα και το ήθος των καθηγητών από τη μία πλευρά και του σπουδαστή, ο οποίος μπορεί να αντιμετωπίζει ποικίλα μαθησιακά προβλήματα, από την άλλη (Aubrey, C., Morris, K., Drude, F., 2022).

Η σύνθεση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης, της γνώσης και της πληροφόρησης χαρακτηρίζεται από την ανομοιογένεια του πληθυσμού όσον αφορά την ευχέρεια και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της υπεύθυνης ενημέρωσης των καθηγητών και των συναφών φορέων στη διαχείριση της λογοπαθολογίας (Κετικίδου, Γ., & Σαΐτη, Α., 2022). «Η γλώσσα είναι παντού, όπως ο αέρας που αναπνέουμε, και εξυπηρετεί εκατομμύρια ανθρώπινους σκοπούς». (Vince, G., 2019). Ωστόσο, η επιταχυνόμενη ετερογένεια του εκπαιδευτικού πληθυσμού δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αύξηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικεντρώνονται στη μάθηση, την απόδοση και τη συμπεριφορά (Macmillan, C. M., 2021).

Η άποψη αυτή ενισχύεται από το υπάρχον κενό στην επιστημονική βιβλιογραφία σε σχέση με την καλλιέργεια των κατάλληλων συνθηκών για την πρακτική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας, δίνοντας έμφαση στη δυναμική ανάπτυξή της ως πολύμορφη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

3.2 Οι κοινωνικές αλλαγές της κρίσης της πανδημίας Covid -19 οδήγησαν σε συστημικούς κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

Έχει παρατηρηθεί ότι η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει δημιουργήσει ένα αίσθημα αβεβαιότητας, ανασφάλειας και αστάθειας, υπογραμμίζοντας έτσι τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και οι καθηγητές στην οικογενειακή τους ζωή στους ακαδημαϊκούς τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Kalb, A. et al., 2020).

Για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι μια άγνωστη μορφή εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το 1997-1998, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) εγκαινίασε την ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα δύο πρώτα μεταπτυχιακά του προγράμματα («ΑΕΞΑΕ» και «Διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας») και ανέπτυξε επίσης εκπαιδευτικό υλικό για πολλά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα (Alachiotis, N. S., et al. 2019). Ωστόσο, αναδεικνύεται μια ειδοποιός διαφορά στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης πανδημίας. Ενώ στην προ της πανδημίας εποχή, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρούνταν εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, η έλευση της πανδημίας την κατέστησε την κυρίαρχη παιδαγωγική, αντικαθιστώντας ουσιαστικά τις προηγούμενες επιλογές.

Αυτή η μεταμόρφωση δημιούργησε μια σειρά ζητημάτων που πρέπει να επιλύσουν οι μαθητές και οι καθηγητές, συμπεριλαμβανομένης της εμφάνισης άγνωστων χρηστών λόγω των απαιτήσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα και της εμπειρίας της θλίψης μεταξύ των ατόμων λόγω της πανδημίας. Κατά συνέπεια, τα άτομα αυτά δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω της ψυχολογικής δυσφορίας που προκαλούν οι περιστάσεις. Αυτό επιδεινώνεται περαιτέρω από τις προκλήσεις στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και την πιθανή έλλειψη ηλεκτρονικών συσκευών που είναι απαραίτητες για τέτοια προγράμματα. Επιπλέον, αντιμετωπίζονται δυσκολίες στη διεξαγωγή πρακτικών αξιολογήσεων κατά την εξεταστική περίοδο (Adnan, M., & Anwar, K., 2020).

Αναδεικνύοντας ως επιτακτική ανάγκη την προσπάθεια των καθηγητών να συνδυάσουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση με την πνευματική διέγερση, διακρίνουμε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει τις συμπεριφορές των ατόμων ζητώντας την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Tiffany D.,Joseph, 2020). Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της συναισθηματικής διαχείρισης ως κρίσιμου δείκτη της ισορροπίας μεταξύ του ατόμου και του συνόλου. Ο ισχυρισμός αυτός τεκμηριώνεται περαιτέρω από πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία δείχνουν ότι η περίοδος καραντίνας που βιώθηκε κατά τη διάρκεια της κορύφωσης της πανδημίας COVD-19 οδήγησε σε επιδείνωση των προβλημάτων ψυχικής υγείας και υπογράμμισε τη σημασία των συνεργατικών προσπαθειών μεταξύ της κοινότητας, της εκπαίδευσης και των φορέων παροχής υγειονομικής περίθαλψης (Patelarou, A., et al., 2020).

3.3 Οι νέες τεχνολογίες και η σύνδεσή τους με την πανδημία Covid-19

Η ξαφνική και αναγκαστική μετάβαση στη χρήση πλατφορμών μέσω των οποίων υλοποιούνται μαθησιακές δραστηριότητες στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκαλεί δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των φοιτητών και των καθηγητών. Οι δυσκολίες αυτές αποκτούν εντονότερη απόχρωση για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που εγείρει αμφιβολίες για την καταλληλότητα των μέσων χρήσης και επεξεργασίας της ηλεκτρονικής διδασκαλίας (Crawford, J., et. al., 2020).

Οι νέες τεχνολογίες αναδεικνύουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο με δυνατότητες καλλιέργειας δεξιοτήτων και απόκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων (Καρσέντη, Τ., 2019). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι δυνατότητες αυτές δεν αποτελούν οικεία εργαλεία για όλους στο ταξίδι της γνώσης, καθώς στις μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζεται η ανάγκη εξατομίκευσης κατά περίπτωση (Halabieh, H., et al., 2022). Ωστόσο, περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες εντείνουν και επιβαρύνουν αρνητικά το φαινόμενο.

Για παράδειγμα, το υποβαθμισμένο οικογενειακό περιβάλλον, το ακατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον και το άγχος λόγω ξαφνικών αλλαγών σε περιόδους κρίσης, συχνά αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Ένα ευρύ φάσμα διαταραχών στον ψυχικό κόσμο των ατόμων, όπως ο φόβος, ο θυμός ή ακόμη και τα συναισθήματα μοναξιάς, μπορούν να αλλοιώσουν τον σκοπό της μάθησης, δηλαδή την ικανοποίηση της γνωστικής ανάγκης, με αποτέλεσμα το άτομο να εγκαταλείπει την εκπαιδευτική διαδικασία με τον φόβο της αποτυχίας (Ugur, NG., 2020). Μια πειραματική εφαρμογή εξηγεί ότι «η τεχνολογία έχει εξυπηρετήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυάζοντας το μαθησιακό πακέτο (έντυπο υλικό, κασέτες ήχου και οπτικό υλικό, όπως εικόνες) σε ένα βασικό μέσο, τον υπολογιστή». Στην πραγματικότητα, συμβάλλει στο παραδοσιακό πακέτο μάθησης, χωρίς να επηρεάζει τους παράγοντες που συνδέουν το μαθησιακό υλικό με τη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά του μαθητή (Matveeva, SV., et al., 2020). Δεδομένων των συνθηκών που διαμορφώνουν τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της κρίσης COVID-19, η ξαφνική και αποκλειστική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενέχει κινδύνους για το σύνολο της ακαδημαϊκής κοινότητας λόγω της μη εξοικείωσης με τα αντικείμενά της. Η λύση έγκειται στη βελτίωση των συνθηκών μέσω παρεμβατικών πρακτικών εφαρμογής, προκειμένου να αποφευχθεί το ψηφιακό μαθησιακό κενό ακριβώς στο σημείο όπου εμφανίζεται το κενό της επιστημονικής βιβλιογραφίας (Bilalova, DN. et. al., 2020).

4. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα πρόσφατα στοιχεία που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν εμπλουτιστεί με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Ομοίως, σε προηγούμενη μελέτη, διαπιστώθηκε ότι η καινοτομία των νέων ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση οδήγησε στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Okolie, U. C., et al., 2022). Από την άλλη πλευρά, όπως παρουσιάζεται από τη βιβλιογραφία, οι αδυναμίες της έλλειψης εξοικείωσης των καθηγητών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών φάνηκε να δημιουργούν προβλήματα στην πρακτική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε περιόδους κρίσης, όπως η πανδημία Covid-19 (Portilo, 2020: Mseleku, 2020: Alsoufi, 2020).

Είναι σκόπιμο να προταθεί η περαιτέρω διερεύνηση της κρατικής συμβολής στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι πέρα από κάθε αμφιβολία πόσο σημαντική είναι η οργάνωση των ιδρυμάτων και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών. Αναμφισβήτητα, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει την κοινωνική αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών σε περιόδους κρίσης ως ένα άρρηκτα συνδεδεμένο μέρος της τριμερούς σχέσης εκπαίδευσης, προσαρμογής και εξοικείωσης των μελών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, προηγούμενες μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία της προσαρμογής των μελών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη νέα ψηφιακή εποχή και τη σημασία της οργάνωσης από την πλευρά των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για να την προσφέρουν (Ismailov, M., Laurier, J. 2022).

Σε μια τέτοια περίπτωση, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή της εξοικείωσης των χρηστών με τις νέες τεχνολογίες, προτείνεται η εφαρμογή εργαστηρίων προσομοίωσης με ηλεκτρονική προβολή και τεκμηρίωση (Alsoufi, 2020). Ωστόσο, είναι εξίσου απαραίτητο να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζεται ως μέσο ανάπτυξης, βελτίωσης και επαναπροσδιορισμού της αποτυχίας. Όπως σημειώνεται στη βιβλιογραφία, μέσω της αξιολόγησης διακρίνονται οι αποτυχίες και τα λάθη, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζονται οι καλές πρακτικές. Η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο στην εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης. Μέσω αυτής θα αναδιαμορφωθούν οι κοινωνικοί θεσμοί, αν και κατά καιρούς αποτελούν αιτία κοινωνικής διασποράς, θέτοντας σε κίνδυνο την κοινωνική ενότητα. Σε μια προσπάθεια διεπιστημονικής προσέγγισης του θέματος στην παρούσα μελέτη, παρουσιάστηκαν οι επιπτώσεις της αποτυχίας, όπως αποτυπώνονται μέσω της αξιολόγησης ως δημιουργικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην 4η Βιομηχανική Επανάσταση (Nohria, R., & McBane, S., 2022).

Μια πρόσφατη μελέτη, ωστόσο, διαπίστωσε ότι απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στις νέες τεχνολογίες. Τα ευρήματα ήταν θετικά όσον αφορά την αξιολόγηση της προόδου και της ανάπτυξης της κοινωνίας στο σύνολό της (Douglass, H. 2023). Με βάση αυτά τα δεδομένα, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση της προετοιμασίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε να αποδεχθούν τη νέα ψηφιακή εποχή και να αποτελέσουν μέρος της, προκειμένου να προσαρμοστούν ήπια στον κοινωνικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης στη νέα ψηφιακή εποχή.

4.1 Προτάσεις

Η διασφάλιση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στα μέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαιτέρως σημαντική και για τον λόγο αυτό προτείνεται η συστηματική ενίσχυση της ψηφιακής κατάρτισης των διδασκόντων μέσω επιμορφώσεων σε εργαλεία ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών). Επίσης, προτείνεται ο παιδαγωγικός σχεδιασμός και οι διδακτικές πρακτικές να προσαρμοστούν στο νέο ψηφιακό περιβάλλον. Παράλληλα, η δημιουργία προγραμμάτων συμβουλευτικής και ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ έμπειρων και νέων μελών ΔΕΠ (Διδακτικό και Ερευνητικό Προσωπικό) μπορεί να ενισχύσει τη διάχυση και την υιοθέτηση νέων μεθόδων διαδασκαλίας στα πλαίσια της Νέας Παιδαγωγικής.

Με βάση τα νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης το πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας δεν θα μπορούσε να μείνει ίδιο. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η υιοθέτηση ψηφιακών μορφών αξιολόγησης που θα συνδράμουν στην αναπαραγωγή της γνώσης με συνεχή και άμεση ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων. Επιπλέον, διακρίνεται η ανάγκη να διασφαλιστεί η ψηφιακή ισότητα με την παροχή εξοπλισμού και προσβάσιμων τεχνολογιών για όλους τους φοιτητές. Ενώ, η ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης μέσω εκπαιδευτικών κοινοτήτων και δράσεων ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης και συνεργασίας κρίνεται περισότερο απαραίτητη από οποιαδήποτε άλλη εποχή.

5. Συμπεράσματα

Η απότομη και αποκλειστική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν μια παγκόσμια κοινωνική αλλαγή που μεταμόρφωσε το εκπαιδευτικό ίδρυμα μέχρι τις μέρες μας. Όπως καταδεικνύεται στην παρούσα ανασκόπηση, η 4η Βιομηχανική Επανάσταση και ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης οδήγησαν στην ανάπτυξη συστημάτων υποστήριξης. Η συλλογή δεδομένων που συμβάλλουν στην ποιότητά της, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη σωστή επιλογή του ψηφιακού διδακτικού υλικού που τείνουν να χρησιμοποιούν και ο εντοπισμός αδυναμιών που αναπόφευκτα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι χρήσιμα χαρακτηριστικά των υποστηρικτικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ένα κενό στην ήπια προετοιμασία των μελών της κοινωνίας για ξαφνικές κοινωνικές αλλαγές σε περιόδους κρίσης, που ευθύνονται για τον κοινωνικό μετασχηματισμό των θεσμών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. Online Submission, 2(1), 45-51.

Alachiotis, N. S., Stavropoulos, E. C., & Verykios, V. S. (2019). Analyzing learners' behavior and resources effectiveness in a distance learning course: A case study of the Hellenic Open University. Journal of Information Science Theory and Practice, 7(3), 6-20.

Alsoufi, A., Alsuyihili, A., Msherghi, A., Elhadi, A., Atiyah, H., Ashini, A., ... & Elhadi, M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. PloS one, 15(11), e0242905.

Aubrey, C., Morris, K., & Drude, F. (2022). The experience of design and delivery of simulated activity in the field of health at a higher education institution: Reflections and recommendations.

Bilalova, D. N., Kireeva, N. A., Levina, T. M., Zharinov, Y. A., & Uimanova, I. P. (2020, May). Digital educational resources in the study of humanities subjects in a technical university. In Advances in Social Science, Education and Humanities Research (Vol. 315). Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects."

Britanico, J. M. (2023). Association between COVID-19 health knowledge, self-efficacy, and preventive behaviors among nursing students (Doctoral dissertation, Walden University).

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. Journal of Applied Learning & Teaching, 3(1), 1-20.

Dayrit, M. M., & Mendoza, R. U. (2020). Social cohesion vs COVID-19. International Journal of Health Governance.

Douglass, H. (2023). Integrated and innovative STEM education: The development of a STEM education minor. In Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education (pp. 249-263). Cham: Springer International Publishing.

Halabieh, H., Hawkins, S., Bernstein, A. E., Lewkowict, S., Unaldi Kamel, B., Fleming, L., & Levitin, D. (2022). The future of higher education: Identifying current educational problems and proposed solutions. Education Sciences, 12(12), 888.

Honcharova, O., & Kuryliak, V. (2021). The model of development of precarious practices during the COVID-19 pandemic: Society, religion, and individual. Occasional Papers on Religion in Eastern Europe, 41(8), 5.

Ismailov, M., & Laurier, J. (2022). We are in the “breakout room.” Now what? An e-portfolio study of virtual team processes involving undergraduate online learners. E-Learning and Digital Media, 19(2), 120-143.

Kalb, A., McDonald, E., Pocratsky, B., Valdovinos, M., & Zeddies, M. (2020, May). Category: May 2020.

Kanter, J. B., Williams, D. T., & Rauer, A. J. (2021). Strengthening lower-income families: Lessons learned from policy responses to the COVID-19 pandemic. Family Process, 60(4), 1389-1402.

Kartsoni, E., & Patelarou, A. (2021). The psychosocial adaptation of the academic community to the abrupt implementation of distance learning during the COVID-19 pandemic. Archives of Hellenic Medicine, 754-760.

Kartsoni, E., Bakalis, N., Patelarou, E., Markakis, G., Lahana, E., & Patelarou, A. E. (2022). Translation, cultural adaptation, and validation of the Attitude Scale towards e-learning (ATel) into the Greek language. Population Medicine, 4(July), 1-8.

Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare professors for tomorrow's schools. Formation et profession, 27(1), 112-116.

Ketikidou, G., & Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. International Journal of Leadership in Education, 1-16.

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., ... & Whitelock, D. (2022). Innovating pedagogy 2022: Exploring new forms of teaching, learning, and assessment to guide educators and policymakers.

Macmillan, C. M., Pecora, L. A., Ridgway, K., Hooley, M., Thomson, M., Dymond, S., ... & Stokes, M. A. (2021). An evaluation of education-based interventions for students with autism spectrum disorders without intellectual disability: A systematic review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-19.

Matveeva, S. V., Akatova, N. S., Shcherbakov, Y. I., & Filinova, N. V. (2020). Digitalization of higher education and professional development of educators: Technologies and new opportunities. Amazonia Investiga, 9(29), 77-86.

Miconi, D., Li, Z. Y., Frounfelker, R. L., Santavicca, T., Cénat, J. M., Venkatesh, V., & Rousseau, C. (2021). Ethno-cultural disparities in mental health during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study on the impact of exposure to the virus and COVID-19-related discrimination and stigma on mental health across ethno-cultural groups in Quebec (Canada). BJPsych Open, 7(1).

Mseleku, Z. (2020). A literature review of e-learning and e-teaching in the era of COVID-19 pandemic. SAGE, 57(52), 588-597.

Murthy, R. S. (2020). COVID-19 pandemic and emotional health: Social psychiatry perspective. Indian Journal of Social Psychiatry, 36(5), 24.

Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., ... & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. International Journal of Surgery, 78, 185-193.

Nohria, R., & McBane, S. (2022). The impact of failure on faculty development. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 14(2), 123-126.

Okolie, U. C., Igwe, P. A., Mong, I. K., Nwosu, H. E., Kanu, C., & Ojemuyide, C. C. (2022). Enhancing students' critical thinking skills through engagement with innovative pedagogical practices in Global South. Higher Education Research & Development, 41(4), 1184-1198.

Patelarou, A. E., Mechili, E. A., Ruzafa-Martinez, M., Dolezel, J., Gotlib, J., Skela-Savič, B., ... & 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.

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. Sustainability, 12(23), 10128.

Ståhl, C., & MacEachen, E. (2021). Universal basic income as a policy response to COVID-19 and precarious employment: Potential impacts on rehabilitation and return-to-work. Journal of Occupational Rehabilitation, 31(1), 3-6.

Steiu, M. F. (2020). Blockchain in education: Opportunities, applications, and challenges. First Monday.

Ugur, N. G. (2020). Digitization in higher education: A qualitative approach. International Journal of Technology in Education and Science, 4(1), 18-25.

Vince, G. (2019). Transcendence: How humans evolved through fire, language, beauty, and time. Penguin UK.

ΨΗΦΙΑΚΟ ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ ΑΝΘΡΑΚΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Χουρδάκης Νικόλαος
Πληροφορικός MSc – Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

Περίληψη

Το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα (e-Carbon Footprint) αναφέρεται στις εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα (CO2) που παράγονται από τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και εφαρμογών, όπως το διαδίκτυο, οι υπολογιστές, τα κέντρα δεδομένων και οι υπηρεσίες υπολογιστικού νέφους (cloud computing). Η συνεχώς αυξανόμενη ψηφιοποίηση της καθημερινής ζωής και της παραγωγικής διαδικασίας έχει καταστήσει το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα ένα σημαντικό παράγοντα στην κλιματική αλλαγή. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναλυθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό το φαινόμενο, οι επιπτώσεις στο περιβάλλον, ενώ θα παρουσιαστούν σύγχρονες επιστημονικές έρευνες για τη μέτρηση και την κατανόηση του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα. Ταυτόχρονα στόχος της εισήγησης είναι να αναδειχθούν τεχνολογικές και κοινωνικές λύσεις που μπορούν να συμβάλουν στη μείωσή του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα, όπως η χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και η υπεύθυνη ψηφιακή συμπεριφορά.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα, Κέντρα δεδομένων, Ψηφιακή ενεργειακή κατανάλωση, Κλιματική αλλαγή, Διαδίκτυο

1. Εισαγωγή

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί μια από τις πιο σοβαρές απειλές για το περιβάλλον και την ανθρωπότητα, με τις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κρίσης. Το αποτύπωμα άνθρακα (Carbon Footprint) είναι μια βασική έννοια που χρησιμοποιείται για τον ποσοτικό προσδιορισμό των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου, κυρίως του διοξειδίου του άνθρακα (CO_2), που σχετίζονται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Ο συγκεκριμένος όρος μας επιτρέπει να μετρήσουμε και να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον, ιδιαίτερα μέσω των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα (CO_2) και άλλων αερίων του θερμοκηπίου.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα εστιάσουμε στην έννοια του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα (e-Carbon Footprint), το οποίο αναφέρεται στις εκπομπές CO_2 που σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Με την αυξανόμενη ψηφιοποίηση της καθημερινής ζωής και της βιομηχανίας, παρατηρείται σημαντική αύξηση της ενεργειακής κατανάλωσης και κατά συνέπεια, των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου με αποτέλεσμα το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα να έχει γίνει ένα κρίσιμο ζήτημα περιβαλλοντικής πολιτικής και αειφορίας.

Κάθε διαδικτυακή δραστηριότητα, από την αποστολή ενός email μέχρι την παρακολούθηση μιας ταινίας διαδικτυακά, συμβάλλει στις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου. Παράλληλα, η ενεργειακή κατανάλωση των κέντρων δεδομένων, των υπολογιστών και των δικτύων επικοινωνίας επηρεάζουν σημαντικά τις συνολικές εκπομπές CO_2.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσει τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην αύξηση του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα, να εξετάσει τις επιπτώσεις του στο περιβάλλον, καθώς και να παρουσιάσει ευρήματα σύγχρονων ερευνών που μελετούν το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα και τις διαθέσιμες μεθόδους για τον υπολογισμό των εκπομπών CO2 από ψηφιακές δραστηριότητες. Στη συνέχεια θα καταγράφουν προτάσεις για τη μείωσή του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα. Η εργασία θα εστιάσει τόσο στις τεχνολογικές όσο και στις κοινωνικές λύσεις. Στον ρόλο των κυβερνήσεων, των επιχειρήσεων και των πολιτών στην αντιμετώπιση αυτής της σημαντικής πρόκλησης και τη δημιουργία ενός πιο βιώσιμου ψηφιακού μέλλοντος.

Συνοψίζοντας, το αποτύπωμα άνθρακα δεν είναι απλώς ένας τεχνικός όρος, αλλά ένα εργαλείο που μας βοηθά να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις των δραστηριοτήτων μας στο περιβάλλον Η μείωση

του αποτυπώματος άνθρακα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ψηφιακής εποχής, είναι αναγκαία για την προστασία του πλανήτη και την εξασφάλιση της ευημερίας των μελλοντικών γενεών.

2. Κατανόηση του Ψηφιακού Αποτυπώματος Άνθρακα

2.1. Πηγές Εκπομπών

Θα παραθέσουμε τις κύριες πηγές εκπομπών CO2 από ψηφιακές δραστηριότητες

- Ψηφιακές τεχνολογίες και υποδομές: Τα κέντρα δεδομένων συνιστούν την πρωταρχική και πλέον εντατική πηγή κατανάλωσης ενέργειας. Η ενεργειακή τους ζήτηση αναφέρεται κυρίως στην ενέργεια που καταναλώνεται από τους διακομιστές (servers), τα συστήματα αποθήκευσης, τον εξοπλισμό δικτύωσης για την εκτέλεση διαδικασιών, την επεξεργασία δεδομένων και την υποστήριξη υπηρεσιών υπολογιστικού νέφους (cloud computing) και τεχνητής νοημοσύνης (AI). Η συνεχιζόμενη κλιμάκωση της ζήτησης για υπολογιστική ισχύ αυξάνει σημαντικά τις απαιτήσεις. Επίσης τα συστήματα ψύξης (cooling systems) αποτελούν συχνά το σημαντικότερο μη-υπολογιστικό φορτίο. Η παραγωγή θερμότητας από τον τεχνολογικό εξοπλισμό καθιστά αναγκαία τη συνεχή λειτουργία εξελιγμένων συστημάτων ψύξης για τη διατήρηση των βέλτιστων συνθηκών λειτουργίας.
- Διαδικτυακές δραστηριότητες - δίκτυα επικοινωνίας: Τα δίκτυα επικοινωνίας (communication networks) αφορούν την ενέργεια που απαιτείται για τη μετάδοση δεδομένων μεταξύ των κέντρων δεδομένων και των τελικών χρηστών. Η εκπομπή CO2 οφείλεται στον ενεργό εξοπλισμό, ο οποίος συμπεριλαμβάνει κυρίως τους δρομολογητές (routers), διακόπτες (switches) και τον εξοπλισμό που χρησιμοποιείται στις οπτικές ίνες. Παράλληλα, η ανάπτυξη και λειτουργία δικτύων, ιδίως πέμπτης γενιάς (5G), επιβαρύνει την κατανάλωση ενέργειας των σταθμών βάσης (Lannelongue et al, .2020).
- Συσκευές τελικού χρήστη – χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών συσκευών (κινητά, υπολογιστές, κ.ά.). Το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα των συσκευών τελικού χρήστη (π.χ., φορητοί υπολογιστές, έξυπνα τηλέφωνα) εμφανίζει μια διττή ενεργειακή επιβάρυνση (Saito et al., 2019). Ενώ η ενέργεια χρήσης - η ηλεκτρική ενέργεια που καταναλώνεται κατά τη φόρτιση και τη λειτουργία των συσκευών - είναι μετρήσιμη, η κυριότερη συνιστώσα του αποτυπώματος είναι η ενσωματωμένη ενέργεια (embodied energy). Αυτή η ενέργεια αντιπροσωπεύει τις εκπομπές που προκύπτουν από ολόκληρο τον κύκλο ζωής (life cycle) της συσκευής: από την εξόρυξη σπάνιων γαιών και πρώτων υλών, τη σύνθετη κατασκευή, τη συναρμολόγηση και τη διανομή. Καθώς ο μέσος κύκλος αντικατάστασης των συσκευών συρρικνώνεται, η πρόκληση του ηλεκτρονικού αποβλήτου (e-waste) και της ανακύκλωσης των ενσωματωμένων υλικών κλιμακώνεται, καθιστώντας την ενσωματωμένη ενέργεια τον καθοριστικό παράγοντα στις συνολικές εκπομπές άνθρακα αυτής της κατηγορίας. (Stavropoulos et al., 2022)

2.2. Μεθοδολογίες Μέτρησης - Παρουσίαση των προσεγγίσεων για την ποσοτικοποίηση του ψηφιακού αποτυπώματος

Οι μεθοδολογίες μέτρησης του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα αποτελούν κρίσιμο πεδίο έρευνας στο πλαίσιο της αξιολόγησης της περιβαλλοντικής επίδρασης των ψηφιακών τεχνολογιών. Η ποσοτικοποίηση των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα (CO_2) που συνδέονται με τη χρήση, την παραγωγή και τη συντήρηση ψηφιακών συστημάτων προϋποθέτει την ανάπτυξη συστηματικών και συγκρίσιμων προσεγγίσεων.

Μία από τις πιο διαδεδομένες μεθοδολογίες είναι η ανάλυση κύκλου ζωής (life cycle assessment – LCA), η οποία αξιολογεί τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις ενός προϊόντος ή υπηρεσίας σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής του. Η LCA επιτρέπει την ποσοτικοποίηση των εκπομπών άνθρακα που σχετίζονται τόσο με τη φυσική υποδομή (data centers, συσκευές, δίκτυα), όσο και με την κατανάλωση ενέργειας των χρηστών (Malmodin & Lundén, 2018). Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί υπολογιστικά μοντέλα και εργαλεία προσομοίωσης (όπως τα greenhouse gas protocol

ICT sector guidance και ISO 14067) που παρέχουν πρότυπα για την εκτίμηση των εκπομπών σε επίπεδο υπηρεσίας ή εφαρμογής.

Πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις εστιάζουν στη συνδυαστική ανάλυση δεδομένων από διαφορετικές πηγές, ενσωματώνοντας δείκτες ενεργειακής αποδοτικότητας, απόδοσης συστημάτων και συμπεριφοράς χρηστών. Επιπλέον, προτείνονται υβριδικά μοντέλα που συνδυάζουν μακροοικονομικά δεδομένα με μικρο-αναλύσεις επιμέρους τεχνολογιών, επιτρέποντας ακριβέστερη αποτίμηση των εκπομπών.

Η πρόκληση παραμένει η έλλειψη τυποποιημένων και διαφανών δεδομένων από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (κατασκευαστές, παρόχους cloud, εταιρείες τηλεπικοινωνιών) (Freitag et al., 2021). Εντούτοις, πρωτοβουλίες όπως το sustainable web design model και το "Dimpact" αναπτύσσουν εξειδικευμένα μοντέλα για την εκτίμηση των ψηφιακών εκπομπών με μεγαλύτερη ακρίβεια. Συνολικά, η ακριβής μέτρηση του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση και τυποποιημένα πρωτόκολλα. Η εξέλιξη των μεθοδολογιών αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση βιώσιμων πολιτικών και την προώθηση της πράσινης ψηφιακής μετάβασης.

3. Επιπτώσεις του Ψηφιακού Αποτυπώματος Άνθρακα στο Περιβάλλον

Το ψηφιακό αποτύπωμα ανθρακα, ως αποτέλεσμα της συνεχούς αυξανόμενης χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών και υποδομών, έχει σημαντικές επιπτώσεις στο περιβάλλον και στις κοινωνικοοικονομικές δομές. Η παραγωγή, λειτουργία και απόρριψη ψηφιακών συστημάτων απαιτεί μεγάλες ποσότητες ενέργειας και φυσικών πόρων, γεγονός που καθιστά επιτακτική την κατανόηση των συνεπειών του και την αναζήτηση βιώσιμων λύσεων.

3.1. Κλιματική αλλαγή

3.1.1 Η συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών στην αύξηση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου

Οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, από τις ηλεκτρονικές συσκευές έως τα κέντρα δεδομένων και τα δίκτυα μεταφοράς δεδομένων, απαιτούν υψηλά επίπεδα ηλεκτρικής ενέργειας. Ένα μεγάλο μέρος της ενέργειας αυτής εξακολουθεί να προέρχεται από μη ανανεώσιμες πηγές, γεγονός που οδηγεί σε σημαντικές εκπομπές CO_2. Η ταχεία εξάπλωση εφαρμογών υψηλών απαιτήσεων, όπως η τεχνητή νοημοσύνη (Dhar, 2020), τα συστήματα cloud και το streaming υψηλής ανάλυσης, αυξάνουν ακόμη περισσότερο την ενεργειακή κατανάλωση, ενισχύοντας τη επίδραση του ψηφιακού τομέα στο φαινόμενο του θερμοκηπίου (Belkhir & Elmeligi, 2018).

3.1.2 Η επίδραση της κλιματικής αλλαγής στον πλανήτη

Η αύξηση των παγκόσμιων θερμοκρασιών, η τήξη των πολικών πάγων και η άνοδος της στάθμης της θάλασσας αποτελούν άμεσες συνέπειες της κλιματικής αλλαγής. Παράλληλα, η συχνότητα και η ένταση ακραίων καιρικών φαινομένων – όπως καύσωνες, πλημμύρες και ξηρασίες – αυξάνονται, επηρεάζοντας οικοσυστήματα, γεωργία και ανθρώπινες δραστηριότητες. Το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα, ως τμήμα του συνολικού ανθρωπογενούς αποτυπώματος, συμβάλλει στην επιτάχυνση αυτών των επιπτώσεων (IPCC, 2023).

3.2. Ρύπανση και περιβαλλοντικές επιπτώσεις

3.2.1 Η ρύπανση από την παραγωγή και την απόρριψη ηλεκτρονικών συσκευών

Η παραγωγή ηλεκτρονικών συσκευών απαιτεί την εξόρυξη σπάνιων γαιών και μετάλλων, διαδικασία που συχνά συνεπάγεται περιβαλλοντική υποβάθμιση, απώλεια βιοποικιλότητας και ρύπανση εδαφών και υδάτων. Επιπλέον, η ταχεία απαξίωση των συσκευών οδηγεί σε αυξανόμενες ποσότητες ηλεκτρονικών αποβλήτων (e-waste). Τα απόβλητα αυτά περιέχουν τοξικές ουσίες, όπως βαρέα μέταλλα, οι οποίες καταλήγουν στο περιβάλλον όταν δεν γίνεται η ορθή διαχείρισή τους.

3.2.2 Η επίδραση των κέντρων δεδομένων στην τοπική και παγκόσμια ρύπανση

Τα κέντρα δεδομένων καταναλώνουν τεράστιες ποσότητες ενέργειας για τη λειτουργία και ψύξη των εξυπηρετητών τους. Εκτός από τις εκπομπές CO_2, μπορεί να επιβαρύνουν τις τοπικές κοινότητες μέσω αυξημένης ζήτησης νερού για ψύξη, θορύβου και χρήσης γης. Σε παγκόσμιο επίπεδο, η συγκεντρωμένη κατανάλωση ενέργειας των data centers αυξάνει την πίεση στα ενεργειακά συστήματα και ενισχύει την περιβαλλοντική επιβάρυνση.

3.3. Κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις

3.3.1 Η σχέση μεταξύ της ψηφιοποίησης και της αειφορίας

Η ψηφιοποίηση μπορεί να συμβάλει θετικά στην αειφορία, μέσω βελτιστοποίησης διαδικασιών, απομακρυσμένης εργασίας, εξοικονόμησης πόρων και «έξυπνων» λύσεων. Ωστόσο, η ανεξέλεγκτη επέκταση των ψηφιακών υπηρεσιών και η αυξημένη ενεργειακή απαίτηση συχνά περιορίζουν αυτά τα οφέλη. Το φαινόμενο της «αντισταθμιστικής κατανάλωσης» (rebound effect) οδηγεί σε αύξηση της συνολικής χρήσης πόρων, παρά τις τεχνολογικές βελτιώσεις.

3.3.2 Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στις κοινωνίες και την οικονομία

Οι περιβαλλοντικές αλλαγές που επιταχύνονται από το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα έχουν σοβαρές συνέπειες για την κοινωνική και οικονομική σταθερότητα. Η κλιματική αλλαγή μπορεί να προκαλέσει μείωση γεωργικής παραγωγής, αύξηση των μεταναστευτικών ροών και ενίσχυση κοινωνικών ανισοτήτων. Οικονομικά συστήματα που εξαρτώνται από σταθερά κλιματικά πρότυπα θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες προσαρμογής, καθιστώντας αναγκαίες τις πολιτικές πρόληψης και βιώσιμης ανάπτυξης.

4. Τρέχουσες Έρευνες και μεθοδολογίες μέτρησης

4.1. Μεθοδολογίες μέτρησης του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα

Η μέτρηση του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα αποτελεί κρίσιμο βήμα για την κατανόηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων των ψηφιακών τεχνολογιών και την ανάπτυξη στρατηγικών μετριασμού τους. Καθώς οι ψηφιακές δραστηριότητες – από τη χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών έως τη λειτουργία κέντρων δεδομένων – συμβάλλουν σημαντικά στην κατανάλωση ενέργειας και στις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου, απαιτούνται αξιόπιστες και επιστημονικά τεκμηριωμένες μέθοδοι μέτρησης. Η βιβλιογραφία συγκλίνει στην ανάγκη ανάπτυξης τυποποιημένων μεθοδολογιών, οι οποίες θα επιτρέπουν τη σύγκριση αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση της αποδοτικότητας των ψηφιακών υποδομών και την υποστήριξη υπεύθυνων πολιτικών βιωσιμότητας.

4.1.1. Οι διαθέσιμες μέθοδοι για τον υπολογισμό των εκπομπών CO_2 από ψηφιακές δραστηριότητες

Η ακριβής ποσοτικοποίηση του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα (digital carbon footprint - DCF) αποτελεί κεντρική πρόκληση στον τομέα της βιωσιμότητας των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Το DCF περιλαμβάνει τις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου (που συνδέονται με τον κύκλο ζωής των ψηφιακών συσκευών (παραγωγή, χρήση, διάθεση) και τη λειτουργία της ψηφιακής υποδομής (κέντρα δεδομένων, δίκτυα).

Για τον υπολογισμό των εκπομπών CO2 από ψηφιακές δραστηριότητες, χρησιμοποιούνται κυρίως οι ακόλουθες μεθοδολογίες, οι οποίες συχνά συνδυάζονται:

- Ανάλυση κύκλου ζωής (life cycle assessment - LCA): Η LCA είναι η πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση. Αξιολογεί τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής του, από την «κοιτίδα ως τον τάφο» (cradle-to-grave) ή την «κοιτίδα ως την πύλη» (cradle-to-gate). Στο πλαίσιο των ΤΠΕ, η LCA εφαρμόζεται για την εκτίμηση των εκπομπών που προέρχονται από την κατασκευή συσκευών και την ενέργεια

που απαιτείται για τη λειτουργία τους. Η LCA απαιτεί εκτεταμένα και λεπτομερή δεδομένα, καθιστώντας την υπολογιστικά και χρονικά απαιτητική.

- Προσέγγιση βασισμένη στην ενεργειακή κατανάλωση**:** Αυτή η μέθοδος επικεντρώνεται στον υπολογισμό της ηλεκτρικής ενέργειας που καταναλώνεται από τις ψηφιακές υποδομές (κέντρα δεδομένων, δίκτυα) και τις συσκευές τελικών χρηστών. Οι εκπομπές CO2 υπολογίζονται πολλαπλασιάζοντας την καταναλισκόμενη ενέργεια (σε kWh} με τον αντίστοιχο συντελεστή εκπομπών του ηλεκτρικού δικτύου (σε kg CO2/kWh).
- Προσέγγιση βασισμένη στα δεδομένα: Χρησιμοποιεί δεδομένα για τον όγκο των διακινούμενων δεδομένων (π.χ., gigabytes που μεταφέρονται) ως δείκτη για την εκτίμηση των εκπομπών. Βασίζεται σε συντελεστές εκπομπών ανά μονάδα δεδομένων (π.χ., g CO2/GB). Παράλληλα παρέχει μια γρήγορη εκτίμηση, ενώ η ακρίβειά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα και την αντιπροσωπευτικότητα του αρχικού συντελεστή, καθώς η ενεργειακή κατανάλωση ανά GB διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τον τύπο του δικτύου (4G, 5G, σταθερό) και τον τύπο της συσκευής.
- Λογιστικές μέθοδοι**:** Εφαρμόζουν πρότυπα όπως το GHG protocol για την κατηγοριοποίηση και τη λογιστική καταγραφή των εκπομπών μιας επιχείρησης. Οι εκπομπές CO2 κατανέμονται σε διαφορετικές «εμβέλειες» (scopes), διευκολύνοντας την αναφορά και τη σύγκριση.

4.1.2. Η σημασία της ακρίβειας και της συγκρισιμότητας στα δεδομένα

Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που αφορούν το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα, την ακρίβεια και τη συγκρισιμότητα των δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Η έλλειψη τυποποιημένων μεθοδολογικών πλαισίων οδηγεί σε σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ μελετών, γεγονός που δυσχεραίνει τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων και την εφαρμογή πολιτικών βιωσιμότητας.

Η ακρίβεια των δεδομένων είναι κρίσιμη, καθώς οι εκπομπές επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες όπως το ενεργειακό μίγμα κάθε χώρας, την απόδοση των δικτύων, την αρχιτεκτονική των κέντρων δεδομένων και τις τεχνικές βελτιστοποίησης ισχύος. Η χρήση μη ενημερωμένων ή γενικευμένων συντελεστών εκπομπών μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά σφάλματα.

Επίσης, η ανάπτυξη διεθνών προτύπων – όπως οι κατευθυντήριες οδηγίες του ISO για τον υπολογισμό αποτυπώματος άνθρακα– αναγνωρίζεται ως καταλυτική. Τέτοια πρότυπα μπορούν να εξασφαλίσουν ότι οι εκτιμήσεις εκπομπών βασίζονται σε διαφανείς, επαναλήψιμες και επιστημονικά θεμελιωμένες διαδικασίες, προωθώντας τη συνέπεια και την αξιοπιστία στον υπολογισμό του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα.

4.2. Επισκόπηση των πρόσφατων ερευνών που μελετούν το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα.

Η έρευνα για το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα έχει ενταθεί τα τελευταία έτη, καθώς η ψηφιοποίηση της οικονομίας και οι τεχνολογικές τάσεις (cloud computing, streaming, τεχνητή νοημοσύνη) αυξάνουν τη ζήτηση για υπολογιστικούς πόρους και, κατ' επέκταση, την κατανάλωση ενέργειας των υποδομών πληροφορικής. Διεθνείς εκθέσεις συστηματοποιούν τα δεδομένα δείχνοντας ότι τα κέντρα δεδομένων και τα δίκτυα μετάδοσης αποτελούν σημαντικό, αλλά σχετικά μικρό ποσοστό των συνολικών ενεργειακών εκπομπών (τάξης 1% των ενεργειακά σχετιζόμενων εκπομπών σε ορισμένες εκτιμήσεις), ενώ παράλληλα τονίζουν την έντονη γεωγραφική και τεχνολογική διαφοροποίηση του φαινομένου.

Η βιβλιογραφία ασχολείται εκτεταμένα με μεθοδολογικά ζητήματα: Σύγκριση bottom-up και top-down προσεγγίσεων, εφαρμογή ανάλυσης κύκλου ζωής (LCA) σε υλικό και υπηρεσίες, και ανάπτυξη υβριδικών μοντέλων. Οι συγκριτικές ανασκοπήσεις και οι κριτικές αναφορές επισημαίνουν συστηματικά προβλήματα ασυνεπούς καθορισμού συστημικών ορίων, διαφοροποιημένες πρακτικές επιλογής συντελεστών εκπομπής (location- vs market-based) και την ανάγκη για μεγαλύτερη διαφάνεια στις μετρήσεις ώστε να γίνει δυνατή η αντιπαραβολή αποτελεσμάτων και η αξιολόγηση πολιτικών (Texier et al., 2022).

Επιπρόσθετα, ο κλάδος της τεχνητής νοημοσύνης έχει αποτελέσει πεδίο υψηλού ερευνητικού ενδιαφέροντος, με πρωτοβουλίες που επιχείρησαν να ποσοτικοποιήσουν το ανθρακικό κόστος εκπαίδευσης μεγάλων μοντέλων και να προτείνουν βέλτιστες πρακτικές. Οι αρχικές αναφορές που παρουσίασαν πολύ μεγάλες τιμές εκπομπών για ορισμένα εργαστηριακά σενάρια προκάλεσαν έντονη συζήτηση· ωστόσο πρόσφατες αναλύσεις τονίζουν ότι η συστηματική εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών μπορεί να μειώσει δραστικά το ενεργειακό κόστος και τις σχετικές εκπομπές. Το συμπέρασμα των πιο πρόσφατων συνθετικών μελετών είναι ότι η ακριβής αποτίμηση απαιτεί συγκεκριμένα, τεκμηριωμένα δεδομένα (CPU/GPU-hours, PUE, grid carbon intensity) και την κοινοποίηση εκπομπών από τους ερευνητές/οργανισμούς (Strubell et al., 2019).

Επίσης, η σύζευξη τεχνικών λύσεων και πολιτικών διερευνάται ως απαραίτητο στοιχείο για τη μείωση του ψηφιακού αποτυπώματος. Η ερευνητική κοινότητα προτείνει συνδυασμό τεχνικών παρεμβάσεων και θεσμικών εργαλείων. Εκθέσεις διεθνών οργανισμών τονίζουν ότι χωρίς σαφή και συγκρίσιμα πρωτόκολλα αναφοράς, η αξιολόγηση προόδου και η σύγκριση πρακτικών μεταξύ φορέων παραμένει δυσχερής (Yang et al., 2023)

Συνοπτικά, οι τρέχουσες ερευνητικές προσπάθειες έχουν προχωρήσει σημαντικά στην αποσαφήνιση προσεγγίσεων και στην ανάδειξη κρίσιμων παραμέτρων, αλλά παραμένουν αρκετά ανοικτά ζητήματα: Έλλειψη ανοιχτών και λεπτομερών δειγμάτων λειτουργικής κατανάλωσης, ανάγκη για ευρέως αποδεκτά system boundaries, και περιορισμένη κατανόηση του συνδυαστικού αποτελέσματος τεχνολογικών βελτιώσεων και αύξησης ζήτησης. Η προτεινόμενη μελλοντική έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί στην παραγωγή επαναλήψιμων μελετών, στην προώθηση κοινών δεικτών αναφοράς και στην ανάπτυξη πρακτικών εργαλείων που να επιτρέπουν σε οργανισμούς και ρυθμιστικές αρχές να αξιολογούν και να μειώνουν το ψηφιακό αποτύπωμα άνθρακα με συστημικό τρόπο (Marks et al., 2021)

4.3 Προκλήσεις στην έρευνα

- Ανεπαρκής διαφάνεια και έλλειψη κοινοποιούμενων δεδομένων: Πολλές μελέτες βασίζονται σε υποθέσεις ή προσεγγίσεις που δεν δημοσιεύουν λεπτομερή δεδομένα χρήσης (π.χ. κατανάλωση ενέργειας ανά ώρα, ενεργειακή ένταση ανά υπηρεσία). Η έλλειψη διαθέσιμων συγκρίσιμων δεδομένων δυσχεραίνει την επανάληψη της μελέτης, την επαλήθευση των αποτελεσμάτων και τη διεθνή σύγκριση μεταξύ διαφορετικών ερευνών και πλατφορμών.
- Δυσκολία στην ανάθεση εκπομπών σε επιμέρους δραστηριότητες σε περιβάλλοντα κοινοχρήστων υποδομών: Σε περιπτώσεις υπηρεσιών cloud, data centers ή δικτύων όπου πολλοί χρήστες, εφαρμογές, υπηρεσίες διαμοιράζονται υποδομές, είναι δύσκολο να αποδοθεί με ακρίβεια ποια μερίδα των εκπομπών οφείλεται σε ποιο χρήστη ή εφαρμογή. Αυτό καθιστά προβληματική την ανάθεση ευθύνης ή την αξιολόγηση της βελτίωσης από δράσεις μείωσης.
- Ταχεία τεχνολογική και σε σχέση με τη χρήση μεταβλητότητα: Τεχνολογίες, χρήση, φορτία εργασίας μεταβάλλονται ραγδαία. Για παράδειγμα αυξανόμενη χρήση video streaming (Suski et al., 2020), υψηλές απαιτήσεις AI, μετατόπιση σε edge ή geo-distributed υπηρεσίες. Αυτό σημαίνει ότι μελέτες που βασίζονται σε δεδομένα από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο μπορεί γρήγορα να γίνουν αναχρονιστικές, και τα συμπεράσματά τους να μην ισχύουν σε διαφορετικές τεχνολογικές, γεωγραφικές και χρονικές συνθήκες (Bian et al, 2023)
- Αβεβαιότητα λόγω υποθέσεων: Σε υπηρεσίες, όπως video streaming ή υπηρεσίες cloud computing, οι υποθέσεις για bitrate, ποιότητα παραγωγής/κατανάλωσης, τύπο/απόδοση εξοπλισμού, caching, sharing, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα τελικά νούμερα εκπομπών. Πολλές μελέτες δεν καταγράφουν ευρύ φάσμα σεναρίων, με αποτέλεσμα οι εκτιμήσεις να είναι ευαίσθητες σε αυτές τις παραδοχές.

5. Τεχνολογικές και Κοινωνικές Λύσεις

5.1. Χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας

Η μετάβαση των ψηφιακών υποδομών, όπως data centers και δίκτυα μετάδοσης, από ηλεκτρική ενέργεια σε ανανεώσιμες πηγές αποτελεί μια άμεσα εφαρμόσιμη στρατηγική μετριασμού των

εκπομπών CO_2, δεδομένου ότι η πλειονότητα των λειτουργικών εκπομπών σχετίζεται με την κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας (Gnibga et al., 2023). Η χρήση ΑΠΕ, σε συνδυασμό με τεχνικές ενεργειακής βελτιστοποίησης, όπως δυναμική διαχείριση φορτίου και προγραμματισμό διεργασιών, θα μειώσει ουσιαστικά το αποτύπωμα άνθρακα και ενισχύει την πορεία προς εταιρική και εθνική κλιματική ουδετερότητα, καθιστώντας τα ψηφιακά οικοσυστήματα πιο βιώσιμα και ανθεκτικά (Aslan et al., 2024).

5.2. Βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης

Η βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης των ψηφιακών υποδομών αποτελεί μια αποδοτική και βιώσιμη στρατηγική μείωσης του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα, καθώς η αυξανόμενη ζήτηση για υπολογιστική ισχύ και υπηρεσίες cloud καθιστά κρίσιμη τη μείωση της ενέργειας ανά μονάδα εργασίας (Liu et al., 2021) . Η βέλτιστη ενεργειακή απόδοση επιτυγχάνεται τόσο μέσω αποδοτικού σχεδιασμού υλικού, όπως σύγχρονες αρχιτεκτονικές επεξεργαστών, εξειδικευμένες μονάδες επιτάχυνσης και τεχνολογίες ψύξης υψηλής απόδοσης, όσο και μέσω λογισμικού, όπως χρονοπρογραμματισμός και αποφυγή περιττών διεργασιών (Shehabi et al., 2020).

5.3. Υπεύθυνη ψηφιακή συμπεριφορά

Η υπεύθυνη ψηφιακή συμπεριφορά των χρηστών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη μείωση του ψηφιακού αποτυπώματος άνθρακα, καθώς οι ατομικές επιλογές επηρεάζουν άμεσα τη ζήτηση για υπολογιστικούς πόρους και την κατανάλωση ενέργειας σε επίπεδο υπηρεσιών (Suski et al., 2020). Πρακτικές όπως η αποφυγή περιττής διαδικτυακής κίνησης (π.χ. υπερβολικά υψηλής ανάλυσης streaming), η τακτική διαγραφή αχρείαστων δεδομένων, ο περιορισμός αυτόματων συγχρονισμών στο cloud και η επιμήκυνση του κύκλου ζωής των συσκευών μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση του ενεργειακού κόστους. Παράλληλα, η ενίσχυση του περιβαλλοντικού - ψηφιακού γραμματισμού μπορεί να ενθαρρύνει τους χρήστες να υιοθετούν πιο βιώσιμες πρακτικές. Η σύγχρονη βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η συμπεριφορά των τελικών χρηστών έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στο συνολικό ενεργειακό αποτύπωμα των ψηφιακών συστημάτων, καθιστώντας την ευαισθητοποίηση και την αλλαγή συνηθειών σημαντικό συμπληρωματικό άξονα των τεχνολογικών λύσεων (Suski et al., 2020; Gupta et al., 2022; Preist et al., 2019).

Βιβλιογραφία

Aslan, T., Holzapfel, P., Stobbe, L., Grimm, A., Nissen, N. F., Finkbeiner, M., et al. (2024). Toward climate neutral data centers: Greenhouse gas inventory, scenarios, and strategies. iScience, 28(1), 111637. https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.111637

Belkhir, L., & Elmeligi, A. (2018). Assessing ICT global emissions footprint: Trends to 2040 & recommendations. Journal of Cleaner Production, 177, 448–463. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.239

Bian, J., Wang, L., Ren, S., & Xu, J. (2023). CAFE: Carbon-aware federated learning in geographically distributed data centers. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.03615

Dhar, P. (2020). The carbon impact of artificial intelligence. Nature Machine Intelligence, 2(8), 423–425. https://doi.org/10.1038/s42256-020-0219-9

Freitag, C., Berners-Lee, M., Widdicks, K., Knowles, B., Blair, G. S., & Friday, A. (2021). The real climate and transformative impact of ICT: A critique of estimates, trends, and regulations. Patterns, 2(9), 100340. https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100340

Gnibga, W. E., Blavette, A., Orgerie, A.-C., Lefèvre, L., & Da Costa, G. (2023). Renewable energy in data centers: The dilemma of electrical grid dependency and autonomy costs. IEEE Transactions on Sustainable Computing, 9(3), 315–328. https://doi.org/10.1109/TSUSC.2023.3307790

Gupta, M., Purohit, H., & Singh, A. (2022). *Environmental digital literacy and sustainable ICT practices among end-users*. Sustainability, 14(12), 7421. https://doi.org/10.3390/su14127421

IPCC. (2023). Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core

Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC. https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647

Lannelongue, L., Grealey, J., & Inouye, M. (2020). *Green Algorithms: Quantifying the carbon footprint of computation*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2007.07610

Liu, Z., Zhang, Z., Li, T., & Qiu, M. (2021). *Energy-efficient computing and data centers: A survey*. Future Generation Computer Systems, 125, 1–16. https://doi.org/10.1016/j.future.2021.03.015

Malmodin, J., & Lundén, D. (2018). The energy and carbon footprint of the global ICT and E&M sectors 2010–2015. Sustainability, 10(9), 3027. https://doi.org/10.3390/su10093027

Marks, L. U., Clark, J., Livingston, J., Oleksijczuk, D., & Hilderbrand, L. (2021). Correction: Streaming Media's Environmental Impact. Media + Environment, 5(1). https://doi.org/10.1525/001c.21985

Patterson, D., González, J., Hölzle, U., Le, Q., Liang, C., Munguia, L.-M., Rothchild, D., So, D., Texier, M., & Dean, J. (2022). The carbon footprint of machine learning training will plateau, then shrink. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.05149

Preist, C., Schien, D., & Shabajee, P. (2019). Evaluating sustainable interaction design of digital services: The role of user choices in energy consumption. ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 26(3), Article 16. https://doi.org/10.1145/3313833

Saito, S., Watanabe, M., & Kawashima, S. (2019). Life cycle CO_2 emissions of online music and video streaming in Japan. *Applied Sciences, 11*(9), 3992. https://doi.org/10.3390/app11093992

Shehabi, A., Smith, S. J., Masanet, E., Koomey, J., & Horner, N. (2020). *Incorporating energy efficiency into future data center decarbonization pathways*. Energy Efficiency, 13, 2189–2204. https://doi.org/10.1007/s12053-020-09907-4

Stavropoulos, K., Birkle, M., Schneider, M., & Bürger, M. (2022). Carbon footprint of the most popular social media platforms: TikTok, Facebook, Netflix and YouTube. *Sustainability, 14*(4), 2195. https://doi.org/10.3390/su14042195 MDPI

Strubell, E., Ganesh, A., & McCallum, A. (2019). Energy and policy considerations for deep learning in NLP. arXiv. https://doi.org/10.18653/v1/p19-1355

Suski, P., Pohl, J., & Frick, V. (2020). *All you can stream: Investigating the role of user behavior for greenhouse gas intensity of video streaming*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2006.11129 https://doi.org/10.48550/arXiv.2006.11129

Suski, T., Hilty, L. M., Aebischer, B., & Preist, C. (2020). *Digital behavior and environmental impact: Understanding the user's role in ICT energy consumption*. Journal of Industrial Ecology, 24(3), 550–563. https://doi.org/10.1111/jiec.12908

Yang, Z., Meng, L., Chung, J.-W., & Chowdhury, M. (2023). Chasing low-carbon electricity for practical and sustainable DNN training. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.02508

C02. Διαχείριση και ανάλυση δεδομένων στις δημιουργικές κοινότητες

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΑΠΟΔΗΜΩΝ ΚΡΗΤΩΝ ΣΤΟ ΙΝΤΕΡΝΕΤ

Μαρκάκη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ78, MA.Ed., Ph.D.
Ευθυμιόπουλος Ανδρέας
Οικονομολόγος, MSc, Ph.D.

Περίληψη

Η προκείμενη εισήγηση έχει ως στόχο το να παρέχει πληροφορίες για το εξαιρετικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η δημιουργία των διαδικτυακών κοινοτήτων στο Ίντερνετ από απόδημους Έλληνες Κρητικούς, με ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, η οποία είναι βασισμένη στα πορίσματα πρωτότυπης διδακτορικής διατριβής. Οι συγκεκριμένες κοινότητες άξιζε να μελετηθούν εις βάθος, καθώς μέσω των κοινοτήτων αυτών εντοπίστηκαν «κοινά» ενδιαφέροντα, καθώς και «κοινές» ανησυχίες τις οποίες μοιράζονται οι απόδημοι Κρητικοί μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, μέσω των αποτελεσμάτων/πορισμάτων της έρευνας ξεχωρίζει και διαφαίνεται η από κοινού τους προσπάθεια να συγκροτήσουν μία καθημερινότητα/αλληλεπίδραση/επικοινωνία μεταξύ τους. Η έρευνα των εν λόγω κοινοτήτων ανέδειξε την ανάγκη που νιώθει ο "ξενιτεμένος" Έλληνας Κρητικός για να εντοπίσει μέσω του Διαδικτύου, έτερους Κρητικούς, οικείους ή μη, οι οποίοι βρίσκονται και εργάζονται στο εξωτερικό. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι πιο «ενεργές» διαδικτυακές κοινότητες στο κοινωνικό δίκτυο του *Facebook,* αναφορικά με τις αμιγώς κοινότητες Κρητών, είναι δύο, οι οποίες τιτλοφορούνται ως: 1.*«Cretans' Association of Hamilton – "Arkadi"»* απαριθμώντας τα 411 μέλη και 2.«Cretan Association of Chicago – "Amalthia"» απαριθμώντας τα 301 μέλη, δίνοντας το έναυσμα στο μέλλον για περαιτέρω μελέτη.

Λέξεις κλειδιά: *Διαδικτυακές κοινότητες, brain drain*

1. Εισαγωγή

Η έλευση του 21ου αιώνα, συνοδεύτηκε από νέες εξελίξεις τόσο στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στη διεθνή σκηνή. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και ορισμένα κράτη–μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης «ανακοίνωσαν μια σημαντική στροφή στην πολιτική τους όσον αφορά την προσέλκυση εξειδικευμένων και ανειδίκευτων εργαζομένων από τρίτες χώρες, σε μία περίοδο κατά την οποία η ανεργία μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα περίπου 15,7 εκατομμύρια άνεργοι (το 9,2% του εργατικού δυναμικού) το 2001» (Eurostat, 2001) και ενώ οι κοινωνικές πολιτικές είχαν επικεντρωθεί στην κατάρτιση και την ένταξη των υφιστάμενων μεταναστών. «Το πρόβλημα της ανεργίας, και ειδικότερα της ανεργίας των νέων, αποτελεί πληγή η οποία ναρκοθετεί τόσο το μέλλον της ανάπτυξης, όσο και την ποιότητα και την υφή της κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατα στοιχεία 5,2 εκατομμύρια νέοι μέχρι το Μάιο του 2014 είναι οι επίσημοι άνεργοι στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 28 μέγεθος που αντιστοιχεί στο 22,2%» (Παπαδάκης, 2013:146). Το ποσοστό αυτό σε χώρες όπως η Ελλάδα και Ισπανία προσεγγίζει το 60% (European Commission, 2014). Ταυτόχρονα, το χάσμα μεταξύ των χωρών με τα υψηλότερα και χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας παραμένει εξαιρετικά υψηλό: 57,7% για την Ελλάδα και 7,8% για τη Γερμανία, με την Ισπανία να βρίσκεται στο 54%, την Κροατία στο 48,7%, την Ιταλία στο 43%, την Κύπρο στο 37,3% και την Πορτογαλία στο 34,8% (European Commission, 2014).

Με βάση τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, η βύθιση της Ελλάδας στην οικονομική ύφεση, αντικατέστησε πλήρως την μορφή των νέων θέσεων εργασίας, με μορφές εργασίας οι οποίες δεν εστιάζουν πλέον τόσο πολύ στο εκπαιδευτικό επίπεδο, τις γνώσεις και τα προσόντα, αλλά στην εργασιακή εμπειρία και μάλιστα παρεχόμενη με όσο το δυνατόν χαμηλότερη αμοιβή γίνεται, με τη σύμφωνη συγκατάθεση πλέον του ιδίου του εργαζομένου. Η οικονομική κρίση εκτός από την φτώχεια, την πείνα και τη δυστυχία που επέφερε στη χώρα, εξανάγκασε όσους νέους αναζητούν εργασία σήμερα, να συμβιβάζονται με το να συνάπτουν συμβάσεις εργασίας προσανατολισμένες περισσότερο προς το συμφέρον του εργοδότη, παρά προς το ατομικό τους συμφέρον *(Μαρκάκη, 2021:58)*. Το φαινόμενο της "διαρροής εγκεφάλων" στην περίπτωση της Ελλάδας, «ερμηνεύεται περισσότερο ως αποτέλεσμα χαμηλής ζήτησης επιστημονικού προσωπικού στην ελληνική αγορά εργασίας, παρά ως υπερπροσφοράς πτυχιούχων. Η παλιννόστηση των Ελλήνων Επιστημόνων δεν αποτελεί ρεαλιστική προοπτική, εφόσον εύλογα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από προσωπικές επιλογές και στρατηγικές ζωής. Η βασική αιτία αυτής της διαρροής εγκεφάλων, είναι ότι η Ελλάδα δεν έχει μετακινηθεί οργανωμένα και μαζικά προς την αλυσίδα παραγωγής της αξίας, ώστε να παράγει πιο σύνθετα προϊόντα και υπηρεσίες. Επομένως, το ότι υπάρχει περιορισμένη ζήτηση για πτυχιούχους, και συνεπώς διαρροή εγκεφάλων, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι κυρίως απόρροια υπερπροσφοράς πτυχιούχων *(Μαρκάκη, 2021:84).*

2. Κυρίως μέρος

Η δημιουργία ενός μεγάλου αριθμού «πρωτοβουλιών» αναδεικνύει την ανάγκη αποτροπής του φαινομένου "Brain Drain". Συγκεκριμένα, η πρωτοβουλία "Brain Gain" που αυτολεξεί σημαίνει "Κέρδος Εγκεφάλων", είναι η πρωτοβουλία η οποία δημιουργήθηκε το 2017 από Έλληνες και Ελληνίδες νέους επιστήμονες και επαγγελματίες του εξωτερικού. Είναι μια πρωτοβουλία η οποία προσπαθεί να ενώσει τις "φωνές" όσων επιθυμούν την ανακοπή του φαινομένου Brain Drain, κάνοντας προτάσεις ως προς το πώς θα μπορούσαν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες προκειμένου η γενιά του Brain Drain να επιστρέψει πίσω στην Ελλάδα. Η εν λόγω πρωτοβουλία απευθύνεται σε οποιονδήποτε ζει ή εργάζεται στο εξωτερικό και επιθυμεί να προσφέρει στη δημιουργική αξιοποίηση αλλά και στην προσέλκυση του ανθρωπίνου δυναμικού που έχασε η Ελλάδα. Ο θεμελιώδης στόχος της εν λόγω πρωτοβουλίας είναι η μετατροπή του Brain Drain σε Brain Gain. Παράλληλα, επιδιώκει να αποκτήσει "φωνή" η κοινότητα των ομογενών με οργανωμένο τρόπο. Η πρωτοβουλία κάνει έκκληση σε όσους/όσες επιθυμούν να συμμετέχουν σε έναν ανοικτό και ενεργητικό διάλογο καθώς καταθέτει στην κοινή γνώμη στοχευμένες απόψεις, τεκμηριωμένες προτάσεις και διεθνείς πρακτικές για την επίλυση προβλημάτων της χώρας μας. Στα ετήσια Συνέδρια που διεξάγουν, συνδιαμορφώνουν κάθε φορά τους στρατηγικούς τους στόχους και διευρύνουν τη δράση της πρωτοβουλίας *(Μαρκάκη, 2021:112).*

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, κατά την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής *(Μαρκάκη, 2021:223), μέσω ημι-δομημένου ερωτηματολογίου 10 ερωτήσεων, οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, καθώς και η κατασκευή/δημιουργία* του δομικού μοντέλου (SEM) πρόβλεψης του επαναπατρισμού τους (με τίτλο: REPATRIATION), εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που ξέσπασε στην Ελλάδα το 2008-2009. Ο σκοπός της έρευνας της προκείμενης Διδακτορικής Διατριβής ήταν η συγκρότηση/σκιαγράφηση του προφίλ του/της Έλληνα/-ίδας αποφοίτου/-ης Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) Κρητικού Επιστήμονα μετανάστη, που έχει μεταναστεύσει και διαμένει στο εξωτερικό με βάση τα εξής στοιχεία:

- Το φύλο
- Την ηλικιακή κατηγορία
- Το μορφωτικό επίπεδο
- Το επάγγελμα
- Τους λόγους μετανάστευσης στο εξωτερικό
- Τις προϋποθέσεις επιστροφής που θέτει ο/η ίδιος/α

- Τη χρονολογία μετανάστευσης
- Τη χώρα προορισμού/υποδοχής
- Την πρόθεση επιστροφής στην Κρήτη
- Τον εκτιμώμενο χρόνο επιστροφής σε έτη
- Την άποψη για το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης
- Την άποψη για το ελληνικό Πανεπιστήμιο
- Την αξιολόγηση του ελληνικού συστήματος παιδείας

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα υπόκειντο σε 3 περιορισμούς (quotas) οι οποίοι τέθηκαν εξ αρχής, ως προαπαιτούμενο. Πιο συγκεκριμένα, α) να είναι απόφοιτοι ανωτέρου/ανωτάτου επιπέδου σπουδών, β) να έχουν καταγωγή από το νησί της Κρήτης, καθώς και γ) να έχουν αποδημήσει/ματαναστεύσει στο εξωτερικό, κατά την περίοδο που ξέσπασε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα (έτη αναφοράς: 2008-2009).

Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος της έρευνας, το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα ανήλθε τα 543 άτομα (*N*=543). Ως προς την κατανομή του δείγματος, με βάση το φύλο των ερωτώμενων, υπήρξε μία σχετική ισοκατανομή *(Μαρκάκη, 2021:116)*, πιο συγκεκριμένα, το 50,6% ήταν Άνδρες *(N*=275) και το 49,4% ήταν Γυναίκες (*(N*=268), όπως αποτυπώνεται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα *(Πίνακας 1).*

Πίνακας 1: Φύλο του δείγματος.

Φύλο	Μεταβλητές	N	%
	Άνδρες	275	50,64
	Γυναίκες	268	49,36
	Σύνολο	543	100

Στον Πίνακα 2 αναγράφονται οι χώρες στις οποίες επέλεξαν οι Κρητικοί να μεταναστεύσουν. Με βάση τους Πίνακες των απόλυτων συχνοτήτων που ακολουθούν και αφορούν τις χώρες μετανάστευσης ξεχωριστά ανά άτομα *(Μαρκάκη, 2021:223)*, η χώρα προς την οποία φαίνεται ότι μετανάστευσε η πλειονότητα του δείγματος είναι το Ηνωμένο Βασίλειο σε ποσοστό 29%. Ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό η Γερμανία (11%) και η Σουηδία (7%). Οι υπόλοιπες χώρες που ακολουθούν, σημειώνουν σχετικά μικρότερα ποσοστά, όπως η Ελβετία (6%), ενώ υπάρχουν και χώρες που εμφανίζουν ένα κοινό ποσοστό της τάξεως του 5%. Αυτές είναι οι Αραβικές χώρες, η Γαλλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.), η Νορβηγία και η Ιρλανδία. Λίγο μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνουν το Βέλγιο (4%) και η Κύπρος (3,2%), ενώ ακολουθεί κατά σειρά η Πολωνία και η Ολλανδία σε ένα ποσοστό της τάξεως του 3%. Ο Καναδάς, η Σκωτία, η Ιταλία και η Δανία καταγράφουν πολύ ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 1%, η Ισπανία που συγκεντρώνει ένα ποσοστό 0,7%, ενώ η Αυστρία, η Βουλγαρία, η Κίνα, η Ρουμανία, η Σλοβακία, η Ταϋλάνδη και η Τσεχία σημειώνουν ένα κοινό ποσοστό της τάξεως του 0,5%. Η Αυστραλία και η Αφρική συγκεντρώνουν ένα ποσοστό 0,3%. Τις τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν οι υπόλοιπες χώρες και αυτές είναι η Κροατία, η Μάλτα, το Μεξικό, η Ουγγαρία, η Ουκρανία, η Σλοβενία, η Τουρκία και η Φινλανδία σε ένα κοινό ποσοστό της τάξεως του 0,1% *(Πίνακας 2).*

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος στις χώρες μετανάστευσης ανά άτομα.

Χώρα μετανάστευσης	Άτομα
Ηνωμένο Βασίλειο	**157**
Γερμανία	**58**
Σουηδία	**36**
Ελβετία	**32**
Αραβικές χώρες	**28**

Γαλλία	**28**
Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	**28**
Νορβηγία	**26**
Ιρλανδία	**25**
Βέλγιο	**21**
Κύπρος	**16**
Πολωνία	**14**
Ολλανδία	**13**
Καναδάς	**7**
Σκωτία	**6**
Ιταλία	**6**
Δανία	**4**
Ισπανία	**4**
Αυστρία	**3**
Βουλγαρία	**3**
Κίνα	**3**
Ρουμανία	**3**
Σλοβακία	**3**
Ταϋλάνδη	**3**
Τσεχία	**3**
Αυστραλία	**2**
Αφρική	**2**
Ιαπωνία	**1**
Κροατία	**1**
Μάλτα	**1**
Μεξικό	**1**
Ουγγαρία	**1**
Ουκρανία	**1**
Σλοβενία	**1**
Τουρκία	**1**
Φινλανδία	**1**

2.2.Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα ανέδειξε τα ακόλουθα συμπεράσματα: α) Οι απόδημοι Κρητικοί διατηρούν ζωντανό το Κρητικό στοιχείο, μέσω της οργάνωσης Κρητικών *«βραδιών»* με συγκροτήματα που φορούν Κρητικές φορεσιές, χορεύοντας παραδοσιακούς Κρητικούς χορούς. β) Φαίνεται ότι ανησυχούν για το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι της Ελλάδας μέσω των αναρτήσεών τους, αλλά και των ποικίλων σχολίων που κάνουν δημοσίως, με τα οποία είτε επιδοκιμάζουν, είτε αποδοκιμάζουν/(κατά)κρίνουν τα πεπραγμένα της εκάστοτε κυβέρνησης. γ) Τα μέλη παρέχουν πληροφορίες μεταξύ τους σχετικά με τις επερχόμενες τιμητικές εκδηλώσεις μνήμης στην πόλη την οποία βρίσκονται (π.χ. εκδηλώσεις για τη *«Μάχη της Κρήτης»,* εκδηλώσεις μνήμης για το *«Ολοκαύτωμα της Μονής Αρκαδίου»,* ιστορικές εκθέσεις, ομιλίες κ.ά.). δ) Ως μέλη, είναι ιδιαίτερα ένθερμοι και υποστηρικτικοί μεταξύ τους, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις τις οποίες αναπτύσσουν μέσα στη διαδικτυακή κοινότητα. ε. Παρέχουν άμεσα πληροφορίες στα μέλη τους, μέσω ερωταπαντήσεων *(Μαρκάκη, 2021:156-157)*.

Η μελέτη ανέδειξε ότι οι πιο «ενεργές» διαδικτυακές κοινότητες όσον αφορά τις αμιγώς Κρητικές κοινότητες είναι δύο, που τιτλοφορούνται ως: ***«Cretans' Association of Hamilton – "Arkadi"» (411 μέλη)*** η πρώτη και «***Cretan Association of Chicago – "Amalthia***"» ***(301 μέλη)*** η

δεύτερη. Στις πιο «**ενεργές**» διαδικτυακές κοινότητες, όσον αφορά τις ελληνικές κοινότητες στις οποίες όμως συμμετέχουν και απόδημοι Κρητικοί, συγκαταλέγεται η διαδικτυακή κοινότητα με τίτλο: ***"Greeks in London – Ellines sto Londino"*** η οποία μέχρι στιγμής απαριθμεί τα 52.304 μέλη και σημειώνει περί τις 10 αναρτήσεις ανά ημέρα*(Μαρκάκη, 2021:157)*.

Η λίστα αμιγώς κρητικών διαδικτυακών κοινοτήτων στο Facebook όπου είναι εγγεγραμμένοι οι απόδημοι Κρήτες ως μέλη:

1. Cretan Association of Chicago – "Amalthia"
2. Cretans' Association of Hamilton – "Arkadi"
3. Cretans' Association of Montreal
4. Cretans Association of Springfield, MA (Massachusetts)
5. Cretan Association of Queensland"
6. Cretan Brotherhood of Melbourne & Victoria"
7. Cretan Ladies Society "Proodos"
8. Cretan Youth Association of Sydney & NSW"
9. Cretan Youth of Australia and New Zealand"
10. Pancretan Association of America
11. Pancretan Association of Melbourne
12. World Council of Cretans Convention 2013

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι Έλληνες δημιουργούν διαδικτυακές ομάδες (Groups), βάζοντας ως αρχική λέξη στην ομάδα που δημιουργούν, τη λέξη: "***Greeks***" με σκοπό να «μαζέψουν» όλους τους Έλληνες σε μία ομάδα για να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ενδεικτικός αυτού είναι και ο αρκετά μεγάλος αριθμός των ομάδων που έχουν δημιουργηθεί μέχρι στιγμής από τους Έλληνες του εξωτερικού στο κοινωνικό δίκτυο "*Facebook*", οι οποίες απαριθμούν τις 76 μέχρι στιγμής *(Μαρκάκη, 2021:158)*. Η λίστα ελληνικών διαδικτυακών κοινοτήτων στο Facebook όπου είναι εγγεγραμμένοι οι απόδημοι Κρήτες ως μέλη:

1. Embassy of Greece in Sweden
2. Federation of Hellenic – American Societies of Philadelphia
3. Greco parisiens (Greeks living in Paris)
4. Greker i Sverige / Greeks in Sweden
5. Greek Canadian
6. Greek & Cypriot Societies Manchester
7. Greek Doctors in Sweden
8. Greek Doctors in the world
9. Greek – Paris / Les jeunes grecs professionals de Paris
10. Greeks in America
11. Greeks in Amsterdam
12. Greeks in Asia
13. Greeks in Australia
14. Greeks in Austria
15. Greeks in Belgium
16. Greeks in Berlin
17. Greeks in Bremen
18. Greeks in Bristol
19. Greeks in Britain
20. Greeks in Brno
21. Greeks in Brussels
22. Greeks in China
23. Greeks in Copenhagen – Greeks in Denmark

24. Greeks & Cypriots in Barcelona
25. Greeks in Cyprus (Ελλαδίτες στην Κύπρο)
26. Greeks in Dubai
27. Greeks in Edinburgh
28. Greeks in Estonia
29. Greeks in Florida
30. Greeks in Frankfurt
31. Greeks in India
32. Greeks in Ireland
33. Greeks in Israel
34. Greeks in Italy
35. Greeks in Krakow
36. Greeks in Lebanon
37. Greeks in London
38. Greeks in Luxemburg
39. Greeks in Maastricht
40. Greeks in Malta
41. Greeks in Manchester – Έλληνες στο Μάντσεστερ
42. Greeks in Melbourne
43. Greeks in Montreal – Greeks in Laval
44. Greeks in München
45. Greeks in New York
46. Greeks in New Zealand
47. Greeks in Norway
48. Greeks in Oslo
49. Greeks in Pattaya Thailand
50. Greeks in Qatar
51. Greeks in Seoul, Korea
52. Greeks in South Africa
53. Greeks in Stockholm
54. Greeks in Stockholm and Sweden GR
55. Greeks in Stockholm (and Sweden)
56. Greeks in Switzerland – επίσημο group του www.greeksinswitzerland.com
57. Greeks in Thailand
58. Greeks in The Netherlands
59. Greeks in Turkey
60. Greeks in UK
61. Greeks in Uppsala, Sweden
62. Greeks in Warsaw / Ellines sti Varsovia
63. Greeks in and around Zurich
64. Greeks around the world
65. Greeks Community in Jordan
66. Greeks Community in Romania
67. Greeks of America, Canada and the World
68. Greeks of Australia
69. Greeks of Japan
70. Greeks of New York
71. Greeks of Ohio
72. Greeks in Ostrava
73. Greeks Worldwide
74. New Greeks in Melbourne
75. PanHellenic Federation of Florida

76. Έλληνες στη Φινλανδία *(Μαρκάκη, 2021:157-161)*.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το φαινόμενο "Brain Drain" των Κρητών Επιστημόνων, βάση των απαντήσεων των ερωτώμενων, οφείλεται κυρίως στο ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης (έτη αναφοράς: 2008-2009) και στο γεγονός ότι ενώ είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, διαπίστωσαν βάσει των λεγομένων τους, πως εάν δεν είχαν φροντίσει να δημιουργήσουν πελατειακές σχέσεις (με τα πολιτικά) κόμματα, δεν μπορούσαν να βρουν εργασία στην Ελλάδα.

Συμπερασματικά, οι Κρήτες Επιστήμονες, σύμφωνα με το επάγγελμά τους, επέλεξαν να μεταναστεύσουν προς συγκεκριμένες χώρες οι οποίες ανέρχονται στις 38. Η πρώτη χώρα επιλογής είναι το Ηνωμένο Βασίλειο σε ποσοστό της τάξεως του 29% και το επάγγελμα που ασκεί η πλειοψηφία του δείγματος που μετανάστευσε προς τη χώρα αυτή είναι εκείνο του Ιδιωτικού Υπαλλήλου σε ποσοστό 7,9%. Μία πιθανή εξήγηση για την επιλογής για την εν λόγω χώρα είναι το γεγονός ότι τα Αγγλικά είναι η υποχρεωτική ξένη γλώσσα την οποία διδάσκονται από σχετικά μικρή ηλικία οι συμμετέχοντες στην έρευνα, άρα θα μπορούσαμε να αιτιολογήσουμε την επιλογή τους αυτήν προς εκείνη τη χώρα, λόγω του ότι υπάρχει εξοικείωση με τη συγκεκριμένη γλώσσα οπότε τους είναι πιο εύκολο να επιλέξουν τη συγκεκριμένη χώρα για να συνεννοηθούν και να εργαστούν ως Υπάλληλοι. Όσον αφορά το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και την Ιρλανδία, φαίνεται να είναι οι χώρες τις οποίες επιλέγουν ως επί το πλείστο οι απόφοιτοι της Πληροφορικής/Προγραμματιστές, σε ποσοστό της τάξεως του 1,8% για το Ηνωμένο Βασίλειο και 2,6% για την Ιρλανδία, εξαιτίας του ότι όπως δηλώνουν, στις χώρες αυτές αξιοποιούνται καλύτερα τα προσόντα τους (λόγω του ότι εκεί έχουν έδρες μεγάλες εταιρείες, όπως π.χ. η Google, η Apple κ.ά.).

Η δεύτερη κατά σειρά προτίμησης χώρα προς μετανάστευση είναι η Γερμανία σε ένα ποσοστό της τάξεως του 11% και τρίτη χώρα η Σουηδία σε ποσοστό 7%. Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών αιτιολογείται από το γεγονός ότι οι χώρες αυτές θα τους προσφέρουν την εξειδίκευση και την εργασιακή εμπειρία, την οποία και αποζητούν. Προς τις χώρες αυτές φαίνεται να μεταναστεύουν περισσότερο οι Ιατροί σε ποσοστό 5,3% για τη Σουηδία και σε ποσοστό 2,9% για τη Γερμανία. Αντίστοιχα, οι Μηχανικοί καταγράφουν ένα ποσοστό 4,1% για τη Σουηδία και 2,9% για τη Γερμανία. Ακολουθούν με μικρή ποσοστιαία διαφορά σε και οι υπόλοιπες 35 χώρες.

Η προκείμενη διδακτορική Διατριβή συνέβαλε στα ακόλουθα:

- Στη συγκρότηση του προφίλ του Έλληνα Κρητικού Επιστήμονα που έχει μεταναστεύσει στο εξωτερικό.
- Στην ανάδειξη του κυριότερου λόγου της μετανάστευσης των Κρητών Επιστημόνων.
- Στην ανεύρεση του έτους κατά το οποίο σημειώθηκε η μεγαλύτερη εκροή των Ελλήνων Κρητών Επιστημόνων προς το εξωτερικό.
- Στην παροχή πληροφόρησης για το ποια είναι η δημοφιλέστερη χώρα την οποία προτιμούν οι Έλληνες Κρήτες Επιστήμονες να μεταναστεύσουν και για ποιους λόγους.
- Στις προϋποθέσεις επιστροφής (επαναπατρισμού) που θέτουν οι ίδιοι/ες οι ερωτώμενοι/ες.
- Στην αξιολόγηση των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων των ελληνικών Πανεπιστημίων.
- Στην υπόδειξη προτάσεων για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των ελληνικών Πανεπιστημίων.
- Στην αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, όντας οι ίδιοι/ες απόφοιτοι/ες ελληνικών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.).
- Στην πρόταση πιθανής επίλυσης του φαινομένου Brain Drain για την περίπτωση της Κρήτης: «Κατασκευή ενός Ερευνητικού Ιδρύματος (όπως το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας (Ι.Τ.Ε.) το οποίο θα στελεχωθεί από Έλληνες Κρήτες Επιστήμονες που ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό, συμβάλλοντας έτσι στον επαναπατρισμό τους».
- Δημιουργία ενός τύπου: **"*Silicon Valley*"** στην Κρήτη.
- Στη σύναψη διμερούς συμφωνίας (Educational Memorandum) ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο του Essex (University of Essex) που εδρεύει στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η ιδέα για τη δημιουργία της συγκεκριμένης συμφωνίας αναδύθηκε μέσω της παρούσας Διατριβής, όταν μέσα από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας προέκυψε ότι

οι Κρήτες απόφοιτοι των ελληνικών Α.Ε.Ι. επιλέγουν το Ηνωμένο Βασίλειο για τις μετέπειτα σπουδές, σε μία προσπάθεια να παραμείνουν οι απόφοιτοι στην Κρήτη επιλέγοντας εξ αποστάσεως Προγράμματα Σπουδών τα οποία θα υλοποιηθούν μέσω της συνεργασίας των δύο Πανεπιστημίων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μαρκάκη, Ε. (2021). *Διαστάσεις του φαινομένου "Διαρροής Εγκεφάλων" (Brain Drain) στην Κρήτη από το έτος 2008 μέχρι σήμερα.* Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, σσ. 58, 84, 112, 116, 156-158, 223.

Παπαδάκης, Ν. (2013). Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ιστογραφία

European Commission (2014). Business and Consumer Confidence. Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/economy finance/db indicators/surveys/time series/index en.htm

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ BIG DATA ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Πηγουνάκη Ελπίδα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, μεταπτυχική φοιτήτρια ΔΙ.ΠΑ.Ε
Γαλανάκης Ιωάννης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 7ης Ενότητας Ηρακλείου

Περίληψη

Τα Big Data αναφέρονται σε μεγάλους όγκους δεδομένων που παράγονται από διαδικτυακές πλατφόρμες και συστήματα πληροφορικής, απαιτώντας προηγμένες τεχνικές ανάλυσης και Τεχνητή Νοημοσύνη. Στην Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την εξατομίκευση της μάθησης. Η εισήγηση εξετάζει τις πρακτικές χρήσης των Big Data στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τις συγκρίνει με διεθνείς προσεγγίσεις, δίνοντας έμφαση στις πηγές δεδομένων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Νορβηγία, η Φινλανδία και η Κίνα, τα Big Data χρησιμοποιούνται εκτενώς για την προσαρμογή της μάθησης, μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών και ψηφιακών ιχνών, ενώ στην Ελλάδα η χρήση τους περιορίζεται σε διοικητικές λειτουργίες, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και τεχνολογικών υποδομών. Βασικές προκλήσεις αποτελούν η προστασία ιδιωτικότητας, η έλλειψη ρυθμιστικού πλαισίου και η ανάγκη τεχνογνωσίας. Παρά τις επιφυλάξεις, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη δυνητική συμβολή των Big Data στη διδασκαλία, εφόσον λυθούν θέματα προστασίας δεδομένων, εκπαίδευσης και υποδομών.

Λέξεις κλειδιά: Big Data, Μεγάλα Δεδομένα, εξατομικευμένη μάθηση

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η αυξανόμενη διαθεσιμότητα των Big Data έχει επαναπροσδιορίσει τις δυνατότητες της εξατομικευμένης μάθησης.

Η **εξατομικευμένη μάθηση,** σύμφωνα την Unesco (2012), είναι μια μεθοδολογία κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση εστιάζονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των ατόμων μέσα στις τάξεις, υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Αυτή η προσέγγιση ενσωματώνει εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών, διαφοροποίηση στο περιεχόμενο και τις στρατηγικές μάθησης, αξιοποίηση των ΤΠΕ και συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων για την ανάπτυξη των μαθησιακών στόχων**.**

Τα **Big Data** (Μεγάλα Δεδομένα) αφορούν σε σύνολα δεδομένων τόσο εκτεταμένα και σύνθετα, που η επεξεργασία τους απαιτεί την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI). Αυτά τα δεδομένα προέρχονται από ποικίλες πηγές είτε ομοιογενείς είτε ετερογενείς. Η σύγχρονη τεχνολογία επιτρέπει τη συλλογή αυτών των δεδομένων με εξαιρετικά υψηλή ταχύτητα, συχνά σε πραγματικό χρόνο, καθιστώντας δυνατή την ανάλυσή τους για την εξαγωγή νέων γνώσεων και πληροφοριών (European Parliament, 2021).

Τα Big Data βρίσκουν πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της εξατομίκευσης της μάθησης (Mavroudi & Papadakis, 2020; Xiong et al., 2024) είτε προτείνοντας μαθήματα ή πηγές με βάση τις προτιμήσεις και το ιστορικό των μαθητών είτε με σκοπό την παρακολούθηση της προόδου, μέσω της αναγνώρισης δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών, ώστε να παρέχονται στοχευμένες παρεμβάσεις και άμεση ανατροφοδότηση από τους δασκάλους. Επίσης, βοηθούν στην έγκαιρη ταυτοποίηση μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο να αποτύχουν, επιτρέποντας την άμεση παρέμβαση. Τέλος, η ανάλυση συμπεριφοράς που πραγματοποιείται μέσω της μελέτης προτύπων μάθησης, όπως ο χρόνος που αφιερώνεται σε δραστηριότητες για την

κατανόηση των μαθησιακών συνηθειών, μπορεί να οδηγήσει σε εξατομικευμένα μαθησιακά μονοπάτια.

Η παρούσα εργασία εντοπίζει μια σημαντική απόκλιση μεταξύ των δυνατοτήτων των Big Data για την εξατομίκευση της μάθησης και της περιορισμένης εφαρμογής τους στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπου η χρήση τους είναι πιο εκτεταμένη. Η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει αυτή την απόκλιση, συγκρίνοντας τις πρακτικές και τις αντιλήψεις που επικρατούν στην Ελλάδα με αυτές που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες, με στόχο να αναδείξει τις προοπτικές και τις προκλήσεις της αξιοποίησης των Big Data για την εξατομίκευση της μάθησης. Έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Ποιες πηγές δεδομένων χρησιμοποιούνται για την εξατομίκευση της μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και πώς αυτές οι πρακτικές συγκρίνονται με αντίστοιχες πρακτικές σε χώρες με υψηλές επιδόσεις στην εκπαίδευση και ανεπτυγμένες τεχνολογικές υποδομές;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό σχετικά με τη χρήση των Big Data και πώς επηρεάζουν την υιοθέτηση αυτών των τεχνολογιών;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας ακολούθησε μια σειρά από βήματα, τα οποία περιλαμβάνουν την επιλογή των άρθρων, την ανάλυση περιεχομένου και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η επιλογή των άρθρων έγινε με βάση το έτος δημοσίευσης, οπότε δόθηκε προτεραιότητα σε άρθρα της τελευταίας δεκαετίας, ώστε να εξασφαλιστεί η συμπερίληψη πρόσφατων εξελίξεων και τάσεων στον τομέα. Άλλο βασικό κριτήριο επιλεξιμότητας του άρθρου ήταν η ποιότητα, που αξιολογήθηκε με βάση την επιστημονική τους αξιοπιστία, τη σαφήνεια της μεθοδολογίας και τη σχετικότητα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η ανάλυση των άρθρων βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία επιτρέπει την ερμηνεία και την κατανόηση των κύριων θεμάτων και προκλήσεων που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Η συγκεκριμένη ανάλυση επιλέχθηκε επειδή προσφέρει την ευελιξία να εξετάσει τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές πτυχές των μελετών, καθώς και να αναδείξει τα κύρια μοτίβα και τάσεις που σχετίζονται με τη χρήση των Big Data στην εκπαίδευση. Αρχικά, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν θεματικά, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες για την οργάνωση και την ερμηνεία των δεδομένων.

Ωστόσο η παρούσα μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς, όπως την υποκειμενικότητα των κριτηρίων επιλογής άρθρων, τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, την εστίαση σε συγκεκριμένες χώρες και τη διαφοροποίηση στη διαθεσιμότητα των ερευνών μεταξύ αυτών των χωρών.

2.2. Πηγές δεδομένων για την εξατομικευμένη μάθηση

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα Big Data παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, τα μαθησιακά μοτίβα και τις συμπεριφορές. Αναλύοντας αυτά τα δεδομένα, τα συστήματα εξατομικευμένης μάθησης μπορούν να αξιολογήσουν τις μαθησιακές διαδικασίες, να προσαρμόσουν το περιεχόμενο και να βελτιώσουν τις μεθόδους αξιολόγησης. Η χρήση αυτών των αναλύσεων, επιτρέπει την δημιουργία πιο αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών, προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, τα συστήματα ανάλυσης μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατανοηθεί καλύτερα η μαθησιακή κατάσταση των μαθητών και να προσαρμοστεί ανάλογα η μαθησιακή διαδικασία (De Witte & Chénier, 2023).

Επιπρόσθετα, οι αναλύσεις δεδομένων μπορούν να βοηθήσουν στην προσαρμογή του περιεχομένου, ώστε να είναι πιο σχετικό και ενδιαφέρον για κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τους

Rahmawati et al. (2024) η ανάλυση Big Data συμβάλλει στη βελτίωση της εξατομικευμένης μάθησης, επιτρέποντας στους δασκάλους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία. Αυτό αυξάνει τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών, ενώ διευκολύνει τον εντοπισμό και την υποστήριξη όσων χρειάζονται βοήθεια.

Η αξιοποίηση δεδομένων για την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί μια εξελιγμένη πρακτική, σε διεθνές επίπεδο, ιδιαίτερα σε χώρες με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προηγμένη τεχνολογική υποδομή. Σύμφωνα με την Bulger (2016), η εξατομικευμένη μάθηση στις Ηνωμένες Πολιτείες βασίζεται σε μια ποικιλία πηγών δεδομένων. Αυτά τα δεδομένα, τα οποία προέρχονται τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από τις τεχνολογικές πλατφόρμες, χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών εμπειριών. Περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, δεδομένα απόδοσης σε τεστ και αξιολογήσεις, που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία εξατομικευμένων αναφορών προόδου για μαθητές, δασκάλους και γονείς. Επίσης, καταγράφονται δεδομένα χρήσης και πρόσβασης, ενώ παρατηρείται μια τάση επέκτασης της συλλογής δεδομένων και στην προσωπική ζωή των μαθητών. Τέλος, ορισμένες εφαρμογές συλλέγουν και μοιράζονται δεδομένα σχετικά με τη συμπεριφορά και την πειθαρχία των μαθητών προς τους γονείς. Σύμφωνα με την Bulger, τα δεδομένα αυτά συγκρίνονται με ιδανικά μοντέλα απόδοσης ή με δεδομένα άλλων μαθητών, με στόχο οι πλατφόρμες να δημιουργήσουν εξατομικευμένα μαθησιακά πλάνα. Η ανάλυση της Bulger συμπίπτει με των Aguerrebere et al., (2022), που υπογραμμίζουν την έλλειψη διαφάνειας σχετικά με τη συλλογή και τη χρήση αυτών των δεδομένων, καθώς και τους πιθανούς κινδύνους για την ιδιωτικότητα των μαθητών.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Hoel et al. (2020), οι πηγές εκπαιδευτικών δεδομένων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ Νορβηγίας και Κίνας, αντανακλώντας διαφορετικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες και προσεγγίσεις στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Στη Νορβηγία, τα σχολεία κάνουν σαφή διάκριση μεταξύ δεδομένων που παράγονται και διαχειρίζονται από θεσμικά συστήματα και δεδομένων που οι χρήστες παράγουν εκτός εκπαίδευσης, τα οποία προφυλάσσονται σύμφωνα με τους Ευρωπαϊκούς Γενικούς Κανονισμούς Προστασίας Δεδομένων. Η φροντίδα και ο σεβασμός της ποικιλίας των μαθητών είναι σημαντικές αξίες και το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, υπάρχει συζήτηση σχετικά με το πώς να αυξηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς η προώθηση της συμπερίληψης και της αποτελεσματικότητας στον πολιτικό λόγο συχνά απεικονίζονται ως αντιφατικές αξίες. Υπάρχει ένας έντονος σκεπτικισμός απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων για τη συλλογή τέτοιων δεδομένων, καθώς και ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα και την επιτήρηση των μαθητών.

Αντίθετα στην Κίνα, η διαχείριση δεδομένων από το 2017 έχει ενισχυθεί προκειμένου να κατασκευαστεί ένα μεγάλο σύστημα δεδομένων για την εκπαίδευση, που προωθεί τα ψηφιακά σχολεία και τις πλατφόρμες ανταλλαγής ψηφιακών πόρων. Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ευρύτερο ενδιαφέρον για ποικίλες πηγές δεδομένων, για τη δημιουργία μιας ολιστικής εικόνας του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση, καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την εθνική στρατηγική για την αξιοποίηση Big Data στην εκπαίδευση. Η έμφαση δίνεται στην επιλογή των μαθητών με το μεγαλύτερο δυναμικό, προκειμένου να λάβουν στοχευμένη υποστήριξη και να επιτύχουν στις σπουδές τους.

Σύμφωνα με την έρευνα των Li & Zhai (2018), στην Κίνα τα Big Data χρησιμοποιούνται για την εξατομίκευση της μάθησης μέσω της ανάλυσης συμπεριφοράς των μαθητών, της πρόβλεψης της απόδοσής τους και της προσαρμογής του εκπαιδευτικού περιεχομένου στις ατομικές τους ανάγκες. Ωστόσο, οι Aguerrebere et al., (2022) καταλήγουν ότι η ταχεία ανάπτυξη των Big Data στην Κίνα έχει ήδη δημιουργήσει προκλήσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση τους, ενώ η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών περιορίζει την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα δεδομένα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η ίδια μελέτη δείχνει ότι η Φινλανδία διαθέτει το εθνικό σύστημα δεδομένων KOSKI, το οποίο συλλέγει εκπαιδευτικά δεδομένα από διάφορες πηγές, επιτρέποντας την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών. Το σύστημα αυτό συγκεντρώνει δεδομένα από σχολεία,

εκπαιδευτικούς οργανισμούς και άλλες σχετικές πηγές, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαιδευτικής διαδρομής κάθε μαθητή. Ωστόσο, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ηθική χρήση των πληροφοριών που συλλέγονται, καθώς και προκλήσεις στην ενσωμάτωση αυτών των δεδομένων στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ενώ σε διεθνές επίπεδο η αξιοποίηση των Big Data για την εξατομίκευση της μάθησης είναι μια εξελιγμένη πρακτική, στην Ελλάδα δεν συμβαίνει το ίδιο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κύριες πηγές εκπαιδευτικών δεδομένων προέρχονται από ψηφιακά εργαλεία, όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης και εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία συλλέγουν δεδομένα για την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών. Αυτά τα δεδομένα χρησιμοποιούνται για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών και την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης. Η χρήση των Big Data στην ελληνική εκπαίδευση φαίνεται ότι περιορίζεται κυρίως σε πανεπιστημιακό επίπεδο, όπου τα δεδομένα των φοιτητών χρησιμοποιούνται για την εξατομίκευση της μάθησης και την παροχή προσωποποιημένων συστάσεων (Mavroudi & Papadakis, 2020). Παράλληλα, δεδομένα συλλέγονται από εθνικές εξετάσεις, όπως οι Πανελλήνιες Εξετάσεις και αξιολογήσεις, οι οποίες αποτελούν μια σημαντική πηγή δεδομένων για την αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, η χρήση αυτών των δεδομένων για την εξατομίκευση της μάθησης είναι περιορισμένη, καθώς τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται κυρίως για την αξιολόγηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι για την ατομική υποστήριξη των μαθητών. Η έρευνα φανερώνει ότι τα ψηφιακά δεδομένα των μαθητών που αποθηκεύονται στα σχολεία, όπως προσωπικά αρχεία και οπτικοακουστικό υλικό, χρησιμοποιούνται κυρίως για διοικητικές ανάγκες των σχολείων και για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπουτσάκης, et al. 2023).

2.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Big Data για την εξατομίκευση της μάθησης

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο, την τεχνολογική υποδομή και τις πολιτισμικές παραδόσεις κάθε χώρας. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε, μπορούν να εξαχθούν κάποιες κοινές τάσεις και ανησυχίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε διάφορα πλαίσια.

Οι εκπαιδευτικοί στην Κίνα, σύμφωνα με τον Hoel et al. (2020), αναγνωρίζουν τα οφέλη της χρήσης των Big Data στην εξατομίκευση της μάθησης και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και για αυτό είναι πιο ανοιχτοί στη χρήση των Big Data και της AI στην εκπαίδευση. Η κύρια διαφορά της Κίνας από τις άλλες χώρες, έγκειται στο πολιτισμικό και νομικό της πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει μια πιο εκτεταμένη χρήση των δεδομένων, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί νέες προκλήσεις. Η εμπειρία της Κίνας μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για άλλες χώρες που επιδιώκουν να ενσωματώσουν τα Big Data στην εκπαίδευση.

Με βάση την ίδια έρευνα των Hoel et al. (2020), οι εκπαιδευτικοί στη Νορβηγία έχουν μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση στη χρήση των Big Data. Η χώρα διαθέτει μια ανεπτυγμένη τεχνολογική υποδομή και μια ισχυρή πολιτική προστασίας δεδομένων, γεγονός που διευκολύνει τη χρήση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, και αυτοί εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την ηθική χρήση των δεδομένων και την επίδραση των τεχνολογιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Επιπλέον, υπάρχει μια έντονη εστίαση στη διαφάνεια και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά πιο ανοιχτοί στη χρήση των Big Data και των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα λόγω της ευρείας διαθεσιμότητας τεχνολογικών πόρων και της ύπαρξης πολλών εταιρειών που αναπτύσσουν εκπαιδευτικά εργαλεία. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Bulger (2016), υπάρχουν σημαντικές ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ηθική χρήση των δεδομένων, ιδιαίτερα όταν αυτά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητών ή την πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους. Υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να "ετικεταρίζονται" με βάση τα δεδομένα τους, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες τους ή να οδηγήσει σε άδικες αποφάσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ αντιμετωπίζουν την πρόκληση της διαχείρισης μεγάλων όγκων δεδομένων και της ερμηνείας τους με τρόπο που να ωφελεί τους μαθητές χωρίς να περιορίζει τις ευκαιρίες τους.

Βάσει των υφιστάμενων ερευνών (Mavroudi & Papadakis, 2020; Παπουτσάκης et al., 2023), οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια σύνθετη εικόνα, η οποία αντανακλά τόσο επιφυλακτικότητα όσο και ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική. Παρότι η σχετική έρευνα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο παραμένει περιορισμένη, τα διαθέσιμα δεδομένα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γενικά μια ουδέτερη στάση, χωρίς να δηλώνουν έντονα θετική ή αρνητική προσέγγιση.

Η ανασκόπηση φανερώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των Big Data για ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, αναφορικά με την πρόβλεψη του κινδύνου αποτυχίας, με την επιλογή κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη δημιουργία ομάδων εργασίας. Ωστόσο, υπάρχει μια ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα Big Data, πιθανώς λόγω έλλειψης τεχνογνωσίας και ανησυχίας για την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα των δεδομένων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνικά και παιδαγωγικά ζητήματα, καθώς και η πρόσβαση στο διαδίκτυο, αναγνωρίζονται ως σημαντικοί παράγοντες για την μελλοντική αξιοποίηση των Big Data (Παπουτσάκης et al., 2023).

Ένα από τα κύρια σημεία αβεβαιότητας αφορά τη χρησιμότητα και την ευκολία χρήσης των Big Data στη μαθησιακή διαδικασία. Πολλοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί ως προς το κατά πόσο τα δεδομένα αυτά μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πρακτική και να διευκολύνουν την εξατομίκευση της μάθησης, καθώς η αξιοποίησή τους θεωρείται σύνθετη και απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Παράλληλα, αναδεικνύεται έντονη ανησυχία για ζητήματα ασφάλειας και προστασίας προσωπικών δεδομένων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι βέβαιοι αν διασφαλίζεται επαρκώς η ιδιωτικότητα των μαθητών τους.

Ωστόσο, παρά τις επιφυλάξεις, καταγράφεται ενδιαφέρον για επιμόρφωση, γεγονός που καταδεικνύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να διερευνήσουν περαιτέρω τις δυνατότητες αυτών των τεχνολογιών.

2.4. Κύρια Ευρήματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικές διαφορές και κοινά μοτίβα στη χρήση των Big Data για την εξατομίκευση της μάθησης ανάμεσα στην Ελλάδα και σε χώρες με προηγμένες τεχνολογικές και εκπαιδευτικές υποδομές.

Τα κύρια ευρήματα, τα οποία συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Συγκριτικός Πίνακας: Χρήση Big Data στην Εκπαίδευση

Κριτήριο	**Ελλάδα**	**ΗΠΑ**	**Κίνα**	**Νορβηγία**	**Φινλανδία**
Πηγές/ Εφαρμογή	Ψηφιακές πλατφόρμες (περιορισμένες), διοικητικό/ πανεπιστημιακό	Δεδομένα συμπεριφοράς, εκτενής εξατομίκευση	Ολιστικά δεδομένα, εθνική στρατηγική	Θεσμικά συστήματα, ισορροπημένη	Εθνικό σύστημα, πλήρης παρακολούθηση
Απόψεις εκπαιδευτικών	Επιφυλακτικοί, Ενδιαφέρον	Ανοιχτοί, επιφυλάξεις	Υψηλή αποδοχή	Ισορροπημένοι, επιφυλάξεις	Ηθική χρήση
Υποδομές	Περιορισμένες	Προηγμένες	Υψηλά αναπτυγμένες	Ανεπτυγμένες	Ανεπτυγμένες
Προκλήσεις	Έλλειψη πλαισίου, εκπαίδευση, προστασία δεδομένων	Ηθικά διλήμματα, διαχείριση δεδομένων	Έλλειψη επιμόρφωσης, υπερ-παρακολούθηση	Ιδιωτικότητα, αποτελεσματικότητα	Ενσωμάτωση, προστασία δεδομένων
Στρατηγικές	Ελλιπής	Ιδιωτικές πρωτοβουλίες	Εθνικό πρόγραμμα	Πολιτικές GDPR	KOSKI

Συγκρίνοντας την Ελλάδα με άλλες ανεπτυγμένες χώρες διαπιστώνουμε σημαντικές διαφορές τόσο στο επίπεδο ανάπτυξης όσο και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η συλλογή και ανάλυση δεδομένων από ποικίλες πηγές επιτρέπει τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών πλάνων, ενώ στην Κίνα υπάρχει έμφαση στην ολιστική αξιοποίηση δεδομένων για την υποστήριξη των μαθητών. Η Νορβηγία, από την άλλη πλευρά, εστιάζει στη διαφάνεια και τον σεβασμό της ιδιωτικής ζωής, με αυστηρούς κανονισμούς για τη συλλογή και χρήση δεδομένων, ενώ η Φινλανδία έχει δημιουργήσει εθνικό σύστημα εκπαιδευτικών δεδομένων, ώστε να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής πορείας κάθε μαθητή. Αντίθετα, στην Ελλάδα, η χρήση των Big Data βρίσκεται σε αρχικό στάδιο και περιορίζεται κυρίως σε πανεπιστημιακό επίπεδο, με περιορισμένη εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα δεδομένα συλλέγονται κυρίως από ψηφιακά εργαλεία και χρησιμοποιούνται περισσότερο για διοικητικούς σκοπούς, παρά για την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Η έλλειψη τεχνολογικών υποδομών, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη στρατηγικών για την προστασία της ιδιωτικής ζωής αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην ευρύτερη εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών. Η συνεχής πρόοδος στις τεχνολογίες και η διεθνής εμπειρία μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για την ενσωμάτωση αυτών των πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις διαφορετικές χώρες, παρατηρούμε ότι υπάρχουν κοινά θέματα, όπως ανησυχίες για την ιδιωτικότητα και την ηθική χρήση των δεδομένων, αλλά και σημαντικές διαφορές, που σχετίζονται με το πολιτισμικό και τεχνολογικό πλαίσιο κάθε χώρας. Σε χώρες με ανεπτυγμένη τεχνολογική υποδομή, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοιχτοί στη χρήση των Big Data. Αντίθετα, σε χώρες με περιορισμένη υποδομή οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί. Σε χώρες που η συλλογή δεδομένων είναι πιο αποδεκτή λόγω του πολιτισμικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν τα δεδομένα για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των μαθητών. Σε χώρες που η προστασία της ιδιωτικότητας είναι υψηλή προτεραιότητα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη διαφάνεια και τη συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, σε χώρες με ισχυρή κουλτούρα καινοτομίας, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν νέες τεχνολογίες. Στην περίπτωση πιο συντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί.

Τα παραπάνω ευρήματα δημιουργούν το θεωρητικό πλαίσιο για μια κριτική συζήτηση σχετικά με τις πρακτικές συνέπειες για την Ελλάδα, τις ηθικές προκλήσεις της χρήσης Big Data, και τους τρόπους υιοθέτησης των καλύτερων πρακτικών από το διεθνές πλαίσιο.

3. Συζήτηση

Όπως προκύπτει από την παρούσα μελέτη, τα Big Data έχουν τη δυναμική να αναμορφώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, προσφέροντας εξατομικευμένες και στοχευμένες λύσεις που μπορούν να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η χρήση τους μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός σύγχρονου, ευέλικτου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να αποκομίσει το μέγιστο όφελος, ενώ οι εκπαιδευτικοί εξοπλίζονται με πολύτιμα εργαλεία που δεν είχαν στη διάθεσή τους στο παρελθόν. Η ψηφιακή τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται επιδέξια, δίκαια και αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να υποστηρίξει πλήρως την ατζέντα της εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλής ποιότητας και χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Μπορεί να διευκολύνει την πιο εξατομικευμένη, ευέλικτη και μαθητοκεντρική μάθηση, σε όλες τις φάσεις και τα στάδια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ της Ελλάδας και των χωρών με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά συστήματα (ΗΠΑ, Κίνα, Νορβηγία, Φινλανδία) ως προς την αξιοποίηση των Big Data στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η χρήση των Big Data βρίσκεται σε αρχικό στάδιο σε πανεπιστημιακό κυρίως επίπεδο, με περιορισμένη εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Big Data για την εξατομίκευση της μάθησης, τη βελτίωση της διδασκαλίας και την έγκαιρη παρέμβαση σε μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο αποτυχίας.

Οι επιπτώσεις αυτής της κατάστασης είναι σημαντικές για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μη αξιοποίηση των Big Data μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερη ποιότητα της εκπαίδευσης, μειωμένη αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών και άνισες ευκαιρίες για τους μαθητές. Επιπλέον, η Ελλάδα κινδυνεύει να μείνει πίσω από τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς άλλες χώρες επενδύουν σημαντικά στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, απαιτείται η ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων. Καταρχάς, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός εθνικού στρατηγικού σχεδίου για την ενσωμάτωση των Big Data στην εκπαίδευση, με σαφείς στόχους, χρονοδιάγραμμα και δείκτες μέτρησης της προόδου. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των απαραίτητων τεχνολογικών υποδομών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τα οφέλη και τις προκλήσεις της χρήσης των Big Data.

Επιπλέον, είναι σημαντική η δημιουργία ενός νομικού και κανονιστικού πλαισίου που θα διασφαλίζει την προστασία των δεδομένων των μαθητών και την ηθική χρήση των Big Data. Με περισσότερα δεδομένα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να παρέχει περισσότερη υποστήριξη, περισσότερη εξατομίκευση και τελικά περισσότερη εκπαίδευση. Ταυτόχρονα όμως, με τα περισσότερα δεδομένα, δημιουργείται πιο επεμβατική παρακολούθηση, εφαρμόζονται πιο άκαμπτα μονοπάτια και τιμωρίες, ενώ εδραιώνεται η προκατάληψη με την πλήρη ισχύ του κώδικα. Προκύπτει δε μια σειρά από ηθικά ερωτήματα που χρειάζονται απάντηση προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι από τη μακροπρόθεσμη παρακολούθηση των μαθητών, την επικίνδυνη ανταλλαγή ιδιωτικών δεδομένων, την επαναχρησιμοποίηση προηγούμενων συνόλων δεδομένων και την εξάρτηση από αδιαφανή μοντέλα: “Σε ποιον ανήκουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα και ποιος μπορεί και πρέπει να συναινέσει για τη συλλογή τους;”, “Ποιος έχει το δικαίωμα πρόσβασης και για ποιο σκοπό;” και “Ποια δικαιώματα, εάν υπάρχουν, έχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτές ή ακόμη και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ιδιωτικότητα ή την ανωνυμία στα εκπαιδευτικά τους αρχεία;” (Lynch, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, για τη μελλοντική έρευνα, προτείνεται η διερεύνηση των εξής θεμάτων:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή και την υιοθέτηση των Big Data από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς;
- Ποιες είναι οι βέλτιστες πρακτικές για την ενσωμάτωση των Big Data στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις της χρήσης των Big Data στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα μαθησιακά αποτελέσματα στην Ελλάδα;

Η μετάβαση σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αξιοποιεί τα Big Data απαιτεί συλλογική προσπάθεια και συντονισμένη στρατηγική από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Παρότι ο δρόμος είναι ακόμα μακρύς, οι δυνατότητες που προσφέρουν τα Big Data για τη βελτίωση της εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητες. Με την κατάλληλη υποστήριξη σε επίπεδο πολιτικής, υποδομών και επιμόρφωσης, το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί να γίνει πιο στοχευμένο, αποτελεσματικό και προσβάσιμο σε όλους, χωρίς να παραβλέπονται τα ηθικά ζητήματα και οι κίνδυνοι που προέρχονται κυρίως από την έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και της ιδιωτικότητας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020. ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624

Παπουτσάκης, Λ., Μαυρουδή, Ά., & Παπαδάκης, Σ. (2023). Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση χρήσης και την αποδοχή των Μεγάλων Δεδομένων από εκπαιδευτικούς στο ελληνικό σχολείο. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 642-649. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/7347/6653

Ξενόγλωσση

Aguerrebere, C., He, H., Kwet, M., Laakso, M. J., Lang, C., Marconi, C., ... & Zhang, H. (2022). Global perspectives on learning analytics in K12 education. *by Charles Lang, Alyssa Friend Wise, Agathe Merceron, Dragan Gaševic, and George Siemens. 2nd ed. Vancouver, Canada: SOLAR*. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/157556/HLA22_Chapter_22_Aguerrebere.pdf?sequence=4

Bulger, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, *22*(1), 1-29. https://datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf

De Witte, K., & Chénier, M. A. (2023). Learning analytics in education for the twenty-first century. *Handbook of Computational Social Science for Policy*, 305. https://www.researchgate.net/publication/367355348_Learning_Analytics_in_Education_for_the_Twenty-First_Century

European Parliament. (2021). *Big data: definition, benefits, challenges (infographics).* https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20210211STO97614/big-data-definition-benefits-challenges-infographics

Hoel, T., Chen, W., & Lu, Y. (2020). Teachers' perceptions of data management as educational resource: A comparative case study from China and Norway. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *15*(3), 178-189. https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-04

Li, Y., & Zhai, X. (2018). Review and prospect of modern education using big data. *Procedia Computer Science*, *129*, 341-347. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050918303223

Mavroudi, A., & Papadakis, S. (2020). A case study on how Greek teachers make use of big data analytics in K-12 education. In *Emerging Technologies for Education: 4th International Symposium, SETE 2019, Held in Conjunction with ICWL 2019, Magdeburg, Germany, September 23–25, 2019, Revised Selected Papers 4* (pp. 3-9). Springer International Publishing. https://www.researchgate.net/publication/339279170_A_Case_Study_on_How_Greek_Teachers_Make_Use_of_Big_Data_Analytics_in_K-12_Education

Rahmawati, R., Nursalim, N., Alfiah, A., Hasyim, A., & Fawait, A. B. (2024). Impact of Using Big Data Analisys in Increasing Personalization of Learning. *Journal of Computer Science Advancements*, *2*(2), 54-72. https://journal.ypidathu.or.id/index.php/jcsa/article/view/906

Unesco (2012). *Personalised Learning: a new ICT-enabled education approach.* https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf

Xiong, Z., Li, H., Liu, Z., Chen, Z., Zhou, H., Rong, W., & Ouyang, Y. (2024). A Review of Data Mining in Personalized Education: Current Trends and Future Prospects. *arXiv preprint arXiv:2402.17236*. https://arxiv.org/pdf/2402.17236

C03. Καινοτόμες τεχνολογίες και κοινωνική δικαιοσύνη στις συλλογικές διαδικασίες

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Παπαδοπούλου Ευρώπη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Θεολόγων Δυτικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η σημασία της δια βίου μάθησης, ως μια συνεχής διαδικασία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, με έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών και την ανάγκη νομοθετικής παρέμβασης για την υπερκέραση των εμποδίων στη μάθηση. Η ΤΝ προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η προσαρμοσμένη μάθηση και η εύκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, αλλά εγείρει και προκλήσεις, όπως η κοινωνική ανισότητα και ηθικά προβλήματα. Η ενσωμάτωση της στην εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, καθώς και σχεδιασμό προγραμμάτων που συνδυάζουν τα πλεονεκτήματα της παραδοσιακής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει αναδείξει τη δυνατότητα να επηρεάσει ουσιαστικά την εκπαίδευση, τη θέση των φύλων στην εργασία, την ιδιωτικότητα, την ιατρική και άλλες πτυχές της κοινωνίας. Τέλος, η ΤΝ είναι κρίσιμη για τις σύγχρονες μηχανές αναζήτησης πληροφοριών και τα κοινωνικά δίκτυα, όπου η εφαρμογή της οδηγεί σε βελτιώσεις στην αναζήτηση και την εξατομικευμένη πληροφόρηση, ενισχύοντας τη σύνδεση ανθρώπων και γνώσεων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: Μάθηση, Τεχνητή Νοημοσύνη, δικαιώματα, κοινωνικά δίκτυα

1. Εισαγωγή

Είναι σαφές ότι η χρήση των νέων τεχνολογικών εργαλείων, μέσα από την ανάπτυξη και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, είτε ο σταθερός είτε ο φορητός, ο διαδραστικός πίνακας, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) και άλλα, είναι σε αρκετά πρώιμο στάδιο, συγκριτικά με τα εργαλεία της παλαιότερης τεχνολογίας, ειδικά αν συνυπολογίσουμε, σύμφωνα με τους Carlson & Firpo (2001), το υψηλό κόστος που συνεπάγεται η υιοθέτηση στην πράξη των εν λόγω τεχνολογιών, καθώς και την περιορισμένη υποδομή αρκετών αναπτυσσόμενων χωρών στον συγκεκριμένο τομέα.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να μελετηθεί η χρήση των Νέων Τεχνολογιών τόσο στην δια βίου εκπαίδευση ενήλικων όσο και στη χρήση τους στην αυτόνομη μάθηση, ως ένα εργαλείο επίτευξης της γνώσης, της έρευνας και της μάθησης.

Στη συνέχεια, μετά την παράθεση στοιχείων που συνθέτουν την έννοια της Τεχνητής Νοημοσύνης, επιχειρείται η σταχυολόγηση πρακτικών παραδειγμάτων και περιπτώσεων εφαρμογής της σε διάφορους τομείς π.χ. στην εκπαίδευση, στην ιατρική, στην ισότητα των φίλων, κ.ά.

Παρουσιάζονται σκέψεις σχετικά με το αν τα προϊόντα Τεχνητής Νοημοσύνης θα μπορούσαν, με κάποιο τρόπο, να απολαύσουν την προστασία που παρέχει στον άνθρωπο η «ομπρέλα» των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, το τελευταίο μέρος είναι αφιερωμένο στο κανονιστικό πλαίσιο, που επιχειρείται να θεμελιωθεί, ορίζοντας τους όρους εντός των οποίων θα πρέπει να τεθεί η Τεχνητή Νοημοσύνη.

2. Δια βίου εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων

2.1 Η έννοια της μάθησης

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι όταν αναφερόμαστε στη μάθηση, κάνουμε λόγο, σύμφωνα με τον Fleming (1997), σε μία διεργασία, διαμέσου της οποίας, συνειδητοποιούμε το πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της σκέψης, της αίσθησης και τελικά της ενέργειας που απαιτεί η μαθησιακή διαδικασία.

Αναλυτικότερα, η τυπική μάθηση έγκειται σε εκείνο το είδος μάθησης, η οποία πραγματώνεται εντός ενός πλαισίου, το οποίο χαρακτηρίζεται από σαφή οργάνωση, αλλά και δομή και που έχει σχεδιαστεί επίσημα ως ένα πλαίσιο μάθησης, όπως είναι παραδείγματος χάριν η επίσημη εκπαίδευση.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της τυπικής μάθησης, είναι ότι η τελευταία μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε μία επίσημη αναγνώριση, όπως είναι το δίπλωμα, το πτυχίο ή εν γένει κάποιο πιστοποιητικό (Tissot, 2004). Ως άτυπη μάθηση, μπορούμε να ορίσουμε εκείνη την μορφή μάθησης, η οποία δεν προσδιορίζεται με ρητό και αυστηρό τρόπο ως μάθηση, αλλά αφορά σε μία διαδικασία η οποία εμπεριέχει ένα έντονο μαθησιακό στοιχείο και μπορεί να ενσωματωθεί σε προγραμματισμένες δραστηριότητες..

Τέλος, η μη-τυπική μάθηση, δύναται να οριστεί ως εκείνη η μορφή της μάθησης, η οποία αποτελεί την απόρροια των καθημερινών δραστηριοτήτων του ατόμου, οι οποίες συνδέονται τόσο με τον οικογενειακό και επαγγελματικό χώρο, (Tissot, 2004).

Σύμφωνα με τους Colardyn & Bjonavold (2004), η τυπική μάθηση αφορά σε μία μαθησιακή δραστηριότητα η οποία έχει σχεδιαστεί με εκούσιο τρόπο, ενώ την ίδια στιγμή, η άτυπη μάθηση εμπεριέχει σκοπίμως προγραμματισμένες δραστηριότητες. Ωστόσο, και οι τρεις μορφές της δια βίου μάθησης που μόλις περιγράψαμε, τοποθετούν ως επίκεντρο της μαθησιακής τους διαδικασίας τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, κάτι το οποίο είναι και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της δια βίου εκπαίδευσης (Colardyn & Bjonavold, 2004).

2.2 Ιστορική αναδρομή για την δια βίου εκπαίδευση

Ο Knowles (1980), ο οποίο εισήγαγε και την θεωρία της ανδραγωγικής, διαμόρφωσε ένα σύνολο από υποθέσεις, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, αναφέροντας ότι, οι ενήλικοι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο επιθυμούν να μάθουν κάτι. Ταυτόχρονα, γίνονται πιο ώριμοι σταδιακά και μπορούν να κατευθύνουν από μόνοι τους τη μάθησή τους.

Σύμφωνα με την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται τόσο στις επιθυμίες, όσο και στις ανάγκες των ατόμων που καλείται να εκπαιδεύσει κάθε φορά. Οι εκπαιδευτές διαδραματίζουν πλέον το ρόλο του οδηγού, μέσα σε ένα εποικοδομητικό κλίμα, το οποίο θα στηρίζεται στην συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτικό.

Η μετασχηματιστική μάθηση, της οποίας η μελέτη έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά στο έργο του Mezirow (1991). Ειδικότερα, ο πυρήνας της συγκεκριμένης θεωρίας στηρίζεται στην υπόθεση ότι, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντίληψης που έχουμε. Αυτό με τη σειρά του, επιβάλλεται από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουμε μεγαλώσει και μέσα από τα διάφορα στάδια κοινωνικοποίησης, από τα οποία έχουμε περιέλθει κατά την ανάπτυξή μας.

Η ένταξη και η χρήση της Τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτέλεσε κατά τα τελευταία χρόνια μία ιδιαιτέρως σημαντική αλλαγή, και συνάμα, μια παιδαγωγική ανανέωση των συστημάτων που υιοθετούνται από τις ανεπτυγμένες χώρες για την εκπαίδευση των κατοίκων τους (Κόμης, 2001). Επικράτησαν τρεις βασικές, προσεγγίσεις: η πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, η πληροφορική ως μέσο-εργαλείο γνώσης, έρευνας και μάθησης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και η πληροφορική ως συνδυασμός των δυο προηγούμενων προσεγγίσεων. Επίσης η πληροφορική μπορεί να προσεγγιστεί τόσο ως στοιχείο γενικής κουλτούρας, που πρέπει να κατακτηθεί, όσο και ως κοινωνικό φαινόμενο προς ανάλυση (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

3. Τεχνητή Νοημοσύνη, εκπαίδευση ενήλικων και θεμελιώδη δικαιώματα

3.1 Τι είναι η Τεχνική Νοημοσύνη

Ο όρος Τεχνητή Νοημοσύνη ή Artificial Intelligence (στο εξής για λόγους συντομίας και ΤΝ ή AI) θεμελιώθηκε τυπικά ως πεδίο, για πρώτη φορά το 1956 στο Dartmouth College, κατά τη διάρκεια Συνεδρίου επιφανών Αμερικάνων επιστημόνων ερευνητών (McCarthy, Allen Newell, Herbert Simon και Marvin Minsky), προερχόμενων από τους χώρους των Μαθηματικών, της Ηλεκτρονικής και της Ψυχολογίας, για τη μελέτη δυνατοτήτων χρήσης των υπολογιστών ως προς την προσομοίωση της ανθρώπινης νοημοσύνης.

Το «computer vision», δηλαδή η (μηχανική όραση), είναι μια επιστήμη όπου η τεχνητή νοημοσύνη είναι ικανή να μπορεί, μέσω των εικόνων, να αναλύει και να κατανοεί τα δεδομένα που δίνονται στη μηχανή, όπως ιατρικές διαγνώσεις, εικόνες για κοινωνικούς σκοπούς, ανάλυση προσώπων και ανάλυση φωνής (Κανέλλος, 2020).

Τέλος η «αυτοσυναίσθηση», βρίσκεται και εκείνη σε ερευνητικό στάδιο και είναι ένα παραπάνω βήμα από την «θεωρία του νου». Περιγράφεται η τεχνητή νοημοσύνη, να μπορεί να έχει διανοητικές και συναισθηματικές ικανότητες, όπως ακριβώς του ανθρώπου (Κανέλλος, 2020).

3.2 Τεχνική Νοημοσύνη και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Γενικά, Τεχνητή Νοημοσύνη λογίζεται αυτή που στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας εκτέλεσης οποιασδήποτε νοητικής εργασίας από τη μηχανή, όπως ακριβώς ο άνθρωπος (π.χ. ικανότητα σχεδιασμού, στοχοθεσίας, μάθησης, επικοινωνίας σε φυσική γλώσσα, δυνατότητα λήψης αποφάσεων υπό συνθήκες αβεβαιότητας).

Η νέα πρόοδος της τεχνολογίας στη μετανεωτερικότητα, φέρνει μαζί της σημαντικά πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα, καθώς και ζητήματα που πρέπει να μας προβληματίσουν σε επιστημονικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Κανέλλος, 2020).

Πλεονεκτήματα της Τεχνολογικής Προόδου: Η ανάπτυξη της τεχνολογικής προόδου, η αύξηση της παραγωγικότητας, η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η διευκόλυνση της πρόσβασης στην πληροφορία και η ενίσχυση της καινοτομίας σε τομείς όπως η ιατρική, η εκπαίδευση και η βιομηχανία.

Μειονεκτήματα της Τεχνολογικής Προόδου: Ανεργία και κοινωνική ανισότητα, περιορισμός της ιδιωτικότητας, Ηθικά διλήμματα, πολιτικές προκλήσεις. Η παγκοσμιοποίηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάδοση της τεχνολογίας, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η ΤΝ ενσωματώνεται στην παγκόσμια αγορά. Τεχνητή Νοημοσύνη και η τεχνολογική πρόοδος προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα, αλλά απαιτούν προσεκτική διαχείριση για να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι και να προαχθούν οι πανανθρώπινες αξίες. Η ανάγκη για ένα ισχυρό κανονιστικό πλαίσιο, που θα προωθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι πιο επιτακτική από ποτέ, καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να επηρεάζει βαθιά κάθε πτυχή της (Νάσκου - Περράκη, 2019).

Αδιαμφισβήτητα, προκειμένου να σχεδιαστούν τα αναγκαία εκπαιδευτικά προγράμματα στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί η υιοθέτηση στην πράξη, έγκυρων, από επιστημονικής πλευράς, προσεγγίσεων, σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, όπως είναι η εκπαίδευση ενηλίκων και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Καραντινός, 2010).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη, όπως η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενου, καθώς και η ενίσχυση δεξιοτήτων (Καραντινός, 2008). Όλοι οι σύγχρονοι επιστήμονες, καταλήγουν, με μικρές διαφοροποιήσεις, σε τρεις βασικές διαπιστώσεις (Pejčinović, 2020).

Α. Το κανονιστικό πλαίσιο θα πρέπει να διασφαλίζει ότι η ανάπτυξη και η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης γίνεται με υπευθυνότητα, διαφάνεια και σεβασμό προς τις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες. Οι ηθικές αρχές, όπως η προστασία της ιδιωτικότητας, η δικαιοσύνη, και η αποφυγή διακρίσεων, θα πρέπει να αποτελούν την πυρήνα αυτών των ρυθμίσεων.

Β. Η ενίσχυση της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης του κοινού με τις δυνατότητες και τις δυνατότητες της ΤΝ είναι κρίσιμη, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι πολίτες μπορούν να περιοριστούν σε νέες τεχνολογίες σχετικά με την κριτική σκέψη και την επίγνωση των κινδύνων.

Γ. Μόνο με μια ισορροπημένη προσέγγιση, που θα προάγει την καινοτομία, ενώ ταυτόχρονα θα προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ευημερία της κοινωνίας και της Εξατομικευμένης Εκπαίδευσης, βελτιώνοντας την κατανόηση και την αφομοίωση γνώσεων.

4. Παράμετροι της Τεχνητής Νοημοσύνης

4.1 Η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) φέρνει επανάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης, προσφέροντας νέες δυνατότητες που μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία και να υποστηρίξουν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Μέσω ανάλυσης των επιδόσεων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους, οι πλατφόρμες ΤΝ μπορούν να οδηγήσουν σε εξατομικευμένα προγράμματα μάθησης, βελτιώνοντας έτσι την αφομοίωση (Πλιάκος, 2023).

Παράλληλα, οι εικονικοί βοηθοί (chatbots) με ΤΝ μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με διευκρινίσεις και απαντήσεις σε ερωτήσεις, παρέχοντας συνεχή βοήθεια, ακόμα και εκτός σχολίου (Luzon & Gonzales, 2006).

Συνοψίζοντας, η τεχνητή νοημοσύνη έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την εκπαίδευση, καθιστώντας την πιο ευέλικτη, προσαρμοστική και προσβάσιμη. Ωστόσο, είναι σημαντικό η εφαρμογή της να γίνεται με προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα όπως η προστασία της ιδιωτικότητας των μαθητών και η διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση. Με την κατάλληλη χρήση, η ΤΝ μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες για την εκπαίδευση (Grabe & Grabe, 2007).

Εν μέσω λοιπόν αυτών των αλλαγών, αλλά και των νέων δεδομένων που έχουν διαμορφωθεί, τόσο το σχολείο, όσο και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οφείλουν να προετοιμάζουν το μαθητικό σύνολο, ώστε τα μέλη του να μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά μέσα σε μία κοινωνία πληροφορίας και γνώσεων, κάτι το οποίο θα καταστεί δυνατό, διαμέσου της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα προγράμματα σπουδών τους (Ghavifekr et al, 2012).

Με αυτή την κίνηση, η τεχνητή νοημοσύνη, έχει πλέον καθοριστικό και ίσως μελλοντικό ρόλο στην Εκπαίδευση, όσο και στην διδασκαλία των μαθητών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα εμπεριέχονται οι αρνητικές συνέπειες, λόγω της αυτοματοποίησης, όπως για παράδειγμα το να χάνει την φυσική παρουσία του δασκάλου ως φυσικό πρόσωπο. (Alvin Powell, 2020).

Το «έξυπνο σχολείο» αποτελεί την βάση του μέλλοντος στην Παιδεία. Η εκπαίδευση, εκτός της μάθησης, πρέπει να προσφέρει την κοινωνικοποίηση που έχει ανάγκη ο μαθητής ώστε να δρα στο περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα και να μεταδίδει ο δάσκαλος τις γνώσεις, τον πολιτισμό και την κουλτούρα της εκάστοτε χώρας (Hermans et al, 2008).

4.2. Η Τ.Ν στην Ισότητα των φύλων και στην εργασία

Η τεχνολογία και η παγκοσμιοποίηση κατηγορούνται για την οικονομική ανισότητα, καθώς οι μεγάλες τεχνολογικές εταιρείες αποκομίζουν τεράστια κέρδη με λιγότερους εργαζόμενους, οδηγώντας σε συγκέντρωση πλούτου στους επενδυτές (Μηλιοπούλου, 2019).

Η συντριπτική πλειοψηφία των οικιακών βοηθών ΤΝ των τεχνολογικών εταιριών στην εργοστασιακή τους μορφή, φέρουν γυναικεία ονόματα και επικοινωνούν χρησιμοποιώντας γυναικείες φωνές (βλ. η ALEXA της Amazon, η CORTANA της Microsoft, η SIRI της Apple. Ωστόσο, υποστηρίζεται, ότι το γεγονός αυτό τρέφει την απαρχαιωμένη αντίληψη, ότι οι γυναίκες είναι καταλληλότερες όσον αφορά τις οικιακές εργασίες σε σχέση με τους εκπροσώπους του ανδρικού φύλου (Κάσδαγλη, 2021).

4.3 Προστασία της ιδιωτικής ζωής

Η χρήση της ΤΝ για τη δημιουργία νέων μορφών κοινωνικού ελέγχου, που πλήττουν την ιδιωτικότητα, έχει προκαλέσει αντιδράσεις. Παράδειγμα αποτελεί η εφαρμογή ΤΝ στην Ελλάδα,

όπου χρησιμοποιήθηκε ένας αλγόριθμος για την επιλογή επισκεπτών που υποβάλλονταν σε προληπτικό τεστ κορωνοϊού κατά την είσοδό τους στη χώρα. Ο αλγόριθμος αυτός, που αξιοποιήθηκε από τον ΕΟΔΥ, συσχέτιζε πληροφορίες σχετικά με τον τόπο διαμονής, τη χώρα προέλευσης και άλλα προσωπικά δεδομένα των επισκεπτών, προκαλώντας ανησυχία για την χρήση ευαίσθητων πληροφοριών (Νάσκου-Περράκη, 2019).

Η σύγκρουση μεταξύ ΤΝ και του δικαιώματος στην προστασία της ιδιωτικής ζωής αναδεικνύει ένα ηθικό δίλημμα, παρόμοιο με το φιλοσοφικό πρόβλημα του τρένου: « Θα πρέπει να εκτρέψω την πορεία της αμαξοστοιχίας ώστε να σωθούν οι πέντε εργάτες κι ας θανατωθεί ο ένας γέρος που βρίσκεται στην άλλη ράγα, ή να αφήσω τα πράγματα στη μοίρα τους, κι ας θανατωθεί όποιος αυτή ορίσει;» Το δίλημμα αυτό αφορά την απόφαση να παραβιαστούν τα προσωπικά δεδομένα για το γενικότερο καλό ή να προστατευθεί η ιδιωτικότητα, ακόμη και αν αυτό προκαλεί άλλες συνέπειες (Κανέλλος, 2020).

4.4 Τεχνητή Νοημοσύνη στις ιατρικές εφαρμογές

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στην πρόοδο της Ιατρικής τα τελευταία χρόνια, επηρεάζοντας πολλούς τομείς της. Με την ανάπτυξή της, τα συστήματα ΤΝ μπορούν να εντοπίζουν λάθη ή παραλείψεις σε ιατρικές γνωματεύσεις, διευκολύνοντας το έργο των γιατρών (Φανάρας, 2000) Επιπλέον, η ρομποτική έχει αναδείξει νέους τύπους χειρουργικών επεμβάσεων, γνωστές ως ρομποτικές εγχειρήσεις, οι οποίες προσφέρουν μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτερη ανάρρωση για τους ασθενείς (Παναγοπούλου-Κουτνατζή, 2023). Η ρομποτική χειρουργική αποτελεί έναν άλλο τομέα όπου η τεχνητή νοημοσύνη έχει σημαντική παρουσία, βελτιώνοντας τις ιατρικές διαδικασίες (Παραγιός, 2021).

Ο Μ. Βασίλειος στο έργο του «*Όροι κατά πλάτος*», επισημαίνει ότι χρειάζεται ο άνθρωπος να προσφεύγει στην ιατρική επιστήμη, αφού «τα φάρμακα που υπάρχουν στην φύση δημιουργήθηκαν από τον Θεό για την ωφέλεια των ανθρώπων», όπως επίσης μπορεί να προσφεύγει στην ιατρική επιστήμη, όποτε χρειάζεται (Μαντζαρίδης, 2015).

4.5. Η Τεχνητή Νοημοσύνη και τα δικαιώματα ατόμων με αναπηρία

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 2008, είναι το πρώτο νομικά δεσμευτικό διεθνές κείμενο για την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρίες και έχει κυρωθεί από την ΕΕ και όλα τα κράτη μέλη της. Έρευνα σε πέντε κράτη μέλη της ΕΕ (Εσθονία, Φινλανδία, Γαλλία, Κάτω Χώρες) δείχνει ότι η ακριβής εφαρμογή των δικαιωμάτων προστασίας ,δεδομένων και η απαγόρευση των διακρίσεων, παραμένει ασαφής για πολλούς εμπλεκόμενους στον σχεδιασμό και τη χρήση συστημάτων ΤΝ (Hoeckner, 2019).

Σημαντική πρόοδος σημειώνεται με την εξέλιξη των εφαρμογών ΤΝ (AI) και τη συμβολή τους στην ανεξαρτησία ατόμων με αναπηρία, προωθώντας την ισότητα και τη μη διάκριση. Αυτές οι εφαρμογές βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των ατόμων με προβλήματα ακοής, όρασης, ομιλίας, επικοινωνίας και κινητικότητας, καθώς και ηλικιωμένων, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς ο πληθυσμός άνω των 60 ετών θα έχει αυξηθεί σημαντικά μέχρι το 2030 (Ζουμάκη, 2017).

Ακόμα και αν αυτό ακούγεται υπερβολικά, μπορούμε να πούμε ότι συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θέτει ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη των βαθύτερων εννοιών που περιέχονται σε αυτά (όπως η ισότητα και η υγεία). Έτσι, ενισχύεται η άποψη ότι η σχέση της Τεχνητής Νοημοσύνης με τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι μόνο συγκρουσιακή. Αντιθέτως, υπάρχουν και σημεία σύγκλισης (Φανάρας, 2020).

Οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας και οι οπτικοί ανιχνευτές, βοηθούν άτομα με προβλήματα να κινούνται και να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Τέτοιες τεχνολογίες, όχι μόνο μειώνουν τα εμπόδια στην επικοινωνία, αλλά ενισχύουν και την κοινωνική ένταξη, προωθώντας ένα μοντέλο ισότητας, όπου όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες (Winnicott, 1976).

4.6. Η Τεχνητή Νοημοσύνη και η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στη φυλακή και τα ευεργετήματα της

Η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σημαντικά στους φυλακισμένους συμπολίτες μας, βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την προσωπική τους ανάπτυξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυξάνει την ικανότητα των κρατουμένων, καθώς τους παρέχεται για πρώτη φορά η ευκαιρία να αναπτυχθούν θετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους, όπως η δημιουργικότητα. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι ότι η εκπαίδευση στη φυλακή συνδέεται άμεσα με τη μείωση της υποτροπής και την κοινωνική επανένταξη. (Leone et al. 2003).

Αρχικά, οι έρευνες της δεκαετίας του '70, αμφισβητούσαν τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης στη φυλακή και τη μείωση της υποτροπής. Ωστόσο, μεταγενέστερες μελέτες, όπως εκείνη του Harlow (2003), έδειξαν ότι οι κρατούμενοι που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είχαν πολύ χαμηλότερο ποσοστό υποτροπής (20-60% χαμηλότερο) σε σύγκριση με εκείνους που δεν συμμετείχαν. Επίσης, έρευνες στον Καναδά, επιβεβαίωσαν ότι οι κρατούμενοι που δεν συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είχαν διπλάσιες πιθανότητες υποτροπής (Harlow, 2003).

Τέλος, οι αλλοδαποί κρατούμενοι, έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε εξετάσεις για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας (*Δημητρούλη κ.ά.*, Ε. 2006).Κανένα πρόγραμμα σωφρονιστικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, χωρίς την επιμόρφωση, την κατάρτιση και την εκπαίδευση του έγκλειστου πληθυσμού (Vacca, 2004).

4.7 Η Τεχνητή Νοημοσύνη στις σύγχρονες μηχανές αναζήτησης πληροφοριών και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Η Google έχει δημιουργήσει μια πλατφόρμα το 2022, που υπάρχει μέχρι και σήμερα, όπου μπορεί να επικοινωνήσει ο ερευνητής κατευθείαν με την ΤΝ στα πρότυπα του «ChatGPT-3», δίνοντας απάντηση για κάθε ερώτημα που τίθεται στην μηχανή αναζήτησης.

Στον ίδιο δρόμο εξέλιξης σχετικά με την ΤΝ, υπάρχουν και άλλες παρόμοιες εταιρίες όπως η «Microsoft» με την «Bing», μια καινούρια μηχανή αναζήτησης που βασίζεται στα πρότυπα του ChatGPT. Στην νέα αναβάθμιση στα προϊόντα της Microsoft, υπήρξε η OpenAI, η «Bing».(Kissinger, et al., 2022).Στο Facebook, η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιείται για την εξατομίκευση περιεχομένου, όπως αναρτήσεις και βίντεο, μέσω μηχανικής μάθησης (Παναγοπούλου-Κουτνατζή, 2023).

4.8 Τεχνητή Νοημοσύνη και ανθρώπινα δικαιώματα στην ύστερη νεωτερικότητα

Η χρήση τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να εγγυάται όχι μόνο την προστασία των προσωπικών δεδομένων, αλλά και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ίσης μεταχείρισης για όλους τους πολίτες (Κωτσιόπουλος, 2020).

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από αλγόριθμους πρέπει να είναι διαφανείς και να αναγνωρίζονται από τους χρήστες, ενώ πρέπει να αποφεύγεται κάθε είδους διάκριση, είτε βασίζεται σε φύλο, φυλή, θρησκεία, είτε σε άλλους παράγοντες (Lerch, 2023).

Στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, με σύσταση πολλών ευρωβουλευτών, προτάθηκε το δεοντολογικό πλαίσιο της ΤΝ αλλά και ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας των συστημάτων της ΤΝ, της ρομποτικής, των αλγορίθμων και πάσης φύσεως τεχνολογικού συστήματος που εμπεριέχεται με ΤΝ (Το Βήμα, 2023).

Συμπεράσματα

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αναβαθμίσουν, και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό, την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την ίδια την μάθηση, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέχρι και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το «έξυπνο σχολείο» αποτελεί την βάση του μέλλοντος στην Παιδεία. Με τους ρομπότ-δασκάλους, μπορεί να επιτυγχάνεται μια μορφή Παιδείας, όμως έτσι ο μαθητής χάνει την δυνατότητα αλληλοεπίδρασης, αλλά και το ποιο σημαντικό, τη δυνατότητα της κοινωνικοποίησης.

Η εκπαίδευση, εκτός της μάθησης, πρέπει να προσφέρει την κοινωνικοποίηση που έχει ανάγκη ο μαθητής, ώστε να δρα στο περιβάλλον, αλλά και να μεταδίδει ο δάσκαλος τις γνώσεις, τον πολιτισμό και την κουλτούρα της εκάστοτε χώρας.

Το κύριο συμπέρασμα από τα προαναφερόμενα, είναι ότι οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν αναβαθμίσει σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης, ειδικά στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, ανοίγοντας νέες προοπτικές για τη διάδοση. Κατά τη χρήση της ΤΝ, πρέπει να ληφθεί υπόψη μια σειρά από βασικά δικαιώματα, όπως η προστασία της ιδιωτικής ζωής, τα προσωπικά δεδομένα, η ισότητα και η αποφυγή διακρίσεων, καθώς και η πρόσβαση στη δικαιοσύνη.

Τέλος, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη πολιτικών που διασφαλίζουν την τήρηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση σε στενή συνεργασίας μεταξύ κυβερνήσεων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τεχνολογικών οργανισμών. Παράλληλα, είναι κρίσιμο να προωθηθούν στρατηγικές που ενισχύουν τη διαφάνεια και τη λογοδοσία στη χρήση της ΤΝ, ώστε να αποφεύγονται τυχόν παραβιάσεις.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δημητρούλη, Κ., *Θέμελη*, Ό. & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές: Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Στο *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*: Πρακτικά Συνεδρίου (Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, σ. 199-204). https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/edulll/000044-10795_143 (Ανακτήθηκε 2/4/2006).

Ζουμάκη, Μ. (2017). *Mind-controlled Robots: Η επόμενη γενιά των ρομπότ*. Δημοσιευμένο σε maxmag.gr. Διαθέσιμο σε :https://www.maxmag.gr/science/mind-controlled-robots-epomeni-genia-ton-robot/

Κανέλλος, Ι. Λ. (2020). *Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στο δίκαιο & στη δικαστική πρακτική.* Νομική Βιβλιοθήκη: Αθήνα, σ.57, 343-344.

Κάσδαγλη, Σ. (2021). *Hard Things: Σίρι, τι είναι σεξισμός*; δημοσιευμένο σε Vogue.gr. Διαθέσιμο σε: https://vogue.gr/viewpoint/hard-things/

Κόμης Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόμης Β. (2001). *Μελέτη βασικών εννοιών του προγραμματισμού στο πλαίσιο μιας οικοδομηστικής διδακτικής προσέγγισης. Θέματα στην Εκπαίδευση*. 2/3, 243-270.

Κωτσιόπουλος, Κ. (2020). *Ανάλεκτα κοινωνιολογίας του χριστιανισμού.,* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ. 95-96.

Μαντζαρίδης, Γ. (2015). *Χριστιανική ηθική, άνθρωπος και θεός, άνθρωπος και συνάνθρωπος, υπαρξιακές και βιοηθικές θέσεις και προοπτικές.,* Δεύτερος τόμος, Καρυές: Ι.Μ. Βατοπαιδίου-Αγιον Όρος, σ. 619.

Μηλιοπούλου, Ζ. (2019). *Ανισότητα στην αγορά εργασίας: Μη αμειβόμενο το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας των γυναικών*. Δημοσιευμένο σε: skai.gr. Διαθέσιμο σε: www.skai.gr/news/greece/anisotita-stin-agora-ergasias-miameivomeno-to-megalytero-meros-tis-ergasias-ton -gynaiko

Νάσκου-Περράκη Π.,(2019). *Δικαιώματα του Ανθρώπου και Παγκόσμια Περιφερειακή Προστασία θεωρία-νομολογία*. Εκδόσεις Σάκκουλα, Β' Έκδοση, Αθήνα.

Παναγοπούλου-Κουτνατζή, Φ. (2023). *Τεχνητή Νοημοσύνη: Ο δρόμος προς έναν ψηφιακό συνταγματισμό. Μια ηθικο-συνταγματική θεώρηση.,* Αθήνα: Παπαζήση, σ. 45,47.

Παραγιός, Ν. (2021). *Η τεχνητή νοημοσύνη στην υπηρεσία της υγείας*. (41), Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 12. Από: https://aueb.gr/el/opanews/i-tehniti-noimosyni-stin-ypiresiatis-ygeias. (Ανακτήθηκε 10/10/2024).

Πλιάκος, Κ.(2023). *Το αύριο της εκπαίδευσης είναι η Τεχνητή Νοημοσύνη*. CNN GREECE. Ανάκτηση από: https://www.cnn.gr/a/data-project-ekpaideusi-ai. (ανακτήθηκε 10/4/2024)

Τεχνητή Νοημοσύνη: *Προς πρώτη δέσμη κανόνων από την Ευρωπαϊκή Ένωση* (14/6/2023), ΤΟ ΒΗΜΑ. Ανάκτηση από: https://www.tovima.gr/2023/06/14/texnologia/texniti-noimosyni-pros-protidesmi-kanonon-apo-tin-eyropaiki-enosi/ (Ανακτήθηκε 20/7/2023).

Τεχνητή Νοημοσύνη: *το ΕΚ πρωτοστατεί για την πρώτη δέσμη κανόνων της Ε.*. [Δελτίο Τύπου], (2020, 21 Οκτωβρίου). Ανάκτηση: https://www.europarl.europa.eu/news/el/pressroom/20201016IPR89544/techniti-noimosuni-to-ek-protostatei-gia-tin-proti-desmi-kanonon-tis-ee. (Ανακτήθηκε 20/7/2023).

Φανάρας, Β. (2000).*Υποβοηθουμένη αναπαραγωγή, Ηθικοκοινωνική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Το Παλίμψηστον, σ. 110.

Φανάρας, Β. (2020). *Ηθικά διλήμματα της Τεχνητής Νοημοσύνης: Ηθικό μηχάνημα ή ηθική χρήση*; Τόμος ΚΣΤ', Λάρνακα: Εκκλησιαστικός Κήρυκας. Θεολογική Επετηρίδα της Ιεράς Μητροπόλεως Κιτίου, σ. 220-234.

Ξενόγλωσση

Alvin Powell, November 11, 2020. *AI Revolution in medicine*. δημοσιευμένο σε: The Harvard Gazette. Διαθέσιμο σε: https://news.harvard.edu/gazette/story/2020/11/risks-and-benefits-of-an-ai-revolution-in-medicine/

Carlson, S., & Firpo, J. (2001). Integrating computers into teaching: Findings from a 3-year program in 20 developing countries. In L. R Vandervert, L. V. Shavinina, & R. A. Cornell (Eds.), Cyber education: *The future of distance learning. Larchmont,* NY: Mary Ann Liebert, Inc, 85-114.

Colardyn D. & Bjonavold J. (2004). *Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education*, 39(1), 70-81.

Fleming, T. (1997). *Lifelong learning: The challenge for later years (p.2). Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years - The Challenge to Educational Service Providers, Marino Institute of Education*. Dublin, Ireland.

Grabe, M. & Grabe, C. (2007). *Integrating technology for meaningful learning. Boston: Houghton Mifflin Company*, 5th edition.

Ghavifekr, S., Afshari, M., & Amla Salleh. (2012). *Management strategies for E-Learning systems as the core component of systemic change*: A qualitative analysis. Life Science Journal, 9(3), 2190-2196.

Harlow, C.W. (2003). *Education and Correctional Population, US Department of Justice. Bureau of Justice Statistics* (Washington, DC: 2003), NCJ 195670.

Hermans, R., Tondeur, J., Van -Braak, J. & Valcke, M. (2008). *The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers.* Computers & Education, 51(4), 1499-1509.

Hoeckner, K (2019). *European Commission. Can AI improve the lives of persons with Disabilities*? Διαθέσιμο σε: https://futurium.ec.europa.eu/en/european-ai-alliance/blog/can-ai-improve-lives-persons-disabilities

Kissinger, H. & Schmidt, E. & Huttenlocher, D. (2022). *Η Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης και το Ανθρώπινο Μέλλον μας*, (Κατσιμίτσης, Μετ & Επιμ). Αθήνα: Liberal Books, σ. 135.

Knowles, S. (1984). *Andragogy in action. San Francisco*: Jossey-Bass

Leone, P. Christle, C. and Nelson, M. (2003). *Scholl failure, race and disability: Promoting positive outcomes, decreasing vulnerability for involvement with the juvenile delinquency system*. EDJJ: The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice.

Lerch, M. (2023). *Θεματολογικά Δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση.* Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. eu/factsheets/el/sheet/165/human-rights. (Ανακτήθηκε 2/10/2024). Διαθέσιμο σε: https://fra.europa.eu/en/publication/2020/artificial-intelligence-and-fundamental-rights.

Luzon, J. & Gonzalez, I. (2006). *Using the Internet to promote autonomous learning. In ESP. In E. Arno, A. Soler, & C. Rueda (Eds.), Information Technologies in Language for Specific Purposes*. Issues and Prospects pp. 177-190. New York: Springer.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.

Pejčinović M.B. (2020). Secretary General of the Council of Europe. Διαθέσιμο σε: https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/secretary-general-marija-pejcinovic-buric, β. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), *Getting the future Right, Artificial Intelligence and Fundamental Rights,* Report, σ. 1.

Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe.* pp. 70, 76, 112. Cede fop (Ed.), Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Vacca, J. S. (2004). *Educated Prisoners are less likely to Return to Prison*. The Journal of Correctional Education, 55(4): 297-305.

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ: ΑΠΛΩΣ ΜΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ Η ΕΝΑ ΙΣΧΥΡΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ;

Χριστοδημητροπούλου Μαρία
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει φέρει σημαντικές αλλαγές στον αθλητισμό, επηρεάζοντας τόσο τη διοίκηση των οργανισμών όσο και την εμπειρία των πολιτών. Η ενσωμάτωση τεχνολογιών όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η ανάλυση δεδομένων και η αυτοματοποίηση ενισχύει τη λήψη αποφάσεων, τη διαφάνεια και τη βιωσιμότητα. Η παρούσα μελέτη εξετάζει πώς οι τεχνολογίες αυτές βελτιώνουν διαδικασίες όπως η κατανομή πόρων, η επικοινωνία και η διαχείριση εργασιών, αυξάνοντας την αποδοτικότητα και ευελιξία.

Παράλληλα, η χρήση δεδομένων στον αθλητισμό συμβάλλει στην πρόληψη τραυματισμών και την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών υγείας. Οι τεκμηριωμένες δημόσιες πολιτικές μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή και την κοινωνική ισότητα. Ωστόσο, η τεχνολογική πρόοδος θέτει προκλήσεις όπως η προστασία της ιδιωτικότητας, απαιτώντας σαφή κανονιστικά πλαίσια.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η χρήση δεδομένων βελτιώνει τη λογοδοσία και μειώνει τη σπατάλη, ενώ οι ψηφιακές λύσεις διευρύνουν την πρόσβαση στις αθλητικές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, ο ψηφιακός μετασχηματισμός λειτουργεί ως εργαλείο κοινωνικής ενδυνάμωσης, προάγοντας τη συμμετοχικότητα και την ποιότητα ζωής.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακός μετασχηματισμός, αθλητικοί οργανισμοί, κοινωνικές διαστάσεις αθλητισμού, τεχνολογία, καινοτομία

1. Εισαγωγή

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός έχει καταστεί ένα καθοριστικό φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, διαμορφώνοντας εκ νέου τις θεμελιώδεις δομές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής. Δεν πρόκειται απλώς για την ενσωμάτωση νέων τεχνολογικών εργαλείων σε υπάρχουσες διαδικασίες, αλλά για έναν συνολικό επαναπροσδιορισμό των τρόπων με τους οποίους τα άτομα, οι οργανισμοί και τα κοινωνικά συστήματα λειτουργούν, επικοινωνούν και συνδιαλέγονται. Στο πεδίο του αθλητισμού, ο ψηφιακός μετασχηματισμός εμφανίζεται ως μια πολυεπίπεδη διεργασία που επιφέρει ριζικές αλλαγές τόσο στον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας των αθλητικών οργανισμών, όσο και στην εμπειρία των συμμετεχόντων, των φιλάθλων και των τοπικών κοινωνιών.

Η ενσωμάτωση τεχνολογιών όπως η τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence – AI), η ανάλυση μεγάλων δεδομένων (Big Data Analytics), η ρομποτική αυτοματοποίηση διαδικασιών (Robotic Process Automation – RPA), τα έξυπνα φορετά συστήματα (wearable technologies) και το Διαδίκτυο των Πραγμάτων (Internet of Things – IoT), έχει δημιουργήσει νέες προοπτικές για τη βελτιστοποίηση των αγωνιστικών επιδόσεων, την αποδοτική διαχείριση των πόρων, καθώς και την ενίσχυση της λογοδοσίας και της διαφάνειας. Ιδιαίτερα στις διοικητικές πρακτικές, οι ψηφιακές τεχνολογίες συνδράμουν στην ορθολογική κατανομή των πόρων, την αποτελεσματική παρακολούθηση της απόδοσης και τη διασύνδεση των εσωτερικών και εξωτερικών διαδικασιών με υψηλό βαθμό ευελιξίας.

Ωστόσο, η επίδραση του ψηφιακού μετασχηματισμού δεν περιορίζεται μόνο στις λειτουργικές και τεχνικές πτυχές. Στον πυρήνα αυτής της μετάβασης εντοπίζεται ένας ισχυρός κοινωνικός πυλώνας: ο μετασχηματισμός αυτός δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης κοινωνικής ενδυνάμωσης. Μέσω της διεύρυνσης της συμμετοχής στα κοινά αθλητικά δρώμενα, της προώθησης της προσβασιμότητας σε αθλητικές υπηρεσίες και της καλλιέργειας της ισότητας μεταξύ κοινωνικών

ομάδων με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, οι τεχνολογίες μετατρέπονται σε όχημα βελτίωσης της κοινωνικής συνοχής και της ποιότητας ζωής.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει αυτές ακριβώς τις κοινωνικές διαστάσεις του ψηφιακού μετασχηματισμού στον αθλητισμό, αντιμετωπίζοντάς τον όχι απλώς ως τεχνολογική καινοτομία, αλλά ως κοινωνικο-οικολογικό φαινόμενο με τη δυνατότητα να επηρεάσει ευρύτερα το κοινωνικό γίγνεσθαι. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μια συστηματική ανάλυση των τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία επανακαθορίζει τις σχέσεις μεταξύ πολιτών, διοίκησης και συμμετοχικών μηχανισμών στον αθλητισμό, ενισχύοντας την έννοια της δημοκρατικής πρόσβασης και της κοινωνικής ισότητας.

Παράλληλα, εξετάζονται κρίσιμα ζητήματα που ανακύπτουν από τη χρήση των τεχνολογιών αυτών, όπως η προστασία της ιδιωτικότητας, η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων και η ανάγκη ύπαρξης σαφών ρυθμιστικών πλαισίων που θα διασφαλίζουν την ηθική και κοινωνικά υπεύθυνη εφαρμογή τους. Η πρόκληση συνίσταται στο να μετατραπεί η τεχνολογική πρόοδος από αυτοσκοπό σε εργαλείο κοινωνικής προόδου, ενσωματώνοντας αξίες όπως η διαφάνεια, η λογοδοσία και η καθολική συμμετοχή.

Με βάση τα παραπάνω, η εργασία που ακολουθεί φιλοδοξεί να συνεισφέρει στον διεπιστημονικό διάλογο για το μέλλον του αθλητισμού στην ψηφιακή εποχή, αναδεικνύοντας τις ευκαιρίες αλλά και τις προϋποθέσεις για τη μετάβαση σε ένα πιο δίκαιο, συμμετοχικό και κοινωνικά ευαίσθητο αθλητικό οικοσύστημα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός στον αθλητισμό αντιπροσωπεύει μια σύνθετη και πολύπλευρη εξέλιξη, που επηρεάζει τα λειτουργικά, δομικά και κοινωνικά παραδείγματα των αθλητικών οργανισμών παγκοσμίως. Αυτός ο μετασχηματισμός υπερβαίνει τις απλές τεχνολογικές ενημερώσεις, ενισχύοντας την ενοποίηση καινοτόμων τεχνολογιών σε τρεις βασικές διαστάσεις: (α) διοικητικές λειτουργίες, (β) αθλητικές πρακτικές και πρακτικές υγείας και (γ) δημόσιες πολιτικές και κοινωνική δέσμευση. Είναι σημαντικό ότι αυτή η συστημική μετατόπιση δείχνει ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στη βελτίωση της αποδοτικότητας ή της απόδοσης. Αντίθετα, ενισχύουν την εγγενή κοινωνική αποστολή του αθλητισμού, που περιλαμβάνει τη συνοχή και την προαγωγή της υγείας στην κοινωνία (Morgan et al., 2019; Lindsey & Darby, 2018).

2.1 Διοικητικές λειτουργίες

Οι αθλητικοί οργανισμοί έχουν βελτιώσει σημαντικά τα διοικητικά τους πλαίσια, μέσω της υιοθέτησης ψηφιακών τεχνολογιών που προάγουν την αυτοματοποίηση, τη διαφάνεια και την αποτελεσματική διαχείριση. Η εφαρμογή των συστημάτων Enterprise Resource Planning (ERP) επιτρέπει μια συνεκτική προσέγγιση διαχείρισης που ενσωματώνει τα οικονομικά, τους ανθρώπινους πόρους και τον υλικοτεχνικό σχεδιασμό. Αυτή η ενοποίηση προάγει τη βελτιωμένη διατμηματική συνέπεια και μεγαλύτερη διαλειτουργικότητα μεταξύ των λειτουργιών του οργανισμού (Goes et al., 2020). Επιπλέον, η χρήση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων - όπως το Asana και το Microsoft Teams - διευκολύνει την ενισχυμένη ομαδική εργασία και τη διαφάνεια στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Kumar et al., 2018).

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για την ανάλυση επιχειρησιακών δεδομένων, επιτρέποντας στους οργανισμούς να προβλέπουν τις ανάγκες και να εντοπίζουν αποτελεσματικά τις αναποτελεσματικότητες. Τα εργαλεία Business Intelligence (BI) εμπλουτίζουν περαιτέρω τη λήψη αποφάσεων παρέχοντας οπτικοποιημένα αναλυτικά στοιχεία μέσω πινάκων εργαλείων, επιτρέποντας την αξιολόγηση σε πραγματικό χρόνο βασικών δεικτών απόδοσης (Huang & Wang, 2024). Αυτή η εξέλιξη αποδίδει ένα νέο μοντέλο ηγεσίας βάσει δεδομένων που δίνει έμφαση στη λογοδοσία και τη διαφάνεια στα διοικητικά τοπία των αθλητικών οργανισμών.

2.2 Εφαρμογές Αθλητισμού και Υγείας

Η έλευση των τεχνολογιών ψηφιακής παρακολούθησης και της υπολογιστικής ανάλυσης απόδοσης έχει φέρει επανάσταση στη διασταύρωση της αθλητικής επιστήμης και της αθλητικής

πρακτικής. Η ενσωμάτωση φορητών συσκευών και αισθητήρων διευκολύνει την εξατομικευμένη παρακολούθηση της απόδοσης και την αξιολόγηση κινδύνου τραυματισμού, επιτρέποντας έτσι πιο προσαρμοσμένα προληπτικά μέτρα (Adesida et al., 2019; Seshadri et al., 2021). (Seshadri et al., 2021; , Seshadri et al., 2023).

Επιπλέον, οι λύσεις τηλεϊατρικής και οι ψηφιακές πλατφόρμες φυσιοθεραπείας επιτρέπουν τη συνεχή παρακολούθηση της υγείας των αθλητών, τοποθετώντας τους σε εξειδικευμένη φροντίδα ανεξάρτητα από γεωγραφικούς περιορισμούς. Τέτοιες εξελίξεις είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για αθλητές που εδρεύουν σε απομακρυσμένες ή υποεξυπηρετούμενες περιοχές όπου η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας μπορεί να είναι περιορισμένη. Κατά συνέπεια, αυτός ο ψηφιακός μετασχηματισμός στον αθλητισμό όχι μόνο αυξάνει τις ανταγωνιστικές επιδόσεις, αλλά χρησιμεύει επίσης ως ουσιαστική προστασία για την υγεία και την ευημερία των αθλητών - ένα αναγνωρισμένο κοινωνικό αγαθό (Morgan et al., 2019; Kim, 2020).

2.3 Δημόσιες Πολιτικές και Κοινωνική Συμμετοχή

Οι πλατφόρμες ανάλυσης μεγάλων δεδομένων και συλλογής πληροφοριών έχουν ανοίξει νέους δρόμους για τη χάραξη πολιτικής βάσει στοιχείων στον τομέα του αθλητισμού. Οι δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί μπορούν τώρα να αντλήσουν στρατηγικές γνώσεις από προγνωστικά αναλυτικά μοντέλα και κοινωνιολογικά δεδομένα σχετικά με τα επίπεδα συμμετοχής και τα ζητήματα προσβασιμότητας (Choi et al., 2024). Αυτή η προσανατολισμένη στα δεδομένα προσέγγιση επιτρέπει τον επανασχεδιασμό του αθλητισμού ως σημαντικό εργαλείο για την κοινωνική πολιτική, υποστηρίζοντας αποτελεσματικά τη συμπερίληψη περιθωριοποιημένων ομάδων και προάγοντας τη συνολική υγεία και ευημερία της κοινότητας (Lindsey & Darby, 2018; Kumar et al., 2018).

Επιπλέον, οι εξελίξεις στην τεχνολογία ενθαρρύνουν την άμεση επικοινωνία μεταξύ πολιτών και κυβερνητικών φορέων μέσω πλατφορμών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, ενισχύοντας τη δημόσια δέσμευση και τη λογοδοσία στη διακυβέρνηση του αθλητισμού. Ως εκ τούτου, η στοχαστική εφαρμογή του ψηφιακού μετασχηματισμού μπορεί να αναδείξει τον αθλητισμό σε όχημα κοινωνικής καινοτομίας, ευθυγραμμίζοντας την αποστολή του με ευρύτερους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης και προαγωγής της υγείας (Song, 2022).

Με βάση τα παραπάνω, οι ενέργειες γύρω από τον ψηφιακό μετασχηματισμό στον αθλητισμό ενσωματώνουν μια ολιστική μετάβαση που υπερβαίνει τις τεχνολογικές αναβαθμίσεις. Ενισχύοντας τη διαφάνεια στη διοίκηση, ενισχύοντας την υγεία των αθλητών μέσω προηγμένης παρακολούθησης και καθοδηγώντας τη δημόσια πολιτική χωρίς αποκλεισμούς, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναδεικνύεται ως κρίσιμος μοχλός για την αναμόρφωση του κοινωνικού τοπίου του αθλητισμού.

3. Κοινωνικές Επιπτώσεις του Ψηφιακού Μετασχηματισμού

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός στον αθλητισμό δεν περιορίζεται μόνο σε επιχειρησιακές ή τεχνικές βελτιώσεις· έχει βαθιές και πολυδιάστατες κοινωνικές προεκτάσεις που διαμορφώνουν νέες μορφές συμμετοχής, ενδυνάμωσης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Καθώς η τεχνολογία διεισδύει ολοένα και περισσότερο στον κοινωνικό ιστό, ο αθλητισμός καθίσταται πεδίο πειραματισμού και εφαρμογής για πολιτικές κοινωνικής ένταξης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής.

3.1 Ενίσχυση της Κοινωνικής Ισότητας

Η έννοια της ισότητας στον αθλητισμό μετασχηματίζεται υπό το πρίσμα των δυνατοτήτων που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία. Εργαλεία όπως οι κινητές εφαρμογές αθλητικής δραστηριότητας, οι διαδικτυακές κοινότητες προπόνησης, οι πλατφόρμες συμμετοχής και τα ανοικτά δεδομένα αθλητικής πρόσβασης συμβάλλουν καθοριστικά στην άρση παραδοσιακών φραγμών συμμετοχής. Η γεωγραφική απομόνωση, η κοινωνική περιθωριοποίηση και οι οικονομικοί περιορισμοί δύνανται να υπερκεραστούν μέσω των ψηφιακών λύσεων.

Για παράδειγμα, η χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων άσκησης μέσω smartphone επιτρέπει σε άτομα με κινητικά προβλήματα ή χωρίς πρόσβαση σε οργανωμένες δομές άθλησης να ενταχθούν ενεργά σε φυσικές δραστηριότητες. Επιπλέον, ειδικές εφαρμογές για ομάδες όπως οι μετανάστες, τα άτομα με αναπηρία ή οι ηλικιωμένοι παρέχουν δυνατότητες κοινωνικής

ενσωμάτωσης μέσα από τον αθλητισμό. Η τεχνολογία, επομένως, δρα ως καταλύτης για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την προώθηση μιας πιο συμπεριληπτικής αθλητικής κουλτούρας.

3.2 Βελτίωση της Ποιότητας Ζωής

Η φυσική δραστηριότητα συνδέεται αναμφίβολα με θετικούς δείκτες ποιότητας ζωής, τόσο σε επίπεδο σωματικής όσο και ψυχικής υγείας. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός, μέσω της αξιοποίησης έξυπνων τεχνολογιών, αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα προαγωγής της υγείας του πληθυσμού, ειδικά σε ένα μετα-πανδημικό περιβάλλον όπου η εξ αποστάσεως φυσική δραστηριότητα έγινε αναγκαία.

Οι εφαρμογές καταγραφής βημάτων, καρδιακών παλμών και επιπέδων κόπωσης, σε συνδυασμό με αλγορίθμους προσωποποιημένων προτάσεων, ενθαρρύνουν τη συστηματική άσκηση. Οι «έξυπνες» αθλητικές εγκαταστάσεις, που ενσωματώνουν τεχνολογίες αναγνώρισης προσώπου, αυτόματης παρακολούθησης απόδοσης και προγραμματισμού συνεδριών, ενισχύουν την προσβασιμότητα και τη χρηστικότητα των δημόσιων χώρων άθλησης. Για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι ηλικιωμένοι, τα άτομα με χρόνιες παθήσεις ή οι κοινωνικά απομονωμένοι, οι ψηφιακές εφαρμογές δύνανται να αποτελέσουν δίαυλο ενεργοποίησης και ενίσχυσης του αισθήματος ευεξίας και κοινωνικής συμμετοχής.

3.3 Ενεργός Πολίτης και Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός προάγει νέες μορφές πολιτειότητας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, ιδίως στον τομέα του αθλητισμού, όπου παραδοσιακά η διοίκηση ήταν ιεραρχική και κεντρικά ελεγχόμενη. Μέσω των ψηφιακών πλατφορμών διαβούλευσης, εργαλείων συμμετοχικού προϋπολογισμού και εφαρμογών συλλογής κοινωνικών απόψεων, οι πολίτες έχουν πλέον τη δυνατότητα να εκφράζουν απόψεις, να συμμετέχουν στον σχεδιασμό τοπικών αθλητικών δράσεων και να αξιολογούν τις πολιτικές που υλοποιούνται.

Αυτό το δημοκρατικό άνοιγμα μετασχηματίζει τους πολίτες από παθητικούς αποδέκτες σε ενεργούς συνδιαμορφωτές του αθλητικού γίγνεσθαι. Παράλληλα, η χρήση ανοιχτών δεδομένων (open data) από δημόσιους και ιδιωτικούς αθλητικούς φορείς ενισχύει τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και τη δημόσια συζήτηση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενεργούς πολιτειότητας και κοινωνικής υπευθυνότητας.

4. Προκλήσεις και Κίνδυνοι του Ψηφιακού Μετασχηματισμού στον Αθλητισμό

Παρά τα πολλαπλά οφέλη του ψηφιακού μετασχηματισμού στον αθλητικό τομέα, η υιοθέτηση ψηφιακών τεχνολογιών συνοδεύεται από σοβαρές προκλήσεις και εν δυνάμει κινδύνους, οι οποίοι απαιτούν προσεκτική αντιμετώπιση μέσω κατάλληλων πολιτικών, ρυθμιστικών πλαισίων και δεοντολογικών προσεγγίσεων.

4.1 Ζητήματα Ιδιωτικότητας και Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων

Η εκτεταμένη συλλογή, επεξεργασία και αποθήκευση προσωπικών και βιομετρικών δεδομένων, είτε μέσω "έξυπνων" συσκευών είτε μέσω διαδικτυακών αθλητικών πλατφορμών, καθιστούν την προστασία της ιδιωτικότητας ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα του ψηφιακού αθλητισμού. Η απουσία σαφών και αυστηρών κανονιστικών πλαισίων δημιουργεί εύφορο έδαφος για παραβιάσεις δικαιωμάτων, καταχρηστική χρήση των δεδομένων και απώλεια εμπιστοσύνης εκ μέρους των πολιτών και των αθλητών. Η ανάγκη για συμμόρφωση με τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (GDPR) και η ενσωμάτωση αρχών ψηφιακής ηθικής αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων.

4.2 Τεχνολογικός Αποκλεισμός και Ανισότητες Πρόσβασης

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός μπορεί να ενισχύσει υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες, εάν δεν συνοδευτεί από πολιτικές ψηφιακής ένταξης. Ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, η απουσία πρόσβασης σε τεχνολογικές υποδομές και η έλλειψη τεχνογνωσίας ιδίως σε ευάλωτες ομάδες

πληθυσμού, όπως οι ηλικιωμένοι, τα άτομα με αναπηρία και οι οικονομικά ασθενείς, ενδέχεται να οδηγήσουν σε φαινόμενα τεχνολογικού αποκλεισμού. Επομένως, κρίνεται επιτακτική η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η διασφάλιση καθολικής πρόσβασης στις τεχνολογικές υπηρεσίες για την αποφυγή δημιουργίας ενός νέου ψηφιακού χάσματος στον αθλητισμό.

4.3 Ηθική Χρήση της Τεχνολογίας στον Αθλητισμό

Η αλόγιστη ή μη ρυθμιζόμενη χρήση τεχνολογιών που σχετίζονται με την παρακολούθηση, τη βελτίωση της απόδοσης ή ακόμη και την ενίσχυση των φυσικών ικανοτήτων των αθλητών, εγείρει σοβαρά ηθικά ερωτήματα. Πρακτικές όπως η συνεχής καταγραφή δεδομένων χωρίς ενημερωμένη συναίνεση, η χρήση τεχνητής νοημοσύνης για προβλέψεις αγωνιστικής συμπεριφοράς ή η παρέμβαση στις φυσιολογικές λειτουργίες των αθλητών αγγίζουν τα όρια της αθλητικής ηθικής και ακεραιότητας. Συνεπώς, απαιτείται η θέσπιση αυστηρών δεοντολογικών κανόνων που θα διασφαλίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την αυτονομία και τον σεβασμό στο αθλητικό ιδεώδες.

5. Συμπεράσματα και Κατευθύνσεις Πολιτικής

Η παρούσα ανάλυση καταδεικνύει ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός στον αθλητισμό συνιστά έναν μετασχηματιστικό παράγοντα όχι μόνο τεχνολογικού αλλά κυρίως κοινωνικού χαρακτήρα. Η ψηφιοποίηση των αθλητικών υπηρεσιών και διαδικασιών ενισχύει τη διαφάνεια, την προσβασιμότητα και την κοινωνική συμμετοχή, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δίκαιη κατανομή των πόρων, τη μείωση της σπατάλης, την ενίσχυση της λογοδοσίας και, τελικά, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών.

Ωστόσο, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών δεν είναι αυτόματη. Η επιτυχής μετάβαση προς ένα πιο ψηφιοποιημένο και συμμετοχικό αθλητικό οικοσύστημα προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου πλαισίου πολιτικής που να περιλαμβάνει:

- Κανονιστικά Πλαίσια Προστασίας Δεδομένων: Αναγκαία είναι η καθιέρωση εθνικών και υπερεθνικών νομοθετικών εργαλείων που διασφαλίζουν την ασφάλεια, ιδιωτικότητα και δεοντολογική χρήση των προσωπικών και βιομετρικών δεδομένων.
- Ηθικές Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Χρήση Τεχνολογιών: Η υιοθέτηση ηθικών πρωτοκόλλων και η ενίσχυση του διαλόγου για τα όρια της τεχνολογίας στον αθλητισμό είναι κρίσιμης σημασίας για τη διατήρηση της εμπιστοσύνης των πολιτών και της ακεραιότητας του αθλητικού θεσμού.
- Προγράμματα Εκπαίδευσης και Ψηφιακής Ενδυνάμωσης: Η ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας όλων των εμπλεκόμενων (αθλητών, προπονητών, διοικήσεων, πολιτών) είναι απαραίτητη για την ισότιμη συμμετοχή και την αποφυγή τεχνολογικού αποκλεισμού.
- Συμμετοχικές Πολιτικές Διακυβέρνησης: Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πολιτικών ψηφιακού μετασχηματισμού οφείλει να είναι αποτέλεσμα διαβούλευσης, συμμετοχής και συν-δημιουργίας με τους ίδιους τους πολίτες και τα αθλητικά υποκείμενα.

Εν κατακλείδι, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί ιστορική ευκαιρία για την αναδιαμόρφωση του αθλητισμού ως παράγοντα κοινωνικής δικαιοσύνης, δημοκρατίας και ευημερίας. Η επιτυχία αυτής της πορείας εξαρτάται από τη σύμπραξη τεχνολογίας, πολιτικής βούλησης και κοινωνικής συμμετοχής.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Adesida, Y., Papi, E., & McGregor, A. (2019). Exploring the role of wearable technology in sport kinematics and kinetics: a systematic review. Sensors, 19(7), 1597. https://doi.org/10.3390/s19071597

Choi, N., Kim, Y., & ahn, h. (2024). Utilizing topic modeling to establish sustainable public policies by analyzing korea's sports human rights over the last two decades. Sustainability, 16(3), 1323. https://doi.org/10.3390/su16031323

Goes, F., Meerhoff, L., Bueno, M., Rodrigues, D., Moura, F., Brink, M., … & Lemmink, K. (2020). Unlocking the potential of big data to support tactical performance analysis in professional soccer: a systematic review. European Journal of Sport Science, 21(4), 481-496. https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1747552

Huang, K. and Wang, T. (2024). Optimized application of the decision tree id3 algorithm based on big data in sports performance management. International Journal of E-Collaboration, 20(1), 1-20. https://doi.org/10.4018/ijec.350022

Kim, M. (2020). Social big data analysis on demands for the korean sport industry. Ijass(international Journal of Applied Sports Sciences). https://doi.org/10.24985/ijass.2020.32.2.28

Kumar, H., Manoli, A., Hodgkinson, I., & Downward, P. (2018). Sport participation: from policy, through facilities, to users' health, well-being, and social capital. Sport Management Review, 21(5), 549-562. https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.01.002

Lindsey, I. and Darby, P. (2018). Sport and the sustainable development goals: where is the policy coherence?. International Review for the Sociology of Sport, 54(7), 793-812. https://doi.org/10.1177/1012690217752651

Morgan, H., Parker, A., & Roberts, W. (2019). Community sport programmes and social inclusion: what role for positive psychological capital?. Sport in Society, 22(6), 1100-1114. https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1565397

Seshadri, D., Harlow, E., Thom, M., Emery, M., Phelan, D., Hsu, J., … & Voos, J. (2023). Wearable technology in the sports medicine clinic to guide the return-to-play and performance protocols of athletes following a covid-19 diagnosis. Digital Health, 9. https://doi.org/10.1177/20552076231177498

Seshadri, D., Thom, M., Harlow, E., Gabbett, T., Geletka, B., Hsu, J., … & Voos, J. (2021). Wearable technology and analytics as a complementary toolkit to optimize workload and to reduce injury burden. Frontiers in Sports and Active Living, 2. https://doi.org/10.3389/fspor.2020.630576

Song, T. (2022). Structure optimization of national fitness sports big data platform based on iot technology.. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1931627/v1

C04. Διαδικτυακές Πλατφόρμες και Συλλογικές Πρωτοβουλίες

ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΕΙΣΙΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΙΝΙΩΝ, ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ

Επταμηνιτάκης Γεώργιος - Χρυσοβαλάντης
Πληροφορικός
Χουρδάκης Νικόλαος
Πληροφορικός MSc – Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

Περίληψη

Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφησβήτητο χαρακτηριστικό τις τελευταίες δεκαετίες, με επιτεύγματα που έχουν ως κύριο στόχο να κάνουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες ευκολότερη. Μέρος αυτής της εξέλιξης αποτελούν οι εφαρμογές που αναπτύσσονται για να πραγματοποιούνται ηλεκτρονικά, διαδικασίες. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα καινοτόμο σύστημα προβολής και κράτησης εισιτηρίων κινηματογραφικών ταινιών, events και θεατρικών παραστάσεων.

Η έρευνα ξεκινά με μια αναλυτική εξέταση των υφιστάμενων συστημάτων κράτησης, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες και τα περιθώρια ανάπτυξής τους.

Στόχος είναι το τελικό σύστημα να εξασφαλίζει την βέλτιστη εμπειρία χρήσης με βάση την διερεύνηση των αναγκών και τον τεχνικό σχεδιασμό που θα επιλεγεί. Επιπλέον, το σύστημα θα είναι σε θέση να υποστηρίζει ευφυής σύσταση σχετικής πληροφορίας, χρησιμοποιώντας αλγορίθμους τεχνητής νοημοσύνης. Τέλος θα υπάρχει δυνατότητα εύκολης και γρήγορης επέκτασης της ήδη υπάρχουσας υποδομής-υπηρεσίας, ώστε να μπορούν να υποστηριχθούν on-demand νέα events.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονικές υπηρεσίες, Σύστημα κρατήσεων, Τεχνητή νοημοσύνη, Κινητές εφαρμογές, Ασφάλεια δεδομένων

1. Εισαγωγή

1.1 Περιγραφή του θέματος

Το αντικείμενο της εργασίας ασχολείται με την υλοποίηση και την ανάλυση μίας διαδικτυακής πλατφόρμας προβολής και κράτησης εισιτηρίων για ταινίες, θεατρικές παραστάσεις και events. Η ανάγκη για τη δημιουργία μιας τέτοιας εφαρμογής προκύπτει από την αυξανόμενη τάση της κοινωνίας να εκτελεί με τη βοήθεια ηλεκτρονικών συσκευών διαδικασίες που παλαιότερα ήταν αδύνατο να γίνουν χωρίς ανθρώπινη επαφή (Simović, et al., 2020). Ο χώρος των ηλεκτρονικών κρατήσεων αναπτύσσεται, αναγκάζοντας έτσι τους επιχειρηματίες να προβούν σε επενδύσεις στο ηλεκτρονικό κομμάτι των κρατήσεων καθώς οι χρήστες έχουν αυξανόμενες απαιτήσεις και χρειάζονται όλο ένα και περισσότερο καινοτόμες λειτουργίες για να προτιμηθεί μια επιχείρηση (Bhatiasevi & Yoopetch, 2015).

Είτε πρόκειται για κράτηση εισιτηρίων κινηματογράφου, εκδηλώσεων ή ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, οι χρήστες αναζητούν μια ομαλή και αξέχαστη εμπειρία. Ζητήματα όπως η δύσκολη πλοήγηση, οι ανεπαρκείς λειτουργίες και ένα μη ελκυστικό interface μπορούν να οδηγήσουν σε απογοήτευση και να αποτρέψουν τους πιθανούς χρήστες από τη χρήση τέτοιων

εφαρμογών (Jansen, et al., 2000). Ως εκ τούτου, η παρούσα θέση επιχειρεί να αντιμετωπίσει αυτούς τους προβληματισμούς και να συμβάλει στη βελτιστοποίηση της εμπειρίας του χρήστη στο πλαίσιο των συστημάτων κράτησης εισιτηρίων.

1.2 Σκοποί και στόχοι της εργασίας

Καθώς ο ανταγωνισμός στον κλάδο της ηλεκτρονικής έκδοσης εισιτηρίων αυξάνεται, καθίσταται επιτακτική ανάγκη για τους παρόχους υπηρεσιών να ξεχωρίσουν, προσφέροντας όχι μόνο έναν ισχυρό μηχανισμό κρατήσεων αλλά και πρόσθετα χαρακτηριστικά για να διαφέρουν από άλλες ιστοσελίδες (Ghaedi, 2022).

Αυτή η μελέτη στοχεύει στη επίτευξη της ενσωμάτωσης προηγμένων λειτουργιών, όπως εξατομικευμένες προτάσεις χρησιμοποιώντας τεχνητή νοημοσύνη, δυναμικό περιεχόμενο, δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας, προβολή ιστορικού παραγγελιών από τους χρήστες και ασφαλείς φόρμες υποβολής. Επίσης στόχος είναι να παρέχεται αλλαγή στοιχείων αν ο χρήστης το επιθυμεί τόσο στην κράτηση που έχει κάνει όσο και στο λογαριασμό του, προκειμένου να αυξηθεί η συνολική εμπειρία χρήστη και να ενισχυθεί το κομμάτι της ασφάλειας.

Επιπλέον, θα υπάρχει δυνατότητα συγκεκριμένων θέσεων για κάθε ταινία ή θεατρική παράσταση που θα ορίζεται από τον εργαζόμενο και αν οι διαθέσιμες θέσεις τελειώσουν τότε δεν θα είναι πλέον διαθέσιμο το συγκεκριμένο αντικείμενο. Θα υπάρχει αλλαγή του περιεχομένου ανάλογα με το είδος χρήστη που συνδέεται στο σύστημα, οι εργαζόμενοι θα μπορούν να προσθέτουν ταινίες, events και θεατρικές παραστάσεις, καθώς και να τις διαγράφουν. Επίσης, θα έχουν τη δυνατότητα προβολής των κρατήσεων καθώς και την εισαγωγή μιας νέας κράτησης και την προβολή μηνυμάτων από τους χρήστες.

Η υλοποίηση έχει στόχο την πλήρη συμβατότητα της εφαρμογής με κινητές συσκευές και tablet, ενώ θα γίνει βελτιστοποίηση για κάθε σελίδα που βλέπει ο χρήστης ξεχωριστά.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Ιστορική εξέλιξη συστημάτων κράτησης

Η ανάπτυξη των συστημάτων κρατήσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξέλιξη των αερομεταφορών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η ραγδαία αύξηση της επιβατικής κίνησης ανέδειξε την ανάγκη για αυτοματοποιημένα συστήματα. Η American Airlines πρωτοστάτησε στις αρχές της δεκαετίας του '50, δημιουργώντας τα πρώτα ηλεκτρονικά συστήματα κράτησης, τα οποία, παρά τις αρχικές προκλήσεις, έθεσαν τις βάσεις για τον σύγχρονο κλάδο.

Η έννοια των διαδικτυακών συστημάτων κρατήσεων άρχισε να αποκτά μορφή στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με την έλευση του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού εμπορίου. Εταιρείες όπως η Sabre και η Galileo κυριάρχησαν αρχικά στον ταξιδιωτικό κλάδο, θέτοντας τα θεμέλια για τις online κρατήσεις (Altexsoft, 2019). Στα τέλη της δεκαετίας του '90, η τεχνολογία επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς, με πλατφόρμες όπως η Ticketmaster και η Fandango να επιτρέπουν την online κράτηση θέσεων για ταινίες και συναυλίες. Αυτές οι πλατφόρμες εισήγαγαν καινοτομίες όπως οι διαδραστικοί χάρτες θέσεων και οι ασφαλείς ηλεκτρονικές πληρωμές .

Με την εξάπλωση των smartphones, τα συστήματα εξελίχθηκαν, επιτρέποντας τη λήψη ηλεκτρονικών εισιτηρίων μέσω email ή εφαρμογών, εξαλείφοντας την ανάγκη για φυσικά εισιτήρια. Στα μέσα της δεκαετίας του 2010, νέες τεχνολογίες όπως η Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) και το blockchain ενσωματώθηκαν για την ενίσχυση της ασφάλειας και την παροχή εξατομικευμένης εξυπηρέτησης μέσω chatbots. Πλέον, οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης επιτρέπουν τη δυναμική τιμολόγηση, ενώ η διαλειτουργικότητα μέσω API εξασφαλίζει μια ομαλή εμπειρία χρήστη σε πολλαπλές πλατφόρμες .

2.2 Υπάρχουσες έρευνες

Στο παρόν κεφάλαιο θα παραθέσουμε επιστημονικές εργασίες σχετικές με το αντικείμενο που πραγματεύεται η εργασία.

Σε συναφή εργασία (Akinyede, et al., 2017) παρουσιάζεται η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός διαδικτυακού συστήματος κρατήσεων για κινηματογραφικές αίθουσες, με όνομα "FLOW Entertainments". Το σύστημα χρησιμοποιεί τεχνολογίες όπως Hypertext Markup Language (HTML), Cascading Style Sheet (CSS), JavaScript, βάση δεδομένων MySQL και PHP. Η μελέτη περιγράφει τον αρχιτεκτονικό και τεχνολογικό σχεδιασμό του συστήματος, συμπεριλαμβανομένων του front-end και backend, και αναλύει τη συμβατότητά της πλατφόρμας με διάφορους browsers. Παρέχει επίσης πληροφορίες σχετικά με την ιστορική προοπτική των συστημάτων ηλεκτρονικών κρατήσεων, ιδίως στον κλάδο των αεροπορικών εταιρειών, και εξετάζει σχετικές εργασίες στον τομέα των ηλεκτρονικών συστημάτων κράτησης εισιτηρίων. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα βοηθάει στην υλοποίηση της δομής του συστήματος που θα δημιουργηθεί.

Ο Agbaegbu (2019) παρουσιάζει την μετάβαση από τις παραδοσιακές μεθόδους έκδοσης εισιτηρίων σε ηλεκτρονικά συστήματα κρατήσεων στην κινηματογραφική βιομηχανία. Εμβαθύνει στα οφέλη της ηλεκτρονικής έκδοσης εισιτηρίων, τονίζοντας το ρόλο της στη διευκόλυνση της απρόσκοπτης αγοράς εισιτηρίων και κρατήσεων, μειώνοντας παράλληλα τα γενικά έξοδα. Επιπλέον, στο άρθρο περιγράφεται ο σχεδιασμός και η ανάλυση του προτεινόμενου συστήματος online κρατήσεων, αναφέροντας λεπτομερώς τις ενότητες, τις απαιτήσεις λογισμικού και την αρχιτεκτονική του συστήματος. Μέσα από μια σύνθεση ακαδημαϊκών ερευνών, βιομηχανικών μελετών και πρακτικών παραδειγμάτων, η έκθεση προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή λύσεων ψηφιακής έκδοσης εισιτηρίων,

Στο άρθρο του Balan (2007) αναφέρεται συνοπτικά ότι στόχος είναι η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης υπηρεσίας εντοπισμού θέσης κινητών συσκευών με δυνατότητα GPRS. Αυτό το σύστημα προσφέρει στους χρήστες τη δυνατότητα να προσδιορίσουν την τρέχουσα θέση τους, να αναζητήσουν ταινίες εντός ενός καθορισμένου εύρους και να κάνουν κράτηση ή να αγοράσουν εισιτήρια. Υλοποιημένο με μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, το έργο διεξάγει tests και συνεντεύξεις για την κατασκευή και αξιολόγηση πρωτοτύπων, εστιάζοντας στη χρηστικότητα και τη λειτουργικότητα. Επιπλέον, αναλύονται στρατηγικές μάρκετινγκ για να διασφαλιστεί η επιτυχής αναγνώριση της εφαρμογής. Συμπερασματικά, ένα τέτοιο άρθρο μπορεί να φανεί χρήσιμο στην υλοποίηση της διαδικασίας πληρωμής του συστήματος κράτησης εισιτηρίων.

Σε άλλη μια σχετική έρευνα (Roussakis, et al., 2020) γίνεται εμβάθυνση στο έργο CAP-A, το οποίο στοχεύει να βελτιώσει την κατανόηση και την επίγνωση των εγγράφων της Πολιτικής Απορρήτου (PrP) που σχετίζονται με εφαρμογές για κινητά, δεδομένου του διαδεδομένου ζητήματος της εκμετάλλευσης προσωπικών δεδομένων παρά τους κανονισμούς GDPR. Το CAP-A χρησιμοποιεί εργαλεία crowdsourcing για να απλοποιήσει και να αποσαφηνίσει αυτά τα έγγραφα για τους χρήστες. Οι βασικές λειτουργίες περιλαμβάνουν την έκφραση προβλημάτων απορρήτου, τον σχολιασμό εγγράφων PrP και την πρόσβαση σε πληροφορίες απορρήτου της εφαρμογής μέσω ενός πίνακα ελέγχου απορρήτου

3. Σχεδίαση του συστήματος

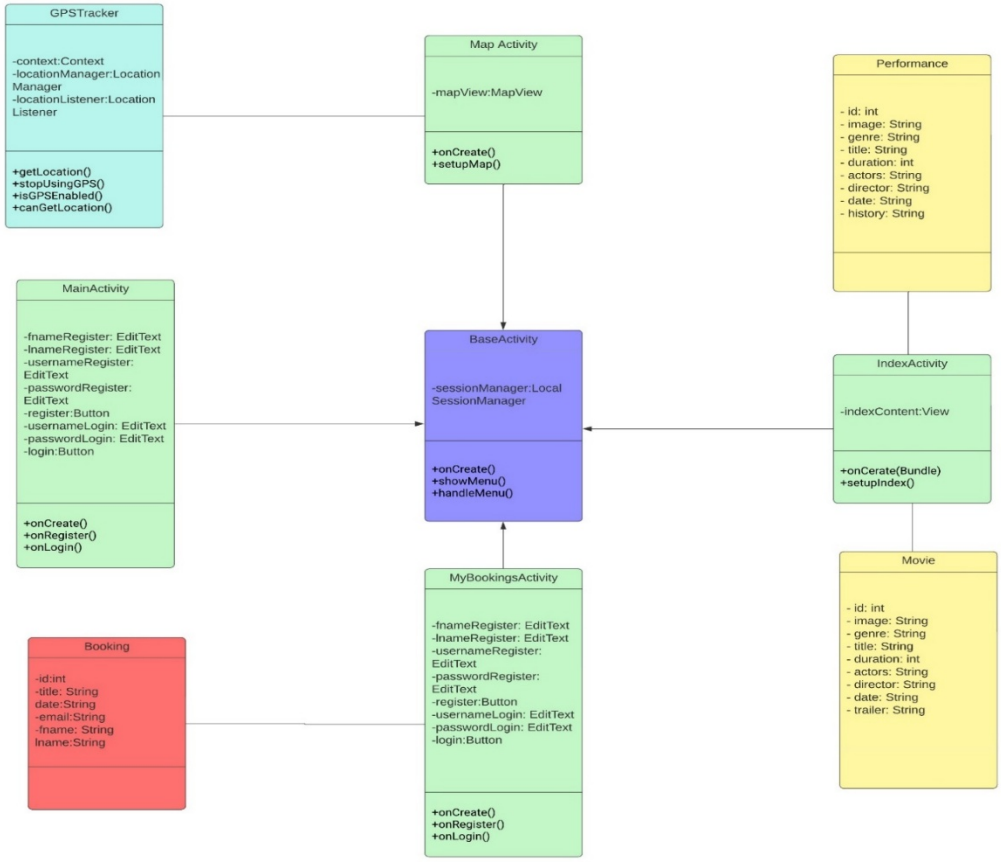
3.1 Εισαγωγή στη σχεδίαση της εφαρμογής

Η φάση της σχεδίασης είναι κρίσιμη για την αποδοτικότητα του τελικού συστήματος. Λόγω της πολυπλοκότητας της ανάπτυξης μιας διαδικτυακής και μιας Android εφαρμογής, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη μοντελοποίηση. Χρησιμοποιήθηκαν διαγράμματα UML για την αποτύπωση της ιεραρχικής οργάνωσης και των κλάσεων, μοντέλα ER για τη βάση δεδομένων και mockups για τον σχεδιασμό του user interface.

3.2 Διάγραμμα κλάσεων

Τα διαγράμματα UML (Unified Modeling Language) είναι απαραίτητα εργαλεία για το σχεδιασμό και την κατανόηση πολύπλοκων συστημάτων, όπως ένα σύστημα κρατήσεων. Βοηθούν στην αποσαφήνιση της δομής ενός συστήματος κρατήσεων αναπαριστώντας οπτικά στοιχεία όπως κλάσεις (π.χ. πελάτης, ταινία, κράτηση) και τις σχέσεις τους. Αυτό βοηθά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αλληλοεπιδρούν διαφορετικά μέρη του συστήματος, κάτι που είναι κρίσιμο

τόσο για την ανάπτυξη όσο και για την αντιμετώπιση προβλημάτων (debugging). Τα διαγράμματα UML χρησιμεύουν ως προσχέδιο για την πραγματική κωδικοποίηση του συστήματος.



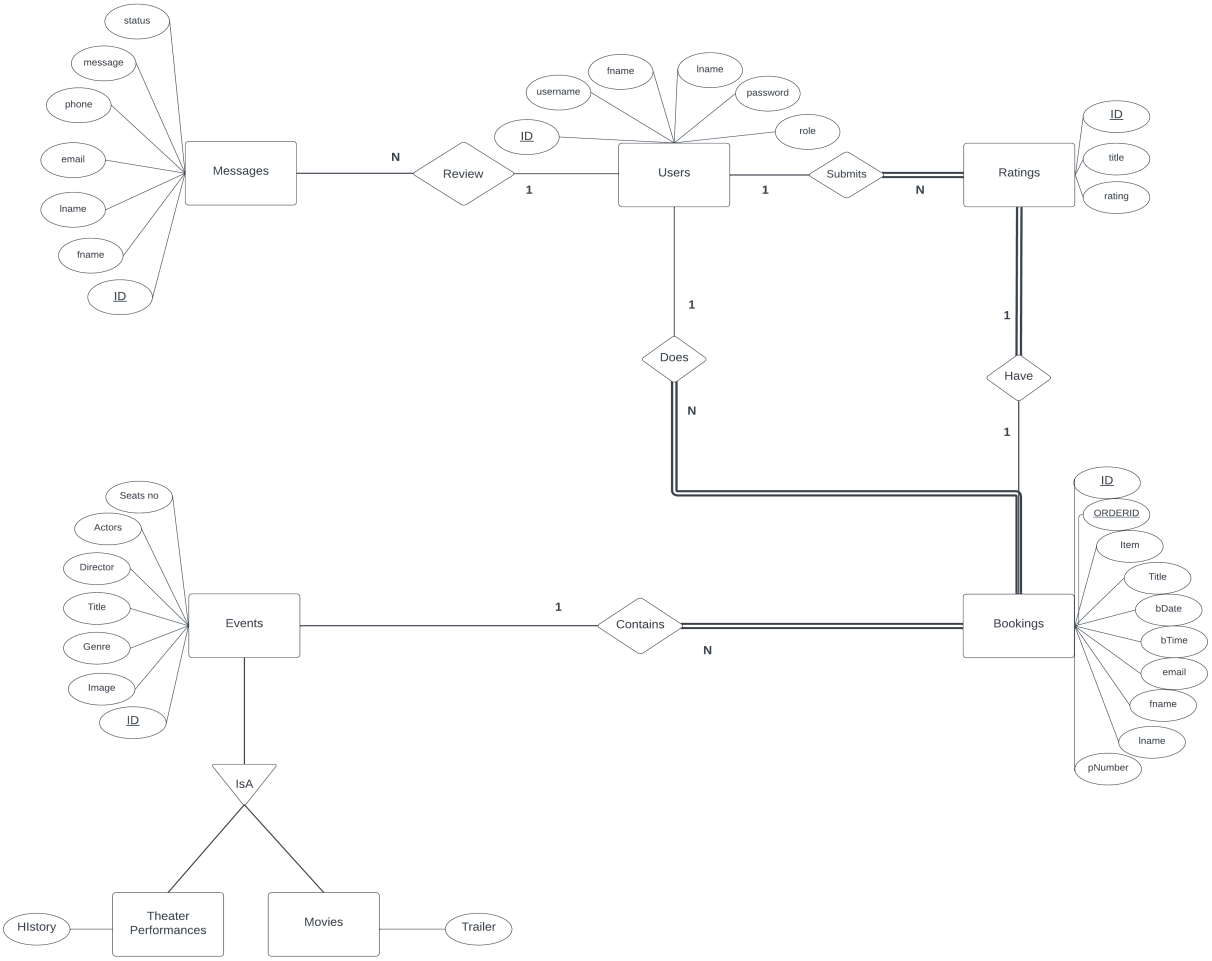
Εικόνα 2: : UML Diagram Android App

Το παραπάνω διάγραμμα κλάσεων UML αποτυπώνει τις βασικές κλάσεις της εφαρμογής, με τα χαρακτηριστικά και τις μεθόδους που διαθέτουν αντίστοιχα. Αποτελείται από τις κλάσεις:

- BaseActivity**:** Λειτουργεί ως superclass για τα διάφορα activities της Android εφαρμογής, ενσωματώνοντας κοινές λειτουργίες (διαχείριση μενού, στοιχείων χρήστη) για αποφυγή επανάληψης κώδικα.
- MainActivity**:** Διαχειρίζεται την εγγραφή και τη σύνδεση χρηστών, κληρονομώντας από την BaseActivity.
- MapActivity & GPSTracker**:** Διαχειρίζονται τον χάρτη και τον εντοπισμό θέσης GPS του χρήστη.
- Performance & Movie**:** Οντότητες που αντιπροσωπεύουν τις παραστάσεις και τις ταινίες με χαρακτηριστικά όπως ID, τίτλος, ημερομηνία, ηθοποιοί, σκηνοθέτης και trailer .
- Booking & MyBookingsActivity**:** Διαχειρίζονται την εμφάνιση και την αλληλεπίδραση με τις κρατήσεις του χρήστη .

3.3 Μοντέλο Οντοτήτων-Συσχετίσεων (ER Model)

Το μοντέλο ER επιτρέπει τον εννοιολογικό σχεδιασμό μιας βάσης δεδομένων σε υψηλό επίπεδο, ανεξάρτητα από το πραγματικό σύστημα βάσης δεδομένων. Αυτό βοηθά στη δόμηση και τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ στοιχείων δεδομένων. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων είναι το κλειδί για τη δημιουργία ενός ισχυρού συστήματος κρατήσεων. Το μοντέλο ER σχεδιάστηκε για να διασφαλίσει την ακεραιότητα των δεδομένων και την επεκτασιμότητα του συστήματος.



Οι βασικές οντότητες στα πλαίσια της παρούσης εργασία είναι:

Εικόνα 3: ER Model of Database

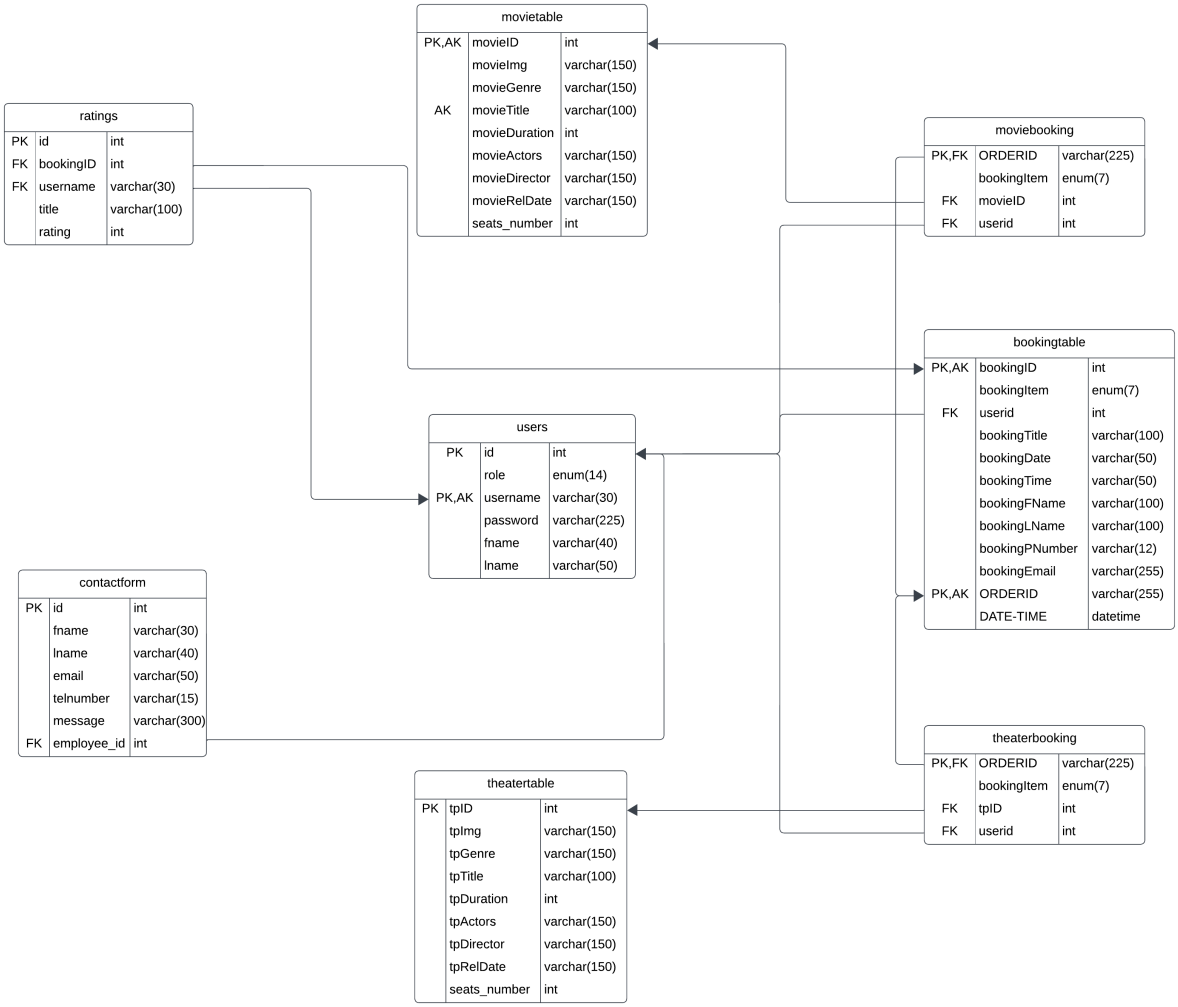
- Users: Αποθηκεύει στοιχεία χρηστών (username, password, role).
- Bookings: Περιέχει πληροφορίες κρατήσεων.
- Events: Διατηρεί δεδομένα για ταινίες και παραστάσεις (διαχωρίζονται μέσω σχέσης IsA).
- Messages: Καταγράφει την επικοινωνία χρηστών-συστήματος.
- Ratings: Καταγράφει τις αξιολογήσεις των χρηστών.

Οι σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων ορίζονται ως εξής: Οι χρήστες κάνουν κρατήσεις (1 προς N), υποβάλλουν αξιολογήσεις (1 προς N) και στέλνουν μηνύματα. Κάθε κράτηση μπορεί να βαθμολογηθεί (1 προς 1) και περιλαμβάνει ένα Event (1 προς N μέσω ενδιάμεσου πίνακα).

3.4 Σχεσιακό μοντέλο (Relational Model)

Το σχεσιακό μοντέλο είναι ένα πλαίσιο για την οργάνωση δεδομένων σε βάσεις δεδομένων δομημένες με πίνακες που συνδέονται λογικά μεταξύ τους μέσω κοινών χαρακτηριστικών. Αποτελεί τη θεωρητική βάση για τις σχεσιακές βάσεις δεδομένων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως σε εφαρμογές που κυμαίνονται από μικρές εφαρμογές για κινητά έως μεγάλα επιχειρηματικά συστήματα.

Οι σχέσεις μεταξύ των πινάκων δημιουργούνται μέσω ξένων κλειδιών που αναφέρονται σε πρωτεύοντα κλειδιά σε άλλους πίνακες. Αυτή η δομή επιτρέπει τον ευέλικτο συνδυασμό δεδομένων από πολλούς πίνακες μέσω λειτουργιών όπως συνδέσεις, παρέχοντας ισχυρούς τρόπους ανάκτησης και διαχείρισης δεδομένων (Strahs, 2009).



Εικόνα 4: Relational Model of the Database

Οι σχέσεις μεταξύ των πινάκων δημιουργούνται μέσω ξένων κλειδιών που αναφέρονται σε πρωτεύοντα κλειδιά σε άλλους πίνακες. Αυτή η δομή επιτρέπει τον ευέλικτο συνδυασμό δεδομένων από πολλούς πίνακες μέσω λειτουργιών όπως συνδέσεις, παρέχοντας ισχυρούς τρόπους ανάκτησης και διαχείρισης δεδομένων (Kolahi & Libkin, 2006) .

3.5 Mockups/wireframes της εφαρμογής

Τα mockups σχεδιάστηκαν για να παρέχουν μια οπτική αναπαράσταση του συστήματος πριν την υλοποίηση (Sutipitakwong & Jamsri, 2020):

- Web application: Η σελίδα login είναι μινιμαλιστική με δυναμικά μηνύματα σφάλματος. Η σελίδα εγγραφής ζητά τα απαραίτητα μόνο στοιχεία. Η αρχική σελίδα (home) διαθέτει carousel με εικόνες εγκαταστάσεων και ενότητες για τις υπηρεσίες. Η σελίδα κρατήσεων χωρίζεται σε δύο μέρη: Πληροφορίες θεάματος αριστερά και φόρμα κράτησης δεξιά. Περιλαμβάνονται επίσης σελίδες για το προφίλ χρήστη, το ιστορικό κρατήσεων και την επικοινωνία .
- Admin dashboard: Παρέχει μια κεντρική σελίδα με στατιστικά διαγράμματα. Περιλαμβάνει σελίδες για τη διαχείριση κρατήσεων (πίνακας με επιλογές delete/update), ταινιών/παραστάσεων (φόρμα προσθήκης και πίνακας διαχείρισης), χρηστών και αξιολογήσεων .
- Android application: Η εφαρμογή διαθέτει καρτέλες (tabs) για εύκολη πλοήγηση μεταξύ cinema και theater. Η σελίδα κράτησης είναι προσαρμοσμένη για οθόνες κινητών, ενώ η σελίδα Geolocation δείχνει τη θέση του χρήστη και του κινηματογράφου στον χάρτη .

4. Υλοποίηση του Συστήματος

Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει λεπτομερώς την ολοκληρωμένη διαδικασία υλοποίησης του συστήματός με τις τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν, περιλαμβάνοντας την εφαρμογή web, τον πίνακα ελέγχου διαχειριστή και την εφαρμογή σε περιβάλλον Android. Κάθε στοιχείο αναπτύσσεται σχολαστικά για να διασφαλίσει την λειτουργικότητα, φιλικά προς το χρήστη interface και προηγμένες λειτουργίες. Επιπλέον, περιγράφονται οι τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε εφαρμογή και βοήθησαν στην υλοποίηση τους

4.1 Τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν

Το σύστημα αξιοποιεί ένα ισχυρό και ποικίλο σύνολο τεχνολογιών για να εξασφαλίσει αποτελεσματική λειτουργικότητα, επεκτασιμότητα και καλή εμπειρία χρήστη. Ακολουθεί μια επισκόπηση των βασικών τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται στην υλοποίηση:

- PHP: Για server-side scripting και επικοινωνία με τη βάση δεδομένων (Karayiannis & Christos, 2019).
- XAMPP (Apache & MariaDB): Ως περιβάλλον ανάπτυξης και διακομιστής βάσης δεδομένων (Kumari & Nandal, 2017).
- JavaScript & jQuery: Για client-side λειτουργικότητα, carousels και ειδοποιήσεις σε πραγματικό χρόνο (Shute, 2019).
- CSS & Bootstrap 4 (n.d): Για responsive σχεδιασμό και styling (Pallavi, 2014).
- Python: Για την υλοποίηση αλγορίθμου τεχνητής νοημοσύνης που αφορά ανάλυση συμπεριφοράς και προτιμήσεων των χρηστών. (recommendation system).
- Java (Android Studio): Για την ανάπτυξη της εφαρμογής Android.
- JSON: Για την κωδικοποίηση και ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ της βάσης δεδομένων και της Android εφαρμογής.

4.2 Υλοποίηση Web Application

Η διαδικτυακή εφαρμογή αποτελεί τον πυρήνα του συστήματος. Ο σχεδιασμός δίνει έμφαση στο φιλικό περιβάλλον προς τον χρήστη και την ασφάλεια, έτσι ώστε να προσφέρει μια απρόσκοπτη εμπειρία σε διαφορετικές συσκευές.

- Σύστημα login/registration: Χρησιμοποιεί τον αλγόριθμο password_hash() για ασφαλή αποθήκευση κωδικών. Κατά τη σύνδεση, ελέγχεται ο ρόλος του χρήστη (user, admin, theaterManager) και γίνεται ανακατεύθυνση στην κατάλληλη σελίδα.
- Πλοήγηση & κρατήσεις: Στις σελίδες Cinema/Theater, οι ταινίες ταξινομούνται βάσει διαθέσιμων θέσεων. Αν δεν υπάρχουν θέσεις, το κουμπί κράτησης απενεργοποιείται. Η σελίδα κράτησης είναι προσβάσιμη μόνο μέσω της προηγούμενης σελίδας για λόγους ασφαλείας. Τα δεδομένα αποθηκεύονται σε $_SESSION μεταβλητές μέχρι την ολοκλήρωση της πληρωμής, μετά από την οποία ο χρήστης λαμβάνει QR code μέσω email.
- Ειδοποιήσεις (Notifications): Υλοποιήθηκε σύστημα ειδοποιήσεων με AJAX. Όταν ένας διαχειριστής τροποποιεί μια κράτηση, δημιουργείται ένα αρχείο ειδοποίησης που εμφανίζεται στον πίνακα του χρήστη.
- Εξατομικευμένες προτάσεις (AI): Η PHP καλεί ένα script Python μέσω της εντολής exec(). Ο αλγόριθμος Python χρησιμοποιεί την ευκλείδεια απόσταση και τη συσχέτιση Pearson για να αναλύσει το ιστορικό βαθμολογιών των χρηστών και να προτείνει ταινίες που άρεσαν σε χρήστες με παρόμοια χαρακτηριστικά.

4.3 Υλοποίηση android εφαρμογής

Η υλοποίηση της Android εφαρμογής έγινε αποκλειστικά στο περιβάλλον Android Studio με τη χρήση γλώσσας προγραμματισμού Java.

- **Αρχιτεκτονική:** Η κλάση BaseActivity λειτουργεί ως γονική κλάση για άλλες activities, προσφέροντας κοινές λειτουργίες όπως η διαχείριση τοπικών sessions και ο χειρισμός των

μενού. Αυτή η μέθοδος διασφάλισε τη συνέπεια και την επαναχρησιμοποίηση σε διάφορα μέρη της εφαρμογής. Η διαχείριση των πληροφοριών των χρηστών πραγματοποιούνταν μέσω της κλάσης LocalSessionManager, η οποία χρησιμοποίησε shared preferences για την ασφαλή αποθήκευση και ανάκτηση των στοιχείων των χρηστών.

- **Διεπαφή Χρήστη:** Χρησιμοποιούνται RecyclerViews για την αποδοτική εμφάνιση λιστών ταινιών. Η εναλλαγή μεταξύ Cinema και Theater γίνεται με Tab Layout που αλλάζει το visibility των στοιχείων.
- **Κρατήσεις & δεδομένα:** Η εφαρμογή επικοινωνεί με τον server μέσω HTTP requests, λαμβάνοντας δεδομένα σε μορφή JSON. Κατά την κράτηση, τα στοιχεία αποστέλλονται στον server, επικυρώνονται και καταχωρούνται στη βάσησ.
- **Geolocation:** Η κλάση GPSTracker χρησιμοποιεί το LocationManager για να εντοπίσει τη θέση του χρήστη και να την προβάλει στον χάρτη σε σχέση με τον κινηματογράφο, χρησιμοποιώντας custom markers (Tsamis, 2022).

4.4 Admin dashboard

Το περιβάλλον διαχείρισης προσφέρει πλήρη έλεγχο της πλατφόρμας. Η εφαρμογή admin dashboard είναι ένα βασικό εργαλείο που έχει σχεδιαστεί για την ολοκληρωμένη διαχείριση και επίβλεψη των κρατήσεων και των events της web εφαρμογής. Παρέχει αναλυτικά στατιστικά (analytics) για κρατήσεις και χρήστες. Οι διαχειριστές μπορούν να εκτελούν ενέργειες CRUD (Create, Read, Update, Delete) σε ταινίες, παραστάσεις και κρατήσεις. Επίσης, μπορούν να διαβάζουν μηνύματα χρηστών και να παρακολουθούν τις αξιολογήσεις (ratings) για να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο.

Συνολικά, η εφαρμογή Admin Dashboard είναι ένα απαραίτητο εργαλείο που βοηθάει τους διαχειριστές να παρέχουν σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της Web εφαρμογής, ενισχύοντας έτσι τη συνολική εμπειρία χρήστη και τη λειτουργική αποτελεσματικότητα (Canvasjs, n.d).

5. Δοκιμές και Αξιολόγηση

Σε αυτό το κεφάλαιο, αξιολογούνται τα όρια απόδοσης του συστήματος βάσης δεδομένων που τροφοδοτεί το σύστημα. Καθώς οι διαδικτυακές πλατφόρμες κρατήσεων συνεχίζουν να αυξάνονται σε δημοτικότητα, η διασφάλιση της επεκτασιμότητας και της αξιοπιστίας της υποκείμενης υποδομής βάσης δεδομένων είναι υψίστης σημασίας.

5.1 Δοκιμές της απόδοσης της βάσης δεδομένων

Για τη διασφάλιση της επεκτασιμότητας, πραγματοποιήθηκαν δοκιμές φόρτου (stress tests) στη βάση δεδομένων. Αναπτύχθηκε αλγόριθμος σε PHP που προσομοιώνει ταυτόχρονες μαζικές εισαγωγές (inserts) δεδομένων.

- Μεθοδολογία**:** Ο αλγόριθμος generateTestData δημιουργεί ψευδή δεδομένα και η insertRecords τα εισάγει μαζικά, μετρώντας τον χρόνο εκτέλεσης και τη χρήση πόρων συστήματος.
- Αποτελέσματα**:**
  - Για 1.000 εγγραφές: CPU 4%, RAM 34%.
  - Για 1.000.000 εγγραφές: CPU 9%, RAM 36%.
- Συμπεράσματα**:** Το σύστημα παρουσίασε σταθερότητα, με τη χρήση μνήμης να παραμένει σχεδόν σταθερή. Μπορεί να υποστηρίξει έως 1 εκατομμύριο εγγραφές σε περίπου 3 δευτερόλεπτα, εξυπηρετώντας θεωρητικά έως και 250.000 χρήστες ταυτόχρονα χωρίς καθυστέρηση .

5.2 Δοκιμές ασφαλείας (malicious use)

Η ασφάλεια της εφαρμογής ελέγχθηκε έναντι κοινών διαδικτυακών επιθέσεων:

- SQL injection: Δοκιμάστηκαν κακόβουλα queries στη φόρμα εισόδου. Χάρη στη χρήση prepared statements της mysqli και τον έλεγχο των δεδομένων εισόδου, το σύστημα απέτρεψε την εκτέλεση του κώδικα και εμφάνισε μήνυμα λάθους.
- Cross site scripting (XSS): Έγινε προσπάθεια εισαγωγής κώδικα JavaScript (π.χ. <script>alert(123)</script>) μέσω παραμέτρων URL. Το σύστημα εντόπισε την απειλή μέσω sanitizing, μπλόκαρε την πρόσβαση στη σελίδα και ανακατεύθυνε τον χρήστη στη σελίδα login.
- URL manipulation: Το σύστημα ελέγχει αυστηρά την προέλευση του χρήστη και τις παραμέτρους POST/GET. Προσπάθειες μηχανικής αλλαγής των ID στο URL οδηγούν σε προειδοποίηση και ανακατεύθυνση στην αρχική σελίδα, προστατεύοντας τα δεδομένα άλλων χρηστών .

6. Συμπεράσματα

6.1 Περίληψη ευρημάτων

Η παρούσα εργασία παρουσίασε την ανάπτυξη ενός διαδικτυακού συστήματος κρατήσεων που βελτιώνει την εμπειρία του χρήστη. Το σύστημα ενσωματώνει μια Web εφαρμογή, έναν πίνακα ελέγχου διαχειριστή και μια εφαρμογή Android για να παρέχεται μια ευέλικτη πλατφόρμα Η εφαρμογή Web είναι φιλική και responsive, ενώ λειτουργίες όπως οι AI συστάσεις, οι ασφαλείς πληρωμές και οι ειδοποιήσεις πραγματικού χρόνου προσθέτουν σημαντική λειτουργικότητα. Ο πίνακας ελέγχου επιτρέπει την αποτελεσματική διαχείριση, και η εφαρμογή Android επεκτείνει την προσβασιμότητα με υπηρεσίες τοποθεσίας .

6.2 Επιτεύγματα

Το έργο πέτυχε την ενοποίηση διαφορετικών τεχνολογιών (PHP, MySQL, JS, Python, Java) και οδήγησε σε ένα ισχυρό και επεκτάσιμο σύστημα ικανό να χειρίζεται σύνθετες λειτουργίες χωρίς προβλήματα.. Η ασφάλεια των δεδομένων διασφαλίστηκε μέσω κρυπτογράφησης και αυστηρών ελέγχων, ενώ ο σχεδιασμός ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών συσκευών (responsive σχεδιασμός).

6.3 Προκλήσεις και μελλοντικές επεκτάσεις

Οι κυριότερες προκλήσεις αφορούν την περαιτέρω ενσωμάτωση εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για τη βελτίωση της ακρίβειας και της εξατομίκευσης με βάση πιο σύνθετα πρότυπα συμπεριφοράς των χρηστών.

Επίσης, προτεινόμενη μελλοντική εργασία αποτελεί η επέκταση της λειτουργικότητας της εφαρμογής Android, ώστε να συμπεριλάβει πρόσθετες λειτουργίες που είναι διαθέσιμες στην Web πλατφόρμα, όπως λεπτομερής διαχείριση κρατήσεων και ρυθμίσεις χρήστη, χαρακτηριστικά που θα βελτιώσουν την εμπειρία του χρήστη. Η εφαρμογή προηγμένων τεχνικών εξισορρόπησης φορτίου και βελτιστοποίησης της βάσης δεδομένων θα διασφαλίσει ότι το σύστημα μπορεί να κλιμακωθεί αποτελεσματικά καθώς αυξάνεται η ζήτηση των χρηστών. Η συνεχής ενσωμάτωση των σχολίων των χρηστών για τη βελτίωση του interface και της συνολικής λειτουργικότητας του συστήματος θα είναι επίσης αρκετά χρήσιμη. Τέλος η δημιουργία πολλαπλών events καθώς και η μετάβαση της πλατφόρμας σε ένα σύστημα που προτείνει events από πολλούς χώρους και επιχειρήσεις, είναι ιδέες που μπορούν να κάνουν την πλατφόρμα πιο αποδοτική και κερδοφόρα.

Βιβλιογραφία

AGBAEGBU, C. C. O. A., 2019. Design and Implementation of a Movie Reservation System. *ijctjournal.org*, 6(4), p. 6.

Akinyede, R., Balogun, T. & Iwasokun, G., 2017. Design and implementation of an online booking system for a cinema house. *Journal of Information and Compting Science*, 12(2), pp. 113-122.

Altexsoft, 2019. *History of flight booking, CRSs, GDS distribution, travel agencies, and online reservations*. [Ηλεκτρονικό] Available at: https://www.altexsoft.com/blog/history-of-flight-booking-crss-gds-distribution-travel-agencies-and-online-reservations/ [Πρόσβαση 15 February 2024].

Balan, M., 2007. *GPRS-Based Cinema Ticket Reservation System*. imm.dtu.dk, p. 944.

Bhatiasevi, V. & Yoopetch, C., 2015. The determinants of intention to use electronic booking among young users in Thailand. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, Τόμος 23, pp. 1-11.

Bootstrap, n.d. *Bootstrap: Tables*. [Ιστοσελίδα] Available at: https://getbootstrap.com/docs/4.0/content/tables/ [Πρόσβαση 20 December 2023].

Canvasjs, n.d., *Beautiful HTML5 JavaScript Charts*. [Ιστοσελίδα] Available at: https://canvasjs.com [Πρόσβαση 5 February 2024].

Ghaedi, M., 2022. Tourists' booking behavior: Online social media perspectives. *Journal of Promotion Management*, 28(6), pp. 702-728.

Jansen, B., J., S. A. & Saracevic, T., 2000. Real life, real users, and real needs: a study and analysis of user queries on the web. *Information processing & management*, 36(2), pp. 207-227.

Karayiannis, C. & Christos, K., 2019. Server-Side Programming with PHP: *Web-Based Projects that Rock the Class: Build Fully-Functional Web Apps and Learn Through Doing*. Karditsa, Thessaloniki, Greece: Apress, Berkeley, CA, pp. 39-87.

Kolahi, S. & Libkin, L., 2006. On redundancy vs dependency preservation in normalization: an information-theoretic study of 3NF. *Proceedings of the twenty-fifth ACM SIGMOD-SIGACT-SIGART symposium on Principles of database systems*, pp. 114-123.

Kumari, P. & Nandal, R., 2017. A Research Paper On Website Development Optimization Using Xampp/PHP. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 8(5), p. 1231.

Pallavi Yadav, P. N. B., 2014. Designing Responsive Websites Using HTML And. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 3(11), p. 155.

Roussakis, Y., Chrysakis, I. & FLOURIS, G., 2020. *CAP-A: A Suite of Tools for Data Privacy*, s.l.: IOS Press.

Shute, Z., 2019. *Advanced JavaScript: Speed up web development with the powerful features and benefits of JavaScript*. s.l.: Packt Publishing Ltd.

Simović, O., Rađenović, Ž., P. D. & Vujačić, V., 2020. Tourism in the Digital Age: E-booking Perspective. *ENTRENOVA-ENTerprise REsearch InNOVAtion*, 6(1), pp. 616-627.

Strahs, B., 2009. *Secure passwords through enhanced hashing*, s.l.: s.n.

Sutipitakwong, S. & Jamsri, P., 2020. *Pros and Cons of Tangible and Digital Wireframes*, s.l.: IEEE.

Tsamis, G., 2022. Smart home: Deep learning as a method for machine learning in recognition of face, silhouette and human activity in the service of a safe home. *Electronics*, 11(10), p. 1622.

C05. Κοινωνικά Δίκτυα και Πολιτισμική Δράση

C06. Επίδραση των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση ταυτότητας και συλλογικής

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΕ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ

Βελώνη Μαλαματή
Υποψήφια διδάκτορας, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Βάσιου Αικατερίνη
Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη συνθέτει τα ευρήματα τριών συστηματικών ανασκοπήσεων για παρεμβάσεις πρόληψης του διαδικτυακού εκφοβισμού σε αναδυόμενους ενήλικες. Η ανάλυση των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε βάσει της αποτελεσματικότητας τους, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία τους. Μέσω των κύριων ευρημάτων και συμπερασμάτων αυτής της μελέτης, καθίσταται προφανής η ανάγκη δημιουργίας τυποποιημένων μέσων και προσαρμοσμένων προσεγγίσεων, με στόχο την ενίσχυση του μακροπρόθεσμου αντίκτυπου των παρεμβάσεων πρόληψης περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού, ειδικότερα όσον αφορά άτομα νεαρής ηλικίας. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, οι μελλοντικές μελέτες οφείλουν να επικεντρωθούν στη δημιουργία και την εφαρμογή των εν λόγω εργαλείων σε μεθοδολογικά αξιόπιστες έρευνες, με στόχο τον εντοπισμό κρίσιμων συστατικών που δύνανται να ενισχύσουν τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων. Παράλληλα, η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων και η επαναληψιμότητα των παρεμβάσεων, αποτελούν τομείς που χρήζουν περεταίρω διερεύνησης.

Λέξεις κλειδιά: διαδικτυακός εκφοβισμός, προληπτικές παρεμβάσεις, αναδυόμενοι ενήλικες

1. Εισαγωγή

Παρά τους πολλαπλούς ορισμούς της έννοιας που έχουν προκύψει σε βάθος χρόνου, στην παρούσα έρευνα ο διαδικτυακός εκφοβισμός εκλαμβάνεται ως *«κάθε συμπεριφορά που εκτελείται μέσω ηλεκτρονικών ή ψηφιακών μέσων από άτομα ή ομάδες που επικοινωνούν επανειλημμένα εχθρικά ή επιθετικά μηνύματα με σκοπό να προκαλέσουν βλάβη ή δυσφορία σε άλλους*» (Tokunaga, 2010, σ. 278). Το εν λόγω φαινόμενο αποτελεί ένα ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς μέσω της ευρέως διαδεδομένης χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών επηρεάζει πλέον άτομα πολλαπλών ηλικιακών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των αναδυόμενων ενηλίκων (Wang et al., 2019).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αναδυόμενη ενηλικίωση, δηλαδή την περίοδο που εκτείνεται χρονικά από τα 18 μέχρι τα 25 έτη (Arnett, 2000). Ο Arnett (2015) περιέγραψε αυτή την αναπτυξιακή περίοδο ως την ηλικία της εξερεύνησης της ταυτότητας (π.χ. στον έρωτα, την εργασία και τις κοσμοθεωρίες), της αίσθησης του ενδιάμεσου (ούτε έφηβος ούτε ενήλικας), της αυτοσυγκέντρωσης και των δυνατοτήτων (ευκαιρία να μεταμορφώσει κανείς τη ζωή του), αλλά και ως μια εποχή άγχους, καθώς χαρακτηρίζεται από αστάθεια και αβεβαιότητα.

Οι αναδυόμενοι ενήλικες πρέπει συχνά να προσαρμοστούν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες διαβίωσης, οι οποίες μπορεί να προκύψουν κατά τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο ή την απόκτηση εργασίας, εφόσον μπορεί να μετακομίσουν από το οικογενειακό τους σπίτι και μακριά από τους φίλους τους και είναι πιθανό να έχουν το δικό τους κινητό τηλέφωνο και φορητό υπολογιστή λόγω των ακαδημαϊκών υποχρεώσεών τους (Alipan et al., 2018). Ωστόσο, ο πολλαπλασιασμός της χρήσης της τεχνολογίας μπορεί ενδεχομένως να δημιουργήσει περισσότερες ευκαιρίες για τους αναδυόμενους ενήλικες να βιώσουν τη θυματοποίηση του διαδικτυακού εκφοβισμού, δεδομένου ότι

η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας σε αυτή την αναπτυξιακή περίοδο δεν έχει βρεθεί ότι συμπίπτει με μεγαλύτερη γνώση σχετικά με την ασφάλεια στο Διαδίκτυο, ιδίως σε σύγκριση με τους εφήβους (Yan, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι νεαροί ενήλικες ενδέχεται να βιώσουν ένα σχετικό περιστατικό μέσω διαφόρων ψηφιακών καναλιών που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα γραπτά μηνύματα, τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οι τηλεφωνικές κλήσεις και το περιεχόμενο πολυμέσων (Abaido, 2020˙ Peled, 2019). Χαρακτηριστικά όπως η ανωνυμία, η ευρεία προσβασιμότητα των ψηφιακών πλατφόρμων και τα εμπόδια στην αποκάλυψη των ενόχων, καθιστούν την καταπολέμησή του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ακόμα δυσκολότερη (Dennehy, et al 2020).

Οι αρνητικές συνέπειες του διαδικτυακού εκφοβισμού στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δύνανται να επηρεάσουν σημαντικά την ψυχική υγεία και την αίσθηση του ανήκειν, πλήττοντας ακόμα και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Varela et al., 2022). Παράλληλα, τα θύματα συχνά αναφέρουν αυξημένα επίπεδα άγχους και συμπτώματα κατάθλιψης, ενώ ορισμένα εξ αυτών βιώνουν αυτοκτονικές σκέψεις, εκδηλώνοντας ανάλογες συμπεριφορές (Deol & Lashai, 2022). Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της θυματοποίησης από τον διαδικτυακό εκφοβισμό κατά την παιδική και εφηβική ηλικία συχνά επεκτείνονται και στην αναδυόμενη ενήλικη ζωή, επηρεάζοντας τα επίπεδα άγχους, την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και την ανθεκτικότητα των θυμάτων (Jaskulska et al., 2022˙ Lee, 2020).

Πρόσφατες έρευνες έχουν εξετάσει τους παράγοντες που καθιστούν ευάλωτους στον διαδικτυακό εκφοβισμό και στη θυματοποίηση τους αναδυόμενους ενήλικες. Για παράδειγμα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε έναν πληθυσμό 175 προπτυχιακών φοιτητών/τριών στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η θυματοποίηση συνδέονται άμεσα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως ο νευρωτισμός, αλλά και παράγοντες όπως το άγχος, η μοναξιά και η προβληματική χρήση του διαδικτύου, ενώ παρατηρείται αρνητική συσχέτιση του φαινομένου και παραγόντων όπως η ευχάριστη διάθεση και η ευσυνειδησία (Kokkinos & Antoniadou, 2019). Επιπλέον, όπως αναδείχθηκε μέσω της μελέτης των Barkoukis et al. (2016) στην οποία συμμετείχαν 355 νεαροί έφηβοι που επιλέχθηκαν τυχαία από 11 σχολικές μονάδες διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας, η ηθική αποδέσμευση και οι λιγότερο ευνοϊκές απόψεις για τον διαδικτυακό εκφοβισμό, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο όσον αφορά την εκδήλωση του φαινομένου. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώθηκαν μέχρι και 6 μήνες μετά την υλοποίηση της σχολικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, η οποία διήρκησε 8 εβδομάδες.

Από την άλλη πλευρά, τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και οι υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, φαίνεται να αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες έναντι σχετικών συμπεριφορών (Zhu et al., 2021). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα μιας έρευνας των Pabian και Vandebosch (2019), που διεξήχθη σε 10 νεαρούς ενήλικες από το Βέλγιο, οι οποίοι είχαν υπάρξει θύματα τόσο παραδοσιακών μορφών εκφοβισμού, όσο και διαδικτυακού εκφοβισμού κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, οι προηγούμενες εμπειρίες εκφοβισμού επηρέασαν σημαντικά τις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς αναφέρουν την διατήρηση μιας επιφυλακτικής στάσης, την αποφυγή οποιαδήποτε μορφής συγκρούσεων και την ανάπτυξη ανάλογων στρατηγικών διαχείρισης. Στην ίδια μελέτη, η επιρροή των συγκεκριμένων περιστατικών επεκτείνεται και σε ένα εύρος προσωπικών τους χαρακτηριστικών, με τα κυριότερα εξ αυτών να είναι μειωμένη αυτό-εκτίμηση, υψηλότερα επίπεδα άγχους, αυξημένη ενσυναίσθηση και ανθεκτικότητα. Επιπροσθέτως, συγκεκριμένες δημογραφικές ομάδες όπως οι γυναίκες και οι σεξουαλικές μειονότητες, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αποτελέσουν θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ η ηλεκτρονική φύση του φαινομένου δημιουργεί έναν περιβάλλον όπου τα θύματα ενδέχεται να μετατραπούν σε θύτες, περιπλέκοντας περαιτέρω τη δυναμική μεταξύ των εμπλεκόμενων (Aboujaoude et al., 2015).

Η κατανόηση του πολύπτυχου και περίπλοκου φαινομένου του διαδικτυακού εκφοβισμού θεωρείται κρίσιμη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και μηχανισμών υποστήριξης (Henares-Montiel et al., 2023). Για τον σκοπό αυτό, πρόσφατες μελέτες έχουν υλοποιήσει ένα εύρος διαφορετικών παρεμβάσεων, οι οποίες κυμαίνονται από εκπαιδευτικές εκστρατείες και σχολικά

προγράμματα έως πρωτοβουλίες που προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή και νομοθετικά μέτρα, αποσκοπώντας στην καταπολέμηση των αρνητικών επιπτώσεων του διαδικτυακού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται μέσω της έρευνας των Touloupis & Athanasiades (2022a), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 240 μαθητές/τριες 29 δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, οι σχολικές παρεμβάσεις δύναται να μειώσουν σημαντικά την εμπλοκή σε περιστατικά διαδικτυακού εκφοβισμού μέχρι και 6 μήνες μετά την ολοκλήρωσή τους.

Αντανακλώντας το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς, σημαντική κρίνεται η αναφορά σχετικών δεδομένων και από τον ελλαδικό χώρο. Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικό κρίνεται το έργο των Andreou et al (2007), οι οποίοι ανέπτυξαν και εφάρμοσαν μια παρέμβαση διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων, στην οποία ενεπλάκησαν 454 μαθητές/τριες Δημοτικού. Αν και η παρούσα έρευνα διαπίστωσε σημαντική αύξηση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών όσον αφορά την αντιμετώπιση σχετικών περιστατικών, η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων κρίθηκε περιορισμένη, υποδεικνύοντας την σημαντικότητα συστηματικής υλοποίησης παρεμβάσεων. Εξίσου σημαντικά κρίνονται τα ευρήματα μιας συμπληρωματικής έρευνας των Touloupis και Anastasiades (2022b), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονταν περισσότερο σε σχετικά περιστατικά ως θύματα ή θύτες. Εστιάζοντας σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Athanasiades et al (2015) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα του ευρωπαϊκού προγράμματος "TABBY" σε 314 μαθητές/τριες Γυμνασίων της χώρας, συμπεραίνοντας πως αν και ο ελληνικός μαθητικός πληθυσμός εμπλέκεται σε επικίνδυνες διαδικτυακές συμπεριφορές, επιδεικνύει χαμηλότερα ποσοστά συμπεριφορών διαδικτυακού εκφοβισμού από ότι οι μαθητές/τριες άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Συγκλίνοντας, οι Skrzypiec et al. (2011) διερεύνησαν την εφαρμογή του αυστραλιανού προγράμματος "Coping with Bullying-CWB" στα ελληνικά σχολεία, αναδεικνύοντας σημαντικές διαφορές στην οργάνωση και λειτουργία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη για προσαρμογή των σχετικών παρεμβάσεων σύμφωνα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Kokkinos et al. (2016) διερεύνησαν τον διαδικτυακό εκφοβισμό μέσω Facebook, πραγματοποιώντας μια έρευνα με 226 προπτυχιακούς φοιτητές/τριες, με το ένα τρίτο των συμμετεχόντων να υποστηρίζει πως έχει εμπλακεί τουλάχιστον μία φορά σε περιστατικό διαδικτυακού εκφοβισμού τον τελευταίο μήνα και τους άνδρες να αναφέρουν σημαντικά υψηλότερη εμπλοκή από τις γυναίκες. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οφείλουμε να αναφέρουμε πως όπως σημειώνει η Stefanakou (2014) στην ανασκόπηση που πραγματοποίησε για σχετικές πρωτοβουλίες στον ελλαδικό χώρο, αν και παρατηρείται πληθώρα παρεμβάσεων που υιοθετούν διαφορετικές μεθόδους η σπάνια ή μη-συστηματική εφαρμογή τους περιορίζει τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο αυτών των προσπαθειών. Με τον αυτόν τον τρόπο γίνεται προφανής η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτισμικά κατάλληλων και συστηματικά εφαρμοσμένων παρεμβάσεων, οι οποίες θα υποστηρίζονται θεσμικά προκειμένου να ενσωματωθούν ουσιαστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αντιλαμβανόμενοι τα οφέλη που απορρέουν από μια πολύπλευρη προσέγγιση, οι ερευνητές πλέον εστιάζουν σε παρεμβάσεις που υλοποιούνται από διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και ειδικούς σε θέματα τεχνολογίας (Tozzo et al, 2022). Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι σχετικές πρωτοβουλίες φαίνεται να διαθέτουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα όσον αφορά τη μείωση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, ενώ η αποτελεσματικότητά τους αυξάνεται όταν αυτές υλοποιούνται από ειδικούς με γνώσεις τεχνολογίας και όχι από παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς (Ng et al., 2020). Επιπλέον, οι παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια αξιών όπως η ενσυνειδητότητα μέσω σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, δύναται να έχουν θετικό μακροχρόνιο αντίκτυπο (Liu et al., 2020). Συγκλίνοντας, πολύπλευρες παρεμβάσεις που αποτελούνται από σενάρια προσομοίωσης, οπτικοακουστικό υλικό, ομαδικές συζητήσεις και εργασίες αναστοχασμού, φαίνεται να είναι επιτυχείς όσον αφορά την ευαισθητοποίηση κατά του φαινομένου (Leung et al., 2018). Μέσω μεθοδολογικά αξιόπιστων διαχρονικών μελετών όσον αφορά τις πιθανές επιπτώσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού σε αναδυόμενους ενήλικες , οι ερευνητές θα είναι σε θέση να αναπτύξουν καλύτερα στοχευμένες προσεγγίσεις και πρακτικές, μετριάζοντας τις

επιπτώσεις του και υποστηρίζοντας αποτελεσματικά όλους του εμπλεκόμενους (Gaffney et al., 2019).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η εξέταση συστηματικών ανασκοπήσεων που εξετάζουν παρεμβάσεις για την πρόληψη του διαδικτυακού εκφοβισμού. Λαμβάνοντας υπόψη τις επιπτώσεις του φαινομένου σε πληθυσμούς αναδυόμενων ενηλίκων, επιλέξαμε να εστιάσουμε σε μελέτες που απευθύνθηκαν στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ειδικότερα όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους. Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να παράσχει μια παρουσίαση αποτελεσματικών παρεμβάσεων και να συνδράμει στον εντοπισμό ερευνητικών κενών στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η αναζήτηση των συστηματικών ανασκοπήσεων πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2024, εστιάζοντας σε έρευνες οι οποίες πέρασαν από κρίση, παρουσίαζαν εμπειρικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα σχετικών παρεμβάσεων και δημοσιεύθηκαν πριν από τον Ιανουάριο του 2024. Η εν λόγω αναζήτηση πραγματοποιήθηκε με τις μηχανές αναζήτησης Google Scholar, και Scopus, αξιοποιώντας τις λέξεις κλειδιά «cyberbullying + intervention program + systematic review + emergent adulthood», ενώ οι κατάλογοι αναφοράς των άρθρων που ανακτήθηκαν ελέγχθηκαν χειροκίνητα από τις ερευνήτριες. Όσον αφορά τα κριτήρια για την εξέταση των ανασκοπήσεων προς συμπερίληψη, οι μελέτες που επιλέχθηκαν έπρεπε (α) να αποτελούν συστηματική ανασκόπηση για την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων κατά του διαδικτυακού εκφοβισμού, (β) να απευθύνονται σε αναδυόμενους ενήλικες και (γ) να είναι γραμμένες στην αγγλική γλώσσα. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι έρευνες που πληρούσαν τα απαραίτητα κριτήρια προκειμένου να συμπεριληφθούν στην παρούσα μελέτη ήταν οι εξής : a) Doty et al. (2022), b) Özgür (2020) και c) Chen et al. (2023).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.α. Βασικά χαρακτηριστικά των επιλεγμένων ανασκοπήσεων

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη διακρίνονται από μεθοδολογική αυστηρότητα και παρουσιάζουν αναλυτικά ένα εύρος παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό τον μετριασμό περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού και σχετικών συμπεριφορών. Ωστόσο, παρά το κοινό τους κεντρικό άξονα και τη διεξαγωγή τους σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, φαίνεται να αποκλίνουν ως προς τα σημεία εστίασης τους.

Αναλυτικότερα, η ανασκόπηση των Chen et al. (2023) συνθέτει τα δεδομένα 16 μελετών οι οποίες δημοσιεύτηκαν μέχρι το 2021 και υιοθετούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις ημι-πειραματικού τύπου ή αξιοποιούν τυχαιοποιημένες κλινικές δοκιμές. Παράλληλα, το σύνολο των ερευνών επικεντρώθηκαν σε παρεμβάσεις ψηφιακής υγείας, με πληθυσμό-στόχο αναδυόμενους ενήλικες ενώ υπήρξαν και μελέτες όπου ο πληθυσμός είχε μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος συμπεριλαμβάνοντας και μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας. Μέσω της εν λόγω ανασκόπησης υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης ψηφιακών και τεχνολογικών εργαλείων εντός των παρεμβάσεων, με ιδιαίτερη έμφαση στην υιοθέτηση διαδραστικών προσεγγίσεων.

Από την άλλη πλευρά, η Doty και οι συνεργάτες της (2021) παρουσίασαν συστηματικά τα ευρήματα 30 ερευνών, οι οποίες εκδόθηκαν μεταξύ 2010-2019 και υλοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο σε σχολικά περιβάλλοντα κρατών της Ευρώπης, των ΗΠΑ, της Αυστραλίας και της Μέσης Ανατολής. Η εν λόγω ανασκόπηση επικεντρώθηκε στην εξέταση μεταβλητών όπως η συχνότητα και διάρκεια των παρεμβάσεων, οι παράγοντες που χαρακτηρίζουν το εκάστοτε πλαίσιο και οι μορφές

διεξαγωγής τους, ενώ η πλειοψηφία των παρεμβάσεων αξιοποίησε ημι-πειραματική προσέγγιση. Επιπλέον, η συγκεκριμένη ανασκόπηση περιελάμβανε συμμετέχοντες ηλικίας έως 24 ετών, εστιάζοντας στις ηλικιακές ομάδες των εφήβων και των αναδυόμενων ενηλίκων.

Όσον αφορά την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε από τον Özgür (2020), αυτή επικεντρώθηκε σε 28 μελέτες που εκδόθηκαν μετά το 2000, εξετάζοντας παράγοντες όπως η συχνότητα, η διάρκεια και το θεωρητικό υπόβαθρο των παρεμβάσεων. Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση υλοποιήθηκαν σε εννέα διαφορετικές χώρες και απευθύνονταν σε ένα ευρύ δημογραφικό φάσμα που εκτείνονταν από 4 έως 30 ετών, ενώ υιοθετούσαν κατά κύριο λόγο ημι-πειραματικό μεθοδολογικό σχεδιασμό. Αποκλίνοντας από τις προηγούμενες μελέτες, η εν λόγω ανασκόπηση περιλαμβάνει πολλαπλά προγράμματα και μορφές λογισμικού, αλλά εστιάζει στην ενσωμάτωση τόσο τεχνολογικών, όσο και μη τεχνολογικών στρατηγικών, υιοθετώντας μια υβριδική προσέγγιση.

2.2.β. Αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων και παράγοντες επιτυχίας

Προσανατολίζοντας την προσοχή μας στην αποτελεσματικότητα σχετικών προγραμμάτων, οι ανασκοπήσεις που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη φαίνεται να επιβεβαιώνουν την επιτυχία τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως παρατηρείται σημαντική διακύμανση των επιπέδων αποτελεσματικότητας μεταξύ διαφορετικών μελετών. Πιο συγκεκριμένα, οι Chen et al. (2023) ανέφεραν μέτριο μέγεθος επίδρασης σχετικά με τη μείωση περιστατικών ή συμπεριφορών εκφοβισμού (Cohen's d = 0,41), αλλά σημαντικά μικρότερο μέγεθος επίδρασης όσον αφορά τη μείωση του διαδικτυακού εκφοβισμού (Cohen's d = 0,19). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι παρεμβάσεις πρόληψης και καταπολέμησης του διαδικτυακού εκφοβισμού παραμένουν επιτυχείς, με τις ψηφιακές παρεμβάσεις υγείας να αποδεικνύονται εξίσου αποτελεσματικές με αυτές που υλοποιούνται δια ζώσης, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση των αποτελεσμάτων όταν εμπλέκονταν ειδικοί σε θέματα τεχνολογίας. Παράλληλα, οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως ήταν πιο επιτυχείς στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης, όσον αφορά το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Συγκλίνοντας, οι Doty et al. (2021) διαπίστωσαν σημαντική μείωση των περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού και θυματοποίησης, μετά από την εφαρμογή σχετικών παρεμβάσεων. Ακόμα, μεταξύ των βασικότερων ευρημάτων της παρούσας μελέτης είναι πως η διάρκεια των παρεμβάσεων δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία τους, με τις παρεμβάσεις μικρής διάρκειας να είναι εξίσου αποτελεσματικές. Ακόμα, σύμφωνα με τη μετά-ανάλυση των ευρημάτων, παράγοντες όπως η μορφή της παρέμβασης, η χώρα διεξαγωγής και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πλαισίου, φαίνεται να μην επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

Παράλληλα, η ανασκόπηση του Özgür (2020) καταλήγει στο συμπέρασμα πως η συντριπτική πλειοψηφία των παρεμβάσεων επιδεικνύει σημαντικά επίπεδα αποτελεσματικότητας, συντελώντας καταλυτικά στην πρόληψη και καταπολέμηση τόσο των περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού, όσο και της θυματοποίησης. Σε αντίθεση με την έρευνα των Chen et al (2023), οι οποίοι επικεντρώθηκαν αποκλειστικά σε ψηφιακές παρεμβάσεις, η εν λόγω έρευνα υπογράμμισε την επιτυχία των παρεμβάσεων που υιοθετούν μια υβριδική προσέγγιση, ενσωματώνοντας τόσο τεχνολογικά όσο και μη τεχνολογικά στοιχεία.

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε πως μια ακόμα διάκριση μεταξύ των συστηματικών ανασκοπήσεων που μελετώνται δύναται να πραγματοποιηθεί όσον αφορά τον προσδιορισμό των βασικών χαρακτηριστικών των παρεμβάσεων και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, η ανασκόπηση των Chen et al (2023) διακρίνει πώς τα παιχνίδια ρόλων, η ενίσχυση δεξιοτήτων και η αξιοποίηση διαδραστικών σοβαρών ψηφιακών παιχνιδιών δύνανται να συντελέσουν στην αύξηση των επιπέδων αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Από την άλλη πλευρά , η Doty και οι συνεργάτες της (2021) συμπεραίνουν πως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πολύπτυχων παρεμβάσεων που θα αντιμετωπίζουν πολλαπλούς ψηφιακούς κινδύνους, σε συνδυασμό με τη διαδικτυακή εφαρμογή τους, καθιστά τις παρεμβάσεις πιο προσιτές σε ένα ευρύτερο κοινό. Ωστόσο, η ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε από τον Özgür

(2020) δεν φαίνεται να διατυπώνει ένα σαφές συμπέρασμα σχετικά με τα στοιχεία που δύναται να καταστήσουν μια σχετική παρέμβαση επιτυχημένη.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη συνθέτοντας τα ευρήματα τριών συστηματικών ανασκοπήσεων, αποπειράθηκε να διατυπώσει συμπεράσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων κατά του διαδικτυακού εκφοβισμού, σε πληθυσμό αναδυόμενων ενηλίκων. Παράλληλα, επιδίωξε να αποσαφηνίσει τα κοινά χαρακτηριστικά και τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα των επιτυχημένων παρεμβάσεων. Αρχικά, η πλειοψηφία των μελετών που συμπεριελήφθησαν στις εξεταζόμενες ανασκοπήσεις απευθύνονταν σε «μεικτούς» πληθυσμούς αναδυόμενων ενηλίκων και μαθητών/τριών. Το συγκεκριμένο γεγονός υποδεικνύει την ανάγκη προσαρμογής των ήδη υπαρχουσών στρατηγικών και τη διεξαγωγή μεθοδολογικά αξιόπιστων ερευνών, με πληθυσμό-στόχο που θα αποτελείται αποκλειστικά από αναδυόμενους ενήλικες, προκειμένου να είμαστε σε θέση να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Ακόμα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα αν και οι περισσότερες παρεμβάσεις διαθέτουν κοινά συστατικά μέρη, η αποτελεσματικότητά τους ποικίλλει λόγω διαφορών στην διάρκεια, τις μεθόδους υλοποίησης, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, την αποτελεσματική αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και την εμπλοκή ειδικών σε θέματα τεχνολογίας. Σύμφωνα με τις έρευνες, οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων φαίνεται να οδηγούν σε μείωση των περιστατικών διαδικτυακού εκφοβισμού, αλλά η επεκτασιμότητά τους πέρα από το ακαδημαϊκό περιβάλλον συνεχίζει να αποτελεί ένα ανοιχτό ζήτημα. Από την άλλη πλευρά, η υλοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων αποτελεί μια βιώσιμη εναλλακτική, με την αποτελεσματικότητά τους να είναι παρόμοια με αυτή των δια-ζώσης παρεμβάσεων, ενώ χαρακτηριστικά όπως η ευελιξία, η ευρεία προσβασιμότητα και το χαμηλότερο οικονομικό κόστος τις καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικές. Ωστόσο, η έλλειψη ύπαρξης και ευρείας αξιοποίησης τυποποιημένων μέσων και εργαλείων, αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο όσον αφορά τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα και επαναληψιμότητα όλων των σχετικών παρεμβάσεων.

6. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώνεται σε 3 συστηματικές ανασκοπήσεις, λαμβάνοντας υπόψη την εστίαση στην ηλικιακή ομάδα των αναδυόμενων ενηλίκων. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός των συστηματικών ανασκοπήσεων που εξετάστηκαν, δύναται να περιορίσει το εύρος των ευρημάτων που αναφέρονται. Παράλληλα, η συμπερίληψη δημοσιεύσεων που έχουν συγγραφεί στην αγγλική γλώσσα ενδέχεται να αποκλείσει σχετικές έρευνες που έχουν δημοσιευθεί σε άλλες γλώσσες. Ακόμα, αξίζει να αναφέρουμε πως ο περιορισμένος αριθμός παρεμβάσεων που απευθύνονται σε αναδυόμενους ενήλικες, δυσχεραίνει περαιτέρω τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων της έρευνας, ενώ η έλλειψη σχετικών διαχρονικών μελετών καθιστά την αξιολόγηση των μακροπρόθεσμών επιπτώσεων του φαινομένου ιδιαίτερα δύσκολη.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι μελλοντικές μελέτες οφείλουν να εντοπίσουν τα κοινά συστατικά μέρη επιτυχημένων παρεμβάσεων και τον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην αποτελεσματικότητά τους (Gaffney et al., 2019). Επιπλέον, η εστίαση στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου και η εφαρμογή τυποποιημένων εργαλείων αξιολόγησης σε μεθοδολογικά αυστηρές έρευνες θα εξασφαλίσει την επαναληψιμότητά τους και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Henares-Montiel et al., 2023). Παράλληλα, η υιοθέτηση αυστηρών μεθοδολογικών ημι-πειραματικών σχεδιασμών, η αξιοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών PRISMA και η υλοποίηση μελετών με τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές, δύναται να ενισχύσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερευνητικών ευρημάτων (Kutok et al., 2020˙ Zagorscak et

al., 2018). Συγκλίνοντας, η συμπερίληψη πληθυσμών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, από διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες που εμπίπτουν σε ένα εύρος εκπαιδευτικών σταδίων, δύναται να συνεισφέρει στην αποσαφήνιση των προσαρμογών που κρίνονται απαραίτητες προκειμένου οι παρεμβάσεις να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων, αυξάνοντας τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων τους (Rey et al., 2015). Επιπλέον, η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών με πολλαπλά στάδια συλλογής δεδομένων, θα παρέχει στους ερευνητές τη δυνατότητα να μελετήσουν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του φαινομένου και τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων σχετικών παρεμβάσεων, αλλά και να εξετάσουν την πιθανότητα αλληλεπίδρασης με άλλες μεταβλητές (Touloupis & Athanasiades, 2022a). Ακόμα, δεδομένης της ραγδαίας εξέλιξης και υιοθέτησης των νέων τεχνολογιών, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι τεχνολογίες όσον αφορά το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού κρίνεται ως ένας τομέας που χρήζει περεταίρω διερεύνησης, ειδικότερα σε σύγκριση με παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού (Ng et al., 2022).

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Abaido, G. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. International Journal of Adolescence and Youth, 25 (1), 407-420. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059.

Aboujaoude, E., Savage, M., Starcevic, V., & Salame, W. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, *57* (1), 10-18. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011

Alipan, A., Skues, J. L., & Theiler, S. (2021). "They will find another way to hurt you": Emerging adults' perceptions of coping with cyberbullying. *Emerging adulthood*, *9*(1), 22-34. https://doi.org/10.1177/2167696818816896

Andreou E, Didaskalou E, Vlachou A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology, 27*(5), 693-711. https://doi.org/10.1080/01443410601159993.

Arnett J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469

Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C. & Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: the "Tabby" project. *Hellenic Journal of Psychology, 12*, 14–39.

Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based intervention. *Aggressive behavior*, *42* (2), 114-122. https://doi.org/10.1002/ab.21625.

Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K. M., & Ip, P. (2023). Effectiveness of digital health interventions in reducing bullying and cyberbullying: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 24* (3), 1986-2002. https://doi.org/10.1177/15248380221082090

Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, *51*, 101379. https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379.

Deol, Y., & Lashai, M. (2022). Impact of Cyberbullying on Adolescent Mental Health in the midst of pandemic – Hidden Crisis. *European Psychiatry*, *65* (S1), 432. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1096.

Doty, J. L., Girón, K., Mehari, K. R., Sharma, D., Smith, S. J., Su, Y. W., ... & Rousso, B. (2021). The dosage, context, and modality of interventions to prevent cyberbullying perpetration and

victimization: A systematic review. *Prevention Science, 23,* 523-537. https://doi.org/10.1007/s11121-021-01314-8

Gaffney, H., Farrington, D., Espelage, D., & Ttofi, M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45,* 134-153. https://doi.org/10.1016/J.AVB.2018.07.002.

Henares-Montiel, J., Pastor-Moreno, G., Ramírez-Saiz, A., Rodríguez-Gómez, M., & Ruiz-Pérez, I. (2023). Characteristics and effectiveness of interventions to reduce cyberbullying: a systematic review. *Frontiers in Public Health*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1219727.

Jaskulska, S., Jankowiak, B., Pérez-Martínez, V., Pyżalski, J., Sanz-Barbero, B., Bowes, N., De Claire, K., Neves, S., Topa, J., Silva, E., Mocanu, V., Dascalu, C., & Vives-Cases, C. (2022). Bullying and Cyberbullying Victimization and Associated Factors among Adolescents in Six European Countries. *Sustainability, 14,* 14063. https://doi.org/10.3390/su142114063.

Kokkinos, C. M., Baltzidis, E., & Xynogala, D. (2016). Prevalence and personality correlates of Facebook bullying among university undergraduates. *Computers in Human Behavior, 55*(Part B), 840–850. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.017

Kokkinos, C., & Antoniadou, N. (2019). Cyber-bullying and cyber-victimization among undergraduate student teachers through the lens of the General Aggression Model. *Computers in Human Behavior, 98*, 59-68. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2019.04.007.

Kutok, E., Dunsiger, S., Patena, J., Nugent, N., Riese, A., Rosen, R., & Ranney, M. (2020). A Cyberbullying Media-Based Prevention Intervention for Adolescents on Instagram: Pilot Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, *8*. https://doi.org/10.2196/26029.

Lee, J. (2020). Pathways from Childhood Bullying Victimization to Young Adult Depressive and Anxiety Symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, *52*, 129 - 140. https://doi.org/10.1007/s10578-020-00997-4.

Leung, A., Fung, D., & Farver, J. (2018). A Cyberbullying Intervention for Hong Kong Chinese College Students. *Applied Research in Quality of Life, 13*, 1037-1053. https://doi.org/10.1007/S11482-017-9572-1.

Liu, C., Wang, L., Liu, Z., Li, Y., & Yuan, G. (2020). Mindfulness and Cyberbullying Among Chinese Adolescents: The Mediating Roles of Perceived Social Support and Empathy. *Violence and Victims*, *35* (6), 815 - 827. https://doi.org/10.1891/VV-D-19-00104.

Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The Effectiveness of Educational Interventions on Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *23*(1), 132-151. https://doi.org/10.1177/1524838020933867

Özgür, H. (2020). A Systematic Review on Cyberbullying Interventions and Preventions. *Shanlax International Journal of Education, 9* (1), 11-26. https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3373.

Pabian, S., & Vandebosch, H. (2019). Perceived long-term outcomes of early traditional and Cyberbullying victimization among emerging adults. *Journal of Youth Studies*, *24* (1), 91 - 109. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1695764.

Peled, Y. (2019). Cyberbullying and its influence on academic, social, and emotional development of undergraduate students. *Heliyon, 5* (3), e01393. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01393.

Rey, R., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, *50*, 141-147. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065.

Skrzypiec, G., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2011). Common problems, common solutions? Applying a foreign 'coping with bullying' intervention in Greek schools. In R.H. Shute, P.T.

Slee, R. Murray-Harvey, & K.L. Dix (Eds.), *Mental health and wellbeing: Educational perspectives*, 263–274. Adelaide, Australia: Shannon Research Press.

Stefanakou, A., Tsiantis, A.-C., & Tsiantis, J. (2014). A review of anti-bullying prevention and intervention programmes in Greece. *International Journal of Mental Health Promotion, 16*(1), 19–27. https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857827.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277–287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014.

Touloupis, T. & Athanasiades, C. (2022a). Evaluation of a cyberbullying prevention program in elementary schools: The role of self-esteem enhancement. *Frontiers in Psychology, 13*, 980091. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980091.

Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2022b). Cyberbullying and empathy among elementary school students: Do special educational needs make a difference?. *Scandinavian journal of psychology*, *63*(6), 609–623. https://doi.org/10.1111/sjop.12838.

Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and educational strategies for cyberbullying prevention: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19* (16), 10452. https://doi.org/10.3390/ijerph191610452

Varela, J., Hernández, C., Miranda, R., Barlett, C., & Rodríguez-Rivas, M. (2022). Victims of Cyberbullying: Feeling Loneliness and Depression among Youth and Adult Chileans during the Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19* (10), 5886. https://doi.org/10.3390/ijerph19105886.

Wang, M., Yogeeswaran, K., Andrews, N., Hawi, D., & Sibley, C. (2019). How Common Is Cyberbullying Among Adults? Exploring Gender, Ethnic, and Age Differences in the Prevalence of Cyberbullying. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, *22* (11), 736-741. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0146.

Yan Z. (2009). Differences in high school and college students' basic knowledge and perceived education of Internet safety: Do high school students really benefit from the Children's Internet Protection Act? *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 209–217. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.007

Zagorscak, P., Schultze-Krumbholz, A., Heinrich, M., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2018). Efficacy of Cyberbullying Prevention on Somatic Symptoms-Randomized Controlled Trial Applying a Reasoned Action Approach. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence, 29* (4), 908-923. https://doi.org/10.1111/jora.12429.

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Βερέβη Άλκηστις
Ερευνήτρια Α΄ βαθμίδας, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας,
Ακαδημία Αθηνών

Περίληψη

Η έρευνα παρουσιάζει στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος εκπαιδευτικών που ερμηνεύουν τις διαφορετικές στάσεις τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο και τα διακριτά επαγγελματικά τους οδοιπορικά. Εξετάζουμε στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα ποια μέσα και στρατηγικές προερχόμενα από την οικογένεια προσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικές προσεγγίσεις της καριέρας τους με βάση τη θεωρία του Bourdieu για την οικογένεια, τα είδη των κεφαλαίων και τις στρατηγικές που αξιοποιούν τα δρώντα υποκείμενα. Από τις συνεντεύξεις βάθους με 20 εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι το αγροτικό έθος και η αξιοποίηση τοπικών δικτύων από την οικογένεια προέλευσης, το φαντασιακό της οικογένειας ή της σταθερής εργασίας που προβάλλονταν ως αιτήματα από την οικογένεια προέλευσης ή οι αστικές καταβολές της επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό εαυτό και τον ρόλο τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ταυτότητα, οικογένεια προέλευσης, κεφάλαιο

1. Εισαγωγή

Η μελέτη που παρουσιάζεται αναδεικνύει πτυχές του οικογενειακού περιβάλλοντος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στην ερμηνεία των ανόμοιων επαγγελματικών οδοιπορικών τους και τη διαφορετική διαχείριση ίδιων μεταβολών που σημειώθηκαν στο επάγγελμά τους την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα αρχομένης στα τέλη του 2009. Εξετάζεται ποια κεφάλαια και στρατηγικές κληροδοτημένα από την οικογένεια προέλευσης εφοδίασαν τους εκπαιδευτικούς με ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσχέρειες που ανέκυψαν στην επαγγελματική τους ζωή και πώς αυτά επέδρασαν στη διαφορετική προσέγγιση του επαγγελματικού τους ρόλου. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής: 1. Πώς η οικογένεια προέλευσης των εκπαιδευτικών επηρέασε στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και τη θέση τους σε αυτή; 2. Πώς η ευρύτερη οικογένεια προέλευσης επέδρασε στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία; 3. Ποια διαθέσιμα κεφάλαια των εκπαιδευτικών, κατά Bourdieu, και ποιες στρατηγικές ενεργοποίησε η οικονομική κρίση;

Οι μεταβολές στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών εκείνη την περίοδο οφείλονται κυρίως στις αλλαγές που θεσμοθετήθηκαν προκειμένου να αντιμετωπιστεί το δημόσιο χρέος. Ενδεικτικά, περιστέλλονται ορισμένα επιδόματα, μισθοί των εκπαιδευτικών, χορηγούμενες εκπαιδευτικές άδειες και αποσπάσεις σε φορείς, δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, κ.ο.κ. (OECD, 2013: 3, Πετμεζίδου, 2013: 58-68, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016: 51-53, 57, 135). Καθηγητές που θα διορίζονταν μετά τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ του 2008 μένουν αδιόριστοι. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να καλύψουν το επαυξημένο εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο, διδάσκουν σε δύο ή περισσότερα σχολεία, ενώ άλλοι μετατίθενται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στερούμενοι την οργανική τους θέση στη δευτεροβάθμια (ενδεικτικά Π.Δ. 28/2014). Επίσης, στα ΕΠΑΛ και τα ΕΠΑΣ καταργούνται κάποιες ειδικότητες και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί τίθενται σε διαθεσιμότητα (νόμοι 4172/2013, άρθρ. 82 και 4186/2013). Έτσι αρκετοί καθηγητές καλούνται να διαχειριστούν ποικίλες επαγγελματικές μεταβολές.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος και πλαίσιο της έρευνας

Τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο ευρύτερης μελέτης του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών που πραγματοποιήθηκε το διάστημα 2016-2019 και διερευνούσε τους μετασχηματισμούς της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στην εποχή της κρίσης (Βερέβη, 2020). Τα δεδομένα προέρχονται από συνεντεύξεις βάθους με 20 εκπαιδευτικούς που υλοποιήθηκαν το 2017-2018 και επανεξετάστηκαν για την έρευνα που παρουσιάζεται εδώ υπό το πρίσμα της οικογένειας προέλευσής τους.

Από τις 20 συνεντεύξεις προέκυπταν τέσσερις ομάδες ή «τύποι» εκπαιδευτικών με παρόμοιες στάσεις και αντιδράσεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα και στο επάγγελμά τους, οι οποίες φαίνεται ότι επηρεάζονταν και από την οικογένεια προέλευσης. Οι τύποι αυτοί παρουσιάστηκαν στην ευρύτερη έρευνα με τη μορφή της «καρικατούρας» με την έννοια ότι κάθε τύπος άθροιζε κοινά στοιχεία διαφορετικών ανθρώπων και ανασυνέθετε το πορτρέτο ενός εκπαιδευτικού που δεν υπήρχε ακριβώς όπως περιγραφόταν. Αποτύπωνε όμως με σαφήνεια τα κύρια χαρακτηριστικά των επιμέρους εκπαιδευτικών με βάση αυθεντικά παραθέματα από τις συνεντεύξεις (Noss & Hoyles, 1996, Walker 1981, Morgan, 2012, Morgan & Knuuttila 2012, Verevi, 2021, Βερέβη 2025, υπό έκδοση). Η ανασύνθεση τεσσάρων ιστοριών (μια για κάθε τύπο εκπαιδευτικού) με αυτή τη μέθοδο διευκολύνει τη συναγωγή συμπερασμάτων.

Περαιτέρω για την ερμηνευτική κατανόηση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεωρία του Bourdieu για την οικογένεια, τα είδη των κεφαλαίων (κοινωνικό, οικονομικό, συμβολικό, μορφωτικό, πολιτισμικό) και τις στρατηγικές που αξιοποιούν τα δρώντα υποκείμενα (αναμετατροπής, αμοιβαίας μετατρεψιμότητας και συγκατάβασης) (Bourdieu 1986, Bourdieu, 1996: 20, Bourdieu, 2002: 115, 118, 481, Bourdieu, 2006: 193).

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι τέσσερις τύποι καθηγητών/τριών που διαμορφώθηκαν με κριτήριο τις παρόμοιες στάσεις τους για την εκπαίδευση και τη θέση τους σε αυτήν παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2.2.1. Η αξιοποίηση των δικτύων

Στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν καθηγητές/τριες στων οποίων το οδοιπορικό έχουν κεντρική σημασία οι τοπικές κοινότητες, η ενεργός δραστηριοποίηση των προγόνων τους στη ζωή της κοινότητας και η αγροτική παράδοση.

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας πέρασαν τα παιδικά τους χρόνια ή και ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε περιοχές εκτός Αθήνας, ερχόμενοι/ες σε επαφή με τις τοπικές απόψεις και το παραδοσιακό ήθος της υπαίθρου. Οι πρόγονοί τους, μετανάστες ή πρόσφυγες, ασκούσαν διάφορα επαγγέλματα: γεωργοί, υπάλληλοι του δημοσίου, αυτοαπασχολούμενοι. Μια από τις δύο γιαγιάδες συνήθως ήταν ή είχε υπάρξει για λίγο εργαζόμενη. Μερικοί από τους παππούδες των καθηγητών/τριών μετείχαν στα κοινά, προέρχονταν από αστικό περιβάλλον ή είχαν κλίση στη μελέτη. Διακρίνονταν για την ικανότητά τους να προβλέπουν μελλοντικές εξελίξεις στον επαγγελματικό τους τομέα και είχαν «ευήκοα ώτα» στις καινοτομίες.

«Ο παππούς είχε αμπέλια και… αποστακτήρια… ήταν διαβαστερός, είχε πάρει άδεια εμφιάλωσης τη δεκαετία του ΄30 γιατί έβλεπε, επειδή διάβαζε, ότι το κρασί πάει με τη νταμιτζάνα.»

Οι γονείς των καθηγητών/τριών αυτής της ομάδας ήταν είτε επαγγελματίες με περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο είτε είχαν ολοκληρώσει σπουδές και απασχολούνταν στον δημόσιο τομέα. Οι πατέρες τους είχαν, συμβολικά ή πραγματικά, τον ρόλο του «αφεντικού» στις εργασίες τους αναλαμβάνοντας ευθύνες και παίρνοντας αποφάσεις. Επομένως οι καθηγητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι/ες με τέτοιους ρόλους. Έτσι τους θεωρούσαν δραστήριους, επαγγελματικά εξελισσόμενους και αποδεκτούς από την τοπική κοινωνία, που την στήριζαν μέσω της εργασίας τους. Από την άλλη, οι μητέρες τους είτε εργάζονταν στο αντικείμενο των πανεπιστημιακών σπουδών τους, είτε εργάζονταν χωρίς να έχουν πτυχίο, αλλά σε κάθε περίπτωση είχαν επαγγελματική εμπειρία.

Στο στενό οικογενειακό πλαίσιο υπήρχε κάποιος (γονέας ή γιαγιά) που εργαζόταν στον τομέα της εκπαίδευσης (δάσκαλος, νηπιαγωγός, επιστάτης κ.ά.). Κατά συνέπεια, ο/η εκπαιδευτικός είχε ακούσματα για την εκπαίδευση ως χώρο εργασίας και για παιδαγωγικά ζητήματα.

Ως μαθητές/τριες συμμετείχαν στα σχολικά συμβούλια (πενταμελή και δεκαπενταμελή) και ως φοιτητές/τριες μετείχαν σε φοιτητικούς συλλόγους, κ.ο.κ. Όσο σπούδαζαν εργάζονταν και καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας καταγίνονταν με τις τέχνες ή το ραδιόφωνο. Δεν ασχολήθηκαν με ιδιαίτερα μαθήματα, και αναζητούσαν δουλειές που δεν συνδέονταν με την εκπαίδευση για να συμπληρώνουν το εισόδημά τους.

«Με τα ιδιαίτερα δεν ασχολήθηκα… Διότι τα ιδιαίτερα και το χρήμα ήταν πιο ισχυρό κίνητρο. Εγώ δεν ήθελα να με καταπιεί αυτό το κίνητρο… Οπότε αποφάσισα να κάνω δουλειές του ποδαριού… γιατί ήξερα ότι αυτό δεν είναι κάτι που θα με απορροφήσει ποτέ.»

Όσον αφορά τη σταδιοδρομία τους, διορίζονται ως καθηγητές/τριες σε μεγάλη ηλικία, έχοντας αποκτήσει εμπειρία σε άλλους τομείς του ιδιωτικού τομέα. Από την αρχή ακολουθούν θεσμικές διαδικασίες: εντάσσονται στην Επετηρίδα των εκπαιδευτικών, ακόμη και αν δεν προγραμματίζουν να ασχοληθούν άμεσα με τη διδασκαλία, και επιδιώκουν η μεταπτυχιακή τους εξειδίκευση να έχει κρατική αναγνώριση.

Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας συνεργάστηκαν με ανώτατα στελέχη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής στρατηγικής, κυρίως στο πλαίσιο αποσπάσεών τους σε φορείς του υπουργείου Παιδείας. Πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους σε διάφορες βαθμίδες και τύπους σχολικών μονάδων, αναλαμβάνοντας ηγετικές θέσεις (διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες). Τέλος, είχαν εμπλακεί στη διοίκηση της εκπαίδευσης συνεργαζόμενοι/ες με συνδικαλιστικά όργανα (ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ) ή υπήρξαν υποψήφιοι/ες σε αυτά.

Οι καθηγητές/τριες αυτής της ομάδας δεν πιστεύουν ότι η οικονομική κρίση τούς επηρέασε ως προς το πώς νιώθουν για τον επαγγελματικό τους ρόλο, ούτε αισθάνονται εξαντλημένοι/ες από τις υποχρεώσεις τους, ανεξάρτητα από το αν ορισμένοι/ες υπέστησαν τις επιπτώσεις της κρίσης (π.χ. βρέθηκαν σε διαθεσιμότητα). Εκτιμούν ότι οι γονείς των μαθητών τους τους/τις θεωρούν ευνοημένους/ες που σε αυτή την συγκυρία δεν κινδυνεύουν από την ανεργία, όπως οι ίδιοι. Ενδιαφέρονται για το αντικείμενό τους και την εκπαιδευτική διαδικασία, προωθούν τις μεταρρυθμίσεις και συζητούν για ένα συνολικό σχέδιο αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση).

Επομένως, οι καθηγητές/τριες αυτού του τύπου, προερχόμενοι/ες από την επαρχία και μεγαλώνοντας σε αγροτικά περιβάλλοντα, ανήκουν στους πληθυσμούς που απομακρύνθηκαν από την επαρχία. Μετακομίζουν αρχικά για να σπουδάσουν και καλωσορίζουν τις μεταβολές (απόκτηση δύο ειδικοτήτων, εναλλαγές στις επαγγελματικές δραστηριότητες εντός ή εκτός εκπαίδευσης, στους τόπους κατοικίας, κ.ο.κ.). Πιθανώς χωρίς να το αντιλαμβάνονται πλήρως, κατανοούν τη διασύνδεση τοπικών, κομματικών πολιτικών και προσωπικών δικτύων, και ενεργούν σαν να θεωρούν πως η ενασχόληση με την πολιτική αποτελεί ένα πρόσθετο εργαλείο ή ένα κοινωνικό κεφάλαιο που διευκολύνει την εκμετάλλευση των υφιστάμενων δικτύων.

2.2.2. Η θεσμική επένδυση στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο

Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται καθηγητές/τριες με αστικές και μεσο-αστικές καταβολές γεννημένοι/ες στην πρωτεύουσα, με γονείς που δίνουν έμφαση στα μορφωτικά εφόδια των παιδιών τους. Οι παππούδες και οι γιαγιάδες ορισμένων είχαν σχέση με το εμπόριο και άλλες οικονομικές δραστηριότητες.

«Η γιαγιά μου… εξασκούσε το επάγγελμα της μοδίστρας… δούλευε στο δικό της σπίτι… είχε 17 μαθήτριες, είχε δηλαδή μια δική της επιχείρηση.»

Οι πατεράδες αυτών των εκπαιδευτικών είχαν αποφοιτήσει από κάποια εκπαιδευτική δομή. Δούλευαν σε εργασίες χαρακτηριστικές της μεσαίας τάξης της μεταπολεμικής εποχής (λογιστικά, ναυτιλιακά, τράπεζα, δημόσιοι οργανισμοί) ή ασκούσαν ανεξάρτητη δραστηριότητα. Από την άλλη, οι μητέρες των περισσοτέρων είχαν εκπαιδευτεί και εργάζονταν. Κοινό στοιχείο ήταν η υποστήριξη

των γονέων τους ώστε να μορφωθούν, ενθαρρύνοντάς τους να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή πορεία χωρίς να τους/τις οδηγούν σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, γυναίκες καθηγήτριες δήλωναν τον θαυμασμό προς τον πατέρα τους για τις γνώσεις και την αφοσίωσή του στη μελέτη. Ενδεικτικό της συνέχισης αυτής της επένδυσης στη γνώση είναι ότι οι καθηγητές/τριες που είχαν τέκνα επέλεγαν για τη φοίτησή τους ιδιωτικά ή πρότυπα/πειραματικά σχολεία.

«[Τον πατέρα μου] τον θαύμαζα επειδή είχε σπουδάσει, επειδή ήτανε διευθυντής, αλλά κυρίως… για μια ευρύτητα πνεύματος που είχε, σαν προσωπικότητα, η οποία μου ταίριαζε.»

Οι συγκεκριμένες πανεπιστημιακές σπουδές συχνά επιλέχθηκαν προκειμένου να αποφύγει την εργασία του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός ο τύπος καθηγητή/τριας έδινε έμφαση κυρίως στη συνέχιση της εκπαίδευσης μέσω μεταπτυχιακών και διδακτορικών προγραμμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο δεν αναζήτησε απασχόληση όσο σπούδαζε, ενώ παρέμεινε μακριά από οποιαδήποτε φοιτητική ή πολιτική δραστηριότητα.

«Ο πατέρας μου [ήθελε]… να ακολουθήσω τα γράμματα, δηλαδή την κλίση την δική μου… Ήθελα μόνο να σπουδάσω, να σπουδάσω και να σπουδάσω. Τίποτε άλλο…. συνειδητοποίησα ότι θέλω να κάνω μεταπτυχιακά, να συνεχίσω.»

Οι καθηγητές/τριες αυτού του τύπου διαφωνούν με την άποψη ότι η οικονομική δυσπραγία επηρέασε την επαγγελματική τους υπόσταση ή την κοινωνική τους θέση. Υποστηρίζουν πως η κρίση δεν είχε τέτοια διάρκεια ώστε να μεταβάλει την επαγγελματική τους ταυτότητα, ενώ πιστεύουν ότι τόσο βαθιές αλλαγές γίνονται κυρίως με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, οι καθηγητές/τριες αυτού του τύπου, οι οποίοι/ες επιθυμούν να ακολουθήσουν πορεία στο πανεπιστήμιο ή σε ερευνητικά κέντρα, προέρχονται κυρίως από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα της μεταπολεμικής εποχής. Οι γονείς τους είναι μορφωμένοι και επιδιώκουν για τα παιδιά τους ένα επαυξημένο εκπαιδευτικό κεφάλαιο (χωρίς να το συναρτούν με το οικονομικό κεφάλαιο) επενδύοντας στην αναγνώρισή του με την κατάληψη μιας θέσης σε ένα πανεπιστήμιο ή σε έναν χώρο έρευνας. Αυτοί/ες οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρόσθετους ακαδημαϊκούς τίτλους και τους επενδύουν εκ νέου στην εκπαίδευση με θεσμικά αναγνωρισμένους τρόπους.

Αυτή η διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής και προόδου είναι πιο οργανωμένη και συγκροτημένη σε σύγκριση με εκείνη των εκπαιδευτικών από χαμηλότερα μορφωτικά ή μη αστικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτό εναρμονίζεται και με την αποχή τους από την εμπλοκή με δραστηριότητες που δεν παρέχουν επιπλέον μαθησιακό κεφάλαιο (π.χ. συμμετοχή σε συνδικαλιστικά όργανα).

Τα οδοιπορικά των καθηγητών/τριών αυτής της ομάδας είναι ανόμοια όσον αφορά την υλοποίηση των απώτερων επιδιώξεών τους, καθώς επηρεάστηκαν από τη θέση τους στην εκπαίδευση ως θεσμό στη δεδομένη ιστορική συγκυρία. Ορισμένοι/ες κατάφεραν να αποσπαστούν σε φορείς του υπουργείου Παιδείας με αντικείμενο την έρευνα ή την πανεπιστημιακή διδασκαλία (ενίοτε ως «βοηθητικό» διδακτικό προσωπικό), ενώ άλλοι/ες –ιδιαίτερα αν δεν είχαν ολοκληρώσει το διδακτορικό τους ή εργάζονταν στην ιδιωτική εκπαίδευση– δεν είχαν αυτή την ευκαιρία.

2.2.3. Ο πυλώνας της οικογένειας

Στην τρίτη κατηγορία έχουν συμπεριληφθεί καθηγήτριες στων οποίων το οδοιπορικό φαίνεται να κατέχει κυρίαρχη θέση η συμβολική δύναμη, το φαντασιακό της οικογένειας. Εδώ εντάχθηκαν γυναίκες παντρεμένες με τέκνα, με πολυετή θητεία στην ίδια σχολική μονάδα, με μια ζεστή, προστατευτική σχέση με τους/τις μαθητές/τριές τους. Τα επαγγέλματα των γονέων τους ποικίλαν: κάποιος ήταν υπάλληλος ή σε υψηλόβαθμη θέση στον δημόσιο τομέα, άλλος ιατρός, άλλος έμπορος, κ.ο.κ.. Πάντα όμως κάποιοι από τους παππούδες και τις γιαγιάδες προέρχονταν από προσφυγικές οικογένειες που είχαν εγκατασταθεί είτε στην πρωτεύουσα είτε στην περιφέρεια. Επίσης πάντα ένα τουλάχιστον μέλος της οικογένειας (πατέρας, αδελφός, σύζυγος, παιδί) ασχολούνταν με την ιατρική και σε αυτή την κατεύθυνση κάποιες καθηγήτριες, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν μια διαφορετική εργασία που θα ασκούσαν, σημείωσαν την ιατρική, εστιάζοντας στην προσφορά στον άνθρωπο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξιστορούν την επιθυμία τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού ως μια «φυσική» κλίση (και «κλήση») από την παιδική ηλικία. Δεν διερωτήθηκαν ποτέ για την ορθότητα αυτής της απόφασης και υπήρχε μια υποστηρικτική περιρρέουσα ατμόσφαιρα από τους γονείς προς αυτή την κατεύθυνση.

«Η μαμά [έλεγε]… 'πάρα πολύ ωραία δουλειά'… 'σου ταιριάζει'… γιατί ήμουνα πάρα πολύ μαζεμένη… Έλεγε η μαμά μου: 'πιο πολύ σου πάει δασκάλα, με τα παιδάκια'.»

Η καθηγητική σχολή στην οποία σπούδασαν αποτέλεσε την αρχική τους προτίμηση και ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε τέσσερα χρόνια με πολύ καλή απόδοση. Στο διάστημα αυτό δεν απασχολήθηκαν κάπου επαγγελματικά ούτε συμμετείχαν σε φοιτητικές δράσεις. Μετά την απόκτηση του πτυχίου εργάστηκαν σε φροντιστήρια, ενώ βασικός τους στόχος παρέμενε η διδασκαλία στο σχολικό περιβάλλον. Εκεί πίστευαν πως μπορούσαν να συνεισφέρουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών τους. Η μεταπτυχιακή τους εξειδίκευση αφορούσε συνειδητά τη διδασκαλία του αντικειμένου τους, απόφαση που ελήφθη, αφού είχαν ήδη αρκετή εργασιακή εμπειρία στο σχολείο.

Συχνά κατά τις συνεντεύξεις αναφέρονται στους/στις μαθητές/τριες τους με στοργή αποκαλώντας τους συνήθως «τα παιδιά», ιδίως όταν συζητούν δυσκολίες που αφορούν το σχολείο ή τις οικογενειακές τους καταστάσεις. Επίσης, εμβόλιμα στις συνεντεύξεις μιλούν για τα δικά τους παιδιά, όταν για παράδειγμα εξηγούν πώς το πρόγραμμα του σχολείου τους επέτρεψε να ασχοληθούν με τις ανάγκες των παιδιών τους ή πώς περιόρισαν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις για να τα υποστηρίξουν. Στην ίδια λογική, όταν ερωτήθηκαν για τη βοήθεια που παρέχουν στα δικά τους παιδιά, οι απαντήσεις τους επεκτείνονται και στους/στις μαθητές/τριές τους. Δηλαδή, τα δικά τους παιδιά και οι μαθητές τους «συμφύρονται» στον λόγο τους αναδεικνύοντας τη σημασία της «οικογενειακής αλληλεγγύης», ιδιαίτερα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης.

«Σε μια υγιή οικογένεια οι δυσκολίες οι οικονομικές σαφώς φέρνουν μια δυσκολία και μια θλίψη, αλλά εάν η οικογένεια είναι δεμένη και αγαπημένη, ψυχολογικά το παιδί είναι σχεδόν ανέπαφο, γιατί… όλες οι οικογένειες προσπαθούν να προστατέψουν τα παιδιά τους, είτε είναι οικονομικά ισχυρές είτε όχι.»

Σε αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικού είναι εμφανής η ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης και η προσφορά προς τον/την μαθητή/τρια και την κοινωνία, κάτι που ενδεχομένως συναρτάται με την προσφυγική κληρονομιά των προγόνων τους. Ήταν συνηθισμένο οι πρόσφυγες γυναίκες να ασχολούνται με την εκπαίδευση και η μορφή της δασκάλας είχε κεντρική θέση στις προσδοκίες των προσφύγων. Ιδιαίτερα στους πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία ήταν χαρακτηριστική η επιδίωξη μετατροπής των οικονομικών δυνατοτήτων σε μορφωτικό κεφάλαιο. Ταυτόχρονα, η έννοια της οικογένειας αποτελεί θεμελιώδη αξία για ομάδες που, κατά τη διάρκεια της μετεγκατάστασής τους, διασπείρονται σε ποικίλες περιοχές. Επομένως, η συμβολική αξία της οικογένειας εκφράζεται διατηρώντας ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια που δημιουργούν και με τη μετατροπή του σχολείου σε ένα είδος «οικογενειακού» περιβάλλοντος. Και εκεί αναλαμβάνουν γονικές λειτουργίες απέναντι στους/στις μαθητές/τριές τους και αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με συναδέλφους τους.

«Έχω πολύ καλές, αδελφικές σχέσεις [με τον σύλλογο διδασκόντων]. Κι εμάς ο σύλλογος σε γενικές γραμμές είναι δεμένος, είναι καλός…, είμαστε γνωστοί, ξέρουμε τις παραξενιές μας και τους αγαπώ».

2.2.4. Στις παρυφές ενός οργανωμένου επαγγελματικού σχεδίου

Στην τέταρτη ομάδα εντάσσονται καθηγήτριες των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύει δυναμικές εξάρτησης μεταξύ των μελών της και προτάσσει τη σταθερή απασχόληση.

Οι παππούδες και οι γιαγιάδες κατάγονταν από αγροτικές περιοχές, ενώ δύο καθηγήτριες είχαν προγόνους προερχόμενους από το εξωτερικό. Οι παππούδες εργάζονταν στον πρωτογενή τομέα (γεωργία, κτηνοτροφία), στο εμπόριο ή σε δημόσιες υπηρεσίες (π.χ. σιδηρόδρομο) και τουλάχιστον μια εκ των δύο γιαγιάδων δούλευε περιστασιακά ή μόνιμα (π.χ. στην κατασκευή καπέλων, οικιακοί βοηθοί, κ.ο.κ.).

Οι γονείς τους εγκαταστάθηκαν από την επαρχία στην πρωτεύουσα και δεν είχαν ακολουθήσει ανώτερες σπουδές. Οι πατέρες τους, πριν βρουν μια μόνιμη απασχόληση (π.χ. φύλακες, θυρωροί), ασχολούνταν με διάφορες δραστηριότητες, ενώ και οι μητέρες ορισμένων εργάζονταν. Αν και οι εργασίες των γονιών τους ήταν εξαντλητικές και συνήθως υποτιμημένες κοινωνικά, εξασφάλιζαν χρήματα για μια ικανοποιητική διαβίωση της οικογένειάς τους, για τις σπουδές των παιδιών τους, κ.λπ. Ωστόσο, υπήρχε η περιρρέουσα ατμόσφαιρα μιας οικονομικής αβεβαιότητας.

«Ένιωθα πολύ άσχημα για το επάγγελμα του μπαμπά μου… γιατί εκείνος ένιωθε άσχημα… και μου το είχε μεταφέρει. Δηλαδή το παράδειγμα είναι 'μην κοιτάς τη φίλη σου την τάδε, εγώ είμαι ένας νυχτοφύλακας, δεν έχουμε τα ίδια λεφτά, δεν έχουμε εκείνο, δεν έχουμε τ' άλλο'…. Οπότε ένιωθα άβολα... για το prestige μάλλον. Γιατί δεν μου είχε λείψει τίποτε. Γιατί δούλευαν κι οι δύο, μετά το σπίτι ήταν δικό μας που μέναμε.»

Οι γονείς τους δεν τις κατηύθυναν επαγγελματικά, αλλά προσδοκούσαν από αυτές να έχουν σταθερή εργασία, να είναι καλές μαθήτριες και να δημιουργήσουν οικογένεια.

«[Οι γονείς μου έδιναν] περισσότερο βάρος στο να έχω οικογένεια… Η κατεύθυνση ήταν στο να σπουδάσω… Με είχαν λίγο στο…ό,τι ήθελα.»

Οι καθηγήτριες αυτής της ομάδας ξεκινούν να εργάζονται στην εκπαίδευση παράλληλα με τις σπουδές τους χωρίς να βιώνουν την ελευθερία των φοιτητικών χρόνων.

Διδάσκουν μαθήματα «δευτερεύοντα» ή τεχνικά και έχουν παρακολουθήσει κάποια μεταπτυχιακή κατάρτιση, που δεν αναγνωρίστηκε επίσημα ή σχετίζεται με τη δεύτερη ειδικότητά τους. Αυτά τα στοιχεία επηρέασαν τη θέση τους στη δημόσια εκπαίδευση στη διάρκεια της κρίσης, όταν κλήθηκαν να χειριστούν διοικητικού τύπου δυσχέρειες (π.χ. κατάργηση ειδικότητας).

Αρκετές από τις εκπαιδευτικούς χρειάστηκε να αναθεωρήσουν την επαγγελματική τους πορεία λόγω των υποχρεώσεών τους στην οικογένεια προέλευσης: μια καθηγήτρια στρέφεται στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ ήταν ελεύθερη επαγγελματίας, λόγω της επιρροής της μητέρας της.

«Η μανούλα, όταν πέθανε ο μπαμπάς, δεν ξέρω πώς το κατάφερε και πώς κι εγώ μπήκα στο τριπάκι, αντικατέστησε τον μπαμπά με εμένα. Ήμουν ο άντρας του σπιτιού… η κουβέντα της ήταν 'Θα τα βγάλεις τα έξοδα;' Και… έβγαζα πολύ καλά λεφτά. Αλλά πάντα έτσι, να με προσγειώσει… Ήταν η νοοτροπία του σταθερού, του μισθού.»

Άλλη εκπαιδευτικός προσαρμόζει την επαγγελματική της ζωή λόγω της ανάγκης παραμονής στην πρωτεύουσα.

«Προκειμένου να είμαι στην Αθήνα… κοντά στον πατέρα και στον αδερφό μου, διότι η μητέρα μου είχε πεθάνει και… ήμουν η γυναίκα του σπιτιού, άρχισα να παίρνω αποσπάσεις.»

Οι μεταβολές στην επαγγελματική πορεία αναγκάζουν κάποιες καθηγήτριες να στραφούν στη στήριξη της οικογένειας προέλευσης: στη μητέρα *(«μας συντηρεί η μάνα μου»)* ή στον αδελφό (*«[ο αδελφός μου]… είναι ο χορηγός μου»*).

Φαίνεται ότι, παρότι η οικογένεια προέλευσης επενδύει για τις κόρες της σε υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευση, δεν «κατευθύνει» στη θεσμική κατοχύρωση των προσόντων που αποκτούν. Πρόκειται για στοιχείο που εμφανίζεται συχνά σε κοινωνικά στρώματα ασταθή ως προς την κοινωνική τους ανέλιξη λόγω προγενέστερων συμβολικών συστημάτων αναπαραγωγής στην απώτερη οικογένεια προέλευσης.

Ενίοτε ωθούνται στην επιστροφή στην οικογενειακή εστία προκειμένου να αναλάβουν πρόσθετους ρόλους (π.χ. του αποβιώσαντα γονέα) και περιορίζεται η επαγγελματική ευελιξία. Όταν ταυτόχρονα η οικονομική κρίση μεταβάλλει το εκπαιδευτικό τοπίο («διαθεσιμότητα» καθηγητών, «υποχρεωτικές μετατάξεις», κ.ο.κ.), δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις νέες συνθήκες ιδιαίτερα όταν συμπίπτουν με ζητήματα ανεργίας ή διαζυγίου στην οικογένεια που έχουν δημιουργήσει. Σε αυτό το πλαίσιο της «διάψευσης» κλονίζεται η πεποίθηση ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρει σταθερότητα και δυνατότητες ανέλιξης, παρότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να το χαρακτηρίζουν «λειτούργημα».

Συνοψίζοντας, αρκετοί από τους παππούδες και τις γιαγιάδες αυτών των εκπαιδευτικών έκαναν διάφορες δουλειές για να εξασφαλίσουν τα προς το ζην και δεν είχε εγγραφεί στο οικογενειακό ιστορικό ένα οργανωμένο επαγγελματικό σχέδιο. Είναι δε χαρακτηριστικό για τις εν λόγω εκπαιδευτικούς ότι και μετά την οικονομική κρίση δεν στρέφονται σε θεσμοθετημένες λύσεις, αλλά σε οικογενειακούς μηχανισμούς εξάρτησης (επιστροφή και οικονομική ενίσχυση από την οικογένεια προέλευσης). Εικάζεται επομένως ότι η αβεβαιότητα και η ελαστικότητα στον επαγγελματικό προσανατολισμό έχουν αποτυπωθεί στο «διαγενεακό οικογενειακό ιστορικό».

3. Συμπεράσματα

Από την έρευνα προκύπτει ότι ακόμη και όταν εκπαιδευτικοί διατυπώνουν παρεμφερείς θέσεις για την εκπαίδευση και τη θέση τους σε αυτή στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης (π.χ. ότι η εργασία τους είναι λειτούργημα ή ότι δεν μεταβλήθηκε η σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες), η αφετηρία αυτών των θέσεων ποικίλλει ανάλογα με το οικογενειακό τους υπόβαθρο.

Η εκπαίδευση και οι ενέργειες των γονιών και άλλων ανιόντων συγγενών σε σχέση με την εργασία τους και την κοινότητα στην οποία διαβιούν (π.χ. κατοχή ηγετικής θέσης, πανεπιστημιακές σπουδές, συμμετοχή στα κοινά, ευχέρεια προσαρμογής στις μεταβολές, αίσθημα κατωτερότητας, ευκαιριακές εργασίες, κ.λπ.) καθώς και η έμφαση που δίνουν στη δημιουργία οικογένειας επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις σχετικές με αυτήν αντιδράσεις, την επιδίωξη θεσμοθετημένων οδοιπορικών και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Οι στρατηγικές που επιλέγουν τα άτομα για να πορευτούν επαγγελματικά, αν και φαίνεται να βασίζονται στην οικογένεια προέλευσης και να εξαρτώνται από την οικογένεια προορισμού, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αξίες της ευρύτερης και απώτερης οικογένειας. Και αυτό συμβαίνει διότι η μακρόχρονη ύπαρξή της διαθέτει υποδείγματα συμπεριφοράς, τεχνικές και «ενδεδειγμένες απαντήσεις σε προβλήματα» που έχουν άρρητα εμπεδωθεί.

Η κρίση αναδιαρθρώνει όλα τα διαθέσιμα κεφάλαια του/της καθηγητή/τριας και ενεργοποιεί εκ νέου στρατηγικές που συναρτώνται με τις επιλογές του καθενός (π.χ. συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, επικέντρωση στην απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων). Παρόλα αυτά, δεν είναι προδιαγεγραμμένο ποιοι θα ωφεληθούν και ποιοι θα ζημιωθούν σε αυτή την συγκυρία, καθώς το ζητούμενο παραμένει ποιοι θα προσαρμοστούν ή θα ανασχεδιάσουν χωρίς σημαντικές πραγματικές και συμβολικές απώλειες «κεφαλαίων». Αν και προκύπτει ότι οι στρατηγικές αναμετατροπής και μετατρεψιμότητας χρησιμοποιούνται ευχερέστερα από εκπαιδευτικούς με αντίστοιχες επιρροές από την ευρύτερη οικογένεια, η χρονική στιγμή που η κρίση συναντά την επαγγελματική πορεία του καθενός και η προσωπικότητά του επηρεάζουν τις αποφάσεις και το οδοιπορικό τους. Έτσι καθηγητές/τριες με παρόμοιες οικογενειακές καταβολές ενδέχεται να επιλέγουν διαφορετικές στρατηγικές δράσης.

Επομένως από την έρευνα προκύπτει ότι η οικονομική κρίση που ξεκίνησε στα τέλη του 2009 ανέσυρε από τη φαρέτρα των εκπαιδευτικών παρεμφερείς στρατηγικές της οικογένειας ως κοινότητας προδιαθέσεων και ενδιαφερόντων, ως χώρου προπόνησης για το κοινωνικό παιχνίδι και ως πεδίου (Bourdieu 2000: 166-167). Έτσι οι τρόποι δράσης των εκπαιδευτικών διαφέρουν, παρότι ανήκουν στην ίδια επαγγελματική ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, μια εμβριθέστερη μελέτη του επαγγελματικού οδοιπορικού και των σχετικών στρατηγικών των απώτερων ανιόντων και άλλων συγγενών (π.χ. προπαππούδες, θείοι) ενδεχομένως να ερμήνευε επαρκέστερα τους διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης της κρίσης και του επαγγελματικού εαυτού των καθηγητών/τριών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βερέβη, Ά. (2020). *Οι μετασχηματισμοί της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στην εποχή της κρίσης*. Αθήνα: Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Ακαδημία Αθηνών.

Βερέβη, Ά. (2025, υπό έκδοση). Οι «τύποι» των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης: θεωρητικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις. Στο *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*.

Bourdieu, P. (2002) (ανατ. 2008). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Κ. Καψαμπέλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής* (Θ. Παραδέλλης, Μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, 2015, Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Α΄: Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής) της ΓΣΕΕ (Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας).

Πετμεζίδου, Μ. (2013). Το κοινωνικό κράτος σε κρίσιμη καμπή. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση,* 1(1), 57-70.

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241-258.

Bourdieu, P. (1996). On the Family as a Realized Category. *Theory, Culture & Society*, 13(3), 19-26.

Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity.

Morgan, M.S. (2012). *The World in the Model, How Economists Work and Think*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morgan, M.S., Knuuttila, T. (2012). Models and modelling in economics. In U. Mäki (Ed.), *Philosophy of Economics. Handbook of the philosophy of science*, Vol. 13. Amsterdam: Elsevier, 49-87.

Noss, R., Hoyles, C. (1996). *Windows on Mathematical Meanings, Learning Cultures and Computers*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

OECD (2013). *Education Indicators in Focus - December 2013*. Chapter B: Financial and human resources invested in education. EDIF 18. Ανακτήθηκε στις 12-9-2017 από το διαδικτυακό τόπο http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm .

Verevi, A. (2021). Understanding teachers through their life journey, their ambitions and their practices, *SN Social Sciences*, 1, 72. Ανακτήθηκε στις 14-1-2025 από το διαδικτυακό τόπο https://doi.org/10.1007/s43545-021-00081-1.

Walker, R. (1981). On the uses of fiction in educational research − (and I don't mean Cyril Burt). In D. Smetherham (Ed.), *Practising evaluation*, Driffiel: Nafferton Books, 147-165.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τριχάς Νικόλαος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Πετροπούλου Αικατερίνη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για σκοπούς που σχετίζονται με τις σπουδές τους. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 320 φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ευρεία και συχνή χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από την πλειονότητα των συμμετεχόντων, ενώ τα πιο δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα είναι κατά σειρά τα Instagram, Facebook, TikTok, YouTube και LinkedIn. Οι φοιτητές αξιοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για ποικίλους λόγους που σχετίζονται με τις σπουδές τους, κυρίως για επικοινωνία με συμφοιτητές και καθηγητές, πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ανταλλαγή σημειώσεων και συνεργασία για εκπόνηση εργασιών. Η αλληλεπίδραση ωστόσο με το περιεχόμενο που αναρτά το Τμήμα στο οποίο φοιτούν είναι μικρή.

Λέξεις κλειδιά: μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τριτοβάθμια εκπαίδευση, πανεπιστήμια, Ελλάδα

1. Εισαγωγή

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ΜΚΔ) είναι η τεχνολογία που επιτρέπει στα άτομα που την χρησιμοποιούν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να δημιουργούν και να ανταλλάσσουν περιεχόμενο (Trihas et al., 2013). Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχει αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, ιδίως στις νεότερες γενιές. Υπολογίζεται ότι το 63,9% του παγκόσιου πληθυσμού (5,24 δισεκατομμύρια) είναι χρήστες των ΜΚΔ. Το ποσοστό αυτό εκτινάσσεται στο 86,6% στον πληθυσμό άνω των 18 ετών και στο 94,2% στους χρήστες του διαδικτύου (We are social, 2025).

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται έντονο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για τη χρήση των ΜΚΔ στην εκπαίδευση. Ισχυρό κίνητρο για την ένταξη των κοινωνικών δικτύων στη διαδικασία της μάθησης αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους που επέφεραν σημαντικές αλλαγές στα παραδοσιακά μοντέλα επικοινωνίας: διάδραση, συμμετοχή, συνεργασία, ενημέρωση, δημιουργία και ανταλλαγή περιεχομένου (Manca, Ranieri, 2016). Σε αντίθεση με την περίπτωση των παραδοσιακών μέσων επικοινωνίας όπου η αίσθηση της κοινότητας ήταν εν πολλοίς απούσα, τα ΜΚΔ προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να σχηματίσουν κοινότητες με βάση τα κοινά μαθησιακά τους ενδιαφέροντα. Ο φυσικός χώρος της αίθουσας του πανεπιστημίου μεταφέρεται στο εικονικό περιβάλλον των κοινωνικών δικτύων, δημιουργώντας ένα διαφορετικό μαθησιακό πλαίσιο που λειτουργεί συμπληρωματικά και υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία (Cooke, 2015). Πολλοί ακαδημαϊκοί και ερευνητές έχουν αναγνωρίσει τα πολλαπλά οφέλη των ΜΚΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ΜΚΔ έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου και εκπαιδευόμενου-εκπαιδευόμενου, να ενδυναμώσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, να ενισχύσουν το επίπεδο ικανοποίησης στο νέο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, να λειτουργήσουν υποκινητικά για μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συμβάλλουν στην

αποτελεσματική μάθηση (Sobaih et al., 2016). Επιπλέον, οι δυνατότητες των ΜΚΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύτιμες για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης μέσω της συλλογικής μάθησης (Al-Rahmi et al., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της εργασίας είναι – με μελέτη περίπτωσης το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου – να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ για λόγους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να οριστούν ως «*μία ομάδα διαδικτυακών εφαρμογών, οι οποίες βασίζονται στα ιδεολογικά και τεχνολογικά θεμέλια του Web 2.0 και επιτρέπουν τη δημιουργία και την ανταλλαγή περιεχομένου από τους χρήστες*» (Kaplan, Haenlein, 2010). Τα μέσα αυτά έχουν χαρακτηριστεί ως «δυναμικά», «διαδραστικά», «δημοκρατικά», «ανθρωποκεντρικά», «κοινωνικά» και «προσαρμοστικά» (Brown, 2012). Σήμερα υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ΜΚΔ (Perakakis et al., 2016): ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, LinkedIn), κοινωνικό blogging (π.χ. Tumblr) ή microblogging (π.χ. X), ιστότοποι κριτικής (π.χ. TripAdvisor), ιστότοποι κοινής χρήσης εικόνων (π.χ. Instagram, Pinterest), ιστότοποι φιλοξενίας βίντεο (π.χ. YouTube, Vimeo), ιστότοποι συζήτησης (π.χ. Reddit, Quora), εικονικοί κοινωνικοί κόσμοι (π.χ. Second Life), εικονικοί κόσμοι παιχνιδιών (π.χ. World of Warcraft), ιστότοποι κοινωνικών σελιδοδεικτών και ψηφοφοριών (π.χ. Delicious, Digg), πλατφόρμες οικονομίας διαμοιρασμού (π.χ. Airbnb, Pantheon, Kickstarter) και ιστότοποι κοινής χρήσης γνώσεων (π.χ. Wikipedia, Wikitravel). Τα τελευταία χρόνια, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση διευκολύνθηκε σε μεγάλο βαθμό από όλα αυτά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Constantoglou, Trihas, 2020).

Σε μια εποχή που τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν αυξανόμενο ανταγωνισμό ως προς την προσέλκυση και διατήρηση των ικανότερων φοιτητών, τα ΜΚΔ θεωρούνται ως μία αποτελεσματική μέθοδος επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φοιτητών τους, των δυνητικών φοιτητών, των γονέων, των αποφοίτων και των μελών της κοινότητας (Peruta, Shields, 2017). Αρχικά, έρευνες έχουν δείξει ότι οι υποψήφιοι φοιτητές χρησιμοποιούν ευρέως τα ΜΚΔ κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο θα επιλέξουν για να φοιτήσουν, αναζητώντας πληροφορίες από προηγούμενους φοιτητές για τη φοιτητική ζωή και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Constantinides, Stagno, 2011, Galan et al., 2015). Ακολούθως, η υιοθέτηση των ΜΚΔ από τα πανεπιστήμια φαίνεται ότι ενδυναμώνει το χτίσιμο των σχέσεων με τους φοιτητές τους, καθώς τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (Clark et al., 2017) έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της παρουσίας των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στα ΜΚΔ και της αντίληψης που διαμορφώνουν οι φοιτητές τους που τα ακολουθούν στα μέσα αυτά ως προς την ποιότητα της σχέσης τους (Kumar, Nanda, 2019).

Λόγω της ραγδαίας εξάπλωσής τους αλλά και των χαρακτηριστικών τους, τα ΜΚΔ συχνά θεωρούνται ως ικανά να μεταλλάξουν ριζικά τις παγιωμένες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης σε πιο κοινωνικές, ανοιχτές και προσανατολισμένες στη συνεργασία (Manca, Ranieri, 2016). Συγκεκριμένα, τα ΜΚΔ θεωρούνται ικανά να υποστηρίξουν μία νέα διαδικασία δημιουργίας γνώσης μέσω της διασύνδεσης και της προώθησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Dron, Anderson, 2014, Siemens, Weller, 2011). Ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. Brown, Adler, 2008) υπογραμμίζουν ότι η υιοθέτηση αυτών των μέσων δημιουργεί την ανάγκη για ριζική αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών με «επαναστατικές» συνέπειες για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα τα οποία θα πρέπει να επανεξετάσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους ηλεκτρονικής μάθησης και διδασκαλίας. Άλλοι (π.χ. Junco, 2014) επισημαίνουν πώς η αυξημένη χρήση των ΜΚΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί στην επανασύνδεση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων με τις νέες γενιές φοιτητών οι οποίες έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει μέσα στην τεχνολογία (π.χ. Γενιές Υ και Ζ). Ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι όλοι οι καθηγητές διατεθειμένοι να ενσωματώσουν τα ΜΚΔ στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Πολλοί από αυτούς προτιμούν τις πιο παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης και επικοινωνίας (Roblyer et al., 2010), ενώ άλλοι, βρίσκονται σε ένα πειραματικό στάδιο εφαρμογής των ΜΚΔ προσπαθώντας να

βρουν τον βέλτιστο τρόπο αξιοποίησής τους στα πλαίσια των μαθημάτων τους. Σύμφωνα με τους Elkaseh et al. (2016), η αντιλαμβανόμενη ευκολία χρήσης και η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα είναι σημαντικοί παράγοντες ως προς την υιοθέτηση των ΜΚΔ τόσο από καθηγητές, όσο και από φοιτητές. Σε κάθε περίπτωση, τα ΜΚΔ γεννούν προκλήσεις, όπως άλλωστε και κάθε απόφαση που αφορά την ένταξη μιας νέας τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Zachos et al., 2018, Tess, 2013).

Μεγάλο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στη χρήση των ΜΚΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από τους φοιτητές. Για παράδειγμα, οι Hrastinski και Aghaee (2012) υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές θεωρούν τα κοινωνικά μέσα ως ένα από τα τρία βασικά μέσα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, παράλληλα με τις προσωπικές συναντήσεις και τη χρήση των συστημάτων διαχείρισης της μάθησης, και τα χρησιμοποιούν κυρίως για σύντομες ερωτήσεις και απαντήσεις, και για τον συντονισμό των ομαδικών εργασιών τους. Παράλληλα, οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει συγκεκριμένα οφέλη που μπορούν να προσφέρουν τα ΜΚΔ στην ανώτατη εκπαίδευση (Anderson, 2019, Gikas, Grant, 2013, Legaree, 2015, Liu, 2010, Neier, Zayer, 2015): (α) ενισχυμένη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, (β) μεγαλύτερες ευκαιρίες για δικτύωση ή συνεργασίες μεταξύ των φοιτητών, (γ) γρήγορος και εύκολος διαμοιρασμός εκπαιδευτικού υλικού, (δ) πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό από τους φοιτητές μετά την τάξη, (ε) παροχή εναλλακτικής πλατφόρμας πέρα των επίσημων εφαρμογών διαχείρισης της μάθησης (π.χ. e-class) και, (στ) έκθεση των φοιτητών σε τεχνολογίες που μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Ο Lambic (2016), υποστηρίζει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής απόδοσης των φοιτητών και της συχνότητας χρήσης του Facebook για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η χρήση των ΜΚΔ μπορεί, επίσης, να βελτιώσει την εμπειρία του φοιτητή σε μια σειρά λιγότερο μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το λιγότερο επίσημο περιβάλλον μπορεί να μειώσει ή να εξαλείψει εμπόδια στην αυτο-έκφραση που μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη μαθησιακή ικανοποίηση. Τα ΜΚΔ μπορούν επίσης να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση με φοιτητές που είναι λιγότερο πιθανό να κάνουν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να προσεγγίσουν πρόσωπο με πρόσωπο τον καθηγητή. Η έρευνα των Voorn και Kommers (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερο εσωστρεφείς φοιτητές είναι εκείνοι οι οποίοι αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των ΜΚΔ στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της απόδοσής τους. Αυτοί οι φοιτητές προτιμούν την επικοινωνία με τους καθηγητές τους μέσω των ΜΚΔ έναντι της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, και κατά συνέπεια επιθυμούν οι καθηγητές τους να κάνουν μεγαλύτερη χρήση των κοινωνικών μέσων.

Από την άλλη πλευρά, άλλοι ερευνητές έχουν εκφράσει έντονες ανησυχίες και προβληματισμό για τις επιπτώσεις της ένταξης των ΜΚΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα της παραβίασης της ιδιωτικής ζωής των εμπλεκόμενων είναι πολύ σημαντικό (Chugh, Ruhi, 2018). Τόσο οι φοιτητές όσο και οι καθηγητές δεν επιθυμούν να μοιραστούν μεταξύ τους λεπτομέρειες σχετικά με την ιδιωτική τους ζωή. Το επίπεδο απορρήτου στα ΜΚΔ ποικίλλει και γενικά συνιστάται σε όποιον τα χρησιμοποιεί για οποιονδήποτε σκοπό να κατανοεί πλήρως τις ρυθμίσεις απορρήτου. Συνιστάται επίσης οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν ξεχωριστούς λογαριασμούς για ιδιωτικούς και μαθησιακούς σκοπούς. Επιπλέον, τα ΜΚΔ ενδέχεται να στρεβλώσουν την παραδοσιακή σχέση καθηγητών-φοιτητών με τα μεταξύ τους όρια να έχουν γίνει λιγότερο ευδιάκριτα, καθώς ανάμεσά τους αναπτύσσονται άτυπες σχέσεις. Τα κοινωνικά μέσα μπορούν επίσης να επηρεάσουν αρνητικά την αίσθηση του ανήκειν των φοιτητών, την ψυχοκοινωνική ευημερία και την ανάπτυξη ταυτότητας (Lau, 2017; Legaree, 2015).

2.2 Μέθοδος της έρευνας

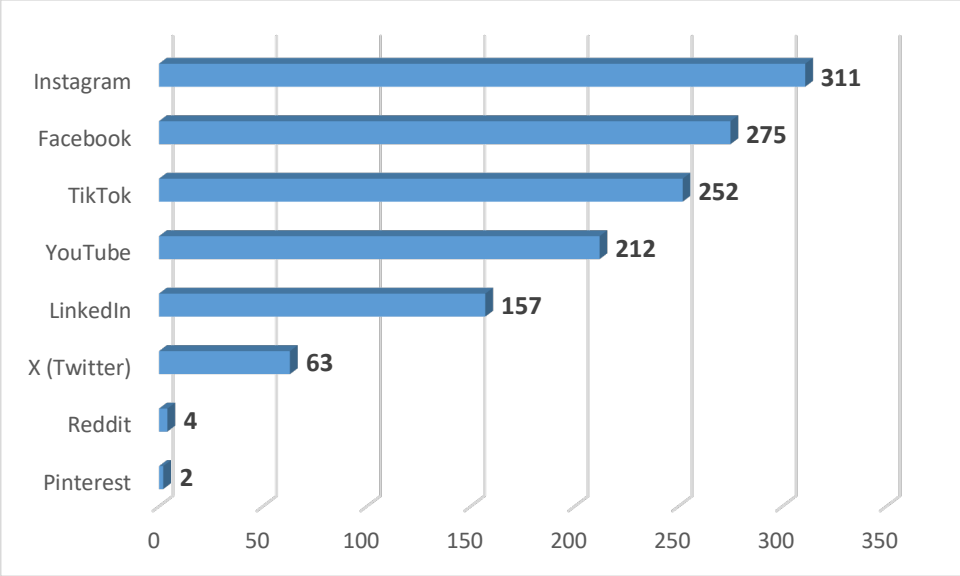
Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από φοιτητές/τριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για σκοπούς που σχετίζονται με τις σπουδές τους. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τα ΜΚΔ στα οποία έχουν προφίλ οι φοιτητές, η συχνότητα χρήσης τους, η χρήση των κοινωνικών δικτύων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ο βαθμός αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο που αναρτά το Τμήμα στο οποίο φοιτούν, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές «κοινότητες», και η επίδραση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ακαδημαϊκή απόδοσή τους. Για τους σκοπούς της έρευνας, σχεδιάστηκε βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δεκαπέντε 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 του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου κατά την εξεταστική περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου 2024. Συλλέχθηκαν συνολικά 320 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο SPSS έκδοση 26.0.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

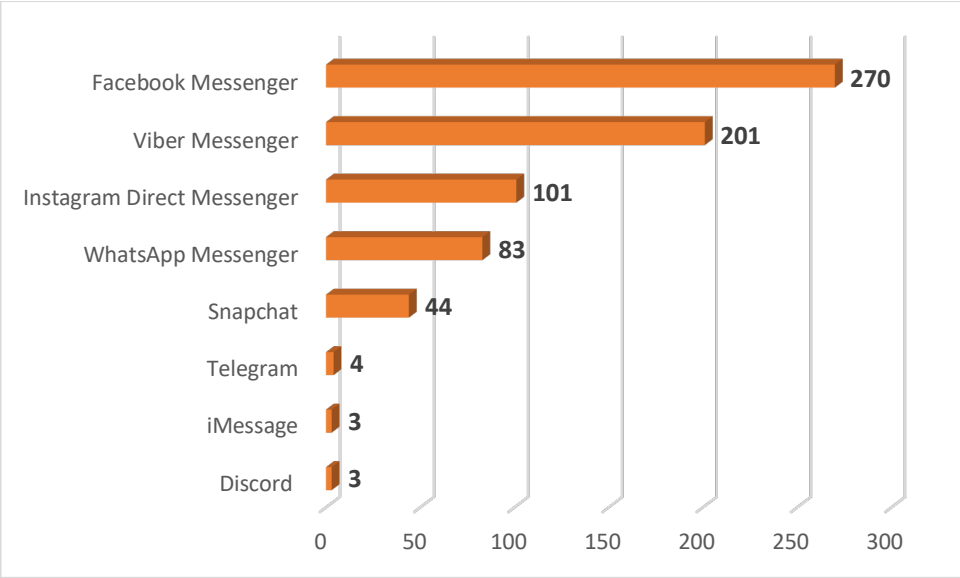
Στην έρευνα έλαβαν μέρος 320 φοιτητές και φοιτήτριες. Από αυτούς, οι 175 ήταν γυναίκες (54,7%) και οι 145 άνδρες (45,3%). Οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικά εξάμηνα σπουδών, ενώ καταγράφεται μία υπεροχή των φοιτητών από το 2ο εξάμηνο σπουδών. Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των ΜΚΔ, οι συμμετέχοντες φοιτητές δαπανούν αρκετές ώρες ημερησίως σε αυτά. Συγκεκριμένα, το 9,4% των συμμετεχόντων συνδέεται στα ΜΚΔ για περισσότερες από 6 ώρες ημερησίως, το 30,9% για 4 έως 6 ώρες, το 43,4% για 2 έως 4 ώρες, και το 13,8% για 1 έως 2 ώρες ημερησίως.

Τον παραπάνω χρόνο, οι φοιτητές τον δαπανούν σε πολλαπλά κοινωνικά δίκτυα. Το δημοφιλέστερο από αυτά είναι το Instagram (97,2%) και ακολουθούν με σειρά χρήσης το Facebook (85,9%), το TikTok (78,8%), το YouTube (66,3%), το LinkedIn (49,1%) και το X (19,7%), ενώ άλλα κοινωνικά δίκτυα (Reddit, Pinterest) καταγράφουν χαμηλότερα ποσοστά χρήσης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές

Ταυτόχρονα, οι φοιτητές χρησιμοποιούν και μία σειρά από δημοφιλείς εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων για την επικοινωνία τους (Σχήμα 2). Οι εφαρμογές αυτές είναι κατά σειρά προτίμησης οι Facebook Messenger (84,4%), Viber Messenger (62,8%), Instagram Direct Messenger (31,6%), WhatsApp Messenger (25,9%), Snapchat (13,8%), Telegram (1,3%), iMessage (0,9%) και Discord (0,9%).



Σχήμα 2: Οι εφαρμογές ανταλλαγής μηνυμάτων που χρησιμοπούν οι φοιτητές

Οι συμμετέχοντες φοιτητές ρωτήθηκαν για ποιους λόγους που σχετίζονται με τις σπουδές τους χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους (Πίνακας 1), οι λόγοι για τους οι φοιτητές χρησιμοποιούν τα ΜΚΔ είναι πολλαπλοί. Ο σημαντικότερος από αυτούς αφορά την ανταλλαγή σημειώσεων (Mean=3,34), ενώ με σειρά σημαντικότητας ακολουθούν η επικοινωνία με συμφοιτητές (Mean=3,30), η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό (Mean=3,28), η συνεργασία με συμφοιτητές για την εκπόνηση εργασιών (Mean=2,89), η ενημέρωση για θέματα του Τμήματος (Mean=2,75), η ενημέρωση για θέσεις εργασίας και πρακτικής άσκησης (Mean=2,29) και η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κοινότητας (Mean=2,20). Αντιθέτως, τα ΜΚΔ φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται πολύ λιγότερο για την επικοινωνία είτε με τους καθηγητές (Mean=1,76), είτε με τη γραμματεία του Τμήματος (Mean=1,53).

Πίνακας 1: Λόγοι χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Ανταλλαγή σημειώσεων	3,34	1,122
Επικοινωνία με συμφοιτητές μου	3,30	1,063
Πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό	3,28	1,047
Συνεργασία με συμφοιτητές μου για την εκπόνηση εργασιών	2,89	1,140
Ενημέρωση για θέματα του Τμήματός μου (ανακοινώσεις κλπ.)	2,75	0,969
Ενημέρωση για θέσεις εργασίας και πρακτικής άσκησης	2,29	1,219
Δημιουργία εκπαιδευτικής κοινότητας	2,20	1,208
Επικοινωνία με καθηγητές μου	1,76	0,898
Επικοινωνία με τη γραμματεία του Τμήματός μου	1,53	0,874

Σημείωση: 1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων φοιτητών (212 φοιτητές) «ακολουθεί» το Τμήμα στο οποίο φοιτά στα ΜΚΔ. Από αυτούς, οι 140 το ακολουθούν στο Facebook, 137 στο Instagram, 76 στο LinkedIn και 8 στο YouTube. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση των φοιτητών αυτών (like, share, comment) με τις αναρτήσεις του Τμήματος στα ΜΚΔ δεν είναι μεγάλη, αφού το 46,2% αλληλεπιδρά σπάνια, το 25% καθόλου, και μόλις το 28,8% ανέφερε ότι αλληλεπιδρά συχνά. Επιπλέον, το 26,9% των φοιτητών δήλωσε ότι θα ήταν πρόθυμο να συμβάλλει στη δημιουργία περιεχομένου στα ΜΚΔ του

Τμήματος στα πλαίσια μίας εργασίας μαθήματος ή άλλης εθελοντικής δράσης, το 46,6% θα το έκανε υπό προϋποθέσεις, ενώ το 26,6% ήταν αρνητικό σε μία τέτοια πιθανή δράση.

Συνεχίζοντας, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (235 φοιτητές) είναι μέλη κάποιας κλειστής ομάδας στα ΜΚΔ που σχετίζεται με τις σπουδές τους. Από αυτούς, οι 209 (65,3%) έχουν δημιουργήσει μία τέτοια ομάδα μόνο με συμφοιτητές τους, ενώ σε 26 περιπτώσεις (8,1%) στην κλειστή ομάδα συμμετέχει και κάποιος/α καθηγητής/τρια τους. Ακολούθως οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν είναι «φίλοι/ες» με κάποιον καθηγητή τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι περισσότεροι φοιτητές (73,8%) απάντησαν αρνητικά. Από τους 84 φοιτητές (26,3%) που ανέφεραν ότι συνδέονται με καθηγητές τους στα ΜΚΔ, οι 59 δήλωσαν ότι εκείνοι έστειλαν αίτημα φιλίας στον καθηγητή τους, οι 11 ότι ο καθηγητής τους έστειλε αίτημα φιλίας, ενώ 14 φοιτητές υποστηρίζουν ότι συνέβησαν και τα δύο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων, οι φοιτητές συνδέονται με κάποιον καθηγητή τους στα ΜΚΔ κυρίως για να διευκολύνουν την επικοινωνία μαζί του (N=84), και ακολούθως για να ενημερώνονται για θέματα των μαθημάτων του (N=48), να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό των μαθημάτων του (N=47) ή/και για να παρακολουθούν τις δραστηριότητες και τις αναρτήσεις του καθηγητή τους (N=44). Ένας μικρότερος αριθμός φοιτητών έστειλε στον καθηγητή/καθηγήτριά του αίτημα φιλίας απλά γιατί το έχουν ήδη κάνει και οι συμφοιτητές τους (N=11), για να έχουν ευνοϊκότερη βαθμολογική μεταχείριση (N=9) ή γιατί απλά τους το ζήτησε ο ίδιος ο καθηγητής/καθηγήτριά τους (N=4).

Με την επόμενη ερώτηση, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων φοιτητών σε μία σειρά από προτάσεις που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και ορίζουν τη σχέση των ΜΚΔ με την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, οι φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο των ΜΚΔ στην εκπαίδευση (Mean=3,92), ενώ πιστεύουν ότι τα ΜΚΔ τους έχουν βοηθήσει στις σπουδές τους (Mean=3,66). Παράλληλα, συμφωνούν ότι η αξιοποίηση των ΜΚΔ από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενισχύει την εικόνα τους (Mean=4,00), ενώ τα ίδια τα ΜΚΔ ενισχύουν την έννοια της εκπαιδευτικής κοινότητας (Mean=3,67). Σχετικά με το Τμήμα στο οποίο φοιτούν, θεωρούν ότι αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα ΜΚΔ (Mean=3,42) και είναι ικανοποιημένοι από την παρουσία του Τμήματος στα ΜΚΔ (Mean=3,52). Οι καθηγητές τους φαίνεται να τους ενθαρρύνουν σε κάποιο βαθμό στη χρήση τους (Mean=3,05), ενώ οι ίδιοι οι καθηγητές τους φαίνεται να κάνουν ευρεία χρήση των συγκεκριμένων μέσων (Mean=3,18). Ωστόσο, ο βασικός λόγος για τον οποίο δημιουργήθηκαν τα ΜΚΔ, η επικοινωνία, δεν φαίνεται να εξυπηρετείται απόλυτα εδώ. Φαίνεται ότι οι φοιτητές προτιμούν να επικοινωνούν με τους καθηγητές τους μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και όχι των ΜΚΔ (Mean=2,75), ενώ και οι καθηγητές μάλλον δεν απαντούν πιο γρήγορα σε μηνύματα που δέχονται στα ΜΚΔ (π.χ. messenger) σε σχέση με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τους (Mean=2,80). Παρόλο που τα ΜΚΔ κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο γρήγορη και διαδραστική (Mean=3,68), ο ιστότοπος του Τμήματος αποτελεί ακόμα το πρωταρχικό σημείο ενημέρωσης για τους φοιτητές (Mean=2,78).

Πίνακας 2: Βαθμός συμφωνίας με μια σειρά από προτάσεις για τη σχέση ΜΚΔ και εκπαίδευσης

	Μέσος	Τυπική Απόκλιση
Ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικός	3,92	0,825
Το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	3,42	0,800
Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενισχύει την εικόνα τους	4,00	0,736
Επισκέπτομαι συχνότερα τη σελίδα του Τμήματος που σπουδάζω στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρά τον ιστότοπό του	2,78	1,156
Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενισχύουν την έννοια της «εκπαιδευτικής κοινότητας»	3,67	0,839

Οι καθηγητές μας παρακινούν να χρησιμοποιούμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	3,05	0,940
Οι καθηγητές μου κάνουν ευρεία χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	3,18	0,786
Οι καθηγητές μου απαντούν πιο γρήγορα σε μηνύματα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. messenger) παρά στο e-mail τους	2,80	0,985
Προτιμώ να επικοινωνώ με τους καθηγητές μου μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης παρά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	2,75	1,232
Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα	3,68	0,923
Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με έχουν βοηθήσει στις σπουδές μου	3,66	1,048
Είμαι ικανοποιημένος/η από την παρουσία του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	3,52	0,874

Σημείωση: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες φοιτητές να διατυπώσουν προτάσεις για την βελτίωση της παρουσίας του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού στα ΜΚΔ. Οι προτάσεις τους επικεντρώθηκαν στην αύξηση των αναρτήσεων στα ΜΚΔ, την αλλαγή και βελτίωση του περιεχομένου των αναρτήσεων με μεγαλύτερη χρήση πολυμεσικού περιεχομένου, καθώς και τη χρήση επιπλέον ΜΚΔ.

5. Συμπεράσματα

Αν και τα ΜΚΔ δεν μπορούν πλέον να θεωρηθούν ως ένα νέο φαινόμενο, έχουμε να μάθουμε πολλά ακόμα σχετικά με τη χρήση τους ως εργαλείων εκπαίδευσης. Το άρθρο αυτό συμβάλλει στην αυξανόμενη βιβλιογραφία σχετικά με την υιοθέτηση των ΜΚΔ από φοιτητές στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές στην Ελλάδα ξοδεύουν πολύ χρόνο καθημερινά σε πολλαπλά ΜΚΔ (κυρίως στα Instagram, Facebook και TikTok), ενώ ένας από τους λόγους χρήσης τους συνδέεται πλέον με τις σπουδές τους. Συγκεκριμένα, τέτοιοι λόγοι είναι η ανταλλαγή σημειώσεων, η επικοινωνία με συμφοιτητές, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, η ενημέρωση για θέματα της Σχολής, η συνεργασία με συμφοιτητές για την εκπόνηση εργασιών, η δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων, και η ενημέρωση για θέσεις εργασίας και πρακτικής άσκησης. Παράλληλα, οι περισσότεροι φοιτητές «ακολουθούν» το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτούν στα ΜΚΔ, είναι μέλη κάποιας κλειστής ομάδας, ενώ οι κάποιοι από αυτούς συνδέονται με κάποιον/ους καθηγητή/ές τους, κυρίως για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μαζί του. Γενικά οι φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο των ΜΚΔ στην εκπαίδευση, ενώ πιστεύουν ότι τα ΜΚΔ τους έχουν βοηθήσει στις σπουδές τους. Όσο αυξάνεται η διείσδυση της χρήσης του διαδικτύου και των ΜΚΔ στον γενικό πληθυσμό και όσο οι νεότερες γενιές (Alpha και Z) που διαθέτουν εμπειρία στη χρήση των μέσων αυτών έρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση, τόσο αναμένεται να αυξάνεται παράλληλα και η αξιοποίηση των μέσων αυτών από φοιτητές, καθηγητές και εκπαιδευτικά ιδρύματα τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφία

Al-Rahmi, W., Othman, M., Yusof, L., Musa, M. (2015). Using social media as a tool for improving academic performance through collaborative learning in Malaysian higher education. *Review of European Studies,* 7, 265-273.

Anderson, T. (2019). Challenges and Opportunities for use of Social Media in Higher Education. *Journal of Learning for Development*, 6(1), 6-19.

Brown, S.A. (2012). Seeing Web 2.0 in context: a study of academic perceptions. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 50-57.

Brown, J.S., Adler, R.P. (2008). Minds on fire: open education, the long tail, and learning 2.0. *Educause Review,* 43(1), 16-32.

Chugh, R., Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605–616.

Clark, M., Fine, M.B., Scheuer, C.-L. (2017). Relationship quality in higher education marketing: the role of social media engagement. *Journal of Marketing for Higher Education,* 27(1), 40-58.

Constantinides, E., Stagno, M.C.Z. (2011). Potential of the social media as instruments of higher education marketing: a segmentation study. *Journal of Marketing for Higher Education,* 21(1), 7-24.

Constantoglou, M., Trihas, N. (2020). The influence of social media on the travel behavior of Greek Millennials (Gen Y). *Journal of Tourism and Hospitality Management, 8*(2), 10-18.

Cooke, S. (2017). Social teaching: Student perspectives on the inclusion of social media in higher education. *Education and Information Technologies*, 22, 255–269.

Dron, J., Anderson, T. (2014). *Teaching crowds. Learning and social media*. Edmonton: AU Press, Athabasca University.

Elkaseh, A.M., Wong, K.W., Fung, C.C. (2016). Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness of Social Media for e-Learning in Libyan Higher Education: A Structural Equation Modeling Analysis. *International Journal of Information and Education Technology,* 6(3), 192-199.

Galan, M., Lawley, M., Clements, M. (2015) Social media's use in postgraduate students' decision-making journey: an exploratory study. *Journal of Marketing for Higher Education,* 25(2), 287-312.

Gikas, J., Grant, M.M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *Internet and Higher Education,* 19, 18-26.

Hrastinski, S., Aghaee, N.M. (2012). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education and Information Technologies,* 17, 451-464.

Junco, R. (2014). *Engaging students though social media. Evidence-based practices for use in student affairs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.

Kumar, V., Nanda, P. (2019). Social Media in Higher Education: A Framework for Continous Engagement. International *Journal of Information and Communication Technology Education*, 15(1), 97-108.

Lambic, D. (2016). Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behavior,* 61, 313-320.

Lau, W.W.F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior,* 68, 286-291.

Legaree, B.A. (2015). Considering the changing face of social media in higher education. *FEMS Microbiology Letters,* 362(16), 1-3.

Liu, Y. (2010). Social media tools as a learning resource. *Journal of Educational Technology Development and Exchange,* 3(1), 101-114.

Manca, S., Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education,* 95, 216-230.

Neier, S., Zayer, L.T. (2015). Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education. *Journal of Marketing Education,* 37(3), 133-143.

Perakakis, E., Trihas, N., Venitourakis, M., Mastorakis, G., Kopanakis, I. (2016). Social Media as a Marketing Tool for Greek Destinations. *TOURISMOS: An International Multidisciplinary Journal of Tourism*, 11(3), 157-181.

Peruta, A., Shields, A.B. (2017). Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook. *Journal of Marketing for Higher Education,* 27(1), 131-143.

Roblyer, M.D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., Witty, J.V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education,* 13, 134-140.

Siemens, G., Weller, M. (2011). Higher education and the promises and perils of social network. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 164-170.

Sobaih, A.E.E., Moustafa, M.A., Ghandforoush, P. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior,* 58, 296-305.

Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior,* 29, A60-A68.

Trihas, N., Perakakis, E., Venitourakis, M., Mastorakis, G., Kopanakis, I. (2013). Destination Marketing using multiple social media: The case of 'Visit Ierapetra'. Tourism Today, 13, 114-126.

Voorn, R.J.J., Kommers, P.A.M. (2013). Social media and higher education: introversion and collaborative learning from the student's perspective. *International Journal Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(1), 59-73.

We are social (2025). DIGITAL 2025. GLOBAL OVERVIEW REPORT. Ανακτήθηκε στις 20-3-2025 από: https://wearesocial.com/us/blog/2025/02/digital-2025-the-essential-guide-to-the-global-state-of-digital/

Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E.A., Anagnostopoulos, I. (2018). Social Media Use in Higher Education: A Review. *Education Sciences*, 8(4), 194.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΙΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΛΟΓΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ: ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗ ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ V-DEM.

Παπαοικονόμου Αντώνης Δ., PhD
Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό
Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, ΑΠΘ
Μπιρμπίλη Μαρία Κ., PhD
Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τον ρόλο των ΜΜΕ στη μεταπολιτευτική Ελλάδα και την επίδρασή τους στην εκλογική δημοκρατία, αξιοποιώντας δεδομένα V-Dem και ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Εστιάζει σε τρεις μεταβλητές: παρενόχληση δημοσιογράφων, αυτολογοκρισία και λογοκρισία διαδικτύου. Η παρενόχληση παρουσιάζει ασθενή αρνητική σχέση με τη δημοκρατία, υποδηλώνοντας περιορισμένη επίδραση. Αντιθέτως, η αυτολογοκρισία εμφανίζει απροσδόκητα θετική συσχέτιση, πιθανώς λειτουργώντας ως μηχανισμός προσαρμογής χωρίς σοβαρή διατάραξη του εκλογικού συστήματος. Η λογοκρισία του διαδικτύου αναδεικνύεται ως ο ισχυρότερος αρνητικός παράγοντας, με την αύξησή της να συνδέεται με μείωση της ποιότητας της εκλογικής διαδικασίας. Μετά το 2020, η μείωση της λογοκρισίας συνοδεύτηκε από πτώση του δείκτη δημοκρατίας, υποδηλώνοντας πιθανή αλληλεξάρτηση. Συνολικά, η ελευθερία των ΜΜΕ, ειδικά η απουσία διαδικτυακής λογοκρισίας, αναδεικνύεται ως κρίσιμη για τη διατήρηση της εκλογικής δημοκρατίας.

Λέξεις κλειδιά: βάση δεδομένων V-Dem, εκλογική δημοκρατία στην Ελλάδα, ΜΜΕ

Εισαγωγή

Η σύγχρονη πολιτική θεωρία δέχεται ευρέως ότι η δημοκρατία δεν εξαντλείται στις εκλογές. Οι ερευνητές έχουν αναπτύξει διάφορες προσεγγίσεις που προτείνουν μια ευρύτερη αντίληψη της δημοκρατίας, εστιάζοντας στην προστασία των δικαιωμάτων, στη συμμετοχή των πολιτών, στην ισότητα και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω διαβούλευσης (Coppedge et al., 2011. Held, 2006). Παρότι αυτές οι προσεγγίσεις έχουν τύχει σημαντικής θεωρητικής επεξεργασίας, η ποσοτική τους αποτύπωση παραμένει περιορισμένη. Οι περισσότερες διεθνείς μελέτες της δημοκρατίας επικεντρώνονται κυρίως σε εκλογικές ή φιλελεύθερες ερμηνείες (Coppedge et al., 2011. Munck, 2009).

Υπάρχουν ωστόσο προσπάθειες που επιδιώκουν να επεκτείνουν τη μεθοδολογία αξιολόγησης. Ο Δείκτης Ποιότητας Λόγου (Discourse Quality Index – DQI) δημιουργήθηκε για να αξιολογήσει τη διαβουλευτική δημοκρατία (Steiner et al., 2004), ενώ ο Βαθμός Βελτιωμένης Πολιτικής Συμμετοχής (Participation Enhanced Polity Scores - PEPS) στοχεύει στην αποτίμηση της συμμετοχικής δημοκρατίας (Moon et al., 2006). Παράλληλα, οι δείκτες των Ringen (2007), Morlino (2011), Bühlmann et al. (2012) και του Ιδρύματος Bertelsmann (2014) εξετάζουν επιπρόσθετες διαστάσεις, όπως η ισότητα και η διαβούλευση, εμπλουτίζοντας τις μεθόδους αποτίμησης της δημοκρατικής ποιότητας. Ωστόσο, παραμένουν περιθώρια βελτίωσης στη μεθοδολογία και στην ακρίβεια των μετρήσεων (Coppedge et al., 2015a. Jäckle et al., 2012. Munck, 2016), καθώς και στη συγκριτική καταγραφή διαφορετικών δημοκρατικών χαρακτηριστικών σε μεγαλύτερη χρονική και γεωγραφική κλίμακα.

Για παράδειγμα, η χρήση του DQI έχει περιοριστεί σε κοινοβουλευτικές συζητήσεις συγκεκριμένων δυτικών χωρών, ενώ ο PEPS βασίζεται στην αναλογική σύνδεση μεταξύ υφιστάμενων πολιτικών αξιολογήσεων και εκλογικής συμμετοχής. Ο δείκτης του Ringen εφαρμόστηκε σε μόλις 25 χώρες για ένα έτος, ενώ η μεθοδολογία του Morlino καλύπτει μόνο την περίοδο 1989–2010. Το Βαρόμετρο της Δημοκρατίας (Democracy Barometer) περιλαμβάνει δεδομένα από 70 χώρες από το 1990 και μετά, ενώ ο δείκτης Μετασχηματισμού του Bertelsmann

επικεντρώνεται αποκλειστικά σε αναπτυσσόμενες και μεταβατικές οικονομίες, παρέχοντας εκτιμήσεις ανά διετία από το 2003.

Μια πρόσφατη καινοτόμος προσέγγιση στη μέτρηση της δημοκρατίας είναι το έργο V-Dem. Το σύστημα Varieties of Democracy (V-Dem) αναπτύχθηκε για να εξετάσει διαφορετικές μορφές δημοκρατίας, συμπεριλαμβανομένης της εκλογικής, φιλελεύθερης, διαβουλευτικής, ισότιμης και συμμετοχικής δημοκρατίας. Η μεθοδολογία του βασίζεται σε έναν μεγάλο αριθμό επιμέρους δεικτών που συλλέγονται μέσω του προγράμματος V-Dem (Coppedge et al., 2015b. Lindberg et al., 2014. www.V-Dem.net), καλύπτοντας ένα δείγμα 202 χωρών από το 1900 έως το 2022.

Στο πλαίσιο του προγράμματος **Varieties of Democracy (V-Dem)**, οι δείκτες δημιουργούνται μέσω ενός πολυσταδιακού και συνδυαστικού μεθοδολογικού συστήματος που περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία:

1. Συλλογή δεδομένων από ειδικούς (Expert Surveys)

- Το V-Dem βασίζεται σε δεδομένα από χιλιάδες ειδικούς ανά χώρα (country experts), οι οποίοι αξιολογούν θεσμούς, πολιτικές και δημοκρατικές πρακτικές.
- Οι ειδικοί αυτοί επιλέγονται με βάση την εμπειρία τους σε τομείς όπως η πολιτική επιστήμη, το δίκαιο, η κοινωνιολογία και οι διεθνείς σχέσεις.

2. Ποσοτικοποίηση ποιοτικών εκτιμήσεων

- Οι απαντήσεις των ειδικών συλλέγονται σε κλίμακες Likert (π.χ., 0–4 ή 0–10).
- Κάθε ερώτηση επαναλαμβάνεται για αρκετούς ειδικούς ανά χώρα ώστε να μειωθεί η υποκειμενικότητα.

3. Βελτίωση αξιοπιστίας μέσω του Bayesian Item Response Theory (IRT Model)

- Τα δεδομένα υποβάλλονται σε στατιστικά μοντέλα που διορθώνουν τις αποκλίσεις μεταξύ διαφορετικών αξιολογητών.
- Το **Bayesian Item Response Theory Model** χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την πραγματική τιμή κάθε δείκτη, λαμβάνοντας υπόψη τη συνέπεια και την ακρίβεια των απαντήσεων των ειδικών.

4. Συνδυασμός με αντικειμενικά δεδομένα

- Εκτός από τις εκτιμήσεις ειδικών, το V-Dem ενσωματώνει και αντικειμενικά δεδομένα (π.χ. αριθμός ψήφων, συνταγματικές διατάξεις, δείκτες ελευθερίας Τύπου).

5. Δημιουργία Σύνθετων Δεικτών (Aggregated Indices)

- Το V-Dem δεν παρέχει μόνο επιμέρους δείκτες αλλά και σύνθετους δείκτες (composite indices), όπως:
- Electoral Democracy Index (EDI)
- Liberal Democracy Index (LDI)
- Participatory Democracy Index (PDI)
- Deliberative Democracy Index (DDI)
- Οι δείκτες αυτοί προκύπτουν μέσω στατιστικών αλγορίθμων που συνδυάζουν επιμέρους μεταβλητές.

6. Διόρθωση Σφαλμάτων & Διαχρονική Συνέπεια

- Το V-Dem εφαρμόζει τεχνικές διόρθωσης για να διασφαλίσει ότι τα δεδομένα είναι συγκρίσιμα διαχρονικά και μεταξύ χωρών.
- Τα δεδομένα επικαιροποιούνται ετησίως για να ενσωματώνουν τις πιο πρόσφατες εξελίξεις.

Η συγκεκριμένη μεθοδολογία καθιστά το V-Dem ένα από τα πιο αξιόπιστα και πολυχρησιμοποιούμενα εργαλεία για τη μελέτη της δημοκρατίας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στη διάσταση της εκλογικής δημοκρατίας, καθώς αυτή διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στις σύγχρονες πολιτικές δομές, με έμφαση στην περίπτωση της Ελλάδας. Ο Δείκτης Εκλογικής Δημοκρατίας (EDI), που ανήκει στο σύστημα V-Dem, εξετάζει την ποιότητα των εκλογικών διαδικασιών και τη συνολική λειτουργία των εκλογών σε μια χώρα. Η μεθοδολογία του V-Dem συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην ανάλυση των εκλογικών συστημάτων.

Δείκτες και υποδείκτες του EDI

Ο EDI συγκροτείται από ένα σύνολο δεικτών που αποτυπώνουν κρίσιμες πτυχές των εκλογικών θεσμών και διαδικασιών. Οι δείκτες αυτοί αξιολογούν την εκλογική ακεραιότητα, τον ανταγωνισμό μεταξύ των υποψηφίων και την αμεροληψία των εκλογικών κανονισμών. Επιπλέον, κάθε δείκτης διασπάται σε επιμέρους υποδείκτες που εστιάζουν σε συγκεκριμένες όψεις της εκλογικής δημοκρατίας.

Ο δείκτης συνδυάζει 5 βασικές διαστάσεις:

- Δικαίωμα Ψήφου (Suffrage): Εκτεταμένο και ίσο για όλους.
- Διοικητική Ανεξαρτησία (Clean Elections): Εκλογές χωρίς νοθεία ή εξωτερική επιρροή.
- Ελευθερία Έκφρασης (Freedom of Expression): Χωρίς λογοκρισία ή καταστολή.
- Ελευθερία Συσπείρωσης (Freedom of Association): Δικαίωμα σε κόμματα και οργανώσεις.
- Πολυφωνία στις Πηγές Πληροφόρησης (Alternative Sources of Information): Πλήρης πρόσβαση σε ανεξάρτητα μέσα.

Η διαμόρφωση του δείκτη βασίζεται σε έναν συνδυασμό υποδεικτών που περιλαμβάνουν τις εξής μεταβλητές: την ελευθερία του συνέρχεσθαι (v2x_frassoc_thick), τη διαφάνεια των εκλογών (v2xel_frefair), την ελευθερία του λόγου (v2x_freexp_altinf), την ύπαρξη εκλεγμένων αξιωματούχων (v2x_elecoff) και τη συμμετοχή στις εκλογές (v2x_suffr). Η τελική τιμή του δείκτη υπολογίζεται ως ο μέσος όρος δύο διαφορετικών μετρήσεων: αφενός, των σταθμισμένων μέσων τιμών των παραπάνω υποδεικτών, και αφετέρου, της αλληλεπίδρασής τους μέσω ενός πολλαπλασιαστικού μοντέλου (Teorell et al., 2019).

$$
\begin{aligned}
v2x_polyarchy &= .5 * MPI + .5 * API \\
&= .5 * (v2x_elecoff * v2xel_frefair * v2x_frassoc_thick * \\
&\quad v2x_suffr * v2x_freexp_altinf) \\
&\quad + .5 * ((1/8) * v2x_elecoff + (1/4) * v2xel_frefair \\
&\quad + (1/4) * v2x_frassoc_thick + (1/8) * v2x_suffr \\
&\quad + (1/4) * v2x_freexp_altinf)
\end{aligned}
$$

Ο δείκτης Μαζικών Μέσων Ενημέρωσης

Τα είδη των μέσων μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες: α) Έντυπα (εφημερίδες και περιοδικά) και ραδιοτηλεοπτικά (ραδιόφωνο και τηλεόραση) και β) διαδικτυακά μέσα. Έτσι, «τα έντυπα και τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα» μπορούν να παράσχουν μια ευρεία κλίμακα οπτικών. Σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία, είναι αυτονόητο ότι στη χρονοσειρά που ερευνήθηκε στην παρούσα εργασία, όταν δεν υπήρχαν τα μέσα αυτά, αγνοήθηκαν κατά την ανάλυση. Συμπεριλαμβάνονται οι εξής υποδείκτες:

- Επιδίωξη κυβερνητικής λογοκρισίας (v2mecenefm). Η ερώτηση αφορούσε την άμεση ή την έμμεση προσπάθεια της κυβέρνησης να λογοκρίνει τα έντυπα ή τα ραδιοτηλεοπτικά μέσα. Έμμεσες μορφές λογοκρισίας μπορεί να περιλαμβάνουν την πολιτικά υποκινούμενη απονομή ραδιοτηλεοπτικών συχνοτήτων, την απόσυρση οικονομικής υποστήριξης, την επιρροή στις εκτυπωτικές εγκαταστάσεις και τα δίκτυα διανομής, την επιλεκτική κατανομή της διαφήμισης, τις δυσβάσταχτες απαιτήσεις εγγραφής, τους απαγορευτικούς δασμούς και τη δωροδοκία. Δεν συμπεριλήφθηκε η λογοκρισία μη πολιτικών θεμάτων, όπως η παιδική πορνογραφία, δηλώσεις προσβλητικές για μια συγκεκριμένη θρησκεία ή συκοφαντικός λόγος, εκτός εάν αυτού του είδους η λογοκρισία χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για τη λογοκρισία πολιτικού λόγου. Οι πιθανές απαντήσεις κυμαίνονταν από την απόλυτα καταφατική απάντηση στο ότι υπάρχουν προσπάθειες άμεσης λογοκρισίας μέχρι και την παραδοχή ότι η κυβέρνηση σπάνια επεμβαίνει, και όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει, οι υπεύθυνοι συνήθως τιμωρούνται (Powell & Thyne, 2011. Pemstein et al., 2024)
- Επιδίωξη λογοκρισίας του διαδικτύου (v2mecenefi). Η ερώτηση αφορούσε την επιδίωξη της κυβέρνησης να λογοκρίνει τις πληροφορίες, είτε αυτές είναι κείμενο είτε είναι οπτικοακουστικές και προέρχονται από το διαδίκτυο. Οι προσπάθειες λογοκρισίας περιλαμβάνουν το φιλτράρισμα του Διαδικτύου (αποκλεισμό της πρόσβασης σε ορισμένες ιστοσελίδες ή προγράμματα περιήγησης), επιθέσεις άρνησης παροχής υπηρεσιών και μερικό ή πλήρες κλείσιμο του Διαδικτύου. Δεν συμπεριλαμβάνεται η λογοκρισία θεμάτων όπως η παιδική πορνογραφία, άκρως απόρρητες πληροφορίες, όπως στρατιωτικά ή μυστικά υπηρεσιών πληροφοριών, δηλώσεις προσβλητικές για μια συγκεκριμένη θρησκεία ή δυσφημιστικός λόγος, εκτός εάν αυτό το είδος λογοκρισίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα για τη φίμωση πολιτικών πληροφοριών ή απόψεων. Οι δυνατές απαντήσεις κυμαίνονταν από την άποψη ότι η κυβέρνηση αποκλείει όλες τις ιστοσελίδες εκτός από αυτές που είναι υπέρ της ή απουσιάζει οποιοδήποτε πολιτικό μήνυμα, μέχρι την άποψη ότι η κυβέρνηση επιτρέπει τη μετάδοση κάθε είδους πληροφορίας ανεξαρτήτως περιεχομένου (Pemstein et al., 2024).
- Ύπαρξη διαδικτύου (v2mecenefibin). Η ερώτηση αυτή αφορούσε την ύπαρξη ή όχι διαδικτύου στη χώρα. Η χρονοσειρά στη συγκεκριμένη ερώτηση αφορούσε τα έτη 1993 έως και το 2023.
- Ύπαρξη εντύπων ή ραδιοτηλεοπτικών ΜΜΕ που ασκούν κριτική στην κυβέρνηση (v2mecrit). Η ερώτηση αφορούσε την ύπαρξη ΜΜΕ ευρείας κυκλοφορίας τα οποία σε τακτά χρονικά διαστήματα ασκούν κριτική στο πρόγραμμα και στις πολιτικές αποφάσεις της κυβέρνησης. Οι δυνατές απαντήσεις κυμαίνονταν από την απόλυτη ανυπαρξία τέτοιων ΜΜΕ μέχρι την παραδοχή ότι όλα τα σημαντικά ΜΜΕ ασκούν τακτικά κριτική στην κυβέρνηση (Pemstein et al., 2024).
- Η πολιτική οπτική των ΜΜΕ (v2merange). Η συγκεκριμένη ερώτηση αφορούσε την ύπαρξη ευρείας πολιτικής οπτικής εκ μέρους των έντυπων και των ραδιοτηλεοπτικών ΜΜΕ. Οι δυνατές απαντήσεις κυμαίνονταν από την παραδοχή ότι τα κύρια ΜΜΕ είναι φίλα προσκείμενα στην οπτική της κυβέρνησης μέχρι την άποψη ότι υπάρχει τουλάχιστον ένα ΜΜΕ ευρείας κυκλοφορίας και εμβέλειας στο οποίο ενυπάρχουν όλες οι πολιτικές οπτικές (Pemstein et al., 2024).
- Ποσοστό γυναικών δημοσιογράφων (v2mefemjrn). Η ερώτηση αφορούσε το ποσοστό των γυναικών δημοσιογράφων στα έντυπα και στα ραδιοτηλεοπτικά ΜΜΕ.
- Παρενόχληση των δημοσιογράφων (v2meharjrn). Εξετάστηκε η ύπαρξη παρενόχλησης των δημοσιογράφων εκ μέρους κυβερνητικών ή ισχυρών παρακρατικών δρώντων στην επιτέλεση

του έργου τους (απειλές κατά της σωματικής τους ακεραιότητας, συλλήψεις, εγκλεισμοί, ξυλοδαρμοί ή ακόμη και δολοφονίες). Οι δυνατές απαντήσεις κυμαίνονταν από τη συνεχή παρενόχληση με κάθε μέσο των δημοσιογράφων να επιτελέσουν το έργο τους μέχρι την παραδοχή ότι ουδέποτε παρατηρήθηκαν φαινόμενα παρενόχλησης των δημοσιογράφων (Pemstein et al., 2024).

- Αυτολογοκρισία των ΜΜΕ (v2meslfcen). Η ερώτηση αφορά την ύπαρξη αυτολογοκρισίας εκ μέρους των δημοσιογράφων σε θέματα που η κυβέρνηση θεωρεί πολιτικά ευαίσθητα. Οι δυνατές απαντήσεις κυμαίνονταν από την ευρεία ύπαρξη αυτολογοκρισίας μέχρι την παντελή ανυπαρξία (Pemstein et al., 2024).
- Μεροληψία των ΜΜΕ (v2mebias). Η ερώτηση αφορά την ύπαρξη ή όχι μεροληψίας των ΜΜΕ προς αντιπολιτευόμενα κόμματα ή υποψηφίους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξιολόγηση της διαχρονικής μεταβολής σε αυτή την ερώτηση, εάν η μεροληψία των μέσων ενημέρωσης τείνει να αυξάνεται ή να μειώνεται κατά τα εκλογικά έτη. Η κάλυψη μπορεί να θεωρηθεί «περισσότερο ή λιγότερο αμερόληπτη» όταν τα μέσα ενημέρωσης, στο σύνολό τους, παρουσιάζουν έναν συνδυασμό θετικής και αρνητικής κάλυψης για κάθε κόμμα ή υποψήφιο. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από την μεροληψία των ΜΜΕ υπέρ των επίσημων κομμάτων ή των υποψηφίων μέχρι την πλήρη αμεροληψία και την κάλυψη όλων των πολιτικών σχηματισμών.
- Διαφθορά των ΜΜΕ (v2mecorrpt). Η ερώτηση αφορούσε την άποψη ότι οι δημοσιογράφοι δέχονται δωροδοκίες με στόχο την αποσιώπηση ή την αλλοίωση μιας είδησης προς όφελος κάποιου πολιτικού προσώπου ή μιας παράταξης. Οι δυνατές απαντήσεις κυμαίνονταν από την παραδοχή ότι τα ΜΜΕ είναι στενά συνδεδεμένα με την κυβέρνηση και ότι τέτοιες δωροδοκίες είναι ουσιαστικά περιττές και αναποτελεσματικές για την κάλυψη των ειδήσεων, συνεχίζουν με την άποψη ότι οι δημοσιογράφοι τακτικά αλλοιώνουν τις ειδήσεις σε αντάλλαγμα χρημάτων και καταλήγουν στην άποψη ότι κάτι τέτοιο γίνεται σπάνια και όταν διαπιστώνεται οι δημοσιογράφοι τιμωρούνται.

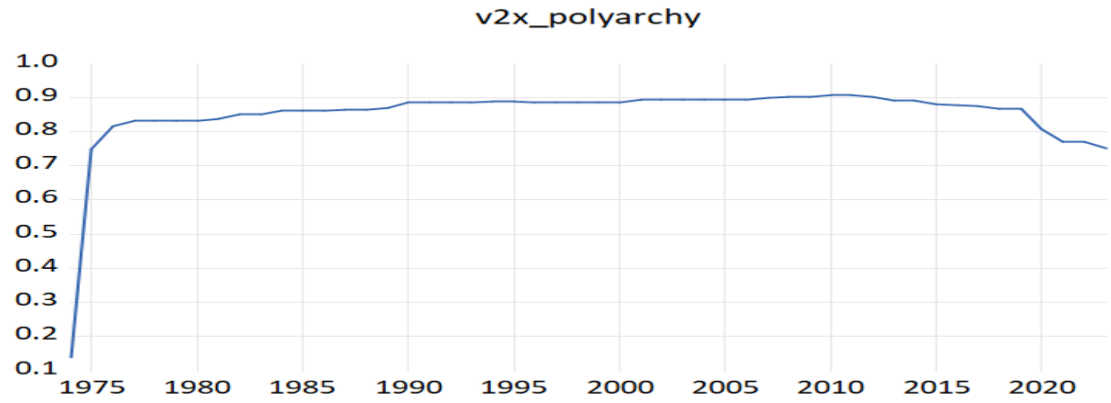
Μεθοδολογία έρευνας

Χρησιμοποιήθηκαν οικονομετρικές μέθοδοι με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης του δείκτη ΜΜΕ (mass media index) στην ποιότητα της εκλογικής διάστασης της δημοκρατίας στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ανάλυση χρονοσειράς χρησιμοποιώντας μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης αφού προηγουμένως έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι αξιοπιστίας με τη βοήθεια του λογισμικού Eviews.

Περιγραφικά δεδομένα

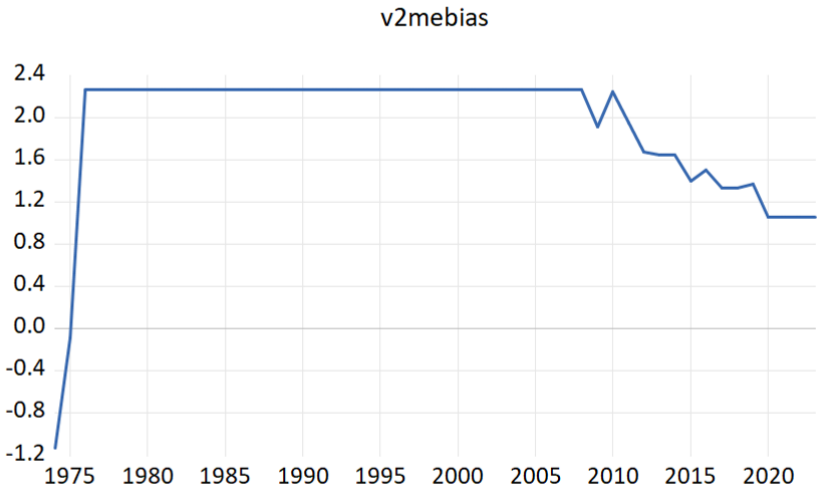
Στην έρευνα αυτή παρουσιάζεται ο δείκτης εκλογικής δημοκρατίας και ο ακαδημαϊκός χώρος της Ελλάδας κατά την περίοδο της τρίτης ελληνικής δημοκρατίας, δηλαδή τα χρόνια μετά τη μεταπολίτευση από το 1974 μέχρι και το 2022. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποια από τα περιγραφικά δεδομένα των μεταβλητών που θα χρησιμοποιηθούν στο μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης που θα ακολουθήσει στη συνέχεια.

Στο επόμενο διάγραμμα παρουσιάζεται ο δείκτης της εκλογικής δημοκρατίας στην Ελλάδα σύμφωνα με τη βάση δεδομένων V-Dem.



Γράφημα 1. Το επίπεδο της εκλογικής δημοκρατίας στην Ελλάδα τα έτη 1974-2022

Ένας ενδιαφέρων ποσοτικός δείκτης είναι αυτός της μεροληψίας των ΜΜΕ, ο οποίος δείχνει μια αυξητική τάση της μεροληψίας υπέρ της κυβερνητικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται αυτή η τάση από τα έτη 2009-10, λίγο πριν το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, ενώ η τάση βαίνει αύξουσα. Η τάση αυτή φαίνεται να συμβαδίζει σε χονδρικές γραμμές με μια ελαφριά πτώση του επιπέδου της εκλογικής δημοκρατίας, όπως παρουσιάζεται στο προηγούμενο γράφημα.



Γράφημα 2. Το επίπεδο της αμεροληψίας των ΜΜΕ στην Ελλάδα τα έτη 1974-2022

Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης

Πριν προβούμε στην ανάλυση παλινδρόμησης θα πρέπει να εκτελέσουμε τους απαραίτητους ελέγχους για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του μοντέλου μας. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα εκτελεστούν έλεγχοι μοναδιαίας ρίζας έτσι ώστε να ερευνηθεί αν η χρονοσειρά είναι στάσιμη ή όχι, έλεγχος αυτοσυσχέτισης, έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας και πολυσυγγραμικότητας (Wooldridge, 2012).

Έλεγχος μοναδιαίας ρίζας

Group unit root test: Summary
Series: V2X_POLYARCHY, V2MESLFCEN, V2MERANGE, V2MEHARJRN, V2MEFEMJRN, V2MECRIT, V2MECORRPT, V2MECENEFM, V2MECENEFIBIN, V2MECENEFI, V2MEBIAS
Date: 02/20/25 Time: 13:00
Sample: 1974 2023
Exogenous variables: Individual effects
Automatic selection of maximum lags
Automatic lag length selection based on SIC: 0 to 1
Newey-West automatic bandwidth selection and Bartlett kernel

Method	Statistic	Prob.**	Cross-sections	Obs
Null: Unit root (assumes common unit root process)				
Levin, Lin & Chu t*	-15.3537	0.0000	9	439
Null: Unit root (assumes individual unit root process)				
Im, Pesaran and Shin W-stat	-21.9469	0.0000	9	439
ADF - Fisher Chi-square	235.956	0.0000	9	439
PP - Fisher Chi-square	236.916	0.0000	9	441

** Probabilities for Fisher tests are computed using an asymptotic Chi -square distribution. All other tests assume asymptotic normality.

Η στασιμότητα σε μια χρονοσειρά αναφέρεται στην ιδιότητα όπου οι στατιστικές ιδιότητες της σειράς δεδομένων παραμένουν σταθερές κατά τη διάρκεια του χρόνου. Μια σταθερή χρονοσειρά είναι εκείνη στην οποία ο μέσος όρος, η διακύμανση και η αυτοσυσχέτιση παραμένουν σταθερές με την πάροδο του χρόνου. Στην περίπτωση μας και οι τρεις δείκτες (Im, Pesaran and Shin W-stat, ADF – Fisher Chi-square, PP – Fisher Chi-square) είναι κάτω από 0,05, γεγονός που υποδεικνύει ότι η χρονοσειρά είναι στάσιμη. Πρέπει να σημειωθεί ότι η στασιμότητα στις χρονοσειρές είναι σημαντική γιατί διευκολύνει την ανάλυση και την πρόβλεψη. Επιτρέπει στατιστικά μοντέλα να λειτουργούν σωστά, αποτρέπει ψευδείς συσχετίσεις και βοηθά στην ανίχνευση επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

Έλεγχος αυτοσυσχέτισης

Ο έλεγχος αυτοσυσχέτισης μας επιτρέπει να αξιολογήσουμε τη σχέση μεταξύ των παρατηρήσεων σε μια χρονοσειρά σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (lags). Αυτό μπορεί να μας δώσει ενδείξεις για το εάν η χρονοσειρά εμφανίζει πρότυπα συμπεριφοράς που επαναλαμβάνονται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Στη δική μας έρευνα ο δείκτης ο οποίος δείχνει την ύπαρξη αυτοσυσχέτισης είναι ο Durbin Watson με τιμή 2.6 γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη αρνητικής αυτοσυσχέτισης όχι όμως σε μεγάλο βαθμό (Wooldridge, 2012).

Έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας

Heteroskedasticity Test: Breusch-Pagan-Godfrey

F-statistic	1.461550	Prob. F(6,42)	0.2148
Obs*R-squared	8.463693	Prob. Chi-Square(6)	0.2061
Scaled explained SS	35.02056	Prob. Chi-Square(6)	0.0000

Ο έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας Breusch-Pagan-Godfrey δεν είναι στατιστικά σημαντικός (0,2148). Άρα στο μοντέλο μας παρατηρείται ομοσκεδαστικότητα. Η ομοσκεδαστικότητα είναι μια σημαντική υπόθεση στη στατιστική και στην οικονομετρία, ιδίως όταν χρησιμοποιούνται μοντέλα που βασίζονται σε παραμέτρους εκτίμησης. Η παρουσία ομοσκεδαστικότητας διευκολύνει την αξιολόγηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του μοντέλου. Αντίθετα, η ετεροσκεδαστικότητα (διαφορετική διασπορά σε διαφορετικά σημεία) μπορεί να επηρεάσει τη στατιστική αξιοπιστία των εκτιμητών και των στατιστικών τεστ, οπότε είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Έλεγχος πολυσυγγραμικότητας

Η πολυσυγγραμικότητα (multicollinearity) αναφέρεται στην κατάσταση όπου υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ενός μοντέλου παλινδρόμησης. Αυτό σημαίνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι σχετικά στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, και επομένως μπορεί να είναι δύσκολο να διαχωριστεί η επίδραση κάθε μεταβλητής στην εξήγηση της εξαρτημένης μεταβλητής.

Variance Inflation Factors
Date: 02/21/25 Time: 16:33
Sample: 1974 2023
Included observations: 31

Variable	Coefficient Variance	Uncentered VIF	Centered VIF
V2MEBIAS	0.000236	477.6125	26.77972
V2MECENEFI	0.000142	332.2987	7.544654
V2MECENEFIBIN	5.35E-06	2.842219	1.124715
V2MECENEFM	0.000158	438.4427	21.25507
V2MECORRPT	0.003802	4645.069	16.51496
V2MECRIT	0.000131	338.0178	15.38118
V2MEFEMJRN	1.13E-06	940.4602	4.417736
V2MEHARJRN	0.000162	451.7401	21.69666
V2MERANGE	0.001790	3861.394	60.74899
V2MESLFCEN	9.48E-05	220.7967	6.840846
C	0.022980	12399.48	NA

Στην περίπτωση μας εξετάστηκε ο δείκτης πολυσυγγραμικότητας VIF. Παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στα αποτελέσματα με άλλες μεταβλητές να υπερβαίνουν το 10 και άλλες όχι. Σημειωτέο ότι το κατώφλι 10 αποτελεί ένδειξη πολυσυγγραμικότητας. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η παράλειψη των μεταβλητών που προκαλούσαν την πολυσυγγραμικότητα στο μοντέλο (που ξεπερνούσαν το 10 στον παραπάνω δείκτη).

Αφού αποκλείστηκαν οι συγκεκριμένες μεταβλητές, οι έλεγχοι έδειξαν ότι το μοντέλο μας είναι αξιόπιστο. Στη συνέχεια εκτελέστηκε η παλινδρόμηση (OLS):

Dependent Variable: V2X_POLYARCHY
Method: Least Squares
Date: 02/21/25 Time: 16:38
Sample (adjusted): 1993 2023
Included observations: 31 after adjustments

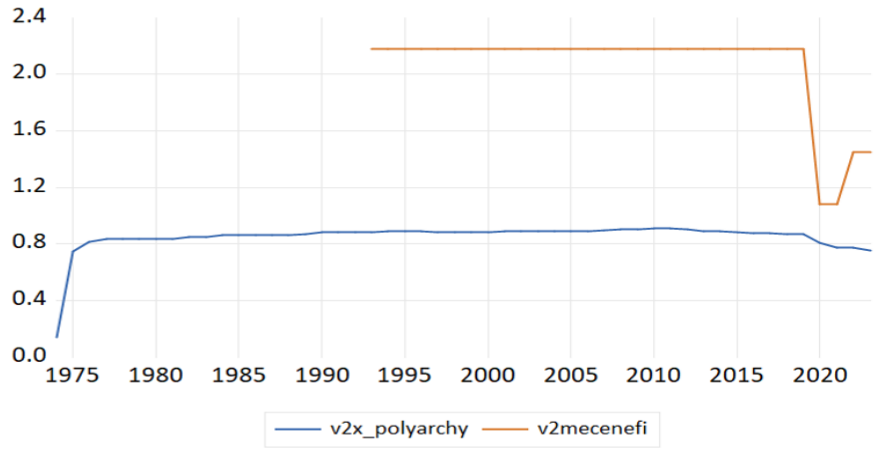
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
V2MECENEFI	0.055131	0.010070	5.474655	0.0000
V2MECENEFIBIN	0.004435	0.003002	1.477452	0.1516
V2MEFEMJRN	-0.006158	0.001137	-5.417777	0.0000
V2MESLFCEN	0.024412	0.009037	2.701250	0.0120
C	0.949203	0.060824	15.60568	0.0000

R-squared	0.945522	Mean dependent var	0.874710
Adjusted R-squared	0.937141	S.D. dependent var	0.040729
S.E. of regression	0.010212	Akaike info criterion	-6.183903
Sum squared resid	0.002711	Schwarz criterion	-5.952615
Log likelihood	100.8505	Hannan-Quinn criter.	-6.108509
F-statistic	112.8142	Durbin-Watson stat	1.255130
Prob(F-statistic)	0.000000		

Παρατηρήθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικοί συντελεστές στο μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης. Πριν ερμηνευτούν, αξίζει να αναφερθεί ότι ο δείκτης Adjusted R-squared δείχνει ότι το 93% της διακύμανσης του δείκτη εκλογικής δημοκρατίας εξηγείται από τους δείκτες επιδίωξης λογοκρισίας του διαδικτύου (v2mecenefi), ύπαρξης διαδικτύου (v2mecenefibin), παρενόχλησης των δημοσιογράφων (v2meharjrn) και αυτολογοκρισία των ΜΜΕ (v2meslfcen). Ο δείκτης F είναι 112,8 και στατιστικά σημαντικός γεγονός που καταδεικνύει ότι το μοντέλο μας είναι καλά προσαρμοσμένο. Τέλος ο δείκτης Durbin – Watson είναι 1,2 γεγονός που καταδεικνύει ότι στο μοντέλο μας δεν παρατηρείται σειριακή συσχέτιση.

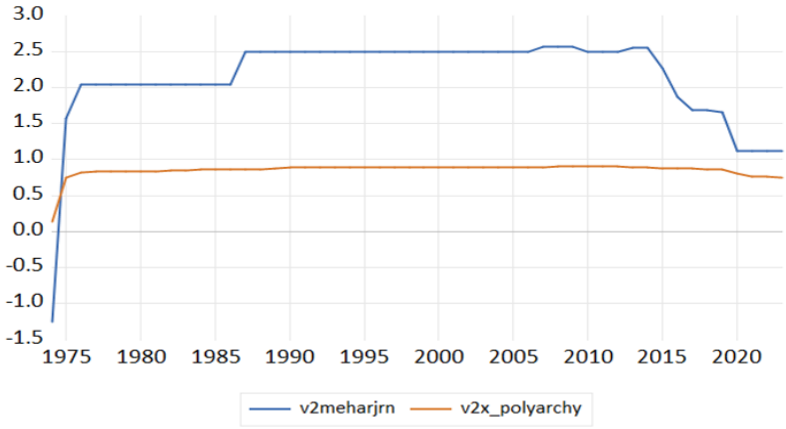
Στα παραπάνω αποτελέσματα οι στατιστικά σημαντικοί συντελεστές ήταν τρεις. Πιο συγκεκριμένα:

- Η μεταβλητή που αφορά την επιδίωξη λογοκρισίας του διαδικτύου συσχετίζεται σημαντικά με τον δείκτη εκλογικής δημοκρατίας στην Ελλάδα, με συντελεστή παλινδρόμησης 0,055. Αυτό σημαίνει ότι η λογοκρισία στο διαδίκτυο συνδέεται με την ποιότητα της εκλογικής δημοκρατίας, υποδεικνύοντας ότι η μεγαλύτερη λογοκρισία μπορεί να συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα δημοκρατίας. Παρόλο που ο συντελεστής είναι σχετικά μικρός, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης αναδεικνύει τη σημασία της διαδικτυακής ελευθερίας στην πολιτική ελευθερία και δημοκρατία. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να οπτικοποιηθεί στο παρακάτω γράφημα:



Παρατηρείται ότι υπήρξε μια κρίσιμη χρονολογία κοντά στο 2020 κατά την οποία έπεσε δραστικά ο δείκτης λογοκρισίας των διαδικτυακών μέσων ενημέρωσης. Η πτώση αυτή του δείκτη φαίνεται να συνδυάζεται και με μια πτώση του δείκτη εκλογικής δημοκρατίας στην Ελλάδα αρκετά ηπιότερη παρόλα αυτά υπαρκτή η οποία μάλιστα βαίνει μειούμενη.

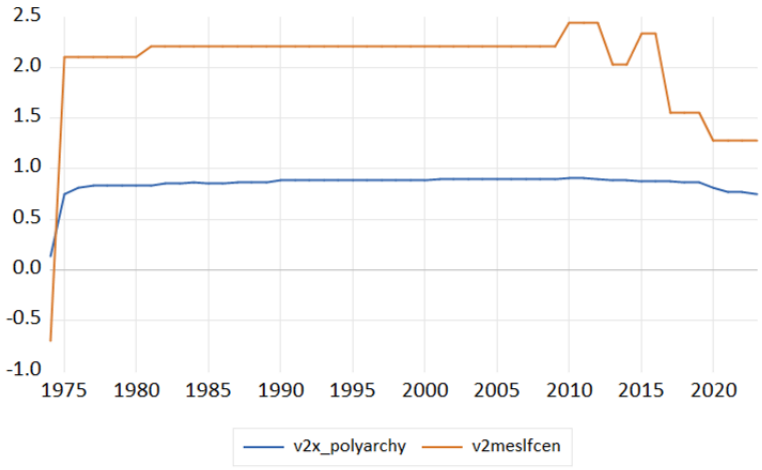
- Παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο δείκτη παρενόχλησης των δημοσιογράφων (v2meharjrn) και στο δείκτη εκλογικής δημοκρατίας. Η αρνητική σχέση (−0.006) σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η παρενόχληση των δημοσιογράφων, τόσο μειώνεται η εκλογική δημοκρατία στην Ελλάδα. Ωστόσο, επειδή ο συντελεστής είναι εξαιρετικά μικρός, η πρακτική σημασία αυτής της σχέσης είναι σχεδόν μηδαμινή. Η παρενόχληση των δημοσιογράφων μπορεί να υπονομεύει ελαφρώς την ποιότητα της εκλογικής δημοκρατίας, ενδεχομένως μέσω της περιορισμένης ελευθερίας του Τύπου, της μειωμένης λογοδοσίας ή της διάβρωσης της πολιτικής πληροφόρησης. Ωστόσο, η πολύ μικρή τιμή του συντελεστή υποδηλώνει ότι η σχέση αυτή είναι είτε ασθενής είτε ότι άλλοι παράγοντες είναι πιο καθοριστικοί για την εκλογική δημοκρατία. Στο γράφημα παρακάτω φαίνεται το παραπάνω συμπέρασμα:



Και πάλι στα τέλη της δεκαετίας του 2010 παρατηρείται μια ελαφριά ταυτόχρονη πτώση των δύο δεικτών. Ενώ δηλαδή από το 2015 διαφαίνεται μια πτώση του δείκτη παρενόχλησης με σταθερό το δείκτη εκλογικής δημοκρατίας, στα τέλη της δεκαετίας συμπαρασύρεται και ο τελευταίος δείκτης λιγότερο όμως απότομα.

- Ο συντελεστής **0,02** δείχνει μια **θετική σχέση** μεταξύ της αυτολογοκρισίας των ΜΜΕ και της εκλογικής δημοκρατίας στην Ελλάδα, πράγμα που σημαίνει ότι, καθώς αυξάνεται η αυτολογοκρισία των δημοσιογράφων σε πολιτικά ευαίσθητα θέματα, ο δείκτης εκλογικής

δημοκρατίας αυξάνεται επίσης. Θεωρητικά, θα περιμέναμε ότι η αύξηση της αυτολογοκρισίας θα μείωνε την ποιότητα της εκλογικής δημοκρατίας, καθώς λιγότερη ελευθερία του Τύπου σημαίνει μειωμένη διαφάνεια και δημόσιος έλεγχος. Ωστόσο, η θετική σχέση που βρήκες υποδηλώνει ότι, τουλάχιστον στο ελληνικό πλαίσιο, η αυτολογοκρισία δεν φαίνεται να υπονομεύει άμεσα την εκλογική δημοκρατία. Είναι πιθανό ότι η αυτολογοκρισία λειτουργεί ως ένας μηχανισμός προσαρμογής των ΜΜΕ σε πολιτικές πιέσεις, επιτρέποντας στο εκλογικό σύστημα να λειτουργεί ομαλά χωρίς έντονες συγκρούσεις με την κυβέρνηση. Το παρακάτω γράφημα ομοιάζει με τα προηγούμενα:



Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναδεικνύουν τρεις βασικές σχέσεις μεταξύ μεταβλητών που σχετίζονται με την ελευθερία των ΜΜΕ και τον δείκτη εκλογικής δημοκρατίας στην Ελλάδα. Η σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της **παρενόχλησης των δημοσιογράφων** και της εκλογικής δημοκρατίας (−0.006) υποδηλώνει ότι η αυξημένη πίεση προς τα μέσα ενημέρωσης ενδέχεται να επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της δημοκρατίας. Ωστόσο, η εξαιρετικά μικρή τιμή του συντελεστή υποδηλώνει ότι η πρακτική σημασία της σχέσης είναι περιορισμένη, γεγονός που υποδεικνύει ότι άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι πιο καθοριστικοί για την εκλογική δημοκρατία στην Ελλάδα.

Αντίστοιχα, η **αυτολογοκρισία των ΜΜΕ** βρέθηκε να έχει μια μικρή αλλά **θετική** σχέση με τον δείκτη εκλογικής δημοκρατίας (0.020.02), γεγονός που προκαλεί ερωτήματα ως προς την κατεύθυνση και την αιτιότητα αυτής της σχέσης. Θεωρητικά, η αυτολογοκρισία των δημοσιογράφων θα έπρεπε να συσχετίζεται αρνητικά με τη δημοκρατία, δεδομένου ότι περιορίζει την ελεύθερη ροή της πληροφόρησης και τον δημόσιο διάλογο. Ωστόσο, το αποτέλεσμα ενδέχεται να αντανακλά έναν μηχανισμό σταθεροποίησης του συστήματος, όπου τα ΜΜΕ προσαρμόζονται στις κυβερνητικές πιέσεις χωρίς να διαταράσσεται ουσιαστικά το εκλογικό σύστημα.

Τέλος, η **λογοκρισία του διαδικτύου** εμφανίζεται ως ο πιο ισχυρός παράγοντας, καθώς σχετίζεται σημαντικά με τον δείκτη εκλογικής δημοκρατίας (0.055). Παρόλο που ο συντελεστής παραμένει σχετικά μικρός, η στατιστικά σημαντική συσχέτιση αναδεικνύει τη σημασία της διαδικτυακής ελευθερίας για τη διατήρηση και την ποιότητα της εκλογικής δημοκρατίας. Η χρονική ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η πτώση του δείκτη λογοκρισίας του διαδικτύου μετά το 2020 συνδέθηκε με μια παράλληλη, αν και ηπιότερη, πτώση του δείκτη εκλογικής δημοκρατίας, υποδηλώνοντας πιθανώς μια κοινή αιτιολογική βάση ή μια συσχετισμένη εξέλιξη στο πολιτικό πλαίσιο της περιόδου.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ελευθερίας των ΜΜΕ και της διαδικτυακής πληροφόρησης για την εκλογική δημοκρατία στην Ελλάδα. Ενώ η παρενόχληση των δημοσιογράφων φαίνεται να έχει μικρή άμεση επίδραση, η διαδικτυακή λογοκρισία διαφαίνεται ως ένας πιο κρίσιμος παράγοντας. Παράλληλα, η απροσδόκητα θετική σχέση της αυτολογοκρισίας των ΜΜΕ με τη δημοκρατία απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι μηχανισμοί που διαμορφώνουν αυτή τη δυναμική.

Βιβλιογραφία

Coppedge, M., & Gerring, J., with Altman, D., Bernhard, M., Fish, S., Hicken, A., Kroenig, M., Lindberg, S. I., McMann, K., Paxton, P., Semetko, H., Skaaning, S.-E., Staton, J., & Teorell, J. (2011). Defining and measuring democracy: A new approach. *Perspectives on Politics, 9*(2), 247–267. https://doi.org/10.1017/S1537592711000880

Coppedge, M., Gerring, J., Lindberg, S. I., Skaaning, S.-E., & Teorell, J. (2015). *Varieties of democracy: Comparisons and contrasts with other measurement projects*. Varieties of Democracy (V-Dem) Project.

Held, D. (2006). *Models of democracy*. Polity.

Jäckle, S., Wagshal, U., & Bauschke, R. (2012). Das Demokratiebarometer: Basically theory driven? *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, 6*(1), 99–125.

Lindberg, S. I., Coppedge, M., Gerring, J., & Teorell, J., with Pemstein, D., Tzelgov, E., Wang, Y., Glynn, A., Altman, D., Bernhard, M., Fish, S., Hicken, A., Kroenig, M., McMann, K., Paxton, P., Reif, M., Skaaning, S.-E., & Staton, J. (2014). A new approach to measuring democracy. *Journal of Democracy, 25*(3), 159–169.

Moon, B. E., Birdsall, J. H., Ciesluk, S., Garlett, L. M., Hermias, J. J., Mendenhall, E., Schmid, P. D., & Wong, W. H. (2006). Voting counts: Participation in the measurement of democracy. *Studies in Comparative International Development, 41*(2), 3–32.

Morlino, L. (2011). *Changes for democracy: Actors, structures, processes*. Oxford University Press.

Munck, G. (2009). *Measuring democracy: A bridge between scholarship and politics*. Johns Hopkins University Press.

Pemstein, D., Marquardt, K. L., Tzelgov, E., Wang, Y., Medzihorsky, J., Krusell, J., Miri, F., & von Römer, J. (2024). The V-Dem measurement model: Latent variable analysis for cross-national and cross-temporal expert-coded data. *V-Dem Working Paper Series, 2023*(21, 8th ed.).

Pemstein, D., Meserve, S. A., & Melton, J. (2010). Democratic compromise: A latent variable analysis of ten measures of regime type. *Political Analysis, 18*(4), 426–449.

Posada-Carbó, E. (2019). *Elections before democracy: Some considerations on electoral history from a comparative approach*. Palgrave Macmillan.

Powell, J., & Thyne, C. (2011). Global instances of coups from 1950 to 2010: A new dataset. *Journal of Peace Research, 48*(2), 249–259.

Ringen, S. (2007). *What democracy is for: On freedom and moral government*. Princeton University Press.

Steiner, J., Bächtiger, A., Spörndli, M., & Steenbergen, M. (2004). *Deliberative politics in action: Analyzing parliamentary discourse*. Cambridge University Press.

Teorell, J., & Lindberg, S. I. (2019). Beyond democracy-dictatorship measures: A new framework capturing executive bases of power, 1789–2016. *Perspectives on Politics, 17*(1), 66–84.

Παπαοικονόμου, Α. (2024). *Η πολιτική παιδεία στο διεθνές περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη. Μπαρμπουνάκης.

C07. Ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Γκαϊδατζόγλου Αθανάσιος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ανατολικής Αττικής

Περίληψη

Το αντικείμενο της εργασίας είναι πολύ σημαντικό στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ τεχνολογίας και πολιτισμού στην εποχή της ψηφιοποίησης.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει πώς επηρεάζονται από τις σύγχρονες τεχνολογίες, η διατήρηση, η ανάδειξη και η διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, εστιάζοντας στα οφέλη και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή τους.

Στο σχεδιασμό της έρευνας περιλαμβάνονται η ανάλυση των βασικών τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται για τη ψηφιοποίηση πολιτιστικών αντικειμένων, όπως η τεχνολογία 3D, η εικονική πραγματικότητα (VR), και η επαυξημένη πραγματικότητα (AR), καθώς και οι πλατφόρμες ψηφιακής αρχειοθέτησης και διαχείρισης δεδομένων.

Θα αναλυθούν τα οφέλη αυτών των τεχνολογιών στη διατήρηση και την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης και η αύξηση της παγκόσμιας αναγνωρισιμότητας.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά, τεχνολογίες, οφέλη ψηφιοποίησης

1. Εισαγωγή

Η πολιτιστική κληρονομιά, υλική και άυλη, είναι όλα όσα μας έχουν αφήσει οι προηγούμενες γενιές και δείχνουν την ιστορία, την ταυτότητα και τον πολιτισμό ενός λαού. Περιλαμβάνει τόσο υλικά πράγματα, όπως παλιά κτίρια, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, αγάλματα και έργα τέχνης, όσο και άυλα στοιχεία, όπως παραδόσεις, μουσική, γλώσσα, χοροί και έθιμα (UNESCO, 2003). Η πολιτιστική κληρονομιά είναι πολύ σημαντική γιατί μας βοηθά να θυμόμαστε το παρελθόν μας, να κατανοούμε ποιοι είμαστε και να διατηρούμε τη σύνδεσή μας με την ιστορία μας(Lowenthal, 1985). Επίσης, μας επιτρέπει να μοιραζόμαστε τον πολιτισμό μας με άλλους λαούς και να προωθούμε τον σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Τα ψηφιακά μέσα είναι φορείς της πολιτιστικής μνήμης και καθώς εξελίσσονται μεταλάσσεται και η συγκρότηση της μνήμης, καθώς λοιπόν μεγάλο μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς έχει ψηφιοποιηθεί και τα σύγχρονα προιόντα του πολιτισμού είναι ψηφιακά, δημιουργείται ένα νέο είδος πολιτιστικής κληρονομιάς η ψηφιακή κληρονομιά (Καμάρα κ,α 2017). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2023a), περιλαμβάνει τόσο την ψηφιοποίηση υλικών αντικειμένων (όπως έργα τέχνης, ιστορικά έγγραφα, αρχαιολογικά ευρήματα και αρχιτεκτονικά μνημεία) όσο και τη δημιουργία νέων, αμιγώς ψηφιακών πολιτιστικών τεκμηρίων, όπως πολυμεσικές αναπαραστάσεις και διαδραστικά αρχεία.

Η ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά έχει ως στόχο την προστασία και διατήρηση πολιτιστικών αγαθών που απειλούνται από τη φθορά, τις φυσικές καταστροφές ή την ανθρώπινη παρέμβαση (Lowenthal, 1985). Παράλληλα, διευκολύνει την πρόσβαση των πολιτών στην πολιτιστική κληρονομιά ανεξάρτητα από γεωγραφικούς περιορισμούς, ενισχύοντας την εκπαίδευση, την έρευνα και τη διαπολιτισμική κατανόηση (Europeana, 2023).

Η πλατφόρμα Europeana αποτελεί παράδειγμα μιας πρωτοβουλίας που συγκεντρώνει και παρέχει πρόσβαση σε εκατομμύρια ψηφιακά τεκμήρια από πολιτιστικά ιδρύματα της Ευρώπης, ενισχύοντας την εκπαίδευση και την έρευνα (Europeana, 2023). Επιπλέον, τεχνολογίες όπως η επαυξημένη και η εικονική πραγματικότητα (AR και VR) επιτρέπουν τη δημιουργία διαδραστικών εμπειριών, μεταμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο το κοινό προσεγγίζει την πολιτιστική κληρονομιά (European Commission, 2023b).

Ωστόσο, η ψηφιοποίηση συνοδεύεται από προκλήσεις. Ένα από τα κύρια ζητήματα είναι η διατήρηση των ψηφιακών δεδομένων μακροπρόθεσμα, καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν ορισμένες μορφές αρχείων απαρχαιωμένες. Παράλληλα, προκύπτουν νομικά ζητήματα που σχετίζονται με τα πνευματικά δικαιώματα, καθώς δεν είναι πάντα σαφές ποιος έχει την ιδιοκτησία των ψηφιακών τεκμηρίων (Μέγγου, 2021).

Παρά τις προκλήσεις, η ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά προσφέρει ανεκτίμητα οφέλη. Συμβάλλει στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης, προάγει την πολιτιστική εκπαίδευση και ενισχύει τη συλλογική ταυτότητα. Με κατάλληλες πολιτικές και διεθνή συνεργασία, η τεχνολογία μπορεί να διασφαλίσει τη διαχρονικότητα και τη διαθεσιμότητα της πολιτιστικής κληρονομιάς για τις επόμενες γενιές (Lowenthal, 1985).

2. Τεχνολογίες για την Ψηφιακή Πολιτιστική Κληρονομιά

Η ψηφιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς με σύγχρονες τεχνικές επιτρέπει την ακριβή τεκμηρίωση και διατήρηση αρχαιολογικών αντικειμένων, μνημείων και χώρων. Με τη χρήση σαρωτών 2D/3D και φωτογραμμετρίας, δημιουργούνται ψηφιακά αντίγραφα υψηλής ανάλυσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πλήθος σκοπών – από την αρχειακή τεκμηρίωση και την παρακολούθηση φθορών, έως διαδραστικές εκθέσεις σε εικονικά μουσεία (Remondino, 2011). Αυτές οι τεχνολογίες παρέχουν ρεαλιστικές αναπαραστάσεις σε τρεις διαστάσεις με υψηλή γεωμετρική ακρίβεια, διευκολύνοντας τόσο την επιστημονική μελέτη όσο και την πρόσβαση του κοινού στην πολιτιστική κληρονομιά.

2.1 Σαρωτές 2D και 3D για ψηφιοποίηση αρχαιοτήτων

Οι σαρωτές δύο διαστάσεων (2D) χρησιμοποιούνται κυρίως για την ψηφιοποίηση επίπεδων αντικειμένων ή επιφανειών ως εικόνες και για να δημιουργήσουν ψηφιακά αντίγραφα χειρογράφων, χαρτών, επιγραφών ή και των επίπεδων όψεων αρχαιολογικών αντικειμένων.

Οι σαρωτές τριών διαστάσεων (3D) καταγράφουν το σχήμα ενός αντικειμένου ή χώρου αποτυπώνοντας τη γεωμετρία του. Τα μουσεία και εργαστήρια τους χρησιμοποιούν για την ανάλυση αρχαιολογικών ευρημάτων και τη δημιουργία ψηφιακών συλλογών. Ένα σύστημα 3D σάρωσης μπορεί να καταγράψει ένα γλυπτό ή ένα αρχιτεκτονικό σύνολο και να δημιουργήσι ένα πλήρες ψηφιακό αντίγραφο του αντικειμένου, πάνω στο οποίο μπορούν να γίνουν μετρήσεις υψηλής ακρίβειας, μορφολογικές συγκρίσεις ή ακόμα και κατασκευή αντιγράφων με 3D εκτύπωση (Skamantzari, Georgopoulos , 2016)

Η 3D σάρωση συχνά αποτυπώνει χαρακτηριστικά αόρατα με γυμνό μάτι – γεγονός που διευκολύνει τη μελέτη φθορών, την ανάγνωση φθαρμένων επιγραφών και τη συστηματική παρακολούθηση της κατάστασης διατήρησης ενός ευρήματος ή μνημείου με την πάροδο του χρόνου(Remondino, 2011).

2.2 Φωτογραμμετρία

Η φωτογραμμετρία είναι η τεχνική που επιτρέπει την εξαγωγή μετρήσεων και μοντέλων από απλές φωτογραφίες. Χρησιμοποιείται μια συνηθισμένη φωτογραφική μηχανή για τη λήψη πολλαπλών εικόνων γύρω από ένα αντικείμενο ή χώρο, και στη συνέχεια εξειδικευμένο λογισμικό συγκρίνει χαρακτηριστικά μεταξύ των εικόνων για να υπολογίσει την τρισδιάστατη μορφή (https:culturedigitalskills.github) Η μέθοδος αυτή έχει γίνει μία από τις πιο δημοφιλείς στην τεκμηρίωση πολιτιστικής κληρονομιάς, διότι είναι χαμηλού κόστους και προσιτή – δεν απαιτεί ακριβό εξοπλισμό, παρά μόνο μια κάμερα και υπολογιστική ισχύ (Tucci, et al.,2011). Η φωτογραμμετρία μπορεί να αποδώσει με αξιοσημείωτη ακρίβεια τόσο το σχήμα όσο και την υφή/χρώμα του αντικειμένου, δημιουργώντας έγχρωμα 3D μοντέλα υψηλής ανάλυσης. Στην αρχαιολογία, η χρήση της έχει εκτοξευθεί την τελευταία δεκαετία και έχει καθιερωθεί ως πρότυπη πρακτική καταγραφής, καθώς επιτρέπει σε ερευνητές και φορείς με περιορισμένο προϋπολογισμό να δημιουργήσουν λεπτομερή 3D αρχεία των ευρημάτων (Cerasoni, 2022) Οι τεχνολογίες 2D/3D σάρωσης και φωτογραμμετρίας επεκτείνουν τις δυνατότητές μας να μελετούμε και να διαφυλάσσουμε το παρελθόν και ενισχύουν την πρόσβαση του κοινού στην πολιτιστική κληρονομιά

και παρέχουν στους επιστήμονες λεπτομερή δεδομένα για την κατανόηση και προστασία της (Πατιάς, 2008).

2.3 Εικονική Πραγματικότητα (VR) και Εικονικές Περιηγήσεις

Η Εικονική Πραγματικότητα (VR) δίνει τη δυνατότητα να επισκεφθεί κάποιος εικονικά μουσεία και να θαυμάσει συλλογές έργων τέχνης ή να περιηγηθεί σε αρχαιολογικούς χώρους και ιστορικά κτίρια σε όλο τον κόσμο, χωρίς γεωγραφικούς ή φυσικούς περιορισμούς. Παρακάτω συνοψίζονται μερικές από τις βασικές εφαρμογές και πλεονεκτήματα της VR στην πολιτιστική κληρονομιά:

Εικονικές περιηγήσεις και ταξίδια στον χρόνο: Οι χρήστες μπορούν να εξερευνήσουν απομακρυσμένους ή δυσπρόσιτους χώρους από το σπίτι τους, καθώς και να δουν πώς ήταν αυτοί οι χώροι σε παλαιότερες ιστορικές περιόδους μέσω ψηφιακών αναπαραστάσεων. Μια VR εφαρμογή μπορεί να αναπαραστήσει μια αρχαία πόλη στην ακμή της, επιτρέποντας στον χρήστη να βιώσει την ατμόσφαιρα εκείνης της εποχής.

Προστασία μνημείων και βιωσιμότητα: Μέσω των ψηφιακής τεχνολογίας μειώνεται η ανάγκη της φυσικής παρουσίας, βοηθώντας έτσι στην αποφυγή υπερτουρισμού που μπορεί να βλάψει ευαίσθητα μνημεία. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σπήλαιο του Λασκό στη Γαλλία, στο οποίο οι πολυπληθείς επισκέψεις προκάλεσαν αλλοιώσεις στις προϊστορικές τοιχογραφίες, με αποτέλεσμα να κλείσει το σπήλαιο και να δημιουργηθούν ψηφιακά αντίγραφα για το κοινό . Η VR επιτρέπει την εκ του ασφαλούς θέαση τέτοιων χώρων, χωρίς περιβαλλοντικό αποτύπωμα μετακίνησης ή φθορά στο μνημείο.

Προσβασιμότητα και εκπαίδευση: Μέσω VR, άτομα με κινητικές ή άλλες δυσκολίες μπορούν να επισκεφθούν μνημεία που στην πραγματικότητα δεν είναι προσβάσιμα (π.χ. κάστρα με στενές σκάλες) Επιπλέον, η εικονική πραγματικότητα χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, επιτρέποντας σε φοιτητές να μελετήσουν ιστορικά γεγονότα ή αρχαιολογικούς χώρους σε ένα διαδραστικό, εμβυθιστικό περιβάλλον. Έρευνες δείχνουν ότι η εμπειρία μάθησης βελτιώνεται, καθώς οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν ενεργά ένα ψηφιακό περιβάλλον και να αλληλεπιδράσουν με αυτό . Συνολικά, η VR μετασχηματίζει την πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά, κάνοντάς την πιο δημοκρατική και βιώσιμη. Όπως επισημαίνει σχετική μελέτη, οι εφαρμογές πλήρως εμβυθιστικής VR έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το κοινό επισκέπτεταιτην πολιτιστική κληρονομιά, από εικονικά μουσεία με πίνακες έως περιήγηση σε αρχαία κτίσματα, προσφέροντας μια εμπειρία όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα(Cecotti, 2022).

2.3 Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) και Διαδραστική Εμπειρία

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) συνδυάζει τον φυσικό κόσμο με ψηφιακές πληροφορίες, επιτρέποντας νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με τα πολιτιστικά μνημεία μέσα στο πραγματικό περιβάλλον. Σε αντίθεση με τη VR που δημιουργεί ένα εξ ολοκλήρου ψηφιακό περιβάλλον, η AR εμπλουτίζει τον πραγματικό χώρο με ψηφιακά στοιχεία (γραφικά, κείμενα, ήχο κλπ.) σε πραγματικό χρόνο. Στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς, η AR έχει αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη τόσο για την ανάδειξη των μνημείων στον επισκέπτη όσο και για σκοπούς εκπαίδευσης και διατήρησης Ενδεικτικές εφαρμογές της AR περιλαμβάνουν:

Αναπαράσταση χαμένων δομών επιτόπου: Μέσα από μια εφαρμογή AR σε smartphone ή tablet, οι επισκέπτες μπορούν να στοχεύσουν με την κάμερα ένα αρχαίο ερείπιο και να δουν στην οθόνη την ψηφιακή ανοικοδόμηση του μνημείου όπως ήταν στο παρελθόν. Τεχνολογικές πιλοτικές εφαρμογές έχουν δείξει ότι με τον συνδυασμό GIS (γεωγραφικών δεδομένων), ιστορικών χαρτών και 3D μοντέλων, η AR μπορεί να αναβιώσει ολόκληρα κτήρια ή οικισμούς που χάθηκαν στο χρόνο, προβάλλοντάς τα στο σημείο όπου βρίσκονταν. Για παράδειγμα, έχει καταστεί δυνατό να δει κανείς μέσω AR πώς ήταν μια μεσαιωνική πόλη ή ένα αρχαίο μνημείο που σήμερα σώζεται αποσπασματικά.

Βελτίωση εμπειρίας επισκεπτών σε μουσεία και χώρους: Τα μουσεία αξιοποιούν την AR για να προσφέρουν διαδραστικές ξεναγήσεις. Αντί για παραδοσιακές πινακίδες, ο επισκέπτης μπορεί να χρησιμοποιήσει μια εφαρμογή AR που προβάλλει συμπληρωματικές πληροφορίες δίπλα σε ένα έκθεμα – όπως κίνηση ήχου γύρω από ένα αρχαιολογικό αντικείμενο ή την τρισδιάστατη ανασύνθεση

ενός θραύσματος αγγείου. Έτσι, επιτυγχάνεται μια πιο πλούσια και ελκυστική εμπειρία, καθώς ο επισκέπτης αλληλεπιδρά ενεργά με το περιεχόμενο. Οι εικονικές περιηγήσεις με οδηγό AR σε αρχαιολογικούς χώρους επιτρέπουν επίσης στους τουρίστες να βλέπουν πληροφορίες ή αναπαραστάσεις καθώς κινούνται στο χώρο, ενισχύοντας την κατανόηση της ιστορίας του τόπου.

Εκπαίδευση και Παιχνιδοποίηση: Η AR χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικές εφαρμογές και παιχνίδια που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά. Για παράδειγμα, παιχνίδια θησαυρού σε ιστορικές πόλεις όπου οι παίκτες μέσω AR βρίσκουν στοιχεία και μαθαίνουν ιστορικές πληροφορίες, ή εφαρμογές που ζωντανεύουν άυλες πτυχές της κληρονομιάς (π.χ. παραδοσιακές ενδυμασίες ή χορούς όταν στοχεύεται ένας σχετικός πίνακας σε μουσείο). Έρευνα της τελευταίας δεκαετίας δείχνει ότι οι δημοφιλέστερες κατηγορίες εφαρμογών AR στην πολιτιστική κληρονομιά είναι η 3D ανακατασκευή πολιτιστικών αντικειμένων, τα ψηφιακά/εικονικά μουσεία, η βελτίωση της εμπειρίας χρήστη, η εκπαίδευση, ο τουρισμός, η ανάδειξη άυλης κληρονομιάς και η παιχνιδοποίηση.

Συνολικά, η AR λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ παρελθόντος και παρόντος: φέρνει στη ζωή χαμένα στοιχεία της ιστορίας μπροστά στα μάτια μας και καθιστά την επίσκεψη σε έναν χώρο μια ενεργητική, βιωματική εμπειρία αντί για παθητική παρατήρηση. Αυτό με τη σειρά του ενισχύει το ενδιαφέρον και τη σύνδεση του κοινού με την πολιτιστική κληρονομιά (Boboc et al.,2022).

2.4 Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (GIS) και Χαρτογράφηση

Τα Συστήματα Γεωγραφικών Πληροφοριών (GIS) αποτελούν ανεκτίμητο εργαλείο για την χαρτογράφηση, ανάλυση και διαχείριση δεδομένων πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι αρχαιολόγοι και οι διαχειριστές πολιτιστικών πόρων μπορούν να εντοπίζουν και να τεκμηριώνουν την ακριβή θέση μνημείων, αρχαιολογικών θέσεων και ευρημάτων επάνω σε ψηφιακούς χάρτες, η οποία είναι πολύτιμη πληροφορία για την κατανόηση της αρχαίας χωροταξίας και των ιστορικών τοπίων(www.techgeo.org)

Η συλλογή και ενοποίηση ποικίλων δεδομένων, συνδυάζοντας δορυφορικές εικόνες, αεροφωτογραφίες, τοπογραφικές αποτυπώσεις και στοιχεία ανασκαφών, δημιουργεί μια γεωαναφερμένη βάση δεδομένων για μια περιοχή (Yao et al.,2023). Για παράδειγμα, στην αρχαία πόλη της Πέτρας στην Ιορδανία έχει χρησιμοποιηθεί GIS με δορυφορικά και επίγεια δεδομένα για την ακριβή χαρτογράφηση του οικισμού και των μνημείων του. Επιπλέον, το GIS επιτρέπει χωρικές αναλύσεις στους ερευνητές (Goodchild ,2009), οι οποίοι μπορούν να μελετήσουν πρότυπα εγκατάστασης (π.χ. πού χτίζονταν οι αρχαίοι οικισμοί σε σχέση με το νερό ή το έδαφος) ή να κάνουν προγνωστική μοντελοποίηση για να εντοπίσουν πιθανούς αρχαιολογικούς χώρους σε ανεξερεύνητες περιοχές, βάσει περιβαλλοντικών κριτηρίων (whizgenius.com).

Το GIS χρησιμοποιείται για παρακολούθηση και αξιολόγηση κινδύνων. Με την χαρτογράφηση των μνημείων μαζί με δεδομένα για φυσικούς κινδύνους (σεισμούς, πλημμύρες, διάβρωση) ή ανθρώπινες απειλές (ανάπτυξη, βανδαλισμός), οι φορείς μπορούν να εντοπίσουν ποια μνημεία κινδυνεύουν περισσότερο και να λάβουν μέτρα πρόληψης. Οι κύριοι τομείς όπου εφαρμόζονται GIS (συχνά σε συνδυασμό με τεχνικές τηλεπισκόπησης) είναι: η αναγνώριση και κατανόηση αρχαιολογικών χώρων, η παρακολούθηση και εκτίμηση κινδύνων για μνημεία, καθώς και η διαχείριση και οπτικοποίηση πολιτιστικών δεδομένων σε χάρτες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση δορυφορικών δεδομένων και GIS για την παρακολούθηση του συμπλέγματος ναών του Αγκορ Βατ στην Καμπότζη, όπου ανιχνεύονται αλλαγές στο περιβάλλον (π.χ. υγρασία, βλάστηση) που μπορεί να επηρεάσουν τα μνημεία (Yao et al. ,2023).

Το GIS διευκολύνει την παρουσίαση της πολιτιστικής πληροφορίας στο κοινό. Μέσω διαδικτυακών εφαρμογών χαρτογράφησης, μπορεί κάποιος να εξερευνήσει έναν ιστορικό χάρτη πόλης με σημειωμένα τα μνημεία και να πατήσει πάνω στα σημεία ενδιαφέροντος για να δει πληροφορίες ή πολυμέσα. Αυτά τα «ψηφιακά πολιτιστικά τοπία» συνδυάζουν χαρτογραφία και αφήγηση, επιτρέποντας στους χρήστες να αντιληφθούν την γεωγραφία της ιστορίας.

2.6 Ψηφιακές Πλατφόρμες και Διαδικτυακά Αρχεία Πολιτιστικών Τεκμηρίων

Οι ψηφιακές πλατφόρμες πολιτιστικής κληρονομιάς είναι διαδικτυακές εφαρμογές και αποθετήρια που συγκεντρώνουν και προβάλλουν ψηφιοποιημένα πολιτιστικά τεκμήρια (αντικείμενα,

έργα τέχνης, έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο κ.ά.). Αυτές οι πλατφόρμες παίζουν καίριο ρόλο τόσο στην προστασία/διατήρηση όσο και στη διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, προσφέροντας πρόσβαση σε υλικό που διαφορετικά θα ήταν δυσπρόσιτο. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η Europeana, η ευρωπαϊκή ψηφιακή βιβλιοθήκη πολιτιστικής κληρονομιάς: πρόκειται για μια πλατφόρμα που παρέχει πρόσβαση σε εκατομμύρια ψηφιοποιημένα αντικείμενα από μουσεία, αρχεία και βιβλιοθήκες όλης της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων έργων τέχνης, ιστορικών εγγράφων και οπτικοακουστικού υλικού.

Υπάρχουν αρκετές ελληνικές ψηφιακές πλατφόρμες που συγκεντρώνουν και προβάλλουν πολιτιστικά τεκμήρια, προσφέροντας πρόσβαση σε πλούσιο υλικό της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

1. SearchCulture.gr: Ο εθνικός συσσωρευτής πολιτιστικού περιεχομένου, που παρέχει κεντρική πρόσβαση σε 137 ψηφιακές συλλογές από 107 φορείς σε όλη την Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων μουσείων, αρχείων, βιβλιοθηκών και ερευνητικών κέντρων. Μέσω αυτής της πύλης, οι χρήστες μπορούν να εξερευνήσουν περίπου 975.821 τεκμήρια εικόνας, κειμένου, βίντεο, ήχου και 3D ψηφιοποίησης, όπως φωτογραφικά ιστορικά ντοκουμέντα, αρχαιολογικά μνημεία και λαογραφικά αντικείμενα (www.searchculture.gr/aggregator/portal)

2. Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος (ΕΒΕ): Προσφέρει ψηφιακές συλλογές που περιλαμβάνουν χειρόγραφα, σπάνια βιβλία, χάρτες και εφημερίδες(www.nlg.gr/)

3. OpenArchives.gr: Μια ανοικτή, δημόσια πύλη που παρέχει πρόσβαση σε 94 ψηφιακές συλλογές επιστημονικού, ερευνητικού και ακαδημαϊκού περιεχομένου από 75 φορείς, όπως ακαδημαϊκά ιδρύματα, ερευνητικά ινστιτούτα και επιστημονικές εταιρείες (www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/portal/ekt-types).

4. Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (ΕΛΙΑ): Αποτελεί τμήμα του Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης (ΜΙΕΤ) και διαθέτει πλούσιες συλλογές που περιλαμβάνουν αρχεία, φωτογραφικό υλικό, χάρτες και βιβλιοθήκη, προσφέροντας πρόσβαση σε σημαντικά τεκμήρια της ελληνικής λογοτεχνικής και ιστορικής κληρονομιάς (www.elia.org.gr/).

3. Τα οφέλη της ψηφιακής πολιτιστική κληρονομιάς

3.1 Διατήρηση (Ψηφιακή Προστασία της Κληρονομιάς)

Η ψηφιοποίηση και η 3D μοντελοποίηση συμβάλλουν καθοριστικά στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέσω ψηφιακών καταγραφών, μνημεία και αντικείμενα τεκμηριώνονται με ακρίβεια, διασφαλίζοντας τη μακροχρόνια προστασία και προσβασιμότητά τους (InHeritage, 2022). Τα ψηφιακά αντίγραφα επιτρέπουν την ανάλυση, την αποκατάσταση και την 3D εκτύπωση πιστών αναπαραστάσεων για εκθέσεις και εκπαιδευτικούς σκοπούς, χωρίς να εκτίθενται τα πρωτότυπα σε φθορά (InHeritage, 2022).

Επιπλέον, η εικονική αποκατάσταση επιτρέπει την αναδημιουργία χαμένων ή κατεστραμμένων τμημάτων μνημείων με βάση ιστορικά δεδομένα, διατηρώντας την πολιτιστική μνήμη ζωντανή (InHeritage, 2022). Οι VR εφαρμογές προσφέρουν καθηλωτικές εμπειρίες, επιτρέποντας στο κοινό να περιηγηθεί ψηφιακά σε ιστορικούς χώρους, όπως η αρχαία Πομπηία ή τα βράχια Mesa Verde, αναδεικνύοντας τη σημασία της πολιτιστικής διατήρησης (AMT Lab @ CMU, 2020).

Παράλληλα, τα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών (GIS) παρέχουν εργαλεία χαρτογράφησης, επιτρέποντας την παρακολούθηση της κατάστασης διατήρησης των μνημείων και τη λήψη προληπτικών μέτρων έναντι κινδύνων, όπως φυσικές καταστροφές (Exploring GIS for Cultural Heritage Preservation, 2021).

Συνολικά, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν βιώσιμες λύσεις για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, εξασφαλίζοντας τη μακροχρόνια προστασία και διάδοση της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο (InHeritage, 2022).

3.2 Εκπαίδευση μέσω Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Η ενσωμάτωση τεχνολογιών VR/AR στην εκπαίδευση,μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Στα μουσεία, οι AR εφαρμογές

δίνουν τη δυνατότητα στους επισκέπτες να βλέπουν σκελετούς ζώων να αποκτούν σάρκα και να κινούνται ή να σαρώνουν αρχαιολογικά αντικείμενα για να δουν πληροφορίες και 3D αναπαραστάσεις, μετατρέποντας τις στατικές εκθέσεις σε διαδραστικές εμπειρίες (Smithsonian, 2023).

Επίσης η VR επιτρέπει στους μαθητές να περιηγηθούν σε αρχαίες πόλεις και ιστορικά γεγονότα, αποκτώντας την αίσθηση κλίμακας και της ατμόσφαιρας που δεν μεταδίδεται μέσω εικόνων σε βιβλία (Champion, 2021). Για παράδειγμα, εφαρμογές VR επιτρέπουν σε τάξεις να "επισκεφθούν" την αρχαία Ρώμη ή την Ακρόπολη, βιώνοντας εικονικά το ιστορικό τους περιβάλλον (Smithsonian, 2022). Έρευνες δείχνουν ότι η αλληλεπίδραση αυξάνει το ενδιαφέρον και ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία (AMT Lab @ CMU, 2020).

Επιπλέον, ψηφιακές πλατφόρμες όπως το *Google Arts & Culture* και η *Europeana* παρέχουν εικονικές περιηγήσεις και εκπαιδευτικό υλικό από παγκόσμια μουσεία, διευρύνοντας την πρόσβαση στη γνώση (Augmented Reality in Cultural Heritage, 2021). Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να εξερευνούν πολιτιστικούς θησαυρούς χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς (Champion, E., & Rahaman, H. ,2019).

Συνολικά, οι τεχνολογίες VR/AR καθιστούν την εκπαίδευση πιο προσβάσιμη, διαδραστική και ελκυστική, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ του παρελθόντος και των νεότερων γενεών (Champion, 2021).

3.3 Τουρισμός (Πολιτιστικός Τουρισμός και Ψηφιακές Εμπειρίες)

Οι νέες τεχνολογίες VR/AR έχουν αναβαθμίσει τον πολιτιστικό τουρισμό, καθώς η VR περιήγηση επιτρέπει στους επισκέπτες να βλέπουν μνημεία στην αρχική τους μορφή(Addison ,2000), όπως τον Ναό της Αφροδίτης και της Ρώμης στην αρχαιότητα, αναπαριστώντας χαμένους κίονες και τοίχους (Smithsonian, 2022).

Η AR ιστορική επικάλυψη δίνει στους ταξιδιώτες τη δυνατότητα να δουν αρχαιολογικούς χώρους όπως ήταν στο παρελθόν. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας εφαρμογές AR στο Κολοσσαίο, οι επισκέπτες βλέπουν την αρένα και τις εξέδρες αναδομημένες ψηφιακά με πληροφοριακές επεξηγήσεις (3D Walkabout, 2021). Οι διαδραστικοί οδηγοί AR προσφέρουν επίσης καθοδήγηση σε μουσεία και πόλεις, εμπλουτίζοντας την εμπειρία με ήχο, βίντεο και πολυμεσικό περιεχόμενο.

Ο εικονικός τουρισμός επιτρέπει εξ αποστάσεως εξερεύνηση αρχαίων τοποθεσιών μέσω 360° VR εφαρμογών. Εταιρείες όπως η *Lithodomos VR* συνεργάζονται με αρχαιολόγους για τη δημιουργία τεκμηριωμένων αναπαραστάσεων, επιτρέποντας σε χρήστες να βιώσουν πολιτιστικούς χώρους χωρίς φυσική παρουσία (Smithsonian, 2022).

Οι ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλουν επίσης στη βιωσιμότητα του τουρισμού, μειώνοντας τις επισκέψεις σε ευαίσθητα μνημεία μέσω VR/AR περιηγήσεων (Cultural Preservation in Tourism, 2021). Έτσι, προστατεύονται αρχαιολογικοί χώροι από υπερτουρισμό, ενώ οι τοπικές κοινωνίες προβάλλουν την άυλη πολιτιστική τους κληρονομιά μέσα από καινοτόμες εφαρμογές.

3.4 Κοινωνική Συμμετοχή (Ψηφιακή Εμπλοκή της Κοινωνίας)

Η ψηφιακή τεχνολογία έχει μετατρέψει την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς σε μια συμμετοχική διαδικασία. Μέσω crowdsourcing, πολίτες συμβάλλουν ενεργά στη διατήρηση και προβολή της ιστορίας. Για παράδειγμα, η πρωτοβουλία Wiki Loves Monuments συγκέντρωσε το 2018 πάνω από 350.000 φωτογραφίες μνημείων από 13.000 συμμετέχοντες, δημιουργώντας ένα τεράστιο ψηφιακό αρχείο (Wiki Loves Monuments, 2018).

Εκτός από φωτογραφίες, ψηφιακές πλατφόρμες καλούν εθελοντές να μεταγράψουν χειρόγραφα, να αναγνωρίσουν τοποθεσίες σε παλιές εικόνες ή να καταγράψουν προφορικές ιστορίες. Τα ανοιχτά WebGIS εργαλεία επιτρέπουν στους πολίτες να εισάγουν πληροφορίες για τοπικά μνημεία, δημιουργώντας συλλογικούς πολιτιστικούς χάρτες (Exploring GIS for Cultural Heritage Preservation, 2021).

Η κοινωνική συμμετοχή ενισχύεται επίσης μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπου το κοινό μοιράζεται ιστορίες, φωτογραφίες και αναμνήσεις. Οι φορείς πολιτισμού αξιοποιούν αυτές τις

πλατφόρμες για καμπάνιες ευαισθητοποίησης, όπως διαδικτυακές εκθέσεις που ενθαρρύνουν το κοινό να ανεβάσει προσωπικές ιστορίες (Wiki Loves Monuments, 2018).

Η τεχνολογία γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ ειδικών και κοινού, καθιστώντας τη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς πιο δημοκρατική. Μέσω μικρών ή μεγαλύτερων συνεισφορών, οι πολίτες όχι μόνο εμπλουτίζουν τις ψηφιακές συλλογές, αλλά αναπτύσσουν ισχυρότερο δεσμό με την πολιτιστική τους ταυτότητα.

4. Συμπεράσματα

Στην εισήγηση αυτή αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στη διατήρηση, προβολή και διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέσα από εργαλεία όπως οι 2D και 3D σαρωτές, η φωτογραμμετρία, τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (GIS), καθώς και οι τεχνολογίες Εικονικής (VR) και Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR), επιτυγχάνεται η δημιουργία λεπτομερών, ακριβών και προσβάσιμων ψηφιακών αναπαραστάσεων πολιτιστικών τεκμηρίων. Αυτές οι τεχνικές επιτρέπουν την τεκμηρίωση μνημείων, τη μελέτη φθορών, την αναπαράσταση χαμένων δομών, αλλά και τη δημιουργία εικονικών μουσείων και περιηγήσεων, διευρύνοντας τη σχέση του κοινού με την πολιτιστική κληρονομιά.

Τα οφέλη αυτής της τεχνολογικής ενσωμάτωσης είναι πολλαπλά. Καταρχάς, η ψηφιακή διατήρηση προστατεύει τα πολιτιστικά αγαθά από φυσικές καταστροφές και ανθρώπινες παρεμβάσεις. Επιπλέον, διευκολύνεται η εκπαίδευση, καθώς η VR και η AR ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και προσφέρουν πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά ακόμα και από απόσταση. Παράλληλα, ενισχύεται ο τουρισμός, προσφέροντας καθηλωτικές εμπειρίες και βιώσιμες λύσεις, ενώ μέσω της κοινωνικής συμμετοχής ενδυναμώνεται η συλλογική ταυτότητα. Συνολικά, η τεχνολογία λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος, κάνοντας την πολιτιστική κληρονομιά πιο προσιτή, διαδραστική και ζωντανή.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μέγγου, Β. Ι. (2021). Ψηφιακή πολιτιστική κληρονομιά και πνευματική ιδιοκτησία. Information Law Journal, 2021(2). Ανακτήθηκε από: https://ejournals.lib.auth.gr/infolawj/

Πατιάς Π., 2008. Φωτογραμμετρία και τεκμηρίωση αρχαιολογικών χώρων και ευρημάτων με απλά λόγια. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ξενόγλωσση

Addison, A. C. (2000). Emerging trends in virtual heritage. *IEEE MultiMedia, 7*(2), 22–25. https://doi.org/10.1109/93.848421

AMT Lab @ CMU. (2020). The key role of VR in preserving cultural heritage. Ανακτήθηκε από: https://www.amt-lab.org

Boboc, R. G., Băutu, E., Gîrbacia, F., Popovici, N., & Popovici, D.-M. (2022). Augmented reality in cultural heritage: An overview of the last decade of applications. *Applied Sciences, 12*(19), 9859. https://doi.org/10.3390/app12199859

Champion, E. (2021). *Virtual heritage: A guide*. Routledge.

Champion, E., & Rahaman, H. (2019). 3D digital heritage models as sustainable scholarly resources. *Sustainability, 11*(9), 2425. https://doi.org/10.3390/su11092425

Cecotti, H. (2022). Cultural heritage in fully immersive virtual reality. *Virtual Worlds, 1*(1), 82–102. https://doi.org/10.3390/virtualworlds1010006

Cerasoni, J. N., do Nascimento Rodrigues, F., Tang, Y., & Hallett, E. Y. (2022). Do-it-yourself digital archaeology: Introduction and practical applications of photography and photogrammetry for the 2D and 3D representation of small objects and artifacts. *PLo ONE, 17*(4), e0267168. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267168

European Commission. (2023a). *Digital cultural heritage*. Διαθέσιμο στο: digital-strategy.ec.europa.eu

European Commission. (2023b). *European digital heritage*. Διαθέσιμο στο: culture.ec.europa.eu
Europeana. (2021). *Europeana Collections*. Ανακτήθηκε από: https://www.europeana.eu
Europeana. (2023). *Discover Europe's digital cultural heritage*. Διαθέσιμο στο: europeana.eu
Google Arts & Culture. (2021). *Explore museums and cultural heritage online*. Ανακτήθηκε από: https://artsandculture.google.com
Goodchild, M. F. (2009). Geographic information systems and science: Today and tomorrow. *Procedia Earth and Planetary Science, 1*(1), 1037–1043. https://doi.org/10.1016/j.proeps.2009.09.160
Lowental, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
Remondino, F. (2011). Heritage recording and 3D modeling with photogrammetry and 3D scanning. *Remote Sensing, 3*(6), 1104–1138. https://doi.org/10.3390/rs3061104
Skamantzari, M., & Georgopoulos, A. (2016). 3D visualization for virtual museum development. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, 41*, 961–968.
Skublewska-Paszkowska, M., Powroznik, P., Smolka, J., Milosz, M., Lukasik, E., Mukhamedova, D., & Milosz, E. (2021). Methodology of 3D scanning of intangible cultural heritage—The example of Lazgi dance. *Applied Sciences, 11*(23), 11568. https://doi.org/10.3390/app112311568
Smithsonian. (2022). *See the ancient world through virtual reality*. Ανακτήθηκε από: https://www.smithsonianmag.com
Smithsonian. (2023). *Five augmented reality experiences that bring museum exhibits to life*. Ανακτήθηκε από: https://www.smithsonianmag.com
Tucci, G., Cini, D., & Nobile, A. (2011). Effective 3D digitization of archaeological artifacts for interactive virtual museum. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, XXXVIII-5/W16*, 413–420. https://doi.org/10.5194/isprsarchives-XXXVIII-5-W16-413-2011
UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Paris: UNESCO.
Wiki Loves Monuments. (2018). *Crowdsourcing the collective image of the worldwide built heritage*.
Yao, Y., Wang, X., Luo, L., Wan, H., & Ren, H. (2023). An overview of GIS-RS applications for archaeological and cultural heritage under the DBAR-heritage mission. *Remote Sensing, 15*(24), 5766. https://doi.org/10.3390/rs15245766

Διαδίκτυο

https://culturedigitalskills.github.io/2024-3d-digitisation-methods/methods.html#:~:text=Photogrammetry%20is%20one%20of%20the,to%20construct%20a%203D%20model
https://techgeo.org/gis-and-archaeological-site-mapping/#:~:text=Combining%20GIS%20with%20GPS
https://whizgenius.com/gis-mapping-analysis/#:~:text=Moreover%2C%20GIS%20mapping%20aids%20in,efforts%2C%20and%20develop%20effective
https://www.searchculture.gr/aggregator/portal
https://www.nlg.gr/
https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/portal/ekt-types
https://www.elia.org.gr/
https://www.louvre.fr/visites-en-ligne/petitegalerie/saison6/

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΗ ΕΠΑΝΔΡΩΜΕΝΟΥ ΑΕΡΟΣΚΑΦΟΥΣ (UAV) ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

Παπαναγιώτου Ζωγραφιά
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
Δήμου Αθανάσιος
Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας Πανεπιστημίου Αιγαίου
Αναγνωστόπουλος Χρήστος-Νικόλαος
Καθηγητής Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση σχετίζεται με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μη επανδρωμένων αεροσκαφών (UAVs) γνωστά και ως drones. Στην παρούσα εργασία ερευνάται η αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο καθώς και η εκμάθηση της αποτύπωσης και προστασίας μνημείων της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω εκπαιδευτικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων εντάσσονται εφαρμογές ομαδικής διερεύνησης (inquiry based learning) που απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 10-12 ετών. Μετά τη θεωρητική εισαγωγή κάποιων αρχών, οι μαθητές εξοικειώνονται με εφαρμογές χαρτογράφησης και δημιουργίας τρισδιάστατων (3d) μοντέλων της επιφάνειας του εδάφους και των μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς. Σκοπό των δραστηριοτήτων αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντίληψη του χώρου και τη χωρική παρουσία, καθώς και η καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιμέρους στόχους των δραστηριοτήτων αποτελούν η ανάπτυξη δεξιοτήτων (soft skills) ακριβούς χειρισμού ενός εργαλείου, η ικανότητα προσανατολισμού, αλλά και η αποτύπωσή του σε μία τρισδιάστατη διάταξη. Οι ικανότητες που αποκτήθηκαν από τις ομάδες αξιολογούνται μέσω εξειδικευμένου ερωτηματολογίου.

Λέξεις κλειδιά: Drone, ομαδοσυνεργατική μάθηση, inquiry based learning

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η τεχνολογία διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή, ιδιαίτερα μετά την πανδημία του κορονοϊού που επηρέασε την επικοινωνία, την εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση των ατόμων (Pergantis, Drogas, 2024). Νέες αναδυόμενες μορφές τεχνολογίας, αποτελούν τα μη επανδρωμένα αεροσκάφη (UAVs) γνωστά στη βιβλιογραφία και ως drones, που αξιοποιούνται στην καθημερινή ζωή των ατόμων διαφορετικών ηλικιών, αλλά και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διασύνδεση διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων (Carnahan et al., 2016).

Με την κυριαρχία διαφορετικών μορφών νέας τεχνολογίας αναδύεται στην επιστημονική κοινότητα η ανάγκη για προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Kyriazopoulos et al., 2021). Παρόμοια ερωτήματα προκύπτουν και σχετικά με τα drone και πως μπορούν να αξιοποιηθούν με εποικοδομητικό τρόπο στο πλαίσιο διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων. Ως drone χαρακτηρίζεται ένα μη επανδρωμένο ιπτάμενο όχημα που ελέγχεται από απόσταση (Σιβένας, 2023). Η προέλευση του όρου drone μπορεί να εντοπιστεί σε ένα είδος μέλισσας με παρόμοιο όνομα (Σιβένας, 2023), είτε στο ακρωνύμιο Dynamic Remotely Operated Navigation Equipment (D.R.O.N.E) (Bai, Hong-Wei, 2022, Σιβένας, 2023). Άλλοι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με τον όρο drone, αποτελούν οι όροι Unmanned Aerial Vehicle (UAV), Unmanned Aircraft System (UAS), Remotely Piloted Aircraft System (RPAS) (Σιβένας, 2023), όροι που περιγράφουν τα εναέρια ρομπότ. Σε κάποια από τα drone υπάρχει δυνατότητα για ταυτόχρονη μετάδοση εικόνας και ήχου, ενώ σε κάποια άλλα υπάρχει η δυνατότητα για αποθήκευση εικόνας και

ήχου για μετέπειτα προβολή (Σιβένας, 2023). Κάποιες κατηγορίες drone που έχουν επισημανθεί αποτελούν όσα έχουν πολλές έλικες και όσα έχουν σταθερά πτερύγια (Κουτρομάνος, 2021).

Τα drone με την πάροδο των ετών εντάσσονται σταδιακά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση ορισμένα παιδαγωγικά μοντέλα. Ένα από τα μοντέλα που έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφία αποτελεί το μοντέλο SOAR που εμπεριέχει την ασφάλεια, τον χειρισμό, την ενεργητική μάθηση και την έρευνα στο πλαίσιο της αξιοποίησης των drone (Παπαδάκης, Φωκίδης, 2019). Παράλληλα μέσα από την αξιοποίηση των drone παρέχεται η δυνατότητα για επιτόπια μελέτη στο πεδίο, δραστηριότητα που χωρίς τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας είναι πολλές φορές δύσκολη (Isingizwe et al., 2023). Άλλα πλεονεκτήματα που έχουν αποδοθεί στα drone αποτελούν η αυτονομία πτήσης και η προσέγγιση χώρων που δεν θα ήταν σε διαφορετική περίπτωση εφικτό να παρατηρηθούν με μεγάλη λεπτομέρεια (Κουτρομάνος, 2021).

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών, όπως τα drone, στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει και να προωθήσει την ομαδική εργασία. Ειδικότερα μέσω της εργασίας στην ομάδα οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιοποιούν τη νέα τεχνολογία, ώστε να ρυθμίσουν καλύτερα τον τρόπο εργασίας τους, να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους και να εξοικειωθούν με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Φεσάκης, 2019). Άλλα οφέλη της ένταξης της τεχνολογίας σχετίζονται με την ενεργητική μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ράπτης, Ράπτη, 2017).

Οι δυνατότητες που παρέχουν τα drone ενέχουν σημαντικά οφέλη για την αξιοποίηση στην μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα οφέλη που έχουν συσχετιστεί με τη χρήση των drone αποτελούν η εξάσκηση στις λεπτές δεξιότητες συγχρονισμού των κινήσεων και οπτικοκινητικού συντονισμού (Pergantis, Drogas, 2024), αλλά και η δυνατότητα επίλυσης σύνθετων χωρικών προβλημάτων με την επεξεργασία και τον υπολογισμό αποστάσεων στον χώρο (Pergantis, Drogas, 2024). Επίσης η χρήση των drone μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και των μαθητριών και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Pergantis, Drogas, 2024). Ένα όφελος ακόμη που μπορεί να προκύψει από τη χρήση των drone στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων είναι η προοπτική της θέασης από ψηλά ενός χώρου, που πολλές φορές συνδυάζεται με το αίσθημα ότι ο χειριστής του drone πετά μαζί του (Σιβένας, 2023). Η εμπειρία αυτή που έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία ως bird eye view (Sivenas, Koutromanos, 2022) μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση των χωρικών δεξιοτήτων και στην καλύτερη αντίληψη του χώρου (Powers et al., 2022).

Η χρήση των drone ακόμη έχει συσχετιστεί με την ενίσχυση της ικανότητας χωρικής οπτικοποίησης και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Pergantis, Drogas, 2024). Μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών με τα drone έχει παρατηρηθεί η σύνδεση με την ενεργητική δόμηση της γνώσης από τις ομάδες των μαθητών, στοιχείο που μπορεί να συνδεθεί με σημαντικές θεωρίες μάθησης, όπως η θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Bolick et al., 2022). Άλλα οφέλη έχουν συσχετιστεί με την αύξηση των γνώσεων των μαθητών και την παροχή κινήτρων για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Κουτρομάνος, 2021). Ακόμη η χρήση των drone σχετίζεται με την καλλιέργεια χωρικών δεξιοτήτων, δεξιότητες οι οποίες αναφέρονται στη γνωστική επεξεργασία σχημάτων και οντοτήτων, αλλά και των σχέσεων μεταξύ τους (Βούλγαρη κ.ά., 2024). Οι χωρικές δεξιότητες σχετίζονται με τον χειρισμό, την κατασκευή και την πλοήγηση στον φυσικό κόσμο, τη νοητική περιστροφή, τη χωρική οπτικοποίηση και τη χωρική αντίληψη (Βούλγαρη κ.ά., 2024). Επιπρόσθετα μέσα από τη χρήση των drone, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται με τον προσανατολισμό, την αποφυγή εμποδίων, τη μετάβαση σε διαφορετικά σημεία αλλά και τη μετακίνηση, αιώρηση, περιστροφή και κίνηση αντικειμένων με μεγάλη ακρίβεια (Βούλγαρη κ.ά., 2024).

2. Στοιχεία υλοποίησης των δραστηριοτήτων

2.1. Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία που θα αξιοποιηθεί αποτελεί η ομαδική διερεύνηση (inquiry based learning). Η μεθοδολογία αυτή συνδυάζεται με τη μελέτη πεδίου και τη μελέτη περίπτωσης ενός αρχαιολογικού χώρου. Ειδικότερα, όπως έχει καταγραφεί από τη βιβλιογραφία, η διερεύνηση

στηρίζεται στις απορίες και τη σκέψη των μαθητών και των μαθητριών και όχι στην παρουσίαση της ύλης από τον εκπαιδευτικό (Shimoda et al., 2002). Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαδικασία της έρευνας και της επεξεργασίας πληροφοριών, μέσα από την εμπειρία της επίσκεψης ενός αρχαιολογικού χώρου, που λειτουργεί ως βάση για την ερευνητική δραστηριότητα των μαθητών και των μαθητριών. Στο πλαίσιο της διερεύνησης οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις, ερμηνεύουν τα δεδομένα που συλλέγουν και συνδέουν τη θεωρητική με την εμπειρική γνώση των στοιχείων του χώρου. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αξιοποιείται η δομημένη διερεύνηση (structured inquiry approach), με στόχο τη μελέτη ερωτημάτων που σχετίζονται με προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Η μάθηση μέσω διερεύνησης επιλέχθηκε λόγω του μαθητοκεντρικού της χαρακτήρα και των πλεονεκτημάτων που παρέχει για την δόμηση της γνώσης μέσα από τις ενέργειες του ίδιου του μαθητή (Τσιάτσος, 2015).

Αρχικά στο πλαίσιο της διερεύνησης (inquiry based learning) επισημαίνεται το ζήτημα-πρόβλημα που θα διερευνηθεί σχετικά με τον αρχαιολογικό χώρο μελέτης. Παράλληλα καταγράφονται τα ερωτήματα που θα διατυπωθούν και θα μελετηθούν στο πλαίσιο του σταδίου της θεωρητικοποίησης και της υπόθεσης (Shimoda et al., 2002). Στη συνέχεια ακολουθεί η συγκέντρωση δεδομένων μέσω της μελέτης βιβλιογραφικών διαδικτυακών πηγών, αλλά κυρίως μέσω στοιχείων που θα συγκεντρωθούν από την πτήση του drone. Επίσης γίνεται αντιπαραβολή και συνδυαστική ανάλυση των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν και αναζητούνται εξηγήσεις και συνδέσεις στο πλαίσιο της ανάλυσης (Shimoda et al., 2002). Τέλος εξάγονται συμπεράσματα με βάση όσα συζητήθηκαν και παρουσιάστηκαν στην ομάδα και απαντώνται τα αρχικά ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί για τον αρχαιολογικό χώρο που επιλέχθηκε, αλλά και για την πτήση του drone, στο στάδιο της σύνθεσης και της επέκτασης (Shimoda et al., 2002). Η μεθοδολογία της διερεύνησης μπορεί να ενθαρρύνει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης καθώς και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο. Ακόμη προωθείται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της εύρεσης λύσεων (Shimoda et al., 2002). Μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής επεξεργασίας, οι ομάδες συζητούν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια, ώστε να γίνει μία συνολικότερη σύνθεση των πληροφοριών που παρουσιάστηκαν (Shimoda et al., 2002).

2.2. Ανάλυση των επιμέρους δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν σχετίζονται με τη δημιουργία κάτοψης και τρισδιάστατων απεικονίσεων για τον αρχαιολογικό χώρο που θα επιλέξει κάθε ομάδα των μαθητών και των μαθητριών. Οι δραστηριότητες λόγω της πολυπλοκότητάς τους, απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες 10-12 ετών. Αρχικά κάθε ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία για το μνημείο που επέλεξε και καταγράφει μέσα από βιβλιογραφική έρευνα και μελέτη τα χαρακτηριστικά του αρχαιολογικού χώρου. Άλλωστε βασικός στόχος των δραστηριοτήτων αποτελεί η εκμάθηση στοιχείων για τα μνημεία και η ανάδειξη της σημασίας προστασίας χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς. Ακόμη στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων καταγράφονται αναλυτικά από τις ομάδες στοιχεία του εδάφους αλλά και του αρχαιολογικού χώρου. Τα στοιχεία αυτά καταγράφονται ατομικά και γίνονται στην συνέχεια αντικείμενο συλλογικής επεξεργασίας από την ομάδα.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται σε ομάδες. Οι ομάδες των μαθητών και των μαθητριών είναι ετερογενείς, για να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη συνεργασία του συνόλου της σχολικής τάξης. Στη συνέχεια με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού δομούνται οι ομάδες που αριθμούν τέσσερα μέλη η κάθε μία. Αφού εξοικειωθούν οι ομάδες με τον χειρισμό του drone και μελετήσουν τη διαδικασία πτήσης, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, διαμοιράζουν ρόλους εντός της ομάδας, αποφασίζοντας ποιος μαθητής θα χειρίζεται κάθε φορά το drone (Isingizwe et al., 2023). Οι ρόλοι αυτοί μπορούν να εναλλάσσονται μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να καλλιεργηθεί η χωρική σκέψη στο μικρο και μάκρο επίπεδο, αλλά και η ικανότητα προσανατολισμού στον χώρο (Fombuena, 2017). Η συνεργασία στο πλαίσιο της δραστηριότητας μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και να παρέχει ευκαιρίες για την καλλιέργεια διαφορετικών επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Jaconson et al., 2011). Άλλωστε η εργασία στην ομάδα και η ανταλλαγή των ιδεών για ένα ζήτημα ενέχει, όπως διαχρονικά έχει τονίσει η βιβλιογραφία, πολλά οφέλη για τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2000), αφού

μπορεί να ενθαρρύνει την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσεκτικής ακρόασης (Jaconson et al., 2011).

Στο πλαίσιο της εργασίας των ομάδων αρχικά επιλέγεται το θέμα και ακολουθεί ο σχεδιασμός του τρόπου συγκέντρωσης και επεξεργασίας των δεδομένων που υπάρχουν διαθέσιμα (Jaconson et al., 2011). Στη συνέχεια εφαρμόζεται το σχέδιο που επιλέχθηκε προς επεξεργασία και γίνεται ανάλυση και σύνθεση πληροφοριών που συλλέχθηκαν από τις ομάδες. Έπειτα οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν drone για τη λήψη αεροφωτογραφιών και βίντεο, με βάση τα οποία μπορούν στη συνέχεια να δομήσουν την αναλυτική κάτοψη του χώρου και τα τρισδιάστατα μοντέλα. Ειδικότερα κατά την πτήση του drone οι ομάδες καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σε φύλλα εργασίας και μετά την επιστροφή στη σχολική αίθουσα, παρουσιάζεται το τελικό προϊόν που παράχθηκε από τις ομάδες. Στο τελευταίο στάδιο γίνεται η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και αναφέρονται σημεία προς βελτίωση και τροποποίηση σε μελλοντικές δραστηριότητες (Jaconson et al., 2011). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παρέχει στους μαθητές διευκολύνσεις σχετικά με τον χειρισμό των drone και καθοδηγεί τις ομάδες κατά την απογείωση, πτήση και προσγείωσή αλλά και στην επεξεργασία του υλικού από τα drone (Τσιάτσος, 2015).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων συνδυάζεται η μελέτη περίπτωσης με τη μελέτη στο πεδίο, για να εξαχθεί το τελικό προϊόν εργασίας των μαθητών και των μαθητριών. Η επιλογή του αρχαιολογικού χώρου αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης συνδράμει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής και αναλυτικής σκέψης των ομάδων (Στυλιάρας, Δήμου, 2015). Παράλληλα μέσω της μελέτης περίπτωσης δίνεται η ελευθερία για επιλογή κινήσεων, προτεραιοτήτων και εργαλείων από τους συμμετέχοντες (Γιαννούλας, 2023), ενώ η μελέτη στο πεδίο μπορεί να συνδράμει στην άμεση επαφή των μαθητών και των μαθητριών με τον αρχαιολογικό χώρο.

Μέσω των δραστηριοτήτων επιχειρείται η καλλιέργεια δεξιοτήτων αντίληψης και αναπαράστασης στοιχείων του χώρου και δόμησης νέων πρωτότυπων χωρικών μοντέλων. Επίσης σημαντική είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων επαφής και χειρισμού του drone με ακρίβεια και ασφάλεια (Τσιάτσος, 2015). Η παρατήρηση και η αποτύπωση των στοιχείων του χώρου βοηθά τις ομάδες των μαθητών να εξασκήσουν τη χωρική αντίληψη και την ικανότητα προσανατολισμού σε έναν μεγάλο χώρο, όπως ο χώρος ενός αρχαιολογικού μνημείου. Στη συνέχεια δομούνται τρισδιάστατα μοντέλα με βάση τον χώρο που παρατηρήθηκε, στοιχείο που επιτρέπει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Τα τρισδιάστατα μοντέλα μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση, να ενισχύσουν την ομαδικότητα και παρέχουν κίνητρο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα μπορούν να ενισχύσουν τη δεξιότητα χειρισμού ενός εργαλείου με ακρίβεια, αλλά και να οξύνουν την παρατηρητικότητα των ομάδων. Ακόμη παρέχεται η δυνατότητα για την κατασκευή ενός πρωτότυπου περίπλοκου έργου που θα αποτελέσει μοντέλο του αρχαιολογικού χώρου, στοιχείο που μπορεί να ενισχύσει και την ανάγκη για προσοχή στη λεπτομέρεια.

Μέσω του συνόλου των δραστηριοτήτων προσφέρεται η δυνατότητα για θέαση ενός σημαντικού αρχαιολογικού χώρου εν συνόλω από μεγάλο ύψος υπό διάφορες οπτικές γωνίες (Παπαδάκης, 2017), με στόχο την κατασκευή μετέπειτα του τρισδιάστατου μοντέλου και της κάτοψης, την εξάσκηση στις διαφορετικές κλίμακες και τη διάκριση του μεγέθους των αντικειμένων σε ένα τρισδιάστατο μοντέλο και στον πραγματικό χώρο (Παπαδάκης, 2017). Η οπτική επίσης από τα drone και η καταγραφή της εικόνας μπορεί να ενθαρρύνει τη λεπτομερή παρατήρηση του αρχαιολογικού χώρου και την παραγωγή στη συνέχεια γραπτού ή προφορικού κειμένου, ως βάση συζήτησης στην ομάδα. Άλλα οφέλη των δραστηριοτήτων εντοπίζονται στην εξάσκηση στη στοχευμένη μελέτη, ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων και πληροφοριών.

Σε κάθε περίπτωση παρά τα πλεονεκτήματα πρέπει να επισημανθούν στους μαθητές ορισμένα ζητήματα ασφάλειας, που αναφέρονται στις ομάδες πριν από την πτήση των drone. Ειδικότερα απαιτείται προσοχή στην εκπαίδευση των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τους πιθανούς κινδύνους τραυματισμού και καταστροφής περιουσίας, αν δεν γίνει σωστός χειρισμός και πλοήγηση, αλλά και ο ενδεχόμενος κίνδυνος πυρκαγιάς λόγω των μπαταριών (Pergantis, Drogas, 2024). Επισημαίνονται και ζητήματα νομικής φύσης, όπως απαγορευμένοι χώροι στους οποίους δεν

επιτρέπεται η πτήση drone, ιδιωτικοί χώροι αλλά και ζητήματα ασφάλειας, όπως η πτήση κοντά σε ηλεκτροφόρα καλώδια (FAA, 2021).

Οι ομάδες στο πλαίσιο της εργασίας τους αξιοποιούν εφαρμογές αποτύπωσης, χαρτογράφησης και σχεδιασμού τρισδιάστατων (3d) μοντέλων, για να δημιουργήσουν πρωτότυπα έργα σχετικά με την αποτύπωση της επιφάνειας και του εδάφους του χώρου γύρω από το αρχαιολογικό μνημείο. Μετά την καταγραφή στα φύλλα εργασίας οι ομάδες με τη χρήση του δωρεάν λογισμικού Tinkercad, μπορούν να σχεδιάσουν μία προσομοίωση του τρισδιάστατου μοντέλου που θέλουν να δημιουργήσουν.

2.3. Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων

Μετά την παρουσίαση των έργων των ομάδων στην ολομέλεια πραγματοποιείται η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και τη συνδρομή τους στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών και των μαθητριών αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις της Κλίμακας Αυτό-αποτελεσματικότητας στην Αλληλεπίδραση Ανθρώπου-Ρομπότ (Self-Efficacy in Human Robot Interaction) καθώς και της Κλίμακας Χωρικής Παρουσίας (Temple Presence Inventory Spatial Presence) (Rosenthal et al., 2018). Ειδικότερα αξιολογήθηκε η συνδρομή των drone στη χωρική παρουσία των ατόμων με ερωτήσεις όπως :«Κατά πόσο σας φάνηκε ότι τα αντικείμενα και οι άνθρωποι που είδατε/ακούσατε είχαν έρθει στο μέρος που βρισκόσασταν;», «Σε ποιο βαθμό βιώσατε την αίσθηση ότι βρισκόσασταν μέσα στο περιβάλλον που βλέπατε; », «Πόσο συχνά, όταν ένα αντικείμενο φαινόταν να κατευθύνεται προς το μέρος σας, θέλατε να κινηθείτε για να απομακρυνθείτε από το δρόμο του;», «Σε ποιο βαθμό αισθανθήκατε να βυθίζεστε διανοητικά στην εμπειρία;». Επίσης εντάχθηκαν ερωτήσεις σχετικές με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και των μαθητριών όπως :«Πόσο συναρπαστική ήταν η εμπειρία;», «Θεωρώ ότι το σύστημα ήταν εύκολο στη χρήση», «Αισθάνθηκα πολύ σίγουρος για τη χρήση του drone». Οι διαθέσιμες απαντήσεις επιλέγονται από τους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες με βάση την κλίμακα Likert και με πιθανές απαντήσεις Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, όπως αποτυπώνεται στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1. Ερωτήσεις αξιολόγησης

«Κατά πόσο σας φάνηκε ότι τα αντικείμενα και οι άνθρωποι που είδατε/ακούσατε είχαν έρθει στο μέρος που βρισκόσασταν;»			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
«Σε ποιο βαθμό βιώσατε την αίσθηση ότι βρισκόσασταν μέσα στο περιβάλλον που βλέπατε; »			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
«Πόσο συχνά, όταν ένα αντικείμενο φαινόταν να κατευθύνεται προς το μέρος σας, θέλατε να κινηθείτε για να απομακρυνθείτε από το δρόμο του;»,			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
«Σε ποιο βαθμό αισθανθήκατε να βυθίζεστε διανοητικά στην εμπειρία;».			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ

Πίνακας 2. Ερωτήσεις αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας

«Πόσο συναρπαστική ήταν η εμπειρία;»			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
«Θεωρώ ότι το σύστημα ήταν εύκολο στη χρήση»			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
«Αισθάνθηκα πολύ σίγουρος για τη χρήση του drone»			
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ

3. Συμπεράσματα

Επομένως οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν αποσκοπούν στην ενσωμάτωση στην μαθησιακή διαδικασία των drone στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) με στόχο την καλλιέργεια της χωρικής σκέψης μέσω της ομαδικής εργασίας. Ειδικότερα τα drone λειτουργούν ως εργαλεία στη διάθεση των μαθητών και των μαθητριών 10-12 ετών, για τη θέαση, παρατήρηση και ακριβή καταγραφή ενός αρχαιολογικού χώρου, ώστε να επισημανθεί η σημασία της

προστασίας και της διατήρησής του. Επίσης επιχειρείται η προσεκτική καταγραφή στοιχείων του αρχαιολογικού χώρου και η αναπαραγωγή τους σε μία κάτοψη και ένα τρισδιάστατο μοντέλο. Οι δυνατότητες του εργαλείου των drone παρουσιάζονται σε θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο στις ομάδες των μαθητών και των μαθητριών και ενισχύονται σε συνδυασμό με το εργαλείο των τρισδιάστατων μοντέλων. Ωστόσο για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των drone στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων τους, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών και μαθητών από τη διαδικασία πλοήγησης και πτήσης των drone, αλλά και τη διαδικασία δημιουργίας σχεδιασμού των τρισδιάστατων μοντέλων. Επομένως απαιτείται η εφαρμογή των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν σε δείγμα μαθητών και μαθητριών της πρωτοβάθμιας, ώστε να μπορέσουν να εντοπιστούν θετικά στοιχεία, αλλά και δυσκολίες στην εφαρμογή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βούλγαρη, Η., Ροϊνιώτη, Ε., Κουτρομάνος, Γ., Σιντόρης, Χ., Μάνεσης, Δ. (2024). *Ψηφιακά παιχνίδια και μάθηση.* Αθήνα: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Γιαννούλας, Α. (2023). *Από τη διά ζώσης εκπαίδευση με ψηφιακά εργαλεία στην εξ αποστάσεως, Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ.

Κουτρομάνος, Γ. (2021). Εναέρια ρομποτική στην εκπαίδευση: Υπάρχουσα κατάσταση, δυνατότητες και προκλήσεις. Στο *Εκπαιδευτικοί & Εκπαίδευση STE(A)M.* Αθήνα: STE(A)M educators & education.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαδάκης, Δ. (2017). *Διερευνώντας τις εκπαιδευτικές χρήσεις των μη επανδρωμένων ιπτάμενων οχημάτων (drones) στο Δημοτικό σχολείο: μια διαθεματική προσέγγιση.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδάκης, Δ., Φωκίδης, Ε. (2019). *Διδασκαλία με drones: Χαράζοντας μονοπάτια στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των τεχνολογιών αιχμής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης Α., Ράπτη Α. (2017). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίες.* Αθήνα: open line.

Σιβένας, Τ. (2023). *Η αξιοποίηση των Drones στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της κινητής μάθησης και STEM εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Στυλιάρας, Γ., Δήμου, Β. (2015). *Η συμβολή του Διαδικτύου και του Web 2.0 Διδακτική της Πληροφορικής: Πληροφορική στη Γενική και Ειδική Αγωγή – Η συμβολή του Διαδικτύου και του Web.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Τσιάτσος, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Διαδικτύου*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Φεσάκης, Γ. (2019). *Εισαγωγή στις εφαρμογές των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bai, O., Hong-Wei, C. (2022). Drones in Education: A Critical review. *Math Education*, 12, 1722–1727.

Bolick, M., Mikhailova, A., Post, J. (2022). Teaching innovation in STEM education using an Unmanned Aerial Vehicle (UAV). *Education Science,* 12, 224.

Carnahan, C., Crowley, K., Hummel, L., Sheehy, L. (2016). New perspectives on education: Drones in the classroom. *In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1920-1924.

FAA (Federal Aviation Administration) (2021). *Unmanned Aircraft Systems (UAS) - Drone regulation.*

Fombuena, A. (2017). Unmanned aerial vehicles and spatial thinking: Boarding education with geotechnology and drones. *IEEE Geoscience and Remote Sensing Magazine,* 5(3), 8–18.

Isingizwe, J., Eiris, R., Albeaino, G., Gheisari, M. (2023). Using Drones to Attract K-12 Students Towards Construction: A Pilot Study of Middle School Students' attitudes, Perceptions, and Interests. *EPiC Ser. Built Environ,* 4*,* 243–251.

Jaconson D., Eggen , P., Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Kyriazopoulos, I., Koutromanos, G., Voudouri, A., Galani, L. (2021). Educational robotics in primary education. A systematic literature review. In Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (Ed.), *Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning,* 377-401. IGI Global.

Pergantis, P., Drogas, A. (2024). The effects of drones in the educational process, A systematic review Education Sciences. *Education Science,* 14(6), 665.

Powers, E., Clore, M., Davidson, M., Harris, C. (2022). A bird's-eye view: Novel use of drone images to quantify differences in altitudinal reflections in bird-window collision studies. *The American Midland Naturalist*, 187(1).

Rosenthal-Von Der Pütten, A., Bock, N., Aachen, R. (2018). *Development and Validation of the Self-Efficacy in Human-Robot-Interaction Scale (SE-HRI).* Germany: University.

Shimoda, A., White, Y., Frederiksen, R. (2002). Student goal orientation in learning inquiry skills with modifiable software advisors. *Science Education,* 86 (2), 244 – 263.

Sivenas, T., Koutromanos, G. (2022). Aerial Robots: To Use or not to Use Them in Teaching and Learning?. STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education Lecture Notes in Educational Technology. *Springer Nature Singapore,* 285-318.

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΥΡΤΙΔΟΣ

Παυλίδου Καλλιόπη
Διδάκτορας
Σταυριανού Ζαμπετούλα
Υποψήφια διδάκτορας

Περίληψη

Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση ενισχύει τη διατήρηση και ανάδειξη της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Η πολιτιστική κληρονομιά δεν περιορίζεται μόνο σε μνημεία και αντικείμενα, αλλά περιλαμβάνει ζωντανές παραδόσεις, εκφράσεις και αφηγήσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά. Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Ιστορίας προωθεί μια διαθεματική και συμμετοχική προσέγγιση, μετατοπίζοντας τη μάθηση από την απλή αποστήθιση στη δυναμική διερεύνηση. Μέσα από πολυτροπικά περιβάλλοντα που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, κίνηση και ήχο, οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη και ικανότητες ανάλυσης ιστορικών πηγών, ενώ καλλιεργούν ψηφιακές δεξιότητες. Η περίπτωση της Μύρτιδος, ως ιστορική προσωπικότητα της αρχαίας Ελλάδας, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές δομές της εποχής του Χρυσού Αιώνα, αναδεικνύοντας την άυλη κληρονομιά ως ζωντανό στοιχείο ταυτότητας. Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τη δημιουργία ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, ικανών να κατανοήσουν και να διαμορφώσουν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, εκπαίδευση, Μύρτις

1. Εισαγωγή

Η αφήγηση, ως θεμελιώδης μορφή επικοινωνίας, διαδραματίζει ιστορικά καθοριστικό ρόλο στη μετάδοση γνώσεων, αξιών και πολιτισμικών στοιχείων. Από τις προφορικές παραδόσεις μέχρι τα λογοτεχνικά έργα, η αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου και την επεξεργασία σύνθετων ζητημάτων. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αφήγηση αξιοποιείται για την ελκυστικότερη παρουσίαση πληροφοριών και την ενίσχυση της κατανόησης (Λιαρομάτη, 2019).

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, η αφήγηση εξελίσσεται στην ψηφιακή αφήγηση, η οποία ενσωματώνει πολυμεσικά στοιχεία όπως εικόνες, ήχο, κίνηση και διαδραστικότητα (Νταλμπάντη, 2023:47). Αυτή η νέα μορφή αφήγησης αναδεικνύεται ως καινοτόμος επικοινωνιακή δραστηριότητα με σημαντικές δυνατότητες στην εκπαίδευση. Μπορεί να δημιουργηθεί τόσο από τον/την εκπαιδευτικό, ως ένα διδακτικό εργαλείο για την υποστήριξη της παρουσίασης γνωστικών αντικειμένων με ελκυστικό τρόπο, όσο και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Η συνεισφορά της αφήγησης, και ιδιαίτερα της ψηφιακής αφήγησης, στη διδασκαλία είναι πολυδιάστατη. Αφενός, ενισχύει τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και την έκφραση των μαθητών/τριών, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δικές τους ιστορίες χρησιμοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία. Αφετέρου, μετατρέπει τα παιδιά από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς/ές συμμετέχοντες/ουσες στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας την πολυαισθητηριακή και ελκυστική (Νταλμπάντη, 2023). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προωθήσει τη φιλαναγνωσία και να δημιουργήσει ισχυρά κίνητρα μάθησης, ακόμη και για μαθητές που παραδοσιακά θεωρούνται αδιάφοροι (Γκουτσιουκώστα, 2020:349). Τέλος, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμού, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης καθώς και στην κατανόηση της δομής των αφηγηματικών κειμένων (Γκουτσιουκώστα, 2020:352).

Μέσω της παρακολούθησης και της δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν, με τρόπο βιωματικό, ιστορικά, αλλά και διαχρονικά, γεγονότα, αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική αξία της αφήγησης ως εναλλακτικής και περισσότερο προσιτής οδού προς τη γνώση (Robin, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η ψηφιακή αφήγηση λειτουργεί ως

γέφυρα μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή τόσο με την υλική πολιτιστική κληρονομιά, μέσω της αναπαράστασης ιστορικών τεκμηρίων, χώρων και αρχαιολογικών ευρημάτων, όσο και με την άυλη, όπως οι αξίες, τα έθιμα, οι προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις και οι πολιτισμικές μνήμες που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά (UNESCO, 2003).

2. Κυρίως μέρος

ΑΦΗΓΗΣΗ

Η αφήγηση, ως η γραπτή ή προφορική παράθεση πλασματικών ή πραγματικών γεγονότων τα οποία παρατίθενται μέσα από μια δομημένη αλληλουχία, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέσα έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων του ανθρώπου, μέσω προφορικού ή γραπτού λόγου (Παπαδοπούλου,2013:8-9), το οποίο προϋπήρχε της ανάγνωσης και της γραφής. Αποτελεί έναν θεμελιώδη τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε την εμπειρία και τη μνήμη των ανθρώπινων γεγονότων (Bruner, 1991:4). Ούσα βασική γλωσσική λειτουργία, όλα τα άτομα που έχουν αναπτύξει την ικανότητα λόγου και έκφρασης, την αξιοποιούν στην καθημερινή επικοινωνία και αποτελεί μέσο για την προσωπική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση (Μελιάδου, Νάκου, Γκούσκος, Μεϊμάρης, 2011). Σε αντίθεση με τις λογικές και επιστημονικές διαδικασίες που επιδιώκουν την αντικειμενική αλήθεια μέσω της επαλήθευσης και της διάψευσης, οι αφηγήσεις δημιουργούν μια εκδοχή της πραγματικότητας η οποία διέπεται από τη σύμβαση και την «αφηγηματική αναγκαιότητα» (Bruner, 1991:4)

Καθώς αποτελεί την πρώτη γνωστική και ερμηνευτική διαδικασία που αξιοποιεί το άτομο ώστε να διαμορφώσει μορφές γνώσεων, μέσα από την απόδοση νοήματος στις εμπειρίες του (Παπαδοπούλου,2013:8-9), η αφήγηση έχει τη σημασία εργαλείου συγκρότησης της πραγματικότητας και της διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας. Αποκαλύπτει το βαθύτερο νόημα των γεγονότων, χωρίς να το ορίζει ρητά, και βοηθά στην κατανόηση της πραγματικότητας (Δέδογλου, 2017).

Η αφήγηση ως πολυδιάστατη μορφή λόγου, έχει βασικά χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν τη δυναμική και πολιτισμική της λειτουργία. Διακρίνεται για τη διαχρονικότητα και την ιδιαιτερότητα των γεγονότων που περιγράφει, ενώ εμπλέκει πρόθεση, καθώς συνδέεται με δρώντα υποκείμενα και τις αξίες τους. Χαρακτηρίζεται από ερμηνευτική ποικιλία, αφού δεν επιδέχεται μία μόνο ανάγνωση, αλλά εξαρτάται από τις σχέσεις ανάμεσα στον αφηγητή και στο ακροατήριο. Η κανονικότητα και η παραβίαση της προσδίδουν δραματουργική ένταση, ενώ η αναφορικότητα ενισχύει την πειστικότητα ακόμη και χωρίς πλήρη αντιστοιχία με την πραγματικότητα. Οι αφηγήσεις οργανώνονται σε αναγνωρίσιμα είδη, διαπραγματεύονται νοήματα μέσα σε πολιτισμικά συμφραζόμενα και, μέσω της συσσώρευσης, συμβάλλουν στη συγκρότηση συλλογικής μνήμης και ταυτότητας (Bruner, 1991:6-18).

Η διαδικασία της αφήγησης, λοιπόν, αποτελεί επικοινωνιακή πράξη κατά την οποία παρατίθενται κάποια γεγονότα, είτε πραγματικά είτε φανταστικά, σε διαδοχικές χρονικές στιγμές. Οριοθετείται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, οργανώνεται γύρω από ένα κεντρικό γεγονός και περιλαμβάνει χαρακτήρες και πρόσωπα. Ο/Η αφηγητής/τρια είναι σημαντικός/ή σε κάθε αφήγηση καθώς διηγείται την ιστορία, όπως και ο/οι αποδέκτης/τες καθώς την προσλαμβάνει και την ερμηνεύει.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ

Ο συνδυασμός των όρων ψηφιακή και αφήγηση συνθέτει έναν νεολογισμό με ποικίλες σημασίες, καθώς οι επιμέρους έννοιες που τον απαρτίζουν διαθέτουν πλατύ εννοιολογικό υπόβαθρο. Κατά συνέπεια, ο όρος που προκύπτει από τη σύνθεσή τους καλύπτει μια ευρεία και ενίοτε ασαφώς οριοθετημένη περιοχή, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση ως προς τη χρήση του. Ο όρος ψηφιακή αφήγηση αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο digital storytelling. Επίσης, στην ελληνική επιστημονική αρθρογραφία εμφανίζεται συχνά και ο όρος ψηφιακή ιστορία, ως απόδοση του digital story, ωστόσο ο όρος ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να υπερισχύει (Alexander, 2011).

Ο Ohler υποστηρίζει ότι, ως έννοια, η ψηφιακή αφήγηση είναι δύσκολο να οριστεί, οπότε μάλλον καλύτερο είναι να περιγράφεται. Όπως επισημαίνει, η ψηφιακή αφήγηση (ή ψηφιακή ιστορία) αξιοποιεί τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας για να ενώσει διαφορετικά μέσα (εικόνα, ήχο, λόγο, κίνηση κ.ά.) σε μια ενιαία, συνεκτική αφηγηματική δομή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση τεχνολογικών εργαλείων ευρείας διάδοσης, τα οποία είναι, κατά κανόνα, προσβάσιμα από το ευρύ κοινό. Οι ψηφιακές αφηγήσεις παρουσιάζονται συχνά υπό τη μορφή σύντομων οπτικοακουστικών έργων, μικρής διάρκειας, συνήθως δύο ως τεσσάρων λεπτών, τα οποία προβάλλονται μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών ή άλλων ψηφιακών συσκευών (Ohler, 2008: 15-16).

Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση, ως σύγχρονη παιδαγωγική και πολιτισμική πρακτική, εδράζεται στη σύνθεση της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τις τεχνολογικές δυνατότητες που προσφέρουν τα πολυμέσα και τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας. Σε αυτό το υβριδικό μοντέλο αφήγησης, η βιωματική διάσταση του προφορικού λόγου εμπλουτίζεται με ήχο, εικόνα και κινούμενη εικόνα, δίνοντας μορφή σε μια νέα αφήγηση που υπερβαίνει τα όρια των κλασικών αφηγηματικών τύπων. Η ψηφιακή αφήγηση, έτσι, δεν αποτελεί απλώς έναν νέο τρόπο παρουσίασης ιστοριών, αλλά επαναπροσδιορίζει τη φύση της αφήγησης στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας και της διαρκώς εξελισσόμενης τεχνολογικής πραγματικότητας (Lathem, 2005).

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον έχει επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στη νέα πολυαισθητηριακή μάθηση. Ως εκ τούτου, η ψηφιακή αφήγηση, η οποία υποστηρίζεται τεχνολογικά, εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία και προσφέρει σύγχρονες δεξιότητες στα παιδιά, όπως η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της γλώσσας, η καινοτομία, η πρωτοτυπία, η λήψη πρωτοβουλιών, ο αυθορμητισμός καθώς και η εξοικείωση με τα τεχνολογικά εργαλεία (Νταλμπάντη, 2023: 47).

Η ψηφιακή αφήγηση καθώς συνδυάζει εικόνα, ήχο, κίνηση χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα, γεγονός που την καθιστά ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των σύγχρονων πολυγραμματισμών (Brown, Bryan & Brown, 2005). Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική πράξη μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά ως προς την ενίσχυση του κινήτρου και του ενδιαφέροντος για μάθηση (Lowenthal,2009), ακόμα και σε μαθητές/τριες που συχνά εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση ή εκδηλώνουν αδιαφορία για τα μαθήματα. Μέσα από τη δημιουργική και πολυτροπική φύση της, προωθεί τη φιλαναγνωσία και καλλιεργεί μια θετικότερη στάση απέναντι στην εκπαίδευση. Ο συνδυασμός λόγου, ήχου και εικόνας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ψηφιακές ιστορίες που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές/τριες έχουν σαφές επικοινωνιακό πλαίσιο, με συγκεκριμένο στόχο και κοινό, ενισχύει ουσιαστικά την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συνεργατικότητα και η αλληλεπίδραση, προσφέροντας ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Γκουτσιουκώστα, 2020: 163).

Μέσα από τη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη χρήση σύνθετων γλωσσικών και νοηματικών εργαλείων, όπως το σύμβολο, η μεταφορά και η συνεκδοχή, αναπτύσσοντας παράλληλα την ικανότητα κατανόησης της διαδικασίας κατασκευής του νοήματος και της κριτικής ανάλυσης. Η εμπλοκή τους με τα παραπάνω στοιχεία ενισχύει την κριτική δημιουργικότητά τους, καθιστώντας τους/τες ενεργούς/ές και συνειδητούς/τές αναγνώστες/τριες και παραγωγούς νοήματος. Επίσης, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να περιγράφουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου, να επισημαίνουν συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και αξίες, να διατυπώνουν προτάσεις και λύσεις για προβλήματα των ηρώων, να συγκρίνουν κείμενα και να αναπτύσσουν δραστηριότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2011). Τέλος, οι πολυμεσικές επιλογές που επιλέγονται κατά την ψηφιακή αφήγηση δεν πρέπει να είναι τυχαίες, αλλά να εδράζονται στις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών και να διαμορφώνονται σε άμεση σύνδεση με το πολιτισμικό κεφάλαιο που αυτά έχουν αποκτήσει. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση καθίσταται όχι μόνο μέσο έκφρασης, αλλά και καθρέφτης της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Γκουτσιουκώστα, 2020: 343-344).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την προβολή και αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέσω των ψηφιακών μέσων διευκολύνεται η καταγραφή, αποθήκευση,

ανάκτηση, αποκατάσταση, συντήρηση, τεκμηρίωση, διατήρηση, μελέτη, προβολή και ανάδειξη υλικών και άυλων στοιχείων της πολιτιστικής κληρονομιάς (Τάτση, 2020). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφοροποιημένες πλατφόρμες μέσων ενημέρωσης για την παρουσίαση του ψηφιακού επικοινωνιακού περιεχομένου της πολιτιστικής κληρονομιάς, αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά της εποχής και διαμορφώνοντας την πραγματική και εικονιστική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, η ψηφιοποίηση της άυλης κληρονομιάς με σύγχρονα ψηφιακά συστήματα μπορεί να είναι κοστοβόρα, γεγονός που ενδέχεται να αποτελέσει τροχοπέδη για την αξιοποίησή της (Λαζάρου,2023).

Ερευνητικά προγράμματα έχουν δημιουργήσει ψηφιακές αφηγήσεις σχετικές με την πολιτιστική κληρονομιά, αποσπάσματα των οποίων είναι διαθέσιμα μέσω διαδικτυακών συνδέσμων (Σαββοπούλου & Μπράτιτσης 2022). Συνολικά, η ψηφιακή αφήγηση παρέχει σημαντικές δυνατότητες για την εκπαίδευση, την προβολή και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα.

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η ψηφιακή αφήγηση, ως εκπαιδευτικό μοντέλο, διαθέτει σημαντικές δυνατότητες για την ενίσχυση της ενασχόλησης των μαθητών/τριών με όλα σχεδόν τα μαθησιακά αντικείμενα και τη δημιουργία εποικοδομητικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Smeda et al., 2014; Kahtali & Gençer, 2021). Η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην τάξη επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα τα ωθεί να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Robin, 2008). Η ενεργή δημιουργία αλλά και η παρακολούθηση ψηφιακών ιστοριών στο πλαίσιο εκπαιδευτικών έργων και διαδικασιών, είτε ατομικά είτε ομαδικά, υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών/τριών, παρέχοντας ευκαιρίες για βαθύτερη μάθηση και προβληματισμό (Harjono & Wiryotinoyo, 2021). Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο προωθεί τη βαθύτερη μάθηση μέσω του προβληματισμού, αλλά επιτρέπει επίσης στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν την κατανόηση και την ερμηνεία του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών με δημιουργικό και ουσιαστικό τρόπο (Kim et al., 2021). Επιπλέον, η συνεργατική διάσταση της ψηφιακής αφήγησης ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών/τριών και τη διάδοση της γνώσης, καλλιεργώντας το αίσθημα της κοινότητας και της κοινής ευθύνης για τη μάθηση (Blas et al., 2012). Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εμπλέξει ολόκληρη την τάξη, αντί για άτομα ή μικρές ομάδες, και μπορεί να ενσωματωθεί στις κανονικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου, παράγοντας ουσιαστικά οφέλη μάθησης (Blas et al., 2010).

Σε μία πρότυπη διδασκαλία που διεξήχθη στη δεύτερη τάξη ενός πειραματικού δημοτικού σχολείου, η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιήθηκε για να «ζωντανέψει» την ιστορία της Μύρτιδος, του εντεκάχρονου κοριτσιού που έζησε στην Αθήνα κατά τον 5ο αιώνα π.Χ. και του οποίου τα οστά ανακαλύφθηκαν σε αρχαιολογικές ανασκαφές. Αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε, επί το πλείστον, διδακτικές πρακτικές που σχετίζονταν κατά κύριο λόγο με την ψηφιακή αφήγηση, καθώς η χρήση της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν είναι καινούργιο φαινόμενο αλλά οι ρίζες της εντοπίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 μέσα από το έργο του Joe Lambert και της Dana Atchley, ιδρυτών του Κέντρου για την Ψηφιακή Αφήγηση (Başar, 2022). Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω έργο, θελήσαμε με τη σειρά μας να αξιοποιήσουμε τη συναισθηματική δύναμη της αφήγησης, ενισχυμένης από τα ψηφιακά μέσα, για τη δημιουργία μιας πιο ελκυστικής και περισσότερο βιωματικής μαθησιακής εμπειρίας για τους/τις μαθητές/τριες (Harjono & Wiryotinoyo, 2021).

Ως αφόρμηση προβλήθηκε στα παιδιά το τρέιλερ της Μύρτιδος, το οποίο εξιστορούσε την αρχή της ιστορίας του κοριτσιού που ανακαλύφθηκε στον Κεραμεικό της Αθήνας μέσα σε ομαδικό τάφο. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκε συναισθηματικός δεσμός με τον κεντρικό χαρακτήρα και καλλιεργήθηκε η αρχική εμπλοκή. Μετά την προβολή του τρέιλερ, ακολούθησε συζήτηση γύρω από σημαντικούς όρους κι έγινε εμβάθυνση των εννοιών όπως «λοιμός», «ομαδικός τάφος», «ανάλυση DNA» και «ανάπλαση προσώπου». Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να θέσουν ερωτήσεις και να διαμορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες, γεγονός που ενίσχυσε την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και προώθησε την ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού. Μέσω αυτής της

συζήτησης, διευκρινίστηκαν οι ορισμοί των εννοιών, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τα τεχνικά και ιστορικά δεδομένα που συνδέονται με τις ψηφιακές παρεμβάσεις στην αρχαιολογία και την ιατρική, καθιστώντας το υλικό πιο προσιτό και κατανοητό (Lambert, 2013), ενισχύοντας παράλληλα το γνωστικό τους υπόβαθρο και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Harjono & Wiryotinoyo, 2021). Η αξιοποίηση του τρέιλερ με παραστατικές εικόνες και ανάλογο λεξιλόγιο επέτρεψε στα παιδιά να κατανοήσουν εύκολα τα ιστορικά στοιχεία της εποχής. Η οπτικοποίηση της ιστορίας βοήθησε στην καλύτερη εμπέδωση των πληροφοριών, καθώς οι μαθητές μπορούσαν να δουν και να ακούσουν τα γεγονότα, ενισχύοντας τη μνήμη και την κατανόηση τους. Η ψηφιακή αφήγηση έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία, καθιστώντας την πιο διαδραστική και προσιτή για τους μαθητές (Μπουραζέρη & Ζώτος, 2022: 638-639) .

Στη συνέχεια προβλήθηκε μία ψηφιακή ιστορία με τη μορφή παιδικού animation. Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής μας δραστηριότητας, το πρώτο παιδικό animation παρουσίασε μια πλούσια απεικόνιση πολλών πτυχών της ζωής στην αρχαία Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ., προβάλλοντας όχι μόνο τα ιστορικά δεδομένα, αλλά και την «άυλη κληρονομιά» που διαμορφώνει το πολιτιστικό μας υπόβαθρο. Μέσα από οπτικά ελκυστικές εικόνες, διαλόγους και σύντομα, έμμετρα ποιητικά αποσπάσματα, τα παιδιά έλαβαν ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών για το πώς διαμορφωνόταν η καθημερινότητα στην Αρχαία Αγορά και πώς ζούσαν οι άνθρωποι της εποχής σε αυτήν, αντιλαμβανόμενα τόσο την ιστορική πραγματικότητα όσο και την κληρονομιά που μεταδίδεται με την πάροδο του χρόνου.

Το animation απέδωσε με ιδιαίτερα ελκυστικό και παιγνιώδη τρόπο τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής κατά την εποχή του Χρυσού Αιώνα του Περικλή. Μέσα από την αφήγηση, οι μαθητές/τριες απέκτησαν μια ολοκληρωμένη εικόνα της αρχαίας κοινωνίας, γνωρίζοντας τα επαγγέλματα, την τέχνη, τη διατροφή και τις συνήθειες που καθόριζαν τον τρόπο ζωής της εποχής (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2017). Επίσης, παρουσιάστηκαν τα κοινωνικά στρώματα της εποχής, υπογραμμίζοντας τις διαφορές μεταξύ των οικονομικά εύρωστων και των λιγότερο εύρωστων, γεγονός που συνέβαλε στην ενίσχυση της ιστορικής συνείδησης και της αντίληψης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις δικές τους ερμηνείες και να συζητήσουν για τα ιστορικά συμφραζόμενα, δημιουργώντας μια δυναμική αλληλεπίδραση που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την ψηφιακή παιδεία. Με τον τρόπο αυτό, το animation εξελίχθηκε σε εργαλείο που γεφύρωνε το χάσμα ανάμεσα στο θεωρητικό περιεχόμενο και τη βιωματική εμπειρία της μάθησης, αναδεικνύοντας τη σημασία της αυλής κληρονομιάς ως θεμέλιο για τη διαμόρφωση πολιτιστικών αξιών (Robin, 2008). Επιπροσθέτως, η ψηφιακή αφήγηση επέτρεψε την αναπαράσταση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως οι κοινωνικές πρακτικές και οι αξίες, με τρόπο που ήταν κατανοητός, ελκυστικός και προσιτός για τα μικρά παιδιά (Κηπουροπούλου & Μπράτιτσης, 2024: 60-61).

Στη συνέχεια και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μας προσέγγισης για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα υγείας, πρόληψης και διαχείρισης πανδημιών, αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε ένα animation με πρωταγωνίστρια τη Μύρτιδα, η οποία «ξαναγεννήθηκε» ψηφιακά μέσω της συνεργασίας του καθηγητή Μανώλη Ι. Παπαγρηγοράκη και του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών. Στο συγκεκριμένο animation, η Μύρτις προτρέπει το κοινό να ακολουθεί τις οδηγίες των επιστημόνων για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού, μεταφέροντας το διαχρονικό μήνυμα πρόληψης και υγείας. Αυτή η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει τα παραδοσιακά ιστορικά δεδομένα με σύγχρονες ψηφιακές πρακτικές, επιτρέποντας στα παιδιά να κατανοήσουν πως τα ιστορικά φαινόμενα, όπως οι πανδημίες, έχουν βαθιές ρίζες στην ανθρώπινη ιστορία και συμβάλλουν στο να εμπεδωθεί καλύτερα η γνώση (Robin, 2008).

Επιπρόσθετα, μέσω της παρακολούθησης του animation, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν, αντιλαμβανόμενοι/ες πως τα ιστορικά φαινόμενα, όπως οι πανδημίες, είναι φαινόμενα διαχρονικής σημασίας που έχουν καθορίσει την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας και έχουν αφήσει ανεξίτηλο αποτύπωμα στην πολιτιστική μας κληρονομιά (Papadopoulou & Smyrnaiou, 2021:19-20). Η παρουσίαση αυτή ενίσχυσε την αντίληψη των μαθητών/τριών για το πώς η άυλη κληρονομιά της αρχαίας Αθήνας, η μεταφορά των αξιών, της παράδοσης και του

πολιτιστικού ιδεώδους από γενιά σε γενιά, αποτελεί θεμέλιο για την κατανόηση των σύγχρονων προκλήσεων υγείας και πρόληψης, όπως οι σύγχρονες πανδημίες.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασής μας, ένα από τα πιο σημαντικά βήματα ήταν η δημιουργία μιας προσωπικής φανταστικής ψηφιακής ιστορίας, προσαρμοσμένης στις ηλικιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να σχηματίσουν ομάδες και να δημιουργήσουν μια φωτο-ιστορία, όπου με δικές τους απλές ζωγραφιές ή εικόνες από το διαδίκτυο απεικόνιζαν καθημερινές συνήθειες της Μύρτιδος, όπως αυτές είχαν διδαχθεί στην τάξη. Κάθε ομάδα εμπλούτισε τις εικόνες με δικά της φανταστικά στοιχεία, προσθέτοντας κάτω από κάθε ζωγραφιά μια μικρή λεζάντα για να εξηγήσει το περιεχόμενο ή να προσδώσει πρόσθετη έννοια στην αφήγηση. Οι τελικές δημιουργίες συγκεντρώθηκαν και μετατράπηκαν σε αρχείο PDF, το οποίο ανέβηκε σε ένα ηλεκτρονικό βιβλίο μέσω της πλατφόρμας fliphtml5. (Robin & McNeil, 2012).Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά όχι μόνο εμβαθύνουν την αντίληψή τους για την πολιτιστική και ιστορική κληρονομιά της Μύρτιδος, αλλά ενισχύουν και τις ψηφιακές τους δεξιότητες, δημιουργώντας ένα έργο που αντανακλά την άυλη κληρονομιά της αρχαίας Αθήνας.

Συνολικά, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της ιστορίας της Μύρτιδος προσέφερε στους μαθητές της Β' Δημοτικού μια πολυδιάστατη μαθησιακή εμπειρία. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν ενίσχυσαν την κατανόηση, την εμπλοκή και την εκτίμηση των μαθητών για την πολιτιστική τους κληρονομιά (Σαββοπούλου & Μπράτιτσης, 2017: 405–416).

3. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση με επίκεντρο την ψηφιακή αφήγηση, όπως εφαρμόστηκε μέσα από την περίπτωση της Μύρτιδος, ανέδειξε τα οφέλη μιας σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η ενσωμάτωσή της στη διδακτική πράξη σηματοδοτεί μια μεταστροφή προς βιωματική, συνεργατική και πολυτροπική μάθηση, η οποία ενισχύει την κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται γνωστικά και συναισθηματικά, ερμηνεύοντας το παρελθόν με τρόπο δημιουργικό και προσωπικό, ενώ καλλιεργούν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, όπως η αναζήτηση και αξιολόγηση πηγών, η χρήση εργαλείων και η παραγωγή πολυτροπικού λόγου.

Η αφήγηση της ιστορίας της Μύρτιδος λειτούργησε ως γέφυρα με το παρελθόν, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις αξίες και τις κοινωνικές δομές του Χρυσού Αιώνα, συμβάλλοντας στη διατήρηση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Παράλληλα, ενισχύθηκε η κριτική τους σκέψη, καθώς αξιολόγησαν πληροφορίες και διαμόρφωσαν δικές τους ιστορικές αφηγήσεις (Robin, 2008). Η αξιοποίηση πολυτροπικών στοιχείων, όπως εικόνας, ήχου και μουσικής, προώθησε τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφραση, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ενεργό παρουσίαση των παιδιών (Ohler, 2008).

Η εμπειρία αυτή υπήρξε συμπεριληπτική με έμφαση στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση, καθώς έδωσε την ευκαιρία συμμετοχής και επιτυχίας σε μαθητές/τριες με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες ή μειωμένο ενδιαφέρον για την Ιστορία όταν αυτή διδάσκεται με παραδοσιακούς τρόπους. Συνέβαλε επίσης στην ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης και ταυτότητας, καλλιεργώντας στάσεις σεβασμού και ενδιαφέροντος για την πολιτιστική κληρονομιά. Συνοψίζοντας, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση υψηλής προστιθέμενης αξίας, ενισχύοντας τις γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης (Hobbs, 2010), και ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, προσφέρει ένα δημιουργικό και μετασχηματιστικό πλαίσιο που καλλιεργεί την ιστορική σκέψη και τον πολιτισμικό γραμματισμό.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας.* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονικης, Π.Τ.Δ.Ε.]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48311

Δέδογλου Ε. (2017). Η αφήγηση ιστοριών και ο ρόλος της στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών . *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2017.626

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, «Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου», τχ 2, αρ. Φύλλου 1562, 27/06/2011.

Κηπουροπούλου, Γ., & Μπράτιτσης, Θ. (2023). Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο μελέτης της πολιτιστικής κληρονομιάς στο Γυμνάσιο. Η περίπτωση της Ιστορίας. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 060-067.

Κοκκινάκη, Α., & Κοκκινάκη, Δ. (2017). Η τέχνη στα αρχαϊκά χρόνια μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 869-877.

Λαζάρου, Γ. (2022). *Ψηφιακός μετασχηματισμός στην άυλη πολιτιστική κληρονομιά: προκλήσεις και ευκαιρίες. Η περίπτωση Πανδέκτης του Ελληνικού χορού*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π., Σχολή Κοινωνικών Επιστημών]. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/archive/item/171478

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α.,Γκούσκος, Δ., Μεϊμάρης, Μ. (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *6 th International Conference in Open & Distance Learning-November 2011, Loutraki, Greece.* Doi https://doi.org/10.12681/icodl.681

Μπουραζέρη, Ε., & Ζώτος, Χ. (2022). Ψηφιακή αφήγηση και πολιτιστική κληρονομιά: Διδάσκοντας τον Κυκλαδικό πολιτισμό σε μαθητές δημοτικού. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 0637-0650.

Ναλμπάντη, Α. (2023). *Η ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ανάπτυξης και καλλιέργειας πολλαπλών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής]. Ανακτήθηκε από https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3862

Παπαδοπούλου,Τζ. (2013). *Κριτήρια αφηγηματολογικά στον έλεγχο της μετάφρασης λογοτεχνικών κειμένων: Η περίπτωση των Svevo και Pavese.* [Μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας]. Ανακτήθηκε από https://ikee.lib.auth.gr/record/132186?ln=el

Σαββοπούλου Μ., & Μπράτιτσης Θ. (2022). Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 1, 405–416. Ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4097

Τάτση, Χ. (2020). *Η ψηφιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη. Η περίπτωση του κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π., Σχολή Κοινωνικών Επιστημών]. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/archive/item/156858

Ξενόγλωσση

Alexander, B. (2011). The new Digital Storytelling. Creating Narratives with New Media. Santa Barbara: Greenwood.

Başar, T. (2022). The effect of digital stories on 3rd graders' achievement, attitudes and motivation in science lesson. *Participatory Educational Research*, *9*(5), 127-142.

Brown, J., Bryan, J. & Brown, T. (2005). "Twenty – first century literacy and technology in K-8 classrooms", Innovate: Journal of Online Education, 1 (3), 1-5.

Bruner, J., S., (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), p. 1-21.

Harjono, H., Wiryotinoyo, M., 2021. Exploring the benefits of digital storytelling for enhancing teaching and learning. In Proceedings of the 3rd Green Development International Conference

(GDIC 2020); Jambi, Indonesia, 2–3 October 2020. pp. 262–265. DOI: https://doi.org/10.2991/aer.k.210825.047

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. MIT Press.

Lambert, J. (2013). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Routledge.

Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* 2005 (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.

Lowenthal, P.R. (2009). Digital storytelling – an emerging institutional technology? In J. Hartley & K. MacWilliam (Eds.) *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 252-259). Oxford Wiley- Blackwell.

Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral sciences*, *9*(12), 147.

Nair, V., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, *13*(17), 9829.

Ohler J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Papadopoulou, M., & Smyrnaiou, Z. (2021). Digital History and History Teaching in the Digital Age. *arXiv preprint arXiv:2103.00473*.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. Theory Into Practice, 47(3), 220–228.

Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, *22*, 37-51.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, *1*, 1-21.

UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ΑΥΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ: ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΑΥΛΩΝ ΑΞΙΩΝ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΜΕΣΣΗΝΗΣ

Καλογεροπούλου Νίκη
Υποψήφια διδάκτορας

Περίληψη

Η πολιτιστική κληρονομιά ενός τόπου δεν περιορίζεται αποκλειστικά στα υλικά κατάλοιπα που διασώζονται από το παρελθόν, αλλά περιλαμβάνει και τις άυλες αξίες που συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές, ήθη και έθιμα, θρησκευτικές τελετές, παραδοσιακές τέχνες και πολιτισμικές εκδηλώσεις. Οι άυλες αξίες ενσωματώνουν την ταυτότητα ενός λαού και αποτελούν τον πυρήνα του πολιτισμού του. Παρά, ωστόσο, την αναγνώριση της σημασίας τους, οι άυλες πτυχές της πολιτιστικής κληρονομιάς δεν έχουν τύχει συχνά της ανάλογης προβολής, παραμένοντας στο περιθώριο σε σύγκριση με τα υλικά πολιτισμικά αγαθά.
Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην Αρχαία Μεσσήνη, έναν σημαντικό αρχαιολογικό χώρο, η αξία του οποίου υπερβαίνει τα όρια της Περιφερειακής Ενότητας της Μεσσηνίας και της Πελοποννήσου γενικότερα. Σκοπός είναι η διερεύνηση των άυλων αξιών που συσχετίζονται με την περιοχή, οι οποίες δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς στην πολιτιστική και τουριστική προβολή του τόπου(Λύρας,2005).Επιπλέον, η εργασία εξετάζει την εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάδειξη αυτών των αξιών, με στόχο να προσφέρουν μια βιωματική και εκπαιδευτική εμπειρία στους επισκέπτες.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτιστική Κληρονομιά,Άυλες Αξίες,Πολιτισμική Τεχνολογία.

1. Εισαγωγή

«…ἰοῦσι δὲ ἀπὸ τῶν πηγῶν ἐν ἀριστερᾷ καὶ προελθόντι ὡς τεσσαράκοντα στάδια, ἔστι Μεσσηνίοις ἡ ὑπὸ τῇ Ἰθώμῃ πόλις…».Με αυτά τα λόγια περιγράφει ο Παυσανίας, περιηγητής και γεωγράφος του 2ου αιώνα μ.Χ., την αρχαία πρωτεύουσα των Μεσσηνίων στα *Μεσσηνιακά* έργο του *Ἑλλάδος περιήγησις*. Ο Παυσανίας επισκέφθηκε την πόλη κατά την περίοδο της μεγαλύτερης ακμής της, μεταξύ 155 και 160 μ.Χ., επί αυτοκράτορα Αντωνίνου Πίου (Σεβαστού). Η Αρχαία Μεσσήνη ιδρύθηκε το 369 π.Χ. από τον Θηβαίο στρατηγό Επαμεινώνδα, μετά τη νίκη κατά των Σπαρτιατών στη μάχη των Λεύκτρων και την απελευθέρωση των Μεσσηνίων από τη σπαρτιατική κυριαρχία.Το όνομά της συνδέεται με τη μυθική βασίλισσα Μεσσήνη, κόρη του βασιλιά Τρίοπα του Άργους και σύζυγο του Λάκωνα Πολυκάονα. Η τοποθεσία της πόλης, στην καρδιά της Μεσσηνιακής κοιλάδας, ανάμεσα στα όρη Ταΰγετος και Ιθώμη, προσέφερε σημαντικά στρατηγικά πλεονεκτήματα. Εξαιτίας της γεωγραφικής της θέσης, η πόλη εξελίχθηκε σε σημαντικό πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό κέντρο της περιοχής, διαδραματίζοντας καίριο ρόλο στην ιστορία και τον πολιτισμό της Μεσσηνίας. Η Αρχαία Μεσσήνη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αρχαιολογικούς χώρους της Ελλάδας, αντικατοπτρίζοντας τη σπουδαία ιστορία, τη μεγαλοπρέπεια και την άριστη οργάνωση μιας από τις καλύτερα διατηρημένες πόλεις της αρχαιότητας.Ο χώρος περιλαμβάνει μνημεία εξαιρετικής σημασίας, τα οποία παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της ζωής στην αρχαία πόλη, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές πτυχές της:την καθημερινότητα, τη θρησκευτική ζωή και την πολιτική οργάνωση.Οι πολυετείς αρχαιολογικές έρευνες έχουν φέρει στο φως σημαντικά ευρήματα, τα οποία όχι μόνο ενισχύουν τη γνώση μας για την ιστορία, αλλά προσφέρουν και εξαιρετικά δεδομένα για την επιστημονική μελέτη της αρχαίας Ελλάδας. Τα αποτελέσματα των ανασκαφών αναδεικνύουν τη μοναδική ιστορική και πολιτιστική αξία του χώρου, προσφέροντας ταυτόχρονα ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό και ερευνητικό εργαλείο.

Σήμερα, η Αρχαία Μεσσήνη λειτουργεί ως ζωντανό αρχαιολογικό πάρκο, μη επίσημα κηρυγμένο. Τα επιβλητικά αρχαιολογικά κατάλοιπα της πόλης παρέχουν μια μοναδική ευκαιρία εξερεύνησης και κατανόησης της αρχαιότητας. Η εξαιρετική διατήρηση των δομών της πόλης, σε

συνδυασμό με την ευκρίνεια και την εκπαιδευτική αξία του χώρου, εμπνέει και εκπαιδεύει τους επισκέπτες, αναδεικνύοντας τη διαχρονική σημασία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.Παρά τη σημασία των μνημείων της Αρχαίας Μεσσήνης, οι άυλες αξίες που συσχετίζονται με την πολιτική, κοινωνική και θρησκευτική ζωή των κατοίκων της πόλης δεν έχουν αναδειχθεί στον ίδιο βαθμό. Αυτές οι αξίες περιλαμβάνουν τις τελετές, τα έθιμα και τις πολιτικές διαδικασίες που συνέδεαν τους πολίτες και διαμόρφωναν τον κοινωνικό ιστό της καθημερινότητάς τους. Η περαιτέρω έρευνα και προβολή αυτών των άυλων πτυχών είναι απαραίτητη, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς της πόλης και προσφέρουν μια βαθύτερη κατανόηση της ζωής στην αρχαιότητα.

2. Άυλες αξίες της Αρχαίας Μεσσήνης

Η Αρχαία Μεσσήνη αποτελεί έναν πολύτιμο θησαυρό άυλων αξιών, που αντικατοπτρίζουν την πλούσια πολιτιστική και κοινωνική ζωή της πόλης. Οι αξίες αυτές, οι οποίες υπερβαίνουν τα υλικά κατάλοιπα, συνδέονται άρρηκτα με τη συλλογική μνήμη, τις παραδόσεις και τις αρχές που διέπουν την πόλη.

Κοινωνικός και πολιτικός βίος

Η Αρχαία Μεσσήνη δεν ήταν απλώς ένας αστικός χώρος, αλλά ένα ζωντανό κέντρο κοινωνικής και πολιτικής δράσης.Ο δημοκρατικός χαρακτήρας της πόλης αποτυπωνόταν στις δημόσιες συγκεντρώσεις, τις λαϊκές συνελεύσεις και τη συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.Η ανάγκη για συλλογικότητα και συνεργασία ενίσχυε τη συνοχή της κοινότητας, διασφαλίζοντας την ευημερία και την ασφάλεια των κατοίκων. Η ενεργή συμμετοχή των πολιτών στις δημόσιες υποθέσεις αποτελούσε ακρογωνιαίο λίθο της λειτουργίας της πόλης και αντικατόπτριζε τις αξίες της ισοπολιτείας και της ισονομίας που τη διέκριναν.

Θρησκευτικός βίος

Η θρησκεία κατείχε κεντρική θέση στην καθημερινότητα των κατοίκων της Αρχαίας Μεσσήνης. Οι λατρευτικές πρακτικές, όπως η τιμή προς τις θεότητες, οι θρησκευτικές τελετές και οι μεγαλοπρεπείς εορτές, αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος της ζωής του.Οι τελετές αυτές εξυπηρετούσαν μια διττή λειτουργία: αφενός, ενίσχυαν την πίστη και την πνευματική σύνδεση των πολιτών με το θείο, αφετέρου, ενδυνάμωναν την κοινωνική συνοχή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσω αυτών των συλλογικών δραστηριοτήτων, οι πολίτες εξέφραζαν την κοινή τους ταυτότητα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ενιαία και αλληλέγγυα κοινότητα.

Πολιτιστικός βίος και τέχνες

Η Αρχαία Μεσσήνη υπήρξε ένα ζωντανό πολιτιστικό κέντρο, όπου η μουσική, ο χορός και το θέατρο διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στη ζωή της κοινότητας. Οι θεατρικές παραστάσεις, οι πολιτιστικές και εορταστικές εκδηλώσεις δεν αποτελούσαν μόνο μέσα ψυχαγωγίας, αλλά συνέβαλλαν επίσης στην ενίσχυση της συλλογικής ταυτότητας και της κοινωνικής συνοχής.Οι τέχνες στην Αρχαία Μεσσήνη δεν περιορίζονταν στην καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά λειτουργούσαν ως εργαλείο έκφρασης της πολιτισμικής ταυτότητας της πόλης. Μέσω αυτών προβαλλόταν η προσήλωση στις κοινές αξίες και παραδόσεις, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα το πνευματικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των κατοίκων

2.1.Ανάδειξη των άυλων αξιών μέσω Τεχνολογιών

Η σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας χαρακτηρίζεται από την εκτεταμένη χρήση τηλεπικοινωνιακών δικτύων και του διαδικτύου, τα οποία διευκολύνουν τον εντοπισμό, τη μεταφορά, την επεξεργασία, την ανταλλαγή και την αποθήκευση της πληροφορίας (Οικονόμου, Εισαγωγή, 2008.).Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προσφέρουν τη δυνατότητα μίας αποτελεσματικότερης αξιοποίησης, διαχείρισης και προβολής της πολιτιστικής κληρονομιάς.Παράλληλα, λειτουργούν ως μέσο δημιουργίας και έκφρασης(Cockerton, Shimell,1997).Αυτές οι τεχνολογίες διακρίνονται για την αλληλεπίδρασή τους με τον χρήστη μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας ανθρώπου-υπολογιστή, γι’ αυτό και χαρακτηρίζονται ως διαλογικές ή αλληλεπιδραστικές (Charitos, Lepouras, Vassilakis, Katifori, Halatsi,2000).Οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν μοναδικές υπηρεσίες στους επισκέπτες αρχαιολογικών χώρων,

συνδυάζοντας την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία και την πολιτιστική κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτό, οι άυλες αξίες της Αρχαίας Μεσσήνης δεν ανήκουν αποκλειστικά στο παρελθόν, αλλά λειτουργούν ως γέφυρα με το παρόν. Μέσα από τη μελέτη και την ανάδειξή τους, ενισχύεται η σύνδεση με την πολιτιστική μας κληρονομιά, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για τη σύγχρονη κοινωνία.

2.2.Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών για την προβολή των άυλων αξιών της Αρχαίας Μεσσήνης

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο για την ανάδειξη και προβολή των άυλων αξιών της Αρχαίας Μεσσήνης. Μέσω καινοτόμων προσεγγίσεων, η τεχνολογία επιτρέπει στους επισκέπτες να βιώσουν τον πολιτιστικό πλούτο της αρχαίας πόλης με διαδραστικό και εκπαιδευτικό τρόπο. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την κατανόηση, τη σύνδεση και την εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, δημιουργώντας μια βαθύτερη εμπειρία για το κοινό.Η δημιουργία νέων εμπειριών μπορεί να συμβάλει στην προσέλκυση περισσότερων επισκεπτών, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται η προστασία και η διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς για τις επόμενες γενιές.Η αξιοποίηση των εφαρμογών της τεχνολογίας, της επικοινωνίας και της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να ανοίξει νέες προοπτικές προβολής για τους ψηφιακούς επισκέπτες. Στόχος είναι η δημιουργία μιας μοναδικής πολιτιστικής εμπειρίας, με έμφαση σε ένα καινοτόμο ψηφιακό βίωμα.

2.3.Ανάδειξη των άυλων αξιών της Αρχαίας Μεσσήνης μέσω της τεχνολογίας και της ψηφιακής καινοτομίας

Η ανάδειξη των άυλων αξιών της Αρχαίας Μεσσήνης μέσω των εφαρμογών της τεχνολογίας και της επικοινωνίας, καθώς και της ψηφιακής τεχνολογίας, μπορεί να ανοίξει νέες δυνατότητες προβολής στους ψηφιακούς επισκέπτες.Στόχος είναι η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης πολιτιστικής εμπειρίας και πιο συγκεκριμένα, ενός καινοτόμου ψηφιακού βιώματος. Ενδεικτικά, οι πρωτοβουλίες αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τα εξής:

Δημιουργία Ψηφιακού Μουσείου για την Αρχαία Μεσσήνη

Η ψηφιακή αναπαράσταση της Αρχαίας Μεσσήνης μέσω ενός ψηφιακού μουσείου μπορεί να προσφέρει μια σύγχρονη, προσβάσιμη και εκπαιδευτική εμπειρία. Ένα τέτοιο μουσείο θα δίνει τη δυνατότητα σε όσους δεν μπορούν να επισκεφθούν τον αρχαιολογικό χώρο να τον περιηγηθούν εικονικά, ενώ παράλληλα θα προωθεί νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με το κοινό. Μέσω του παγκόσμιου ιστού, θα αναδεικνύεται η πολιτιστική δημιουργία και η σημασία της Αρχαίας Μεσσήνης. Το ψηφιακό μουσείο μπορεί να λειτουργήσει ως κεντρική πλατφόρμα για την ανάδειξη του πολιτιστικού πλούτου του αρχαιολογικού χώρου, παρέχοντας πρόσβαση σε θεματικό περιεχόμενο με ψηφιακή μορφή (Καλογεροπούλου, 2022).

3D Εικονικές περιηγήσεις

Η χρήση τρισδιάστατης αναπαράστασης του αρχαιολογικού χώρου επιτρέπει στους επισκέπτες να περιηγηθούν σε εικονικές αναπαραστάσεις των εγκαταστάσεων. Το «ψηφιακό δίδυμο» του φυσικού χώρου προσφέρει μια εικονική εμπειρία που αποτυπώνει με ακρίβεια τον χώρο, καθιστώντας τον προσβάσιμο από οποιοδήποτε υπολογιστή, κινητό τηλέφωνο ή tablet. Αυτές οι περιηγήσεις ενισχύουν την εμπειρία των επισκεπτών, παρέχοντας μια μοναδική ματιά στην αρχαιότητα.

Εκπαιδευτικά εργαλεία και διαδραστικότητα

Η ενσωμάτωση των άυλων αξιών της Αρχαίας Μεσσήνης σε εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω των ψηφιακών μέσων μπορεί να επιτευχθεί με καινοτόμους τρόπους.

Ψηφιακά μαθήματα και διαδραστικά παιχνίδια: Εφαρμογές που προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό για τη ζωή στην αρχαιότητα, με χρήση παιχνιδιών ρόλων, κουίζ και άλλων διαδραστικών μεθόδων. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε μια αναπαράσταση αρχαίας ελληνικής γιορτής ή να κατανοήσουν τη διαδικασία μιας θρησκευτικής τελετής. Μέσω της συμμετοχής, οι μαθητές θα ενισχύσουν τη γνώση τους και θα βιώσουν την ιστορία με τρόπο ελκυστικό και ενδιαφέρον.

Ψηφιακές εκθέσεις για μαθητές**:**Οι ψηφιακές εκθέσεις θα επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν τις άυλες αξίες της αρχαίας κοινωνίας, όπως τις τελετουργίες, με τρόπο που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την κριτική σκέψη. Μέσω των ψηφιακών μέσων, θα παρέχονται

οπτικοακουστικές πληροφορίες, οι οποίες θα λειτουργούν ως μαθησιακά ερεθίσματα, μοναδικά για τις ψηφιακές εκθέσεις αρχειακών συλλογών. Αυτός ο τύπος εκπαίδευσης θα ενισχύσει την κατανόηση και την εκμάθηση των άυλων πολιτιστικών στοιχείων της Αρχαίας Μεσσήνης.

Εφαρμογές εκπαιδευτικής αξιοποίησης για δασκάλους και καθηγητές**:**Οι εφαρμογές αυτές θα προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό και παιδαγωγικά εργαλεία στη διδασκαλία, όπως διαδραστικές αφηγήσεις, βίντεο, εικόνες και άρθρα, για την κατανόηση των πολιτιστικών στοιχείων της Αρχαίας Μεσσήνης. Η πολυγλωσσική υποστήριξη των εφαρμογών θα επιτρέπει την προσέγγιση ενός παγκόσμιου κοινού, διευρύνοντας τη δυνατότητα διάδοσης και εκμάθησης του πολιτιστικού πλούτου της αρχαίας κοινωνίας.

Ανάπτυξη εφαρμογών AR/VR για τουριστική χρήση

Οι τεχνολογίες Augmented Reality (AR) και Virtual Reality (VR) προσφέρουν τεράστιες δυνατότητες για τον τουρισμό, αναβαθμίζοντας την εμπειρία των επισκεπτών στην Αρχαία Μεσσήνη. Αυτές οι τεχνολογίες επιτρέπουν στους χρήστες να αλληλεπιδρούν με το παρελθόν με νέους και εντυπωσιακούς τρόπους.

Αυξημένη πραγματικότητα (AR): Οι εφαρμογές AR για κινητά τηλέφωνα ή γυαλιά έξυπνης τεχνολογίας θα μπορούσαν να προσφέρουν μια εμβυθιστική εμπειρία στους επισκέπτες, επιτρέποντάς τους να δουν πώς ήταν τα μνημεία στην αρχαιότητα κατά την επίσκεψή τους στον χώρο. Παράδειγμα: Μια εφαρμογή AR θα μπορούσε να επιτρέπει στους χρήστες να «δουν» μια αναπαράσταση τελετών, συνοδευόμενη από αυθεντικούς ήχους αρχαίων μουσικών οργάνων, ή να παρακολουθήσουν την αναπαράσταση αθλητικών αγώνων που διεξάγονταν εκεί. Μέσω αυτών των αναπαραστάσεων, οι επισκέπτες θα μπορούν να ζήσουν την ατμόσφαιρα της Αρχαίας Μεσσήνης και να ανακαλύψουν τη σημασία των τελετουργιών και των κοινωνικών εκδηλώσεων.

Εικονική πραγματικότητα (VR):Η χρήση VR για εικονικές περιηγήσεις στα μνημεία και η δυνατότητα εικονικής συμμετοχής σε αρχαίες τελετές θα προσφέρει μια μοναδική εμπειρία, επιτρέποντας στους χρήστες να μεταφερθούν στο παρελθόν και να εξερευνήσουν την Αρχαία Μεσσήνη μέσα από ένα νέο, καθηλωτικό πρίσμα. Παράδειγμα: Μέσω VR, οι χρήστες θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις ή να συμμετάσχουν σε αθλητικούς αγώνες, βιώνοντας την κοινωνική σημασία τους. Αυτή η εμπειρία θα προσφέρει στους επισκέπτες την ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά στην αναβίωση της καθημερινής ζωής και των τελετουργιών της αρχαιότητας.

Διαδραστικές εφαρμογές για κινητά

Οι εφαρμογές για τα κινητά αποτελούν έναν ευέλικτο τρόπο ανάδειξης των άυλων αξιών, προσφέροντας στους χρήστες τη δυνατότητα να αποκτούν πληροφορίες οποιαδήποτε στιγμή, με έναν διαδραστικό τρόπο. Αυτό τους επιτρέπει να ανακαλύπτουν τις αξίες αυτές με πιο προσωπικό και εύκολο τρόπο. Παράδειγμα**:** Οι μύθοι για τον Ιθωμάτα Δία και οι τελετές στο Ασκληπιείο μπορούν να ζωντανέψουν μέσω των πολυμέσων, των ηχητικών αφηγήσεων και του οπτικοακουστικού υλικού.

Διαδραστικοί χάρτες

Οι διαδραστικοί χάρτες παρέχουν στους επισκέπτες τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον αρχαιολογικό χώρο με μια νέα διάσταση, ενσωματώνοντας στοιχεία του παρελθόντος και συνδέοντάς τα με τις άυλες αξίες που αναπτύχθηκαν εκεί. Ο χάρτης μπορεί να περιλαμβάνει τοποθεσίες που συνδέονται με άυλες αξίες, επιτρέποντας στους χρήστες να βιώσουν την ιστορία και τη σημασία αυτών των σημείων.

Εικονικοί ξεναγοί

Οι εικονικοί ξεναγοί ενισχύουν την εμπειρία του φυσικού επισκέπτη, προσφέροντας ενημέρωση σε πραγματικό χρόνο και διευκολύνοντας τη γενικότερη κατανόηση του πολιτιστικού πλούτου του χώρου.

Διοργάνωση διαδραστικών εκδηλώσεων με βάση τις άυλες αξίες

Η διοργάνωση εκδηλώσεων που αναβιώνουν τις άυλες αξίες της Αρχαίας Μεσσήνης μπορεί να ενισχύσει την πολιτιστική ταυτότητα της περιοχής και να προσελκύσει επισκέπτες από όλο τον κόσμο.

Φεστιβάλ Αναβίωσης Αρχαίων Τελετών και Δρωμένων

Στο πλαίσιο αυτών των φεστιβάλ, οι συμμετέχοντες θα έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν αναπαραστάσεις αρχαίων τελετών και δρωμένων, αναβιώνοντας σημαντικές πολιτιστικές πρακτικές και ενισχύοντας τη σύνδεση του κοινού με τις άυλες αξίες της πόλης.

Κοινωνικά δίκτυα

Τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν μια ισχυρή πλατφόρμα για τη διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς σε ένα παγκόσμιο κοινό. Η δημιουργία περιεχομένου μέσω εικόνων, βίντεο και εμπειριών εστιάζει τόσο στα υλικά όσο και στα άυλα στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς, δίνοντας τη δυνατότητα σε χρήστες από όλο τον κόσμο να έρθουν σε επαφή με την ιστορία και τις παραδόσεις της Αρχαίας Μεσσήνης.

Συνεργασίες με Φορείς Πολιτισμού και Τουρισμού

Η συνεργασία με φορείς του πολιτισμού και του τουρισμού είναι καθοριστική για την επιτυχία της ανάδειξης και προβολής των άυλων αξιών της Αρχαίας Μεσσήνης, συνεισφέροντας στη διατήρηση και την ανάπτυξη του πολιτιστικού της πλούτου.

Συνεργασίες με Δημόσιους και Ιδιωτικούς Φορείς**:**Η συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού, την Εφορεία Αρχαιοτήτων και τουριστικών γραφείων είναι απαραίτητη για την προώθηση του χώρου, την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων και την υλοποίηση εκστρατειών προβολής. Αυτές οι συνεργασίες θα ενισχύσουν την προσέλκυση επισκεπτών και την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς της Αρχαίας Μεσσήνης.

Εταιρικές Συνεργασίες με Τουριστικά Γραφεία**:** Η ανάπτυξη τουριστικών πακέτων που θα περιλαμβάνουν την Αρχαία Μεσσήνη, αποτελεί ένα στρατηγικό βήμα για την ενσωμάτωση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς στην τουριστική εμπειρία, δίνοντας την ευκαιρία στους επισκέπτες να ανακαλύψουν τη μοναδικότητα της περιοχής.

Δημιουργία Δικτύου Σχέσεων με Εκπαιδευτικά Ιδρύματα**:**Συνεργασία με πανεπιστήμια και εκπαιδευτικούς οργανισμούς για την ανάπτυξη ερευνητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ενισχύσουν τη μελέτη, την προστασία και τη διατήρηση του πολιτιστικού χώρου της Αρχαίας Μεσσήνης.

5. Συμπεράσματα

Η Αρχαία Μεσσήνη δεν αποτελεί μόνο έναν χώρο με πλούσια υλική κληρονομιά, αλλά και μια ανεξάντλητη πηγή άυλων αξιών, που αντικατοπτρίζουν την πολιτιστική, κοινωνική και θρησκευτική ζωή της αρχαίας πόλης. Παρά τη μεγάλη σημασία αυτών των άυλων στοιχείων, συχνά παραμένουν στη σκιά των εντυπωσιακών μνημείων της περιοχής. Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών, όπως η εικονική και η επαυξημένη πραγματικότητα, οι ψηφιακές εκθέσεις και οι εφαρμογές για κινητές συσκευές, μπορεί να φέρει στο φως αυτές τις άυλες διαστάσεις της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μέσα από διαδραστικές και βιωματικές εμπειρίες, οι επισκέπτες θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν σε βάθος την ιστορία, τις παραδόσεις και την καθημερινότητα της αρχαίας πόλης, πέρα από τα ορατά υλικά κατάλοιπα. Η προώθηση τέτοιων πρωτοβουλιών μπορεί να ενισχύσει την προβολή του αρχαιολογικού πλούτου της Αρχαίας Μεσσήνης, καθιστώντας την έναν ελκυστικότερο πολιτιστικό προορισμό. Επιπλέον, υποστηρίζει την αρχαιολογική έρευνα και συμβάλλει στη βιώσιμη ανάπτυξη της ευρύτερης περιοχής, προβάλλοντας την πολιτιστική κληρονομιά με σύγχρονα μέσα και παράλληλα προστατεύοντάς την για τις μελλοντικές γενιές. Η χρήση νέων τεχνολογιών για την ανάδειξη των άυλων αξιών ενισχύει τη συνείδηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ενθαρρύνει τη συμμετοχή του κοινού στη διατήρηση και προβολή του παρελθόντος. Σύμφωνα με τη θεωρία του Pierre Nora για τους "τόπους μνήμης" (lieux de mémoire), οι πολιτιστικοί χώροι δεν είναι μόνο γεωγραφικά σημεία, αλλά κόμβοι συλλογικής μνήμης και ταυτότητας. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα εμπλουτισμού αυτών των "τόπων", διευρύνοντας τη σύνδεση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γιαννούτσου,Ν.,Μπούνια,Α.,Ρούσσου,Μ.,Αβούρης,Ν.(2011).«Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μία κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων», *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4 (1-3).

Θέμελης, Π. (2019). *Αρχαία Μεσσήνη*. Αθήνα: Καπόν.

Καλογεροπούλου, Ν. (2022).*Δημιουργία Ψηφιακής Διαδικτυακής Έκθεσης(Ιστοσελίδα) γιαΜαρία Κάλλας*. Πάτρα: Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Λύρας, Γ. (2005). *Ένα Οδοιπορικό στο χρόνο και στο χώρο*. Βαλύρα: Δήμος Ιθώμης Μεσσηνίας.

Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., Οικονόμου Μ.,(2008). *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της* πολιτισμικής κληρονομιάς. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο**.**

Οικονόμου, Μ. (2004), «Νέες Τεχνολογίες και Μουσεία: εργαλείο, τροχοπέδη ή συρμός;»*Museology, International Scientific Electronic Journal*, Ι,1- 13.

Οικονόμου, Μ. (2007). Νέες τεχνολογίες στα Μουσεία: διάδραση και νέα μοντέλα επικοινωνίας με τον επισκέπτη. Οι Νέες Τεχνολογίες στα Μουσεία. *Σύγχρονες Τάσεις και Αντιλήψεις*. Πρακτικά Ημερίδας, Πολεμικό Μουσείο Αθηνών, 16 Ιουνίου 2007. Αθήνα: Ελληνική Ομοσπονδία Σωματείων Φίλων των Μουσείων (ΕΟΣΦΙΜ), σσ139-147.

Σταυρίδης, Στ. (2006), *Μνήμη και Εμπειρία του Χώρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

Charitos, D., Lepouras G., Vassilakis,,C, Katifori,V., Halatsi,I. (2000)"An Approach to Designing and Implementing Virtual Museums."*Proceedings of the 7th UK VR-SIG Conference*, Glasgow,UK.

Cockerton, T., & Shimell, R. (1997). Evaluation of a hypermedia document as a learning tool. *Journal of Computer Assisted Learning, 13(2)*, 133-144.

Nora, P. (1989). “Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire”, in: Representations 26, Special Issue: Memory and Counter Memory, p. 7-24. University of California Press.

Parry, R. (2010). *Museums in a digital age.* London and New York: Routledge.

ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΠΑΥΞΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΜΒΥΘΙΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ. ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Κανελλόπουλος Παναγιώτης
Υποψήφιος Διδάκτορας Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
Αντωνίου Δημήτρης
Επίκουρος Καθηγητής Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Περίληψη

Οι σύγχρονες στρατηγικές ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς αποκτούν όλο και ισχυρότερη ψηφιακή υπόσταση και μάλιστα επί του υπό-πεδίου της εικονικότητας. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται και οι τεχνολογίες του φάσματος της Εκτεταμένης Πραγματικότητας (Extended Reality), ως συν-επικουρικά εργαλεία ανάδειξης στον άξονα του ψηφιακού μετασχηματισμού μουσείων και πολιτιστικών φορέων. Ανάλογα με τους επιμέρους τύπους της προσφέρονται διαφορετικές τεχνικές αναπαράστασης και αλληλεπίδρασης, που οδηγούν σε διαφορετικές ενδυναμώσεις των παραδοσιακών μουσειακών πρακτικών. Μία εκ των πιο κοινώς εντοπίσημων συνιστά η εμβύθιση σε εικονικά περιβάλλοντα πολιτισμικής σημαντικότητας, όπως η ιδιότυπη «εισχώρηση» χρηστών σε περιβάλλοντα υψηλής ιστορικής αξίας με εξοπλισμό αισθητηριακής απομόνωσης. Ενώ μία επίσης συχνά αξιοποιήσιμη μέθοδος, αποτελεί η επαυξημένη εμπειρία πολιτισμικών κληροδοτημάτων, όπως μέσω διαμεσολαβημένης θέασης της υλικής μορφής μουσειακών εκθεμάτων με πρόσθετα εικονικά στοιχεία επ' αυτών (πχ. εικονικά αντίγραφα ελλειμματικών τμημάτων τους). Τα τελευταία έτη οι δύο αυτές πρακτικές παρουσιάζονται να συνεργούν με εκείνη της Gamification (Παιχνιδοποίηση) για την ένταξη μιας παιγνιώδους φυσιογνωμίας (πχ. μέσω χρονομέτρησης, επιβράβευσης), που εντείνει αποτελεσματικά την εμπλοκή των χρηστών. Ως αποτέλεσμα της συλλειτουργίας των άνω τεχνικών διαμορφώνονται συναφή πλαίσια διαφορετικών πεδίων του φάσματος της εικονικότητας και προκύπτουν αφενός Παιχνιδοποιημένες Επαυξήσεις, αφετέρου Παιχνιδοποιημένες Εμβυθίσεις στη μουσειακή εμπειρία. Βάσει των παραπάνω, η παρούσα έρευνα αφορά στην εξέταση των δύο αυτών μεικτών τρόπων ανάδειξης της υλικής πολιτισμικής κληρονομιάς σε μουσειακούς χώρους με έμφαση τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης αυτών. Μεθοδολογικά παρατίθενται αρχικά δύο μοντέλα για κάθε μία από τις παραπάνω μεθοδολογικές συμπράξεις για τις οποίες γίνεται συγκριτική μελέτη μέσω του εργαλείου της ανάλυσης SWOT. Προϊόν αυτής αποτελεί μία συγκριτική οπτική ως προς τα ισχυρά, τα ασθενή σημεία, όπως επίσης τις δυνητικές ευκαιρίες και απειλές. Από την περαιτέρω διερεύνηση αυτών απορρέουν αξιολογικά συμπεράσματα, που κυρίως αφορούν στον προσδιορισμό της συμβατότητάς τους ανά διαφορετική στοχοθεσία. Επιπροσθέτως, δημιουργείται ένα περίγραμμα ορισμένων κατευθυντήριων αξόνων μελλοντικής έρευνας για επέκταση των γνωστικών απολαβών εκ της χρήσης τους.

Λέξεις κλειδιά: εικονική πραγματικότητα, επαυξημένη πραγματικότητα, παιχνιδοποίηση, ψηφιακή πολιτισμική κληρονομιά

1. Εισαγωγή

Τα τεχνολογικά προϊόντα του πεδίου της Εκτεταμένης Πραγματικότητας υιοθετούνται πια σε ποικιλία τομέων, όπου επιχειρείται ο μετασχηματισμός των συμβατικών τεχνικών οπτικοποίησης και προσομοιωτικής εμπειρίας. Ένας εξ αυτών αποτελεί και εκείνος της ανάδειξης της πολιτισμικής κληρονομιάς και κυρίως της υλικής, που εν πολλοίς βασίζεται στην οπτική εμπειρία αρχαιολογικών ευρημάτων σε μουσειακούς χώρους. Σήμερα, πρακτικές της εικονικότητας όπως οι εμβυθίσεις σε εικονικά περιβάλλοντα ή οι επαυξήσεις θεάσεων με πρόσθετα στοιχεία, είναι δυνατόν να εναλλάξουν την προαναφερθείσα οπτική εμπειρία των επισκεπτών των μουσείων. Πιο συγκεκριμένα η Εμβύθιση

κατά τους Agrawal et al. (2020) αφορά σε μία βαθιά νοητική δέσμευση όπου το άτομο οδηγείται σε μια γνωστική μεταφορά της προσοχής του που το αποσυνδέει από την επίγνωση της παρουσίας του επί του πραγματικού κόσμου. Η Εμβύθιση συνδέεται ισχυρά με ένα ικανοποιητικό Εικονικό Περιβάλλον που δημιουργείται από υπολογιστή και τα αντικείμενα που παρουσιάζονται εντός του προβάλλονται σε μια συσκευή μέσω μιας τεχνολογικής διεπαφής, ενώ προσφέρεται για αλληλεπιδράσεις σε πραγματικό χρόνο, άνευ φυσικού τρόπου (Flavián et al., 2019). Ένα σχετικό παράδειγμα πολιτισμικού προσήμου αποτελεί η «εισχώρηση» του ατόμου σε περιβάλλοντα διαμορφωμένα από τρισδιάστατες αναπαραστάσεις μεμονωμένων μνημείων ή και πιο εκτεταμένων ενοτήτων (πχ. Αρχαία Αγορά Αθηνών) στην παρελθοντική τους κατάσταση. Έτσι ο χρήστης δύναται με τη χρήση εξοπλισμού, που τον απομονώνει αισθητηριακά (πχ. κάσκες VR) και έτερα όργανα μετάφρασης των κινήσεών του σε εικονικά ισοδύναμα (πχ. joysticks) επί του μη υλικού περιβάλλοντος, να περιηγηθεί στο παρελθόν.

Διαφορετικά σε πολλές παρεμφερείς εφαρμογές επιλέγεται η χρήση διαμεσολαβημένων, ενισχυμένων προβολών με χρήση της τεχνολογίας της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR: Augmented Reality) που συνιστά «… τεχνική που συνδυάζει μια ζωντανή προβολή σε πραγματικό χρόνο με εικονικές αναπαραστάσεις, δημιουργημένες από υπολογιστή, για τη διαμόρφωση μιας επαυξημένης εμπειρίας της πραγματικότητας σε πραγματικό χρόνο» (Kleef et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Tscheu & Buhalis, 2016, σ. 609). Βιβλιογραφικά συναντάται στους κύριους τύπους της Εικονικής Πραγματικότητας και εντάσσεται στην κατηγορία της Ήμι-Εμβυθισμένης Εικονικής Πραγματικότητας (Badomu & Ye, 2013). Αντίθετα με τις εμβυθίσεις, στην περίπτωση της μουσειακής χρήσης επαυξήσεων μπορεί να προσφερθεί η ενίσχυση της οπτικής ενός εκθέματος, που ο χρήστης παρατηρεί μέσα από τη διεπαφή σχετικής εφαρμογής έξυπνης συσκευής συνδεδεμένης με εκείνη της κάμεράς του, με συμπληρωματικά εικονικά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν αντίγραφα ελλειμάτων του (πχ. κατεστραμμένα τμήματα) και προσφέρονται ώστε να τα υποκαταστήσουν, βεβαίως σε αμιγώς οπτικό επίπεδο. Κατά αυτόν τον τρόπο η οπτική του χρήστη ενδυναμώνεται από την υπέρθεση εικονικών προσθηκών με τις οποίες επιχειρείται η επαναφορά της ολότητάς του σε προβολικό επίπεδο. Γεγονός που πέραν από την περίπτωση της απώλειας τμημάτων λόγω καταστροφής χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις όπου τμήματα εκθεμάτων ή μνημείων βρίσκονται σε άλλον χώρο, όπως σε προηγούμενη έρευνα των Κανελλόπουλου και Αντωνίου (2025), όπου διερευνάται η επαυξημένη επαναφορά γραφικών αντιγράφων των γλυπτών της Ακροπόλεως στο μουσείο της, τα οποία σήμερα εκτίθενται στο Βρετανικό Μουσείο. Η συμπερίληψη τέτοιων πρακτικών μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα διάσταση του μουσείου και έτσι πια μπορεί να γίνει λόγος για έναν νέο τύπο Επαυξημένου Μουσείου, όπου συνδυάζονται φυσικά και ψηφιακά αντικείμενα (Kyriakou & Hermon, 2018).

Επιπροσθέτως οι άνω ψηφιακές μέθοδοι της ενίσχυσης της μουσειακής εμπειρίας, ως πολυκαναλική, προσφέρονται και για τη συνέργειά τους με άλλες συναφείς πρακτικές όπως εκείνη της Παιχνιδοποίησης (Gamification). Πιο συγκεκριμένα αυτή συνδέεται άρρηκτα με τη λογική δανεισμού στοιχείων του σχεδιασμού παιχνιδιών, τον μετασχηματισμό και τον επαναπροσδιορισμό τους για εναλλακτική χρήση σε πεδία ανεξάρτητα από τα παιχνίδια. Ένας από τους πιο κοινώς αποδεκτούς ορισμούς την θέτει ως «χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε πλαίσια μη σχετιζόμενα με παιχνίδια» (Deterding et al., 2011, σ. 10). Ενώ η ισχυρή εκπαιδευτική της αξία εμφαίνεται σε έναν επίσης δημοφιλή ορισμό που την προσεγγίζει ως «χρήση μηχανισμών, αισθητικών και παιγνιώδους σκέψης για εμπλοκή ατόμων, παρακίνηση δράσης, προώθηση μάθησης και επίλυση προβλημάτων» (Kapp, 2012 όπως αναφέρεται στο Kapp, 2013, σ. 10). Σε πρακτικό επίπεδο αυτή αφορά στη χρήση στοιχείων όπως το σκορ, τα βραβεία, τις μπάρες προόδου, τα επίπεδα κ.ά. σε διάφορες διαδικασίες ούτως ώστε να αυξηθεί η εμπλοκή του χρήστη σε μικρότερη ποσόστωση και με διαφορετικό τρόπο ενσωμάτωσης από άλλες παρόμοιες πρακτικές όπως εκείνες των Serious Games ή της Game-based Learning. Πιο συγκεκριμένα, ο Alvarez (2008) όρισε τα Serious Games ως «εφαρμογές πληροφορικής που συνδυάζουν πτυχές διδασκαλίας, εκπαίδευσης, επικοινωνίας και πληροφοριών, με ένα στοιχείο ψυχαγωγίας προερχόμενο από βιντεοπαιχνίδια» (σ. 11). Ενώ η δεύτερη προαναφερθείσα έννοια σχετίζεται με περιβάλλοντα όπου το περιεχόμενο του παιχνιδιού ενισχύει την απόκτηση δεξιοτήτων και τη διαδικασία ενσωμάτωσης περιπτώσεων

σχετικές με την επίλυση προβλημάτων, μέσω δραστηριοτήτων παιχνιδιού, που παρέχουν αίσθημα επιτυχίας (Qian & Clark, 2016).

Οι προηγούμενες τεχνικές σε σχετικά εγχειρήματα μπορούν να αποτελέσουν υπόβαθρα για περαιτέρω ένταξη της λογικής, τεχνικών και γραφικών στοιχείων της Παιχνιδοποίησης. Η εφαρμογή αυτή μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα με τη χρήση: 1) Μηχανισμών Παιχνιδιού, δηλαδή στοιχεία που αφορούν στην αναπαράσταση δεδομένων και αλγορίθμων, όπως ενέργειες, συμπεριφορές και στοιχεία ελέγχου, τα οποία βρίσκονται στη διάθεση του παίκτη, όπως η διαδικασία στοιχηματισμού σε ένα παιχνίδι καρτών, 2) Δυναμικών Παιχνιδιού, δηλαδή συνθήκες που σχετίζονται με τις επιδράσεις των Μηχανισμών στις εισόδους των παικτών και τις μεταξύ τους εξόδους, όπως οι χρονικοί περιορισμοί και των 3) Αισθητικών Παιχνιδιού που περιγράφουν τα επιθυμητά συναισθήματα του παίκτη, ενώ αλληλεπιδρά με το σύστημα του παιχνιδιού, όπως η αίσθηση πρόκλησης (Hunicke et al., 2004). Στην περίπτωση των εικονικών περιβαλλόντων εμβύθισης τα στοιχεία αυτά περιβάλλουν τον χρήστη και αξιοποιούνται για την ενδυνάμωση της περιήγησής του στο εκάστοτε ιστορικό ή πολιτισμικό περιβάλλον. Όσον αφορά την περίπτωση της επαύξησης, τα παιγνιώδη στοιχεία μπορούν να προβληθούν με υπέρθεση στο υπαρκτό περιβάλλον του μουσείου προς ενίσχυση της εμπλοκής των επισκεπτών.

Στην παρούσα έρευνα επιλέγονται δύο σχετικά σενάρια που προσεγγίζονται βάσει των δύο ερευνητικών πόλων, που τίθενται προς σύγκριση. Μέσω αυτής δεν επιχειρείται να προταθεί ως αποδοτικότερη η μία τεχνική έναντι της άλλης, αλλά η διερεύνηση των συνθηκών κατά τις οποίες η χρήση της μίας παρουσιάζεται ως πιο ενδεδειγμένη από την άλλη. Τα σημεία της ανάλυσης αποκτούν επιπρόσθετη αξία ως άξονες μελλοντικής έρευνας, που πρόκειται να περιγραφεί στο πλαίσιο προσχεδίου. Αυτή θα αφορά σε πρωτογενή έρευνα ώστε η συγκεκριμένη να αποκτήσει ισχυρότερη τεκμηρίωση μέσω θέσεων αποδοχής/απόρριψης από στατιστικό δείγμα σε καίρια ζητήματα.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας επιλέγεται συγκριτική μελέτη, η οποία γίνεται κατ' αντιπαραβολή των επιμέρους αυτόνομων SWOT αναλύσεων των υπό εξέταση σεναρίων. Βάσει αυτών, γίνεται η ανεξάρτητη ανάδειξη των εγγενών ισχυρών, ασθενών σημείων τους, όπως επίσης των εξωτερικών ευκαιριών και απειλών που τις αφορούν. Δευτερευόντως, αποτυπώνεται η σχέση μεταξύ κάθε μίας από τις συνιστώσες του επιλεγμένου τύπου ανάλυσης με την αντίστοιχη της άλλης πρακτικής. Εκ των σημείων αυτών είναι δυνατή η κατανόηση των συνθηκών κατά τις οποίες μπορεί η μία να έχει καλύτερη απόδοση από την άλλη.

2.2. Επαυξημένες εμπειρίες για την ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα αποκτά όλο και μεγαλύτερη χρησιμότητα ως εργαλείο ποικιλίας εφαρμογών εμπλουτισμού της ψηφιακής στρατηγικής των μουσείων. Τέτοιου είδους ψηφιακά εργαλεία -διεθνώς- έχουν οδηγήσει στην συμπερίληψη νέων διαστάσεων του μουσείου, ως προς τη βελτιστοποίηση της επικοινωνίας των πολιτισμικών κληροδοτημάτων του. Το εκτεταμένο της παρουσίας σχετικών υλοποιήσεων συστήνει καινοτόμα μοντέλα παρουσίασης αυτών, ωστόσο με έμφαση στη διαμόρφωση εναλλακτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών και του κοινού, που δεν θα ήταν δυνατές με τους συμβατικούς τρόπους. Μία από τις πιο συχνές AR προσεγγίσεις αφορά σε εγχειρήματα όπου επιδιώκεται η τμηματική εικονική πλήρωση εκθεμάτων με γραφικά τρισδιάστατα υποκατάστατα, που σε οπτικό επίπεδο προσφέρουν μια ιδιότυπη ολότητα προς θέαση. Οι γραφικές αυτές προσθήκες αποδίδουν σχετικά ρεαλιστικά τμήματα-προϊόντα τρισδιάστατης μοντελοποίησης μέσω ειδικών λογισμικών σχεδίασης. Όπως στην περίπτωση έρευνας που αφορούσε την επαυξημένη τοποθέτηση του κινηματογράφου Sever στην πόλη Plotnikova, για την μοντελοποίηση του οποίου χρησιμοποιήθηκαν προγράμματα όπως το Autodesk AutoCAD, Autodesk 3ds Max Design αλλά και το Adobe Photoshop CS3 για τη δημιουργία ρεαλιστικών υφών του μοντέλου (Tomilina et al., 2020). Αυτή η συνύπαρξη προβολών είναι δυνατόν προσφέρει περισσότερες γνωστικές προσλαμβάνουσες επί του εκάστοτε αντικειμένου, λόγω των ενισχυμένων οπτικών απόψεων όπου γειτνιάζει ύλη και

πληροφορία. Πέραν από την υποστήριξη ελλειμματικών μουσειακών εκθεμάτων, πολλές φορές παρουσιάζεται και επαυξημένη παρουσίαση στοιχείων σε εκτεταμένες χωρικές ενότητες, όπως αρχαιολογικούς χώρους. Με βάση τα ανωτέρω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα της σχετικής βιβλιογραφίας το οποίο συνοψίζει την κεντρική ιδέα της εν λόγω μουσειακής χρήσης. Αυτό παρουσιάστηκε από τους Gherardini et al. (2018) και αφορούσε σε πρόταση εικονικής πλήρωσης των κατεστραμμένων τμημάτων ενός γλυπτού αρσενικού λέοντα του μουσείου Lapidario Estense της Modena στην Ιταλία. Στο συγκεκριμένο γλυπτό που χρονολογείται στο πρώτο μισό του 1ου αιώνα μ.Χ. έλειπαν βασικά στοιχεία όπως από μέρη της κεφαλής, τα πόδια. Κατά την προσέγγισή τους σε αρχικό επίπεδο τα μη υπαρκτά τμήματα αναδημιουργήθηκαν μέσω 3D μοντελοποιήσεων, που βασίστηκαν σε τεχνικές φωτογραμμετρίας (απλών φωτογραφιών) συναρτήσει παρόμοιων γλυπτών της ίδιας περιόδου, αρχαιολογικών μελετών και υποθέσεων ιστορικών τέχνης περί της μορφολογίας τους. Τα νέα τρισδιάστατα στοιχεία υπερκάλυψαν σε πραγματικό χρόνο την πραγματική προβολή του κύριου διασωθέντος μέρους του λέοντα μέσω της προβολής τους με AR εφαρμογή Android. Ο εντοπισμός τους σε σχέση με το υπόλοιπο γλυπτό, αλλά και την οπτική του χρήστη υποστηρίχθηκε μέσω σκηνών στην πλατφόρμα του Unity.

Η προκείμενη πρακτική είναι δυνατό και γόνιμο να συνδυαστεί με διάφορα παιγνιώδη στοιχεία, τακτικές, όπως συχνά συμβαίνει στις περιπτώσεις σχετικών με τον πολιτισμό AR παιχνιδιών. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται η σημαντικότητα συλλειτουργίας της με την πιο διακριτική εκδοχή ένταξης τέτοιου είδους στοιχείων, που επιτυγχάνεται με την Παιχνιδοποίηση. Ένα τέτοιο παράδειγμα εφαρμογής που συνδυάζει την τεχνολογία AR με ορισμένα στοιχεία της τελευταίας αναπτύχθηκε από τους Vlizos et al. (2021) και επρόκειτο για εφαρμογή AR για την μάθηση μέσω εξερεύνησης του αρχαιολογικού χώρου του Ιερού Αμυκλαίου Απόλλωνος, που βρίσκεται 5χλμ μακριά από την Σπάρτη. Η κεντρική της στοχοθεσία ήταν εκπαιδευτική, αναφορικά στην πολιτισμική κληρονομιά, μέσω εξερεύνησης με διαδρομές στον συγκεκριμένο αρχαιολογικό χώρο. Σε αυτές οι χρήστες είχαν τη δυνατότητα να δουν διάφορα στοιχεία ιστορικού ενδιαφέροντος (τα οποία προηγουμένως είχαν μοντελοποιηθεί) σε κατάσταση απόλυτης υπέρθεσης, ενώ επιπροσθέτως παρέχονταν παιγνιώδεις λειτουργίες, όπως η ύπαρξη επιπέδων (levels), κουίζ σε σχέση με τα υπό εξέταση μνημεία.

Το δάνειο αυτό του περιπτωσιολογικού σεναρίου, κυρίως βάσει του συνδυασμού της επαύξησης και της Παιχνιδοποίησης, στο πλαίσιο της ανάδειξης εκθεμάτων εντός των μουσειακών χώρων είναι δυνατόν να ενεργοποιήσει την περιέργεια των χρηστών και να παρέχει ερεθίσματα για την περιήγηση στον πλήρη χώρο του μουσείου. Μια διαδικασία που συχνά έχει χαρακτηριστεί ως όχι τόσο ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική από τους χρήστες. Η πρακτική που ανακύπτει από το παραπάνω αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μπορεί να οδηγήσει σε μια αποτελεσματική μεικτή χρήση πρακτικών Επαύξησης και Παιχνιδοποίησης για την ενδυνάμωση του τρόπου παρουσίασης πολιτιστικών κληροδοτημάτων με έδρα το πραγματικό περιβάλλον του μουσείου. Μία τέτοια μεθοδολογική σύμπραξη μπορεί να μεταφερθεί σε οποιονδήποτε μουσειακό χώρο και ως εκ τούτου ο χρήστης παρατηρώντας μέσα από το κινητό ή το τάμπλετ του τα εκθέματά του να αποκτά νέες απόψεις για την φυσιογνωμία τους και να αλληλεπιδρά παιγνιωδώς με αυτά μέσω στοιχείων όπως κουίζ, συλλογή πόντων κ.ά.

2.3. Εμβυθίσεις σε τρισδιάστατες αναπαραστάσεις περιβαλλόντων πολιτισμικής αξίας

Κατά τη διαφορετική χρήση της Εμβυθισμένης Εικονικής Πραγματικότητας στους μουσειακούς χώρους μπορεί να επιτευχθεί η αισθητηριακή παραπλάνηση του χρήστη ως προς την αίσθηση της εισχώρησής του σε κάποιο Εικονικό Περιβάλλον, που αφορά στην ανάδειξη του πολιτισμού. Συχνά αυτό προσεγγίζει ρεαλιστικά ένα συγκεκριμένο ιστορικό περιβάλλον, στο οποίο με συμβατικές τεχνικές ο χρήστης θα ήταν δυνατόν να βρεθεί μέσω φυσικών χωρικών αναπαραστάσεων. Ωστόσο, στην περίπτωση της εμβύθισης ο χρήστης τηλεπαρουσιάζεται μέσω τεχνικών προσομοίωσης και συσκευών που λειτουργούν ως επεκτάσεις των αισθητήριων οργάνων του σώματος. Αυτές εξυπηρετούν την οπτική και ηχητική απομόνωση σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον πραγματικής παρουσίας. Επιπροσθέτως, γάντια δεδομένων μπορούν να συμβάλλουν στην δημιουργία απτικών σχέσεων με τα εικονικά αντικείμενα, ενώ χειριστήρια, που με ειδικές δέστρες προσαρτώνται στα

χέρια και τα πόδια, είναι δυνατόν να αναδημιουργήσουν τα εικονικά ισοδύναμα των φυσικών κινήσεών.

Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα άνευ ενσωμάτωσης στοιχείων Παιχνιδοποίησης παρουσιάστηκε από τους Jung et al. (2020), που είχε ως αντικείμενο την ανάδειξη τοποθεσιών πολιτισμικής κληρονομιάς του νησιού Jeju με μη συμβατικό τρόπο για σκοπούς προώθησης πληροφοριών στο τουριστικό κοινό. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις εφαρμογές VR και AR για ανάδειξη χωρικών πληροφοριών πολιτισμικών τοποθεσιών ως απάντηση σε δυσχέρειες κινητικότητας, που καταστούν επιτακτική την ανάγκη εύρεσης νέων σχετικών μεθόδων, άνευ φυσικής παρουσίας. Έτσι οι συγγραφείς παρουσίασαν την εφαρμογή JejuView VR, όπου τα τέσσερα κύρια μνημεία της περιοχής επισκοπούνταν σε έναν διαδραστικό χάρτη, που εξυπηρετούσε την παροχή σημαντικών πληροφοριών με τη βοήθεια ψηφιακού οδηγού. Ο συγκεκριμένος χάρτης παρείχε μέσω διακριτού κουμπιού τη δυνατότητα θέασης της απεικόνισης του εκάστοτε αντικειμένου σε περιβάλλον Εικονικής Πραγματικότητας με εμβύθιση.

Ένα σημαντικό παράδειγμα που επιλέγεται ως αντιπροσωπευτικό αναφορικά στη συλλειτουργία εμβυθίσεων και Παιχνιδοποίησης προέρχεται από έρευνα των Chernbumroong et al. (2024), όπου παρουσιάστηκε η παιχνιδοποιημένη εμβύθιση σε ψηφιακά δίδυμο (digital twin) του μουσείου Wieng Yong House στην Ταϊλάνδη. Σε αυτό το περιβάλλον, διαμορφωμένο μέσω τρισδιάστατων μοντελοποιήσεων βασισμένων στο πραγματικό μουσείο, ο χρήστης μπορούσε να μεταβεί μέσω μάσκας και να πλοηγηθεί παρατηρώντας τα διάφορα εικονικά εκθέματα με τα οποία επιπροσθέτως μπορούσε να αλληλεπιδράσει. Επιπροσθέτως, συμπληρωματικά στοιχεία Παιχνιδοποίησης είχαν ενσωματωθεί στο περιβάλλον όπως σκορ, σήματα (πχ. ανατροφοδότησης), χάρτης προόδου, κουίζ κλπ. Τα στοιχεία αυτά είχαν μια οικεία μορφή από τον σχεδιασμό παιχνιδιών και συνταιριάζονταν με το τρισδιάστατο περιβάλλον, αφού επρόκειτο για γραφικής απεικόνισης, σε αντίθεση με άλλους τύπους όπου επιλέγεται η χρήση ρεαλιστικότερων απεικονίσεων μέσω φωτογραφιών ή βίντεο 360 μοιρών. Το συγκεκριμένο παράδειγμα αποδίδει ευκρινώς τη λογική διαμόρφωσης ενός παρόμοιου σεναρίου για την εμβύθιση και σε άλλου τύπου περιβάλλοντα υψηλής πολιτισμικής αξίας, όπως σε εκείνα που αναπαριστούν χώρους και εκτεταμένες χωρικές ενότητες περασμένων ιστορικών περιόδων.

2.4. Συγκριτική μελέτη

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρατεθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ των δύο άνω πρακτικών ανάδειξης, τα οποία σχηματοποιήθηκαν σημαντικά από τις άνω περιπτώσεις μελέτης. Η σύγκριση αυτή θα αναπτυχθεί μέσω της επιμέρους αντιπαραβολής των ισχυρών, ασθενών σημείων τους, όσο των ευκαιριών και των απειλών τους. Παρακάτω παρουσιάζεται συγκεντρωτικός πίνακας των σημείων της εξέτασης που ορίζει ο επιλεγμένος τύπος ανάλυσης:

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων αναλύσεων SWOT

Ανάλυση SWOT	Παιχνιδοποιημένες επαυξήσεις στα μουσεία	Παιχνιδοποιημένες εμβυθίσεις στα μουσεία
Strengths (Δυνάμεις)	-Ταυτόχρονη παρουσίαση των πραγματικών μουσειακών χώρων, εκθεμάτων κλπ. -Εικονική πλήρωση ελλειμματικών τμημάτων εκθεμάτων. -Παιγνιώδες κίνητρο εμπλοκής με τα εκπαιδευτικά στοιχεία σε υπέρθεση (πχ. κουίζ). -Συγκριτική μελέτη ως προς τις δύο οπτικές, λόγω της γειτνίασής τους σε επίπεδο προβολής.	-Ισχυρή τηλεπαρουσία του χρήστη στο ιστορικό περιβάλλον ή έτερο πολιτισμικό. Ισχυρή αίσθηση προσομοίωσης βιωματικής εμπειρίας. -Παιγνιώδες κίνητρο εμπλοκής σε εκπαιδευτικές διαδικασίες επί του εικονικού περιβάλλοντος κατά τρόπο βιωματικό. -Αυτονομία χρήσης και εκτός του μουσειακού χώρου. -Δυνατότητα ολικής αναβίωσης περιβαλλόντων τα οποία δεν υπάρχουν πια.

		-Προσβασιμότητα και συμπερίληψη, όπως μέσω της εμβύθισης και αλληλεπίδρασης άνευ μετακίνησης για άτομα με αναπηρίες. -Δυνατότητα χρήσης και σε έκτακτες περιπτώσεις μη λειτουργίας των μουσειακών χώρων για μεγάλο χρονικό διάστημα (πχ. στην περίπτωση καραντίνας λόγω πανδημίας) -Δημιουργία συναισθηματικού δεσμού με την ιστορία λόγω της συμμετοχικότητας του χρήστη.
Weaknesses (Αδυναμίες)	-Υποβάθμιση της πραγματική φύσης του μουσείου και των μη ψηφιακών δράσεων που αυτό προσφέρει. -Δυσδιάκριτα όρια μεταξύ του άυλου και του υλικού. -Μη αυτόνομη χρήση εκτός του μουσειακού χώρου λόγου γεωεντοπισμού των εικονικών στοιχείων επί του εκάστοτε μουσειακού περιβάλλοντος. -Αποκλεισμός ομάδων χρηστών, όπως εκείνων που δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους προηγμένες ψηφιακές τεχνολογίες. -Πιθανή εμφάνιση ανταγωνιστικών συμπεριφορών -ιδίως στην περίπτωση των σχολικών εκδρομών στα μουσεία- εξ αιτίας της ένταξης στοιχείων παιχνιδιού όπως το σκορ. -Δυσκολία ανανέωσης περιεχομένου, διαδικασία που απαιτείται λόγω παιγνιωδών στοιχείων, όπως το κουίζ που πρέπει να διαφοροποιούνται.	-Απομόνωση του χρήστη από τον πραγματικό μουσειακό χώρο. -Ακριβό στάδιο ανάπτυξης. -Ακριβός εξοπλισμός αισθητηριακής απομόνωσης -Κόστος συντήρησης εξοπλισμού αισθητηριακής απομόνωσης (πχ. κάσκες VR) -Αποκλεισμός χρηστών οι οποίοι δυσκολεύονται ή αρνούνται να χρησιμοποιήσουν τον αντίστοιχο εξοπλισμό. -Πιθανή εμφάνιση ανταγωνιστικών συμπεριφορών -ιδίως στην περίπτωση των σχολικών εκδρομών στα μουσεία- εξ αιτίας της ένταξης στοιχείων παιχνιδιού όπως το σκορ.
Opportunities (Ευκαιρίες)	-Ύπαρξη σχετικών χρηματοδοτήσεων για τέτοιες εφαρμογές. -Συνεχής έρευνα που προσφέρει νέα υποδείγματα και οδηγίες βελτιστοποίησης σχετικών εφαρμογών. -Ύπαρξη τεχνικά εξοικειωμένου ανθρώπινου δυναμικού για υποστήριξη και περαιτέρω έρευνα.	-Ύπαρξη σχετικών χρηματοδοτήσεων για τέτοιες εφαρμογές -Συνεχής έρευνα που προσφέρει νέα υποδείγματα και οδηγίες βελτιστοποίησης σχετικών εφαρμογών. -Δυνατότητα επέκτασης της χρήση του περιεχομένου για οικιακή χρήση. -Ύπαρξη τεχνικά εξοικειωμένου ανθρώπινου δυναμικού για υποστήριξη και περαιτέρω έρευνα. -Ύπαρξη ποικιλίας εξοπλισμών: μάσκες VR, συσκευές αλληλεπίδρασης. -Ύπαρξη ποικιλίας δωρεάν υποστηρικτικού λογισμικού.

Threats (Απειλές)	-Πιθανή επικάλυψη του διασκεδαστικού χαρακτήρα των υπό εξέταση σεναρίων από τον εκπαιδευτικό. -Πιθανές ανακρίβειες ως προς την αναπαράσταση των εικονικών πρόσθετων τμημάτων των εκθεμάτων. -Πιθανή δυσπιστία αποτελεσμάτων από τις υπάρχουσες δομές και φορείς, που συχνά απαρτίζονται από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.	-Πιθανή επικάλυψη του διασκεδαστικού χαρακτήρα από τον εκπαιδευτικό. -Πιθανές ανακρίβειες ως προς την αναπαράσταση των ιστορικών εικονικών περιβαλλόντων. -Ενδεχόμενη εμπορευματοποίηση του υλικού και ανεξαρτητοποίησή του από τον μουσειακό χώρο. -Ενδεχόμενη υποβάθμιση του ρόλου των καταρτισμένων ξεναγών των μουσείων. -Πιθανή δυσπιστία αποτελεσμάτων από τις υπάρχουσες δομές και φορείς, που συχνά απαρτίζονται από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας.

Όπως φαίνεται και από την παραπάνω ανάλυση οι κατηγορίες για τις οποίες συγκεντρώθηκαν τα σημεία της ανάλυσης SWOT, οδηγούν στο να προσδιοριστεί η μία έναντι της άλλης πρακτικής ως πιο κατάλληλη σε σχέση με την άλλη ανάλογα την εκάστοτε λειτουργία. Γενικά η παιχνιδοποιημένη επαύξηση παρουσιάζεται ως πιο ενδεδειγμένη σε ένα εύρος περιπτώσεων όπου κρίνεται απαραίτητη η μεικτή προβολή στοιχείων του μουσείου με πρόσθετα εικονικά στοιχεία. Τέτοιες περιπτώσεις δεν αποσυσχετίζουν την πραγματική, υλική υπόσταση του μουσείου σε σχέση με την εικονική εμπειρία, αλλά βρίσκονται σε ένα πλαίσιο συνέργειας προβολών και τον μετασχηματίζουν με παιγνιώδη και εικονικό τρόπο για περαιτέρω γνωστικά, χρηστικά οφέλη. Μια στοχοθεσία που ενδείκνυται για να αποτελέσει την αφετηρία για μια τέτοια υλοποίηση αποτελεί λόγου χάριν, ένα κυνήγι θησαυρού στοιχείων πολιτισμικής σημαντικότητας στα μουσεία, μέσω του οποίου ο χρήστης μοιραία θα περιηγείται σε αυτά.

Αντιθέτως στην περίπτωση των παιχνδιδοποιημένων εμβυθίσεων ο ρόλος των συμβατικών χωρικών δομών του μουσείου υποσκελίζεται και δίνει τη θέση του στην εμπειρία ενός διαφορετικού περιβάλλοντος, στο οποίο ωστόσο παρέχονται δυνατότητες που ξεπερνούν εγγενείς δυσκολίες και περιορισμούς. Τέτοιες περιπτώσεις κινούνται στον άξονα της μεταφοράς του χρήστη σε κατάσταση απόλυτης τηλεπαρουσίας σε έναν έτερο χώρο πολιτισμικού ενδιαφέροντος, όπως ένα ιστορικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη πρακτική ενδείκνυται ισχυρά για περιπτώσεις όπου κρίνεται ως πιο γνωστικά επωφελής η εμβύθιση σε περιβάλλοντα για τα οποία υπάρχουν ελάχιστα σχετικά εκθέματα. Η περαιτέρω ένταξη παιγνιωδών μηχανισμών ενισχύει τους τρόπους εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης του χρήστη με αυτά που διαφορετικά δεν θα ήταν τόσο ελκυστική.

5. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε στόχο τη σύγκριση μεταξύ δύο μεικτών μεθόδων του φάσματος της εικονικότητας, που εφαρμόζονται στις μουσειακές πρακτικές και απαιτούν θεωρητική τεκμηρίωση ως τεχνολογίες αιχμής. Αρχικά, επισημαίνεται η σημαντικότητα της επιλογής της ανάλυσης SWOT για μια διερεύνηση αφετηριακού τύπου, πριν μια πιο εκτενή μελέτη αποδοχής από αρμόδιους πολιτιστικών, μουσειακών φορέων, που διαθέτουν πείρα ιδανική για προτάσεις βελτίωσης. Οι ανεξάρτητες αναλύσεις των δύο διαφορετικών μεθόδων τέθηκαν κατ' αντιπαραβολή στο πλαίσιο σύγκρισης που κατέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις που δικαιολογούν την κάθε μία ως ικανότερο εργαλείο ανάδειξης της πολιτισμικής κληρονομιάς σε σχέση με την έτερη σε συγκεκριμένα πεδία που προκύπτουν από την εξέταση των σημείων της. Συμπερασματικά, προκύπτει ένα αρχικό πλαίσιο-οδηγός για την επιλογή τους, βάσει διαφορετικών σκοπιμοτήτων των μουσειακών πρακτικών, βεβαίως μετά τροποποιήσεων, όπου κρίνεται απαραίτητο. Η ανακύπτουσα συλλογή σημείων από τους πυλώνες της ανάλυσης δεν πρέπει να έχει τον ρόλο ενός δεσμευτικού οδηγού προς τον εκάστοτε μελλοντικό εφαρμοστή παρόμοιων τακτικών, αλλά να αποτελεί μια βάση

κατευθυντήριων γραμμών οριοθέτησης των ανιχνευτικών προμελετών τους. Ως μελλοντική έρευνα προτείνεται πρωτογενής έρευνα με στατιστικές μονάδες όπως μουσειολόγους αναφορικά στις υπό εξέταση μεθόδους, αλλά επί του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου. Αυτό θα εξυπηρετήσει τη διαμόρφωση ενός πιο σαφούς σώματος τεκμηρίωσης, που θα μπορέσει να οδηγήσει σε μία κατά το δυνατόν περισσότερο ασφαλή χρήση τους ως σύγχρονα καινοτόμα μουσειακά μέσα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Κανελλόπουλος, Π., & Αντωνίου, Δ. (2024). Εικονικές πληρώσεις μουσειακών απωλειών και επίδραση στις διεκδικήσεις επανάκτησης: μελέτη περίπτωσης για τις αρχαιότητες της Ακροπόλεως. Στο Κ. Σκριάπας (Επιμ.), ΠΡΑΚΤΙΚΑ 5ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ-EuroMed, Λάρισα 6-9 Μαρτίου 2024, (σ. 556-564).

Ξενόγλωσση

Alvarez, J., & Michaud, L. (2008). *Serious games: Advergaming, edugaming, training and more*. M83708, IDATE. hal-04677055)

Badomu, O., & Ye, X. M. (2013). Virtual Reality and Virtual Reality System Components. *Advanced Materials Research*, 765-767, 1169-1172.

Chernbumroong, S., Ariya, P., Yolthasart, S., Wongwan, N., Intawong, K., & Puritat, K. (2024). Comparing the Impact of Non-Gamified and Gamified Virtual Reality in Digital Twin Virtual Museum Environments: A Case Study of Wieng Yong House Museum, Thailand. *Heritage*, *7*(4), 1870-1892.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, MindTrek 2011, Tampere Finland, September 28-30 2011. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA 9-15).

Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S., & Orús, C. (2019). The impact of virtual, augmented and mixed reality technologies on the customer experience. *Journal of Business Research*, 100, 547–560.

Gherardini, F., Santachiara, M., Leali, F. (2018). 3D Virtual Reconstruction and Augmented Reality Visualization of Damaged Stone Sculptures. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 364, 012018

Hammady, D. Ma, M. Temple, N. (2016). Augmented Reality and Gamification in Heritage Museums. In: Marsh, T., Ma, M., Oliveira, M., Baalsrud Hause, J., Göbel, S. (eds) Serious Game. JCSG 2016. *Lecture Notes in Computer Science*, 9894, 181-187

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI, USA, 4*(1), 1722.

Jung, K., Nguyen V., Piscarac, D., & Yoo, S., (2020), Meet the Virtual Jeju Dol Harubang-The Mixed VR/AR Application for Cultural Immersion in Korea's Main Heritage. *International Journal of Geo-Information*, 9, 367

Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice* (1st ed.). Wiley.

Kyriakou, P. and Hermon, S. (2018). 'Can I touch this? Using Natural Interaction in a Museum Augmented Reality System', *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, e00088

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50–58.

Tomilina, E. M., Gontar, E. V., and Frolova, M. A. (2020), 'The use of augmented reality technology in the reconstruction of a lost cultural heritage site', *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 945, 012065

Vlizos, S., Sharamyeva, J. A., & Kotsopoulos, K. (2021). Interdisciplinary Design of an Educational Applications Development Platform in a 3D Environment Focused on Cultural Heritage Tourism. *Emerging Technologies and the Digital Transformation of Museums and Heritage Sites*, 79-96.

C08. Τεχνολογική Καινοτομία και Συμμετοχική Διακυβέρνηση

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μουδατσάκη Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται σε μια περίοδο ταχείας και διαρκούς αλλαγής, επηρεασμένη από την πρόοδο της τεχνολογίας και τις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Το ψηφιακό σχολείο, ως μια σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης, έχει αναδειχθεί ως κεντρικό πεδίο ενδιαφέροντος για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες, με τη δυνατότητα να προσφέρουν εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, διαδραστικές πλατφόρμες και ευκαιρίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενισχύουν την προσβασιμότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η υιοθέτηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια επιλογή, αλλά μια αναγκαιότητα, ιδιαίτερα μετά τις προκλήσεις που ανέδειξε η πανδημία. Η μετάβαση σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης δεν αφορά μόνο την παροχή εργαλείων, αλλά και την αλλαγή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Το ψηφιακό σχολείο προάγει τη δια βίου μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και τη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων που υπερβαίνουν τα γεωγραφικά όρια.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο του ψηφιακού σχολείου και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εξετάζεται πώς οι τεχνολογικές καινοτομίες επηρεάζουν τη μάθηση, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διοίκηση, καθώς και ποιες είναι οι προκλήσεις και οι προοπτικές που προκύπτουν από την εφαρμογή τους. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση βιβλιογραφίας και δεδομένων, η εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις δυνατότητες που προσφέρει το ψηφιακό σχολείο για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική τεχνολογία, προκλήσεις

1. Εισαγωγή

1.1. Εκπαιδευτική τεχνολογία

Η εκπαιδευτική τεχνολογία αναφέρεται σε ένα σύστημα που βασίζεται στη χρήση επιστημονικών γνώσεων και προσεγγίσεων για την ανάλυση και οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των καινοτόμων πρακτικών των εκπαιδευτικών και στοχεύει στη βελτίωση της ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών, επιδιώκοντας άριστα αποτελέσματα. Πρόκειται για ένα οργανωμένο σύστημα που συνδυάζει ψυχολογικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Αυτό περιλαμβάνει την προσεκτική επιλογή και διάταξη των διδακτικών μορφών, μεθόδων, τεχνικών και συνθηκών που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Djalilova, 2023).

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση, όπως ηλεκτρονικά βιβλία, γραφήματα πληροφόρησης και εφαρμογές για κινητά, αναπτύσσεται διαρκώς με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μαθησιακής εμπειρίας. Οι εξελίξεις αυτές αποδείχθηκαν κρίσιμες κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού, που οδήγησε στο προσωρινό κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών δομών. Για να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, είναι ζωτικής σημασίας να παρακολουθείται η απόδοση των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζονται έγκαιρα τυχόν δυσκολίες που μπορεί να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία (Elbourhamy et al., 2023) .

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα του Lynch κ.ά. (2024), η Εκπαιδευτική Τεχνολογία (EdTech) παίζει κρίσιμο ρόλο στη διευκόλυνση της πρόσβασης μαθητών με αναπηρίες στη σχολική μάθηση και στη μείωση του κινδύνου εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να επωφεληθούν από ένα πλήρες σχολικό πρόγραμμα σπουδών και να συμμετέχουν

σε δραστηριότητες σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να εξετάσει τις υπάρχουσες αποδείξεις σχετικά με τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες, παρέχοντας πληροφορίες για τη μελλοντική έρευνα και τη διαμόρφωση πολιτικών. Από την ανάλυση της βιβλιογραφίας που έκαναν οι συγκεκριμένοι ερευνητές, εντοπίστηκαν 51 δημοσιεύσεις (43 σε επιστημονικά περιοδικά και 8 σε συνέδρια) που κατέδειξαν περιπτώσεις θετικών επιπτώσεων από τη χρήση της EdTech, κυρίως σε ειδικά σχολεία, αν και η τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας τους παραμένει περιορισμένη. Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η αποτελεσματική χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας για μαθητές με αναπηρίες σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα απαιτεί επιπλέον, αξιόπιστες και μακροχρόνιες μελέτες, που θα εξετάζουν τη συμμετοχή των μαθητών, την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, για να προσδιορίσουν την επίδρασή της στη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των παιδιών με αναπηρίες.

Η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι ένας τομέας που ασχολείται άμεσα με τη συστηματική ανάπτυξη διάφορων εκπαιδευτικών πόρων, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης και της χρήσης αυτών των πόρων Με την τεχνολογική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί πόροι αναπτύσσονται και διευρύνονται με τέτοιο τρόπο ώστε η μάθηση να προέρχεται από οτιδήποτε και οποιονδήποτε με διάφορους τρόπους (Kardi κ.ά., 2023).

1.2 Εκπαιδευτικές Ψηφιακές Πλατφόρμες

Οι ψηφιακές πλατφόρμες αποτελούν δίκτυα που προσφέρουν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης και διαδραστική υποστήριξη στους μαθητές. Περιλαμβάνουν εργαλεία όπως βίντεο, φόρουμ συζητήσεων, συνομιλίες, εργασίες και κουίζ, τα οποία υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι αλληλεπιδράσεις μέσω αυτών των πλατφορμών δεν διαφέρουν σημαντικά από τις παραδοσιακές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στη δια ζώσης διδασκαλία. Μέσω των πλατφορμών αυτών, μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και πληροφορίες, να αξιολογούν καταστάσεις και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μάθησης (Alshammary & Alhalafawy, 2023).

Στην εκπαίδευση, οι ψηφιακές πλατφόρμες προσφέρουν πολλές δυνατότητες. Για παράδειγμα, προωθούν την προσέγγιση μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή, εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή του. Επιπλέον, διευκολύνουν τη διανομή του περιεχομένου με διάφορους τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Παρέχουν επίσης τη δυνατότητα επικοινωνίας μέσα από ένα περιβάλλον πλούσιο σε πολυμέσα, το οποίο ενισχύει την τακτική ανάκληση πληροφοριών. Παράλληλα, δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συλλογική σκέψη και τη συνεργατική μάθηση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους ερευνητές Alshammary & Alhalafawy (2023) οι ψηφιακές πλατφόρμες διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στη διοργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στον σχεδιασμό των μαθημάτων τους. Μειώνουν διοικητικά καθήκοντα, όπως η καταγραφή παρουσιών, και καθιστούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς πιο άμεση μέσω των διαθέσιμων εργαλείων επικοινωνίας. Τέλος, οι ψηφιακές πλατφόρμες προάγουν την αποτελεσματική μάθηση και ευημερία των μαθητών, ενισχύουν τη δεξιότητα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα πάντα με τους Alshammary & Alhalafawy (2023), οι ψηφιακές πλατφόρμες αποτελούν έναν σημαντικό μαθησιακό χώρο που υποστηρίζει τη βιώσιμη εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνουν εργαλεία που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Επιπλέον, παρέχουν μέσα που ενισχύουν τη συμμετοχική δημιουργία γνώσης, συμβάλλοντας στη διατήρηση της επίδρασης της μάθησης και στη βιωσιμότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι ψηφιακές πλατφόρμες διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης μάθησης, οι οποίες θεωρούνται από τα βασικότερα στοιχεία για τη βιώσιμη εκπαίδευση. Η βιώσιμη εκπαίδευση απαιτεί μαθησιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την κριτική σκέψη και την κινητοποίηση για επίτευξη στόχων. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω των ψηφιακών πλατφορμών με τα ψηφιακά εργαλεία και τις στρατηγικές σχεδιασμού διδασκαλίας που προσφέρουν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο ρόλος της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία

Η τεχνολογία είναι ήδη αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των νέων εκτός σχολείου, επομένως η ενσωμάτωσή της στη μαθησιακή διαδικασία είναι λογική και απαραίτητη. Σύμφωνα με τον Sharifa (2023), η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη χρήση διαφανειών PowerPoint, αλλά μπορεί να επεκταθεί μέσω δημιουργικών και καινοτόμων εργαλείων. Με σωστό σχεδιασμό, οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν εμπειρίες μάθησης που ενισχύουν τις δεξιότητες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα είναι η αντιστροφή του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτή. Μπορούν να ερευνήσουν ένα θέμα και να το παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας τεχνολογίες όπως podcasting ή βίντεο σε πλατφόρμες όπως το YouTube. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει τη γνώση του αντικειμένου, αλλά βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας, να αξιολογούν διαδικτυακές πηγές και να κατανοούν τα πνευματικά δικαιώματα και τη σωστή χρήση πολυμέσων. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης και επικοινωνίας ενισχύει επίσης την αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, η χρήση εργαλείων όπως το Google Docs μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία στην τάξη, μια δεξιότητα που είναι απαραίτητη για το μέλλον. Οι μαθητές που μαθαίνουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά θα είναι πιο προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

Επιπλέον, οι απομακρυσμένες ομάδες εργασίας αποτελούν μια αναδυόμενη τάση που αναμένεται να εξελιχθεί στο άμεσο μέλλον. Οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν λόγω της πανδημίας ανέδειξαν την επιτακτική ανάγκη χρήσης νέων τεχνολογιών για τη συνέχιση της λειτουργίας πολλών τομέων. Πολλές δραστηριότητες μεταφέρθηκαν άμεσα σε εξ αποστάσεως μορφή, από την εργασία και τη διαχείριση μέχρι την εκπαίδευση.

Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνεργάζονται μέσω της τεχνολογίας, τους παρέχονται ευκαιρίες για πρακτική εμπειρία. Οι διαδικτυακές ομάδες μπορούν να εργαστούν σε προβλήματα, ενισχύοντας την ομαδικότητα και τη δημιουργική σκέψη. Επιπλέον, η δημοσίευση ψηφιακών έργων βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν θέματα ιδιωτικότητας και ασφάλειας στο διαδίκτυο.

Τα εργαλεία όπως το Top Hat, το iClicker και το Socrative προσφέρουν ευκαιρίες για δυναμικές διαλέξεις και συμμετοχή στην τάξη, ενώ παράλληλα διευκολύνουν την κατανόηση της ύλης. Οι τεχνολογίες αυτές υποστηρίζουν ιδιαίτερα μαθητές με αναπηρίες, παρέχοντας νέες δυνατότητες ανεξαρτησίας.

Συμπερασματικά, η συνεχής δοκιμή νέων εργαλείων και προσεγγίσεων στη διδασκαλία όχι μόνο κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, αλλά δημιουργεί και καινοτόμες ευκαιρίες μάθησης. Με την τεχνολογία να έχει εδραιωθεί στις ζωές των μαθητών εκτός σχολείου, η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία αποτελεί ένα φυσικό βήμα. Για τους μαθητές, η εξοικείωση με τεχνολογικά εργαλεία είναι θεμελιώδης για τη μελλοντική τους καριέρα, ενώ για τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του επαγγελματισμού τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους (Parveen & Ramzan, 2024) , οι ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο προς τις ακόλουθες κατευθύνσεις:

- Διευκολύνουν τη διδασκαλία μαθητών με εξαιρετικές ανάγκες.
- Βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γνώσης και κατανόησης.
- Προάγουν τη συνεργασία και τις δεξιότητες επικοινωνίας.
- Συμβάλλουν στην επίλυση εκπαιδευτικών προκλήσεων.
- Ενισχύουν την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους.
- Παρέχουν βολική διδασκαλία και μάθηση.
- Μειώνουν την ανάγκη για πίνακα διδασκαλίας.
- Βελτιώνουν την απόδοση των μαθητών.
- Οι μαθητές αποκτούν ικανότητες αυτοεκπαίδευσης, με ευελιξία στη μάθηση.
- Παρέχουν γρήγορη πρόσβαση σε πληροφορίες και διευρύνουν τη γνώση.
- Δίνουν πρόσβαση σε ενημερωμένα εκπαιδευτικά υλικά.

- Χρήση εκπαιδευτικού υλικού μέσω βίντεο, πλατφορμών MOOC, και ηλεκτρονικών βιβλίων.
- Αξιολόγηση των μαθητών σε πραγματικό χρόνο, μειώνοντας το φόρτο εργασίας του δασκάλου.
- Μετάβαση στη μικτή (υβριδική) διδασκαλία και μάθηση.

2.2. Πρωτοβουλίες Ψηφιοποίησης στην Ελλάδα

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, στην Ελλάδα παρατηρήθηκε έντονη επιτάχυνση της ψηφιοποίησης στον δημόσιο τομέα, ο οποίος για χρόνια παρέμενε πίσω. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έχοντας ήδη ενσωματώσει περισσότερες ψηφιακές λύσεις συγκριτικά με τον υπόλοιπο δημόσιο τομέα, προσαρμόστηκαν γρήγορα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό κατέστη δυνατό χάρη στην υπάρχουσα τεχνολογική υποδομή, το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τις διαδικτυακές πλατφόρμες που διέθεταν. Το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, ανέπτυξε στρατηγική για τη βελτίωση της ψηφιακής εμπειρίας σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης. Οι κύριοι στόχοι περιλαμβάνουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, τη διαφάνεια, την εξοικονόμηση πόρων και τη βελτιστοποίηση των δημόσιων υπηρεσιών. Η εκπαιδευτική πολιτική καλείται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός τεχνολογικά εξελισσόμενου και παγκοσμιοποιημένου κόσμου, λαμβάνοντας υπόψη τάσεις όπως η ψηφιακή κουλτούρα, η διαδραστική μάθηση και η εξατομικευμένη εκπαίδευση (Λούκος, 2023).

Για να επιτευχθεί ουσιαστική κοινωνική κινητικότητα, η ψηφιοποίηση πρέπει να προωθήσει τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να αναβαθμιστούν οι διαδικασίες διαχείρισης και οι παρεχόμενες υπηρεσίες από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παρά τις υπάρχουσες ψηφιακές πρωτοβουλίες, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη συντονισμένης στρατηγικής, κάτι που απαιτεί άμεση δράση για την καλύτερη αξιοποίηση των πόρων. Σημαντικό στοιχείο της στρατηγικής είναι η μετάβαση από λύσεις βασισμένες σε έγγραφα σε λύσεις που εστιάζουν στα δεδομένα. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή νέων τεχνολογικών εργαλείων στα πανεπιστήμια, την περαιτέρω ανάπτυξη σύγχρονων και ασύγχρονων πλατφορμών, καθώς και την ενίσχυση του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου. Παράλληλα, ο εκσυγχρονισμός πρέπει να επεκταθεί και στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, ώστε να συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η διεθνοποίηση και η εξωστρέφεια παραμένουν επίσης βασικοί στόχοι της ψηφιακής στρατηγικής, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός σύγχρονου και ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον στόχο 5 του Ετήσιου Σχεδίου Δράσης 2024 του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, στοχεύεται η ψηφιακή αναμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπηρεσιών του Υπουργείου. Ο σκοπός αυτής της πρωτοβουλίας είναι η ενίσχυση της ψηφιακής εμπειρίας για όλους τους συμμετέχοντες και πιο συγκεκριμένα την υλοποίηση 22 έργων (Υπουργείο Εσωτερικών, 2024):

- Προμήθεια και εγκατάσταση διαδραστικών συστημάτων μάθησης
- Προμήθεια εξοπλισμού ρομποτικής και STEM για την εκπαίδευση
- Οπτική ίνα σε σχολεία (Fiber to the School)
- Σύνδεση όλων των σχολείων της χώρας με οπτική ίνα
- Ψηφιακό φροντιστήριο: Σχεδιασμός Ολοκληρωμένης Πύλης περιεχομένου μέσα από την οποία μαθητές (και εκπαιδευτικοί) θα έχουν πρόσβαση σε Ασύγχρονη Εκπαίδευση με μαθήματα κάλυψης της ύλης (βίντεο παρουσίασης, εφαρμογές, πειράματα, ασκήσεις, φωτόδεντρο) και σε Σύγχρονη Εκπαίδευση με Εκπαιδευτικό που θα παρέχει διδασκαλία και υποστήριξη μέσω webex.
- Ψηφιακές Δεξιότητες: Ψηφιακό περιεχόμενο: μετατροπή των συμβατικών προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού σε ανοιχτά, διαδραστικά, ψηφιακά περιβάλλοντα, προσβάσιμα σε όλους (ΕΣΑμεΑ, RRP ID 16676.1). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε ψηφιακά εργαλεία και μεθόδους (ΕΣΑμεΑ, RRP ID 16676.8)

- Δημιουργία Κέντρων Καινοτομίας: Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ενώ παράλληλα θα πραγματοποιηθεί προμήθεια και εγκατάσταση εξοπλισμού γραφείων-αιθουσών, καθώς και λοιπές εργασίες συντήρησης/διαμόρφωσης αιθουσών.
- Υπηρεσίες - αναβάθμιση ΟΠΣ και ενίσχυση διαλειτουργικότητας: Βελτιστοποίηση της ψηφιοποίησης διαδικασιών (εγγραφές, προσλήψεις κτλ. e-egrafes) , eSchools (RRP ID 16676.9) , ψηφιακές Υπηρεσίες στα σχολεία (αναβάθμιση πλατφόρμας myschool και eParents, xorotaksiko.gis) , συνέχιση και επέκταση διαλειτουργικοτήτων στα πληροφοριακά συστήματα της εκπαίδευσης.
- Ηλεκτρονική διακυβέρνηση και αναβάθμιση ψηφιακής υποδομής ΥΠΑΙΘΑ - Ενίσχυση της Κυβερνοασφάλειας Υποδομών και Πληροφοριακών Συστημάτων ΥΠΑΙΘΑ: Ψηφιακός μετασχηματισμός των υποδομών της κεντρικής υπηρεσίας, νέος κεντρικός δικτυακός ιστότοπος ΥΠΑΙΘΑ, ψηφιακά προσβάσιμος σε ΑΜΕΑ, πλήρης λειτουργία ηλεκτρονικής διακίνησης εγγράφων Διαχείριση ψηφιακών υπογραφών, ενίσχυση υπηρεσιών ελέγχου ασφάλειας δικτύων και εφαρμογών.
- Ανάπτυξη εφαρμογής για άμεση καταγραφή προβλημάτων κτιριακών εγκαταστάσεων σε σχολικά κτίρια: Δημιουργία κεντρικής πλατφόρμας (BI) καταγραφής προβλημάτων στις σχολικές μονάδες της χώρας
- e-University (RRP ID 16676.10): Έργο για την αναβάθμιση και επέκταση των ψηφιακών συστημάτων και υπηρεσιών των Πανεπιστημίων (Φοιτητολόγιο, κα.), συστηματοποίηση του τρόπου συλλογής στοιχείων για τους φοιτητές με αναπηρία από τα Πανεπιστήμια (ΕΣΑμεΑ).
- Ψηφιακές υπηρεσίες σχετικές με πιστοποιητικά, βεβαιώσεις και τίτλους σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Λειτουργία ειδικής πλατφόρμας για την εφαρμογή του άρθρου 290 του Ν. 4957/2022 (Α΄141).
- Επέκταση Ηλεκτρονικής Υπηρεσίας Απόκτησης Ακαδημαϊκής Ταυτότητας: Εκσυγχρονισμός του τρόπου παροχής ακαδημαϊκών υπηρεσιών και υπηρεσιών φοιτητικής μέριμνας. Επέκταση σε ευρωπαϊκή.
- Επέκταση της ηλεκτρονικής υπηρεσίας για την ολοκληρωμένη διαχείριση νέων θέσεων διδακτικού προσωπικού των Α.Ε.Ι. («ΑΠΕΛΛΑ»): Πληροφοριακό σύστημα για τη διαχείριση των θέσεων εκλογής και εξέλιξης των Καθηγητών των Πανεπιστημίων.
- Κεντρικές Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες της πρακτικής άσκησης των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης – ΑΤΛΑΣ: Κεντρική διαδικτυακή υπηρεσία για τη διασύνδεση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της χώρας με τους φορείς που παρέχουν θέσεις πρακτικής άσκησης σε ένα ενιαίο, κεντρικό σύστημα, προσβάσιμο από όλα τα ιδρύματα και τους φοιτητές, ενισχύοντας το θεσμό της Πρακτικής Άσκησης.
- Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες για τη διαχείριση της διανομής των συγγραμμάτων – ΕΥΔΟΞΟΣ: Ηλεκτρονική υπηρεσία άμεσης και ολοκληρωμένης πρόσβασης στα συγγράμματα.
- Πληροφοριακό Σύστημα Στεγαστικού Επιδόματος: Επέκταση ολοκληρωμένης υπηρεσίας διαχείρισης αιτήσεων για τη χορήγηση στεγαστικού επιδόματος στους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ψηφιακός Μετασχηματισμός του Εθνικού Δικτύου Ελληνικών Βιβλιοθηκών (RRP 16289.6): Δίκτυο των δημόσιων βιβλιοθηκών της Ελλάδος στο οποίο κεντρικό ρόλο θα έχει η Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος. Σκοπός είναι η διευκόλυνση της καταγραφής του έντυπου και ψηφιακού υλικού, η επίτευξη διαλειτουργικότητας, η δημιουργία ανοιχτών δεδομένων και η βελτίωση του επιπέδου εξυπηρέτησης των πολιτών.
- Εξορθολογισμός σίτισης: Πρόταση της ΕΔΥΤΕ υπό σχεδιασμό και διαμόρφωση.
- Εκσυγχρονισμός ψηφιακών διαδικασιών ΔΟΑΤΑΠ: Περαιτέρω ανάπτυξη Ολοκληρωμένου Πληροφορικού Συστήματος (Ο.Π.Σ.). Ολοκλήρωση της ψηφιοποίησης του φυσικού αρχείου του Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. (50.000 έγχαρτοι φάκελοι). Ένταξη Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. στη διαλειτουργικότητα (e-diploma, έκδοση ΚΥΑ) Αναβάθμιση των τηλεφωνικών και ψηφιακών υπηρεσιών ενημέρωσης των πολιτών. Εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση της λειτουργίας και της ασφάλειας όλων των ηλεκτρονικών υποδομών του οργανισμού. Ανάπτυξη σελίδων του Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. στα κοινωνικά δίκτυα Ψηφιακός

- Μετασχηματισμός Ι.Κ.Υ.: Έργο για τη δημιουργία ενός νέου ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος ενιαίας διαχείρισης υποτροφιών Ι.ΚΥ. Δίνει έμφαση στη διαλειτουργικότητα - διασύνδεση με άλλα πληροφοριακά συστήματα φορέων του Δημοσίου, στην αυτοματοποίηση των εσωτερικών διοικητικών διαδικασιών, στη διακίνηση ηλεκτρονικών εγγράφων και χρήση ψηφιακών υπογραφών στο πλαίσιο του απαραίτητου ψηφιακού μετασχηματισμού του Ι.Κ.Υ.

2.3 Προκλήσεις

Σύμφωνα με τους Brandau & Alirezabeigi (2023), οι πρώτες έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της ταχείας αύξησης της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση υποδεικνύουν ότι αυτές οι «γρήγορες», εύκολα κλιμακούμενες ψηφιακές λύσεις είναι λιγότερο πιθανό να φέρουν επανάσταση στην εκπαίδευση και περισσότερο πιθανό να αναπαράγουν τις αρνητικές πλευρές των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και να εισαγάγουν νέους κινδύνους, π.χ., για την ισότητα και τη δημοκρατία. Συνεχίζοντας αυτή τη συζήτηση, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μια αυξανόμενη έκκληση για πιο κριτικές, συμμετοχικές, παιδαγωγικά προσανατολισμένες και μακροπρόθεσμες προσεγγίσεις στον σχεδιασμό και την έρευνα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, που αναγνωρίζουν εξίσου τις σημερινές πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ψηφιακών και αναλογικών . Η έκκληση για τέτοιες κριτικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις απαιτεί αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση των υπαρχουσών πρακτικών σχεδιασμού, όχι μόνο στην παραγωγή EdTech, αλλά και στην εκπαιδευτική έρευνα. Σε επίπεδο βιομηχανίας, οι αλγοριθμικές αποφάσεις και οι οπτικοποιήσεις στα εργαλεία συνήθως σχεδιάζονται από ειδικούς πληροφορικής ή προγραμματιστές προϊόντων, ενώ οι παιδαγωγικοί επαγγελματίες – οι ειδικοί στον τομέα τους – εμπλέκονται μόνο σε περιορισμένο βαθμό.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους ερευνητές Timotheou κ.ά. (2023), οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας νέα εργαλεία για διδασκαλία και μάθηση. Ωστόσο, η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η υποδομή των σχολείων, οι πολιτικές και στρατηγικές για την τεχνολογία και η υποστήριξη από την κοινότητα. Οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ψηφιακή ικανότητα των σχολείων περιλαμβάνουν την πρόσβαση στην τεχνολογία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη διοικητική υποστήριξη και την κουλτούρα καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρονται στους παρακάτω παράγοντες αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας:

- Πρόσβαση και Υποδομές: Η διαθεσιμότητα των τεχνολογικών εργαλείων και υποδομών είναι καθοριστική για την επιτυχία της ψηφιακής εκπαίδευσης. Η ανισότητα στην πρόσβαση μπορεί να δημιουργήσει χάσματα μεταξύ διαφορετικών σχολείων και μαθητών.
- Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Η κατάρτιση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και να κατανοούν πώς μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία.
- Διαχείριση και Υποστήριξη: Η διοικητική και θεσμική υποστήριξη είναι κρίσιμη. Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και να καλλιεργούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την καινοτομία.
- Μαθητοκεντρικές Προσεγγίσεις: Η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, παρέχοντας εξατομικευμένη μάθηση και πρόσβαση σε ποικιλία πόρων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη αφοσίωση και αποτελεσματικότητα στη μάθηση.
- Κουλτούρα Καινοτομίας: Η δημιουργία μιας κουλτούρας που ενθαρρύνει την καινοτομία και την ερευνητική προσέγγιση είναι σημαντική για την υλοποίηση της ψηφιακής εκπαίδευσης.

Ακόμα, σύμφωνα με τους Parveen & Ramzan (2024), οι σημαντικότερες προκλήσεις ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τα εξής:

Πρόσβαση και Ισότητα

- Οι ανισότητες στην πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές και σύνδεση στο διαδίκτυο δημιουργούν ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- Οι αγροτικές και υποεξυπηρετούμενες περιοχές συχνά δεν διαθέτουν την κατάλληλη υποδομή και πόρους για να υποστηρίξουν τις πρωτοβουλίες ψηφιακής μάθησης.

Ψηφιακός Γραμματισμός και Χάσμα Δεξιοτήτων

Πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται με τις βασικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού που απαιτούνται για την αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Η αντιμετώπιση του κενού ψηφιακών δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη των ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη.Ο μακροχρόνιος χρόνος υπηρεσίας και το επίπεδο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης δεν καθορίζουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταφέρει στο έπακρο να κατακτήσουν τις ψηφιακές δεξιότητες. Ακόμη κι αν είναι πιστοποιημένοι, έχουν παρακολουθήσει διάφορες εκπαιδεύσεις, έχουν μεταπτυχιακά ή και διδακτορικά διπλώματα και διαθέτουν μακροχρόνια εμπειρία στη διδασκαλία, αυτά δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες επαγγελματικής επάρκειας στην ψηφιακή εποχή (Ibda κ.ά., 2023).

Υπερβολική Εξάρτηση από την Τεχνολογία

- Η υπερβολική εξάρτηση από τις ψηφιακές τεχνολογίες μπορεί να μειώσει τις ικανότητες κριτικής σκέψης και να εμποδίσει τους μαθητές να ασχοληθούν με το υλικό εκτός σύνδεσης.
- Η ισορροπία μεταξύ ψηφιακών και παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας είναι κρίσιμη για να διασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την ανεξάρτητη σκέψη.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη των Wohlfart & Wagner (2023), οι στρατηγικές και οι απαιτήσεις για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας συχνά αντικατοπτρίζουν τις προσεγγίσεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ψηφιακής παιδείας. Σύμφωνα με τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας τους, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας επηρεάζεται από την τεχνική υποστήριξη, την πρόσβαση σε πόρους, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τον ψηφιακό εγγραμματισμό των εκπαιδευτικών, τις δυνατότητες συνεργασίας, την ηγεσία και τον ρόλο των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τονίζουν ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας συστηματικής προσέγγισης, αλλά απαιτεί την προσεκτική εξέταση του εκπαιδευτικού πλαισίου και την κατανόηση της αλληλεξάρτησης ποικίλων παραγόντων. Υπάρχει ευρεία συμφωνία ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας ενισχύεται μέσω εξωτερικής υποστήριξης, όπως μέτρα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και από ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Λούκος, Ε. (2023). Ψηφιακός μετασχηματισμός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης τεσσάρων χωρών: Ελλάδα, Αγγλία, Γερμανία και Αυστραλία. https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/25875/%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%87%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%A4%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Υπουργείο Εσωτερικών (2024). Ετήσιο Σχέδιο Δράσης 2024 (Επιτελική Σύνοψη). https://www.ypes.gr/wp-content/uploads/2024/01/EtisioSchedioDrasis2024-20240117.pdf

Ξενόγλωσση

Alshammary, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. Sustainability, 15(2), 1305. https://doi.org/10.3390/su15021305

Brandau, N., & Alirezabeigi, S. (2023). Critical and participatory design in-between the tensions of daily schooling: working towards sustainable and reflective digital school development. Learning, Media and Technology, 48(2), 337-349. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2156538

Djalilova, Z. (2023). PEDAGOGICAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY: ESSENCE, CHARACTERISTICS AND EFFICIENCY. ACADEMIC RESEARCH IN MODERN SCIENCE, 2(23), 29–38. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.10006435

Ibda, H., Syamsi, I., & Rukiyati, R. (2023). Professional elementary teachers in the digital era: A systematic literature review. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 12(1), 459. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.23565

Kardi, K., Basri, H., Suhartini, A., & Meliani, F. (2023). Challenges of Online Boarding Schools In The Digital Era. At-Tadzkir: Islamic Education Journal, 2(1), 37–51. https://doi.org/10.59373/attadzkir.v2i1.11

Lynch, P., Singal, N., & Francis, G. A. (2022). Educational technology for learners with disabilities in primary school settings in low- and middle-income countries: a systematic literature review. Educational Review, 76(2), 1–27. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2035685

Parveen, D. S., & Ramzan, S. I. (2024). The Role of Digital Technologies in Education: Benefits and Challenges. International Research Journal on Advanced Engineering and Management (IRJAEM), 2(06), 2029–2037. https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0299

Sharifa, U. (2023). The need to use digital technologies in education. Open Access Repository, 10(1), 148-150.

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., Monés, A. M., & Ioannou, A. (2023). Impacts of Digital Technologies on Education and Factors Influencing schools' Digital Capacity and transformation: a Literature Review. Education and Information Technologies, 28(28), 6695–6726. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8

Wohlfart, O., & Wagner, I. (2023). Teachers' Role in Digitalizing education: an Umbrella Review. Educational Technology Research and Development, 71. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0

ΣΥΝ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ- ΥΠΟΘΕΤΙΚΗ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Χατζητρύφωνος Πασχάλης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τη χρήση της υποθετικής μυθοπλασίας (speculative fiction) και της επαυξημένης πραγματικότητας (AR) για την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής στην ψηφιακή αναδιαμόρφωση του δημόσιου χώρου, μέσα από το παράδειγμα του Future Huyton στο Ηνωμένο Βασίλειο. Μέσω δημιουργικών εργαστηρίων, οι κάτοικοι οραματίστηκαν μελλοντικά σενάρια για την πόλη τους, διαμορφώνοντας μια AR εμπειρία που προωθεί τη δημόσια συζήτηση. Το έργο προτείνει συνεργατικές πρακτικές που γεφυρώνουν τις φιλοδοξίες της κοινότητας με τη στρατηγική της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενθαρρύνοντας τη συν-δημιουργία και μια πιο ευέλικτη, συμμετοχική διακυβέρνηση που ενισχύει την τοπική ταυτότητα. Η μελέτη αναδεικνύει τον ρόλο της επαυξημένης πραγματικότητας και της ψηφιακής αφήγησης στη μεταμόρφωση του δημόσιου χώρου σε ψηφιακούς τόπους συμμετοχής, εισάγοντας νέες προσεγγίσεις για την αστική αναγέννηση και τη συμμετοχική διακυβέρνηση.

Λέξεις κλειδιά: Placemaking, Υποθετική Μυθοπλασία, Επαυξημένη Πραγματικότητα, Ψηφιακή Αφήγηση, Συν-δημιουργία

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες στρατηγικές αστικής αναγέννησης διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες της αγοράς και της οικονομικής ανάπτυξης, εις βάρος της κοινωνικής συμμετοχής. Το αποτέλεσμα είναι η αποδυνάμωση των κοινοτικών φωνών και η διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα στον θεσμικό σχεδιασμό και την καθημερινή εμπειρία των πολιτών. Σε αυτό το πλαίσιο, το placemaking, η διαδικασία διαμόρφωσης δημόσιων χώρων με πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική σημασία, αποκτά ιδιαίτερη αξία. Εκτεινόμενο σε ένα φάσμα παρεμβάσεων «από τα πάνω» (top-down) και εγχειρημάτων «από τα κάτω» (bottom-up) (Lew, 2017), συναντά τη διαρκή πρόκληση της ισόρροπης ενσωμάτωσης των τοπικών προτεραιοτήτων με τις ευρύτερες στρατηγικές επιταγές, ιδίως όταν προτεραιότητα δίδεται στον τεχνοκρατικό έλεγχο και την ανάθεση υπηρεσιών στον ιδιωτικό τομέα, περιορίζοντας τη φωνή των πολιτών (Pierre & Røiseland, 2016. Marrades και συν., 2021).

Η ανάπτυξη του ψηφιακού placemaking —μέσα από εργαλεία όπως η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality – στο εξής AR), τα διαδραστικά μέσα και οι τεχνολογίες βάσει τοποθεσίας— προσδίδει νέα δυναμική στη νοηματοδότηση των δημόσιων χώρων. Τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να ενσωματώσουν την τοπική μνήμη, τη φαντασία και τη συλλογική δημιουργικότητα, συμβάλλοντας σε μια πιο βιωματική και συμμετοχική εμπειρία του τόπου (Basaraba, 2021. Halegoua, 2020). Ενδεικτικά παραδείγματα προέρχονται από έργα τοποθεσιακής τέχνης, συμμετοχικής αφήγησης και αστικών παιχνιδιών (Frith & Richter, 2021. de Souza e Silva & Hjorth, 2009), καθώς και από εφαρμογές AR που ενισχύουν τη διάδραση των κατοίκων με την πολιτισμική τους ταυτότητα (Harrison και συν., 2025).

Εντούτοις, όταν οι ψηφιακές εμπειρίες σχεδιάζονται με προτεραιότητα την τουριστική προβολή ή την ενίσχυση της εικόνας της πόλης (place branding), ο ρόλος των κατοίκων περιορίζεται συχνά σε εκείνον του χρήστη ή καταναλωτή ενός έτοιμου προϊόντος — ή ακόμη παρακάμπτεται πλήρως, όταν το κοινό-στόχος είναι αποκλειστικά επισκέπτες (Her, 2021). Αυτή η τάση συνδέεται με διοικητικές λογικές που δίνουν έμφαση στην εκτέλεση προκαθορισμένων πλάνων στρατηγικού σχεδιασμού, εις βάρος της συμμετοχικής ενσωμάτωσης των τοπικών φωνών. Σε απάντηση, ερευνητές από διαφορετικά πεδία προτείνουν εναλλακτικά μοντέλα σχεδιασμού. Ο Osborne (2018) και οι Torfing και συν. (2016) αναδεικνύουν την ανάγκη μετάβασης από την παροχή υπηρεσιών «προς» τις κοινότητες, στη συν-δημιουργία αξίας «με» αυτές. Αντίστοιχα, ο De Waal (2021), με εστίαση στον ψηφιακό μετασχηματισμό του αστικού χώρου, υπογραμμίζει τη σημασία ενσωμάτωσης

της τοπικής γνώσης και εμπειρίας. Παρά τις διαφορετικές αφετηρίες τους, οι παραπάνω προσεγγίσεις συγκλίνουν στην ανάδειξη της σχέσης, του διαλόγου και της βιωμένης εμπειρίας ως καθοριστικών παραμέτρων για τη βιώσιμη ανανέωση του δημόσιου χώρου.

Σε αυτό το θεωρητικό και πολιτικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία εξετάζει πώς το δημιουργικό και ψηφιακό placemaking μπορεί να ενσωματώσει ουσιαστικότερα τις φωνές των κατοίκων και να λειτουργήσει ως εργαλείο συμμετοχικής αστικής διακυβέρνησης. Η ανάλυση επικεντρώνεται στο έργο Future Huyton, μια τοπικά προσανατολισμένη πρωτοβουλία που αξιοποιεί την AR και την υποθετική αφήγηση για την ενίσχυση της συμμετοχής των πολιτών στη φαντασιακή και πρακτική αναδιαμόρφωση του τόπου τους. Το έργο εστιάζει στη συλλογική παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων και οραμάτων, με ενεργή εμπλοκή των κατοίκων στα σχέδια αστικής αναμόρφωσης.

Η αφήγηση λειτουργεί ως εργαλείο πολιτισμικής έκφρασης και πολιτικής φαντασίας, που αναδεικνύει συλλογικές εμπειρίες και σχεδιαστικές προοπτικές. Η μελέτη αναζητά απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- Πώς μπορεί το ψηφιακό και δημιουργικό placemaking να συμπεριλάβει ουσιαστικά τις τοπικές φωνές;
- Ποιος είναι ο ρόλος των δημόσιων θεσμών στη στήριξη συμμετοχικών διαδικασιών σχεδιασμού;
- Πώς μπορούν να εξελιχθούν τα μοντέλα διακυβέρνησης ώστε να ενσωματώσουν τη δημιουργικότητα και την κοινότητα;

Η περίπτωση του Future Huyton λειτουργεί ως πεδίο διερεύνησης των παραπάνω ερωτημάτων, φωτίζοντας τις δυνατότητες αλλά και τα όρια του συμμετοχικού placemaking στην πράξη.

2. Συνεργατικό Πλαίσιο και Μεθοδολογική Προσέγγιση

2.1. Πλαίσιο και Εξέλιξη του Έργου

Το Huyton, μια μικρή πόλη στον δήμο Knowsley στη βόρεια Αγγλία, εξελίχθηκε από αγροτική κοινότητα σε προάστιο του Λίβερπουλ κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης. Ωστόσο, οι κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις του 20ού αιώνα — αποβιομηχάνιση, μεταβολές στην αγορά εργασίας και πολιτικές λιτότητας — οδήγησαν σε σταδιακή παρακμή, με αύξηση της ανεργίας και όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η αποδυνάμωση του κοινωνικού ιστού, σε συνδυασμό με χαμηλούς δείκτες υγείας και εκπαίδευσης και φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, ανέδειξαν την ανάγκη για ολιστικές παρεμβάσεις ικανές να απαντήσουν σε σύνθετες και αλληλένδετες προκλήσεις.

Το έργο Future Huyton εντάχθηκε στη στρατηγική αστικής αναγέννησης του Δήμου Knowsley και σχεδιάστηκε αρχικά ως ψηφιακή παρέμβαση placemaking, με στόχο την τόνωση της τοπικής οικονομίας και την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω εφαρμογών στον δημόσιο χώρο. Το σχήμα συνεργασίας περιλάμβανε τον Δήμο, το Πανεπιστήμιο Liverpool John Moores (LJMU) και μια εξειδικευμένη εταιρεία ψηφιακής παραγωγής. Η θεσμική λογική του έργου αντανακλούσε το διοικητικό υπόβαθρο της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενταγμένο στο πλαίσιο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management - NPM), με έμφαση στην αποδοτικότητα, τα μετρήσιμα αποτελέσματα και την ανάθεση υλοποίησης μέσω συμβάσεων έργων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολίτες αντιμετωπίζονταν κυρίως ως τελικοί χρήστες μιας προδιαμορφωμένης εμπειρίας, χωρίς ουσιαστική πρόβλεψη για συμμετοχή στον σχεδιασμό ή το περιεχόμενο.

Ο ερευνητής, ενταγμένος σε διδακτορικό πρόγραμμα με χρηματοδότηση από τον Δήμο και εποπτεία από το Liverpool John Moores University (LJMU), ανέλαβε ενεργό ρόλο στη διασύνδεση θεωρητικής έρευνας, δημοτικής πολιτικής και εφαρμοσμένης πρακτικής. Η αρχική βιβλιογραφική επισκόπηση συναφών παρεμβάσεων ανέδειξαν την αναγκαιότητα ουσιαστικής κοινοτικής συμμετοχής — στοιχείο που απουσίαζε από τον αρχικό σχεδιασμό του έργου. Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε αυτό το θεσμικό έλλειμμα, καθώς η αναστολή της φυσικής χρήσης του δημόσιου χώρου ανέτρεψε τη σιωπηρή παραδοχή ότι η κοινότητα θα συμμετείχε παθητικά, ως κοινό που «θα εμφανιστεί». Η απουσία στρατηγικής για ενεργή εμπλοκή των κατοίκων κατέστη εμφανής,

φανερώνοντας τη λειτουργική εξάρτηση του έργου από την απλή παρουσία των πολιτών και όχι από διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού και συνδιαμόρφωσης.

Αυτό το διαπιστωμένο κενό μετατράπηκε σε δημιουργική ευκαιρία αναπροσανατολισμού. Το έργο εξελίχθηκε τελικά σε δύο παράλληλες κατευθύνσεις:

- Μια τεχνοκρατική πορεία, με στόχο την υλοποίηση της ψηφιακής εμπειρίας και των αντίστοιχων υποδομών, σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους του Δήμου.
- Μια συμμετοχική διαδικασία, με πρωτοβουλία του ερευνητή, βασισμένη στη διοργάνωση εργαστηρίων αφήγησης, όπου οι κάτοικοι μοιράστηκαν προσωπικές ιστορίες και διαμόρφωσαν υποθετικά σενάρια για το μέλλον του τόπου.

Ο ερευνητής λειτούργησε ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στις θεσμικές επιδιώξεις και τις τοπικές φωνές, συμβάλλοντας στη σύνθεση ενός υβριδικού ψηφιακού αφηγήματος που συνέδεσε τα στρατηγικά παραδοτέα με περιεχόμενο παραγόμενο από την κοινότητα. Αν και οι εντάσεις μεταξύ στρατηγικού και συμμετοχικού σχεδιασμού δεν εξαλείφθηκαν, φάνηκε ότι η συν-δημιουργία μπορεί να συμβεί εντός υφιστάμενων θεσμικών πλαισίων, μέσα από άτυπες, συνεργατικές και προσαρμοστικές διαδικασίες — ακόμη και σε περιβάλλοντα που διέπονται από τεχνοκρατικές λογικές διακυβέρνησης.

2.1.1 Η Πλατφόρμα KnowsleyDome

Στο τεχνικό σκέλος του έργου, ο ερευνητής συνεργάστηκε με στελέχη του Δήμου, διερευνώντας ανάγκες, προσδοκίες και δυνατότητες για την ανάπτυξη της ψηφιακής παρέμβασης. Παράλληλα, μεταπτυχιακοί φοιτητές του Πανεπιστημίου σχεδίασαν ένα πρωτότυπο εικονικής πραγματικότητας με θεματικά, τρισδιάστατα δωμάτια βασισμένα σε τοποθεσίες του Huyton, όπου οι χρήστες περιηγούνταν διαδραστικά. Η ανάλυση του πρωτοτύπου συνέβαλε στον σχεδιασμό της απαραίτητης τεχνικής υποδομής.

Το τελικό σχέδιο επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη μιας AR εφαρμογής, συνοδευόμενης από πλατφόρμα διαχείρισης περιεχομένου. Η επιλογή της AR αποσκοπούσε στη δημιουργία προσβάσιμων εμπειριών placemaking, χωρίς εξειδικευμένο εξοπλισμό ή φυσική παρουσία — στοιχείο που ανταποκρινόταν στους περιορισμούς της πανδημίας. Επιπλέον, προβλέφθηκε η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης της πλατφόρμας από το προσωπικό του Δήμου, διασφαλίζοντας την ευελιξία και τη βιωσιμότητά της.

Κατόπιν ανοιχτού διαγωνισμού, η επιλεγείσα εταιρεία ανέπτυξε μια υλοποίηση βασισμένη σε γεωτοποθετημένους τρισδιάστατους θόλους (3D-AR domes), που λειτουργούσαν ως εικονικά δωμάτια. Οι χρήστες μπορούσαν να «εισέρχονται» στους θόλους μέσω κινητής συσκευής και να αλληλεπιδρούν με πολυμεσικό περιεχόμενο, ενισχύοντας την εμβυθιστική εμπειρία. Η εφαρμογή έλαβε την ονομασία KnowsleyDome.

2.1.2 Κοινοτικά Εργαστήρια Αφήγησης

Στην κοινοτικά προσανατολισμένη πορεία του έργου, οι ερευνητικές παρεμβάσεις εξελίχθηκαν ανεξάρτητα από τις επιχειρησιακές δράσεις του Δήμου, αξιοποιώντας εργαλεία από το πεδίο των Futures Studies. Συνδυάζοντας εθνογραφικές πρακτικές, συμμετοχικό και υποθετικό σχεδιασμό, καθώς και ψηφιακή αφήγηση, επιδιώχθηκε η ενεργή εμπλοκή των κατοίκων στη συλλογική διαμόρφωση μελλοντικών σεναρίων για την πόλη. Η προσέγγιση ενίσχυσε τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να οραματιστούν έναν τεχνολογικά επαυξημένο, συμμετοχικό αστικό χώρο, επικεντρωμένο στη δημιουργικότητα. Αν και οι δράσεις εξελίχθηκαν παράλληλα με τον θεσμικό σχεδιασμό, διαφοροποιήθηκαν ουσιαστικά, εστιάζοντας στη φαντασιακή αναπαράσταση του μέλλοντος και στη συμπερίληψη πολλαπλών τοπικών φωνών.

Σε οκτώ εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Οκτωβρίου 2021 και Απριλίου 2022, 25 κάτοικοι του Huyton συμμετείχαν ως δημιουργοί, αναπτύσσοντας υποθετικά αφηγήματα (speculative fiction) για το μέλλον της πόλης. Τα αφηγήματα επιτέλεσαν διττό ρόλο: αποτέλεσαν το κοινοτικά παραγόμενο περιεχόμενο της AR εφαρμογής, αντανακλώντας τοπικές πολιτισμικές ταυτότητες, και ταυτόχρονα λειτούργησαν ως ερευνητικά δεδομένα για τη διαμόρφωση στρατηγικών

ψηφιακού placemaking. Σε ένα περιβάλλον με περιορισμένη εμπειρία συν-δημιουργίας και κυρίαρχο τον στρατηγικό σχεδιασμό «από τα πάνω», η αφήγηση λειτούργησε ως προσιτό και δημιουργικό σημείο εισόδου για την πειραματική συμμετοχή των πολιτών.

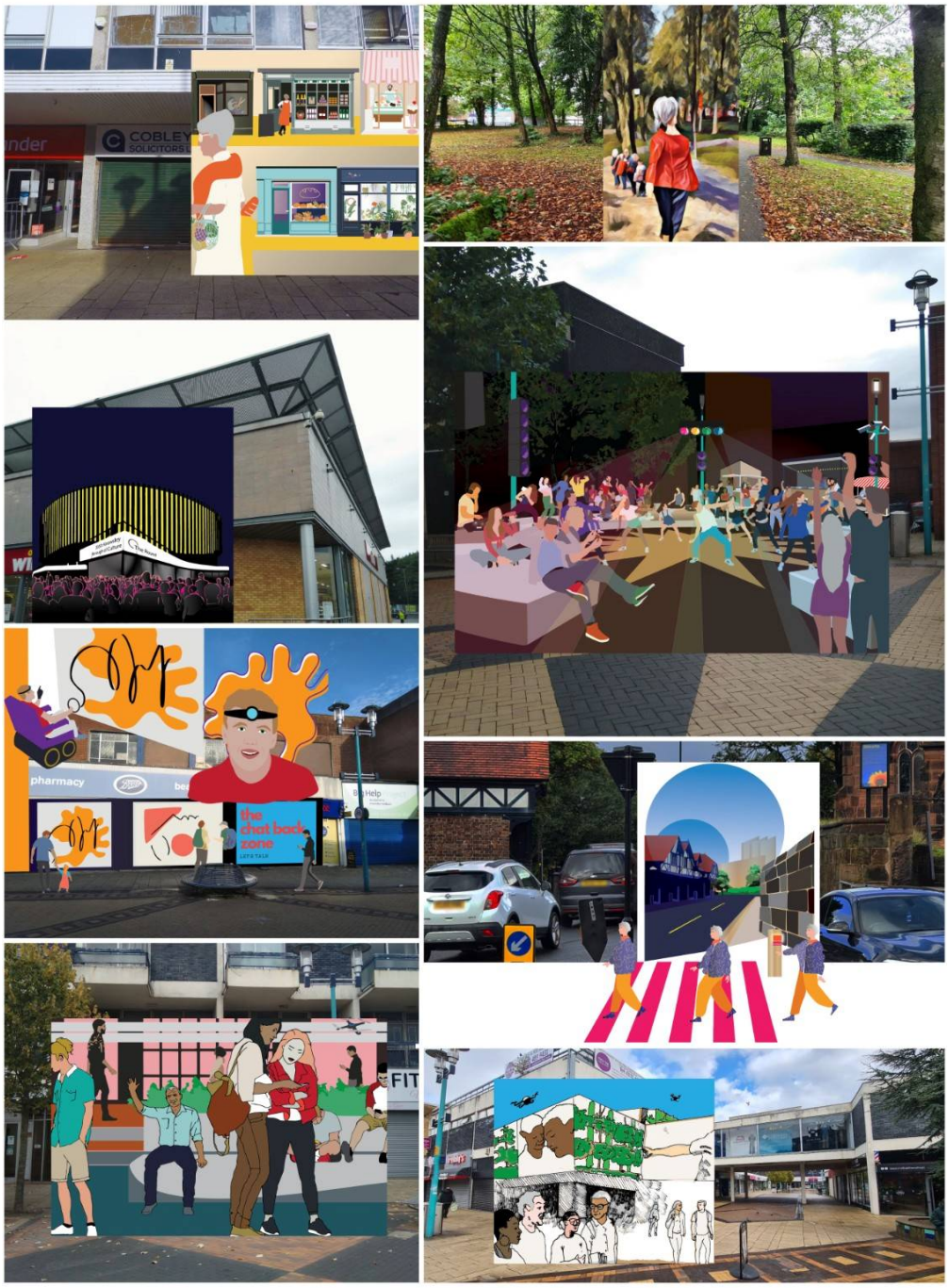
Η ανακήρυξη του Knowsley ως Πολιτιστικού Δήμου της Μητροπολιτικής Περιφέρειας για το 2022 προσέφερε πρόσφορο πλαίσιο για την ενίσχυση της προσέγγισης, με θεματική που ταυτιζόταν με τους στόχους του έργου (αφήγηση, φαντασία, μυθοπλασία). Καθοριστική υπήρξε η συμβολή τοπικών οργανώσεων, που παρότι δεν είχαν θεσμικό ρόλο, συνέβαλαν καθοριστικά στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο ερευνητικό εγχείρημα και την κοινότητα. Με τη συμβολή τους, τα εργαστήρια προσαρμόστηκαν δυναμικά στις ανάγκες των συμμετεχόντων, ενισχύοντας τον διάλογο και την αίσθηση συλλογικής κυριότητας επί του έργου.

2.1.3 Η Διαμεσική Εμπειρία: Ζωντανεύοντας τις Ιστορίες στο Κέντρο της Πόλης

Τον Οκτώβριο του 2022, οι μυθοπλαστικές αφηγήσεις των εργαστηρίων μεταφέρθηκαν στον δημόσιο χώρο μέσα από μια διαμεσική εμπειρία στο κέντρο του Huyton. Η δράση Future Huyton συνέδεσε έντυπο υλικό, ηχητικές αναγνώσεις και επαυξημένη πραγματικότητα, μετατρέποντας γνωστά σημεία της πόλης σε πεδία φαντασιακής εξερεύνησης.

Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να προσεγγίσουν τις ιστορίες μέσω φυλλαδίων ή διαδικτυακής ακρόασης, ενώ στο αστικό τοπίο συναντούσαν γεωτοποθετημένους θόλους AR, όπου προβάλλονταν αποσπάσματα από υποθετικά μελλοντικά σενάρια, εμπλουτισμένα με πολυμεσικό περιεχόμενο και σχόλια των ίδιων των δημιουργών. Η εμπειρία ενοποίησε αφήγηση και χώρο, προσκαλώντας τους επισκέπτες να φανταστούν εναλλακτικές εκδοχές της πόλης.

Πέρα από την αισθητική και τεχνολογική διάσταση, η δράση αποτέλεσε πεδίο συμμετοχής και στοχασμού: κάθε θόλος περιλάμβανε σύντομα ερωτηματολόγια, ενθαρρύνοντας το κοινό να εκφράσει σκέψεις, συναισθήματα ή κριτικές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τεχνολογική υποδομή και συμμετοχική αφήγηση συνδέθηκαν σε ένα ενιαίο βιωματικό γεγονός, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες του δημόσιου χώρου ως πλαισίου ψηφιακής δημοκρατικής έκφρασης.



Εικόνα 1: Παραδείγματα αντιπαρατιθέμενων αφηγηματικών στιγμιότυπων και πραγματικών τοποθεσιών στο κέντρο της πόλης, που προβάλλονται μέσω της επαυξημένης πραγματικότητας. Οι εικόνες δημιουργήθηκαν από τον συγγραφέα για τις ανάγκες του έργου.

2.2 Τα Εργαστήρια Μυθοπλασίας και Δημιουργικού Σχεδιασμού: Συνδιαμορφώνοντας το Ψηφιακό Μέλλον

Τα εργαστήρια επικεντρώθηκαν στη διαμόρφωση συλλογικών αφηγημάτων για το μέλλον και δομήθηκαν σε τρεις φάσεις. Η αναστοχαστική καταγραφή εμπειριών συνδυάστηκε με τη δημιουργική φαντασία, με τη μορφή εικασιών για τεχνολογικές λύσεις σε καθημερινά προβλήματα.

2.2.1 Διερεύνηση Ιδεών: Θεμελίωση του Μέλλοντος στις Παρούσες Εμπειρίες

Η πρώτη φάση των εργαστηρίων επικεντρώθηκε στη θεμελίωση των αφηγήσεων στη βιωμένη εμπειρία, ενθαρρύνοντας την ανάδυση βιωμάτων, συναισθηματικών συνδέσεων και χωρικών αναφορών στον αστικό χώρο του Huyton. Αξιοποιώντας προσεγγίσεις από τα Future Workshops

(Jungk & Müllert, 1987) και μεθόδους εθνογραφικής έρευνας του μέλλοντος (Candy & Kornet, 2019), η διαδικασία στόχευσε στην καταγραφή καθημερινών ρουτινών και αισθητηριακών εντυπώσεων που διαμορφώνουν τη σχέση των πολιτών με τον τόπο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν σημεία οικειότητας, μετατρέποντας το αστικό τοπίο σε συναισθηματική γεωγραφία. Μέσα από ατομική ή ομαδική εργασία –είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά– ανέπτυξαν χάρτες συναισθηματικών συσχετίσεων, αποτυπώνοντας διαδρομές, σημεία συνάντησης, στιγμές ρουτίνας ή έντασης, καθώς και προσδοκίες για τη μεταμόρφωση του δημόσιου χώρου.

Η ενεργή συμμετοχή και η βαθύτερη συναισθηματική εμπλοκή ενισχύθηκαν μεθοδολογικά, ενσωματώνοντας ποικίλες μορφές έκφρασης — από γραπτές καταγραφές έως προφορικές αφηγήσεις και οπτικά υλικά — στοχεύοντας στη συμπερίληψη διαφορετικών ηλικιακών και μορφωτικών ομάδων. Η φάση ολοκληρώθηκε με ασκήσεις αναστοχασμού, όπου οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ανεκπλήρωτες ανάγκες και αξίες, όπως η κοινωνική σύνδεση, η ασφάλεια και η προσβασιμότητα. Παρότι ακολουθήθηκε ένας βασικός αφηγηματικός άξονας — από την ανάκληση του παρελθόντος προς τη διατύπωση μελλοντικών προσδοκιών — διατηρήθηκε ευελιξία για αυθόρμητες παρεμβάσεις, επιτρέποντας την ανάδυση κρυφών πτυχών της τοπικής εμπειρίας και διασφαλίζοντας την ουσιαστική καθοδήγηση από τους συμμετέχοντες.

2.2.2 Μυθοπλασία στην Ψηφιακή Δημιουργία Χώρων: Υποθέσεις για Τεχνολογία και Κοινοτική Δράση

Η δεύτερη φάση σηματοδοτεί τη μετάβαση από την αποτύπωση καθημερινών εμπειριών στη μυθοπλαστική ερμηνεία τους, εξερευνώντας εναλλακτικά μελλοντικά σενάρια για τον δημόσιο χώρο του Huyton. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ενσωματώσουν υποθετικές τεχνολογικές καινοτομίες σε αφηγήσεις συνδεόμενες με κοινοτικές πρακτικές, καθημερινές ανάγκες και συλλογικές αξίες. Η τεχνολογία δεν προσεγγίστηκε ως αφηρημένη έννοια, αλλά ως δυναμικό, τοπικά προσδιορισμένο εργαλείο κοινωνικής ενεργοποίησης.

Για την υποστήριξη της δημιουργικής διαδικασίας, παρασχέθηκαν ερεθίσματα και παραδείγματα από διεθνείς πρωτοβουλίες ψηφιακού placemaking, αλλά και φαντασιακά πρωτότυπα. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν ατομικά ή σε ομάδες, αξιοποιώντας τα παραδείγματα αυτά ως αφορμές για εντοπισμό τοπικά σημαντικών δυνατοτήτων. Η μεθοδολογική προσέγγιση εμπνεύστηκε από τις πρακτικές του Science Fiction Prototyping (Johnson, 2011) και του Design Fiction (Markussen & Knutz, 2013), με σκοπό τη δημιουργία «what-if» σεναρίων: αφηγήσεων που διερευνούν το πώς θα μπορούσε να είναι το μέλλον αν αξιοποιηθούν συγκεκριμένες τεχνολογίες. Τα σενάρια αυτά δομήθηκαν γύρω από δύο βασικούς θεματικούς άξονες: την ψηφιακή ενίσχυση του δημόσιου χώρου και την κοινοτική συνεργασία. Τα αφηγήματα που προέκυψαν πρότειναν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα, συνδέοντας τις τεχνολογικές εφαρμογές με αξίες όπως η κοινωνική φροντίδα, η ενδυνάμωση, η διαγενεακή σύνδεση και η προσβασιμότητα. Η φάση αυτή συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος για τον μετασχηματισμό του Huyton σε ένα περιβάλλον όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης της κοινότητας — και όχι ως αυτοσκοπός. Οι ιδέες που αναδύθηκαν αποτέλεσαν τον κορμό για την επόμενη φάση του έργου, όπου η μυθοπλασία οργανώθηκε σε συνεκτικά αφηγήματα.

2.2.3 Δημιουργία Ιστοριών: Συνθέτοντας Προσωπικές Αφηγήσεις για το Μέλλον της Πόλης

Η τρίτη φάση των εργαστηρίων αφορά τη σύνθεση ολοκληρωμένων αφηγήσεων, ενσωματώνοντας τις υποθετικές τεχνολογικές παρεμβάσεις του προηγούμενου σταδίου σε ιστορίες με χαρακτήρες, πλοκή και συναισθηματικό περιεχόμενο. Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αφηγήσεις γύρω από φανταστικούς εαυτούς που ενσαρκώνουν προσωπικές αξίες, ελπίδες και προβληματισμούς για τη ζωή σε έναν μετασχηματισμένο Huyton.

Ακολουθήθηκε ένα ευέλικτο αφηγηματικό πλαίσιο που περιλάμβανε βασικά δομικά στοιχεία (π.χ. υπόθεση, πρωταγωνιστές, σύγκρουση). Αξιοποιήθηκε το υλικό που παράχθηκε στις προηγούμενες φάσεις. Η τεχνολογία ενσωματώθηκε αφηγηματικά στις καθημερινές ρουτίνες των χαρακτήρων, ως μέσο σύνδεσης, φροντίδας και δημιουργικότητας.

Κάποιοι συμμετέχοντες προτίμησαν τη γραφή, άλλοι εργάστηκαν με χάρτες και story boards, ενώ αρκετές αφηγήσεις παρουσιάστηκαν προφορικά. Η ποικιλομορφία αυτή ενίσχυσε τη συμπερίληψη διαφορετικών ηλικιών, δεξιοτήτων και εκφραστικών συνηθειών, επιτρέποντας το διάλογο και την απρόσκοπτη έκφραση. Η μεθοδολογική ευελιξία, σε συνδυασμό με την ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διαμόρφωση της διαδικασίας, συνέβαλε στην καλλιέργεια μιας αίσθησης συν-κυριότητας επί του έργου και στην προώθηση του αναστοχασμού γύρω από το μέλλον του Huyton.

3. Αποτελέσματα: Προς ένα Συμμετοχικό Δημιουργικό και Ψηφιακό placemaking

Οι ιστορίες που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο του Future Huyton — δώδεκα εκ των οποίων είναι προσβάσιμες στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος (www.future-huyton.uk/stories) — και οι αποκρίσεις του κοινού, κατέδειξαν υπαρκτές κοινωνικές ανάγκες και διαρθρωτικές αδυναμίες της περιοχής. Παράλληλα, ανέδειξαν τομείς στους οποίους η δημιουργική και ψηφιακή συμμετοχή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά, ενώ υπογράμμισαν την ανάγκη για θεσμικούς μετασχηματισμούς που θα διευκολύνουν πρακτικές συλλογικής συν-δημιουργίας.

3.1 Νεανική Δημιουργικότητα και Διεκδίκηση της Δημόσιας Ορατότητας

Η νεολαία του Huyton συχνά προσεγγίζεται μέσα από αρνητικά στερεότυπα, συνδεδεμένα με φαινόμενα παραβατικότητας ή κοινωνικής αποξένωσης. Ωστόσο, στο πλαίσιο του Future Huyton, οι νέοι κάτοικοι συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία αφηγήσεων. Οι ιστορίες τους περιλάμβαναν ιδέες εμβυθιστικών εμπειριών, χρήση εργαλείων STEM, πολιτιστικές δραστηριότητες και δημόσια προσβάσιμο ψηφιακό εξοπλισμό — ως ιδέες που θα μπορούσαν να μετασχηματίσουν τον δημόσιο χώρο και να ενισχύσουν τη συμμετοχή.

Σε αφηγήσεις όπως οι «The Events Manager» και «Setup for Success», οι νέοι παρουσιάζονται ως ενεργοί διαμορφωτές του αστικού χώρου: οργανώνουν δράσεις, πειραματίζονται με την τεχνολογία και διεκδικούν παρουσία στο δημόσιο λόγο. Το αστικό τοπίο, από πλαίσιο επιτήρησης, μετατρέπεται σε πεδίο δημιουργικής ορατότητας και κοινοτικής ενεργοποίησης. Αυτή η μετατόπιση από το «δικαίωμα στη συμμετοχή» προς μια ρητορική συν-ιδιοκτησίας είναι κρίσιμη. Οι νέοι δεν προσκαλούνται απλώς, αλλά αρθρώνουν φωνή, προτείνουν λύσεις και φαντάζονται εναλλακτικά σενάρια με πολιτισμική και πολιτική βαρύτητα. Στις ιστορίες «Back to the Future» και «Luminous», ο δημόσιος χώρος αναπαρίσταται ως τόπος ένταξης, έκφρασης και αναγνώρισης της διαφορετικότητας.

Το αποτέλεσμα είναι ένα μοντέλο συμμετοχικού σχεδιασμού που βασίζεται όχι στις υποδομές, αλλά στη φαντασία και την έκφραση των κατοίκων. Η συμμετοχή υπερβαίνει τη «γνώμη επί των πραγμάτων» και λειτουργεί ως δημιουργική πράξη νοηματοδότησης του χώρου. Η νεολαία συνδιαμορφώνει τον τόπο, αρθρώνοντας παρουσία και προοπτική.

3.2 Τελετουργίες Φροντίδας και Ψηφιακά Εργαλεία Συλλογικής Ενδυνάμωσης

Οι αφηγήσεις του Future Huyton ανέδειξαν την ανάγκη να επανεξεταστεί ο δημόσιος χώρος όχι απλώς ως λειτουργικό πεδίο, αλλά ως τοπολογική μήτρα φροντίδας, μνήμης και κοινωνικής επανένωσης. Αντί να ορίζεται θεσμικά, η συλλογική ζωή αναδύθηκε μέσα από τελετουργίες συνύπαρξης και εκδηλώσεις ενσυναίσθησης. Από φεστιβάλ και διαγενεακά εργαστήρια έως σιωπηλές περιηγήσεις σε επαυξημένα περιβάλλοντα, οι ιστορίες πρότειναν μορφές συλλογικής επανόρθωσης που στηρίζονται στην κοινή ευαλωτότητα και όχι στην ομοιομορφία.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνολογία δεν λειτούργησε ως εργαλείο ελέγχου ή εντυπωσιασμού. Επαυξημένες αφηγήσεις, διαδραστικά μηνύματα και ψηφιακά μονοπάτια μετέτρεψαν το τοπίο σε χώρο μαρτυρίας, συμβολικής αναγνώρισης και δημόσιας αναδιάρθρωσης. Έμφαση δόθηκε στην αναγνώριση της απώλειας και της κοινωνικής αδικίας — όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση — με τις ιστορίες να προτείνουν τεχνο-κοινοτικές πρακτικές αποκατάστασης: πλατφόρμες εμπειριών, συμφιλιωτικές τελετουργίες και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Παράλληλα, μέσω της αυτο-οργάνωσης, οι κάτοικοι μετατρέπονται από παθητικούς αποδέκτες σε ενεργούς κοινωνικούς δράστες. Ψηφιακά εργαλεία, όπως συνεργατικές πλατφόρμες, εφαρμογές

παιχνιδιών και ψηφιακά σήματα αναγνώρισης υποστήριξαν την ανάληψη δράσεων, την ορατότητα των συνεισφορών και την ενίσχυση της τοπικής αυτοδιαχείρισης. Έτσι, η τεχνολογία δύναται να ενταχθεί οργανικά στην κοινοτική καθημερινότητα, ενδυναμώνοντας σχέσεις αλληλεγγύης και βιώσιμης συμμετοχής.

3.3 Θεσμική Συνύφανση και Σχέσεις Εμπιστοσύνης

Στις αφηγήσεις του Future Huyton, ο χαρακτήρας της τοπικής αυτοδιοίκησης ως αποστασιοποιημένου διαχειριστή τίθεται υπό διαπραγμάτευση. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ρητά την κρίση εμπιστοσύνης στους θεσμούς, ως βαθύτερο ζήτημα σχέσης πολίτη – διοίκησης, προσδιορισμένου από ένα μείγμα απουσίας, ματαιωμένων προσδοκιών και πικρίας. Εντούτοις, το περιεχόμενο των ιστοριών προκρίνει εναλλακτικές προοπτικές, όπου η τοπική διοίκηση λειτουργεί ως καταλύτης, ακροατής και υποστηρικτής. Αυτές οι προσδοκίες ευθυγραμμίζονται με σύγχρονες θεωρήσεις της δημόσιας διακυβέρνησης, όπως το New Public Governance και η Public Service Logic (Osborne, 2018. Torfing και συν., 2016), που εστιάζουν στη συν-δημιουργία, τη σχεσιακή νοηματοδότηση και τη διαπραγμάτευση της αξίας μεταξύ πολιτών και θεσμών. Σε αυτό το πλαίσιο, η εμπιστοσύνη αποτελεί προϊόν θεσμικής ανταπόκρισης, διαφάνειας και αναγνώρισης. Οι συμμετέχοντες οραματίστηκαν έναν Δήμο που προσφέρει «δομές σχέσης» — συμβουλευτικές πλατφόρμες, διαμεσολαβητικούς ρόλους, ψηφιακούς μηχανισμούς ανταλλαγής — ώστε η κοινότητα να βιώνει σταθερή θεσμική παρουσία. Ο θεσμός, σε αυτή την οπτική, είναι μάχιμος: μαθαίνει μέσα από την πράξη, δοκιμάζει, ακούει, αναθεωρεί.

Αυτή η μετατόπιση αποτυπώνεται σε ορισμένες αφηγήσεις μέσω τεχνολογικών παραδειγμάτων: ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης που λειτουργεί ως συμμετοχικός διαμεσολαβητής· μια τοπική διοίκηση που ενεργεί ως κόμβος συντονισμού μεταξύ πολιτών, ομάδων και φορέων, επιτρέποντας τη δημιουργία συνεργατικών δομών από τη βάση. Στο φανταστικό αυτό πλαίσιο, η τοπική διακυβέρνηση είναι σταθερά παρούσα σε σχέσεις ευθύνης. Αυτή η ενσώματη θεσμική παρουσία δεν περιορίζει τους πολίτες στον ρόλο του «χρήστη υπηρεσιών»· τουναντίον, τους καθιστά συν-σχεδιαστές ενός αστικού πλέγματος φροντίδας και δυναμικής πολιτειότητας.

3.4 Ψηφιακός Τόπος ως Υποδομή Συν-Αφήγησης και Δημόσιας Μάθησης

Οι ιστορίες που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του Future Huyton προσέγγισαν την ψηφιακή τεχνολογία ως υποδομή κοινοτικής εμπλοκής, πολιτειότητας και δημόσιας ορατότητας. Ο «ψηφιακός τόπος» παρουσιάζεται ως συμμετοχικό οικοσύστημα όπου η τεχνολογία ενσωματώνεται οργανικά στις πρακτικές της κοινότητας, προσφέροντας πλαίσια συν-δημιουργίας, αναγνώρισης και δημόσιας παρουσίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή KnowsleyDome, παρότι καινοτόμα ως ψηφιακή υποδομή της τοπικής αυτοδιοίκησης, ανέδειξε δύο κρίσιμους περιορισμούς: αφενός, την απουσία ουσιαστικής εμπλοκής των πολιτών στον σχεδιασμό της· και αφετέρου, την απόσταση της τοπικής διοίκησης από το κοινοτικό σκέλος της έρευνας, καθώς δεν συμμετείχε στη διαδικασία παραγωγής των ιστοριών και παρέμεινε εξωτερικός θεατής του αποτελέσματος. Το έργο κατέδειξε την ανάγκη αναδιαμόρφωσης της πλατφόρμας όχι μόνο τεχνικά, αλλά συστημικά — ως μετατόπιση προς ένα AR Placemaking Living Lab.

Το προτεινόμενο Living Lab δεν νοείται ως νέο εργαλείο διαχείρισης, αλλά ως δημόσιο εργαστήριο αφήγησης και συν-επινόησης. Πολίτες, καλλιτέχνες, επαγγελματίες και θεσμικοί φορείς δύνανται να συνδιαμορφώνουν εδώ το νόημα του τόπου μέσω ψηφιακών και χωρικών πρακτικών. Η τεχνολογία μετατρέπεται σε αφηγηματικό υπόστρωμα, φιλοξενώντας τοπικές μαρτυρίες. Η πολιτειότητα καλλιεργείται μέσω της διαγενεακής μάθησης, της δημιουργικής πειραματικής δράσης και της θεσμικής ευελιξίας. Ως τέτοιο, το AR Placemaking Living Lab δεν αποτελεί προϊόν· μπορεί να αποτελέσει διαδικασία μάθησης, σημείο συνάντησης μεταξύ ψηφιακής υποδομής και βιωμένης εμπειρίας, μεταξύ τοπικής αφήγησης και θεσμικού πειραματισμού. Με αυτή τη λογική, το KnowsleyDome δεν ακυρώνεται, αλλά εξελίσσεται — από τεχνική εφαρμογή σε πολυεπίπεδο περιβάλλον πολιτισμικής συμμετοχής και δημόσιας συν-δημιουργίας.

4. Συμπεράσματα

Το Future Huyton, παρότι ενταγμένο σε ένα πειραματικό πλαίσιο εντός ευρύτερης στρατηγικής, κατάφερε να υποδείξει ένα εναλλακτικό παράδειγμα αστικής αναγέννησης, όπου η πολιτική στόχευση συναντά τη φαντασία και τις πολιτισμικές αφηγήσεις της κοινότητας. Η δυναμική της υποθετικής μυθοπλασίας αποδείχθηκε καταλυτική στη διαδικασία ψηφιακής δημιουργίας τόπων, κινητοποιώντας τους κατοίκους να φανταστούν το μέλλον τους πέρα από στερεότυπα και υλικούς περιορισμούς. Μέσα από την εικονική αφήγηση, ο δημόσιος χώρος επανανοηματοδοτείται ως πεδίο συλλογικής δημιουργικότητας και χωρικά προσδιορισμένης μνήμης, μετατοπίζοντας τον αστικό λόγο από την έλλειψη και τη διαχείριση στη συμμετοχή και την ταυτότητα. Αναδεικνύεται έτσι η δύναμη της καθημερινής εμπειρίας ως έγκυρου μέσου γνώσης και σχεδιασμού· το αστικό τοπίο, σε αυτό το πλαίσιο, προσεγγίζεται ως διαδικασία συν-διαμόρφωσης, αντί για επιβολή.

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της δημιουργικής μεθοδολογίας ανέδειξε εντάσεις με τα υφιστάμενα θεσμικά πλαίσια διακυβέρνησης, τα οποία εξακολουθούν να λειτουργούν βάσει ιεραρχικών και τεχνοκρατικών προτύπων. Η μετάβαση προς μια συνεργατική, αποκεντρωμένη και διαφανή δημόσια διοίκηση δεν είναι απλώς επιθυμητή, αλλά αναγκαία. Η ενδυνάμωση των τοπικών ενδιαφερομένων μέσα από ψηφιακό γραμματισμό και ανοικτά συμμετοχικά εργαλεία αναδεικνύεται κρίσιμη για την καλλιέργεια θεσμικής ευελιξίας και την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης. Η ανάδειξη των ψηφιακών υποδομών ως κόμβων μάθησης και πολιτιστικής παραγωγής υποδεικνύει ότι η ψηφιακή δημιουργία τόπων μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός βαθύτερου κοινωνικού επαναπροσδιορισμού, ως εργαλείο ενδυνάμωσης, συλλογικής ορατότητας και βιώσιμου μετασχηματισμού της αστικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Basaraba, N. (2021). The emergence of creative and digital place-making: A scoping review across disciplines. New Media & Society, 25(6),1470–1497. https://doi.org/10.1177/14614448211044942

Candy, S. & Kornet, K.W. (2019). Turning foresight inside out: An introduction to ethnographic experiential futures. Journal of Futures Studies, 23(3),3–22. https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23(3).0002

De Souza e Silva, A. & Hjorth, L. (2009). Playful urban spaces: A historical approach to mobile games. Simulation & Gaming, 40(5),602–625. https://doi.org/10.1177/1046878109333723

DeWaal, M. (2021). Media architecture and its futures implied. Retrieved from http://archis.org/volume/media-architecture-and-its-futures-implied/

Frith, J. & Richter, J. (2021). Building participatory counternarratives: Pedagogical interventions through digital placemaking. Convergence, 27(3),696–710. https://doi.org/10.1177/1354856521991956

Halegoua, G.R. (2020). The digital city: Media and the social production of place. NYU Press.

Harrison, L.K., Kaplan, H., Matthews, J.T., & Santiago, E. (2025). Making meaningful places: Augmented reality for digital placemaking in Clearwater, Florida. Journal on Computing and Cultural Heritage, 18(1), Article 1,1–21. https://doi.org/10.1145/3703916

Her, J.-J. (2021). Engaging locals in rural areas: Value correspondence in placemaking through mobile augmented reality. Digital Creativity, 32(3),215–233. https://doi.org/10.1080/14626268.2021.1954955

Johnson, B.D. (2011). Science fiction prototyping: Designing the future with science fiction. Morgan & Claypool.

Jungk, R. & Müllert, N. (1987). Future workshops: How to create desirable futures. London: Institute for Social Inventions.

Lew, A.A. (2017). Tourism planning and place making: Place-making or placemaking? Tourism Geographies, 19(3),448–466. https://doi.org/10.1080/14616688.2017.1282007

Markussen, T. & Knutz, E. (2013). The poetics of design fiction. In Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies (pp.231–240). https://doi.org/10.1145/2513506.2513531

Marrades, R., Collin, P., Catanzaro, M. & Mussi, E. (2021). Planning from failure: Transforming a waterfront through experimentation in a placemaking living lab. Urban Planning, 6(1), 221–234. https://doi.org/10.17645/up.v6i1.3586

Osborne, S.P. (2018). From public service-dominant logic to public service logic: Are public service organisations capable of co-production and value co-creation? Public Management Review, 20(2), 225–231. https://doi.org/10.1080/14719037.2017.1350461

Pierre, J. & Røiseland, A. (2016). Exit and voice in local government reconsidered: A "choice revolution"? Public Administration, 94,738–753. https://doi.org/10.1111/padm.12258

Torfing, J., Røiseland, A. & Sørensen, E. (2016). Transforming the public sector into an arena for co-creation: Barriers, drivers, benefits, and ways forward. Paper presented at the EGPA Conference, Utrecht, Netherlands, August24–26. https://doi.org/10.1177/0095399716680057

C09. Ψηφιακή Δημοκρατία και οι προοπτικές της στις σύγχρονες κοινωνίες

ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΈΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ: ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19

Παναγοπούλου Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός Κλάδου ΠΕ 70 Δασκάλων
Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Η παρούσα αναφορά επιχειρεί τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ψηφιακές τους δεξιότητες, όπως επίσης και την ανάδειξη βασικών συνιστωσών που επηρέασαν τόσο τη συμμετοχή, όσο και τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού κατά τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, την οποία επέβαλλε η πανδημία Covid-19. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις και με δείγμα 14 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, επιχειρείται η ανάλυση των προκλήσεων που προέκυψαν από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, των στρατηγικών προσαρμογής που υιοθετήθηκαν και του αντικτύπου της ψηφιακής ετοιμότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ποικιλομορφία στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, στις σοβαρές ελλείψεις σε επίπεδο επιμόρφωσης, αλλά και στο έντονο ψηφιακό χάσμα που επηρέασε τη συμμετοχή μαθητών/τριών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, συνθήκες οι οποίες σε κάθε περίπτωση οδηγούν σε περαιτέρω όξυνση του φαινομένου των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία Covid-19, ψηφιακές δεξιότητες, ψηφιακή ετοιμότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες.

1. Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η πανδημία Covid-19 αποτέλεσε ένα παγκόσμιο σημείο καμπής, επιβάλλοντας την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την άμεση προσαρμογή στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ταχεία μετάβαση ανέδειξε την καταλυτική σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και τον αντίκτυπό τους στη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία (Hodges et al., 2020). Παράλληλα, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας βρέθηκε στην πρώτη γραμμή των συγκεκριμένων ραγδαίων μετασχηματισμών, αντιμετωπίζοντας την ανάγκη προσαρμογής σε νέα εργαλεία και πρακτικές, συχνά χωρίς επαρκή εκπαίδευση ή ακόμα και οργανωμένη υποστήριξη. Ταυτόχρονα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε προϋπάρχουσες ανισότητες, τόσο σε επίπεδο ψηφιακών υποδομών όσο και σε επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας. Πιο αναλυτικά, μαθητές/τριες από κοινωνικοοικονομικά ευάλωτες ομάδες είχαν περιορισμένη πρόσβαση σε εξοπλισμό, σταθερές συνδέσεις στο διαδίκτυο, καθώς και κατάλληλη τεχνογνωσία, γεγονός που ενίσχυσε σημαντικά το υπάρχον εκπαιδευτικό χάσμα (Van Lancker & Parolin, 2020).

Ειδικότερα, η «ψηφιακή ετοιμότητα» (η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία) κατέστη κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας ή ακόμα και αποτυχίας της εκπαιδευτικής προσαρμογής. Ωστόσο, η ετοιμότητα αυτή ποικίλει σημαντικά, όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, αλλά και ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας και επιμόρφωσης (Jelińska & Paradowski, 2021).

Η παγκόσμια συζήτηση για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία μετά την πανδημία. Όπως υπογραμμίζει η UNESCO (2021), η επένδυση στις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποτελεί στην ουσία βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ισότητας και της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση (UNESCO, 2021). Η παρούσα αναφορά αποσκοπεί στο να συμβάλει σε αυτή τη συζήτηση, προτείνοντας πρακτικές λύσεις και πολιτικές για την ενίσχυση της ψηφιακής ετοιμότητας και τη μείωση των ανισοτήτων.

2. Το Υπαρκτό Ψηφιακό Χάσμα Πριν και Μετά την Πανδημία COVID-19

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε καταλύτη για τη ραγδαία εξάπλωση της τηλεκπαίδευσης, προκαλώντας σημαντικές αλλαγές και έντονους μετασχηματισμούς στον τρόπο παροχής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ανέδειξε και το υπαρκτό ψηφιακό χάσμα που είχε ήδη ξεκινήσει να δημιουργείται προτού εξαπλωθεί η πανδημία. Ειδικότερα, το ψηφιακό χάσμα αναφέρεται στις ανισότητες στην πρόσβαση σε ψηφιακές τεχνολογίες και στις δεξιότητες χρήσης αυτών των τεχνολογιών από τους χρήστες (Petko et al., 2018). Η διαπίστωση αυτή είναι ουσιαστική για την κατανόηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων που επηρεάζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Στην ουσία πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στην εξάπλωση της πανδημικής κρίσης που προκάλεσε η Covid-19 και σχετίζεται άμεσα με την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αναμφίβολα, η συγκεκριμένη διαπίστωση δεν αφορά μονομερώς την ελληνική κοινωνία, αλλά το παγκόσμιο στερέωμα τη στιγμή, καθώς οι ευάλωτες ομάδες πληθυσμού ήλθαν αντιμέτωπες με σημαντικά και πολλές φορές ανυπέρβλητα εμπόδια ως προς την πρόσβαση στη γνώση, ειδικότερα μετά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων (Γούγα, Φωτόπουλος & Καμαριανός, 2019).

Πριν την πανδημία, τα ψηφιακά εργαλεία και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) είχαν ήδη αρχίσει να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, κυρίως στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και στις πιο εξελιγμένες εκπαιδευτικά περιοχές. Ωστόσο, η χρήση τους περιοριζόταν σε ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, ενώ υπήρχαν σοβαρές ανισότητες στην πρόσβαση σε τεχνολογία. Όπως αναφέρει η έρευνα του Ευρωπαϊκού Κέντρου Εκπαίδευσης (European Commission, 2020), σχεδόν το 50% των μαθητών στην Ευρώπη δεν είχε επαρκή πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα και συσκευές, γεγονός που δημιουργούσε εκπαιδευτικές ανισότητες. Το ψηφιακό χάσμα ήταν ήδη υπαρκτό και ταυτόχρονα φανερό σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς οι μαθητές/τριες από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν είχαν την ίδια δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστές ή αξιόπιστο ίντερνετ. Επιπλέον, η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετώπιζε σημαντικά προβλήματα λόγω των περιορισμένων ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, παρά την ύπαρξη ψηφιακών εργαλείων, δεν είχαν επαρκή κατάρτιση για τη χρήση τους στην τάξη (European Commission, 2020).

Με την ξαφνική αλλαγή που επέφερε η πανδημία COVID-19, η ανάγκη για τηλεκπαίδευση αυξήθηκε κατακόρυφα. Το 2020, οι σχολικές μονάδες έκλεισαν παγκοσμίως και το μεγαλύτερο ποσοστό της εκπαίδευσης μεταφέρθηκε σε ψηφιακή μορφή, επισημαίνοντας τις ανισότητες στην πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους (UNESCO, 2020). Πολλοί μαθητές/τριες βρέθηκαν σε ένα νέο πλαίσιο που απαιτούσε υπολογιστές, σταθερές συνδέσεις στο διαδίκτυο και ψηφιακές δεξιότητες, παράγοντας έναν πολλαπλασιασμό του ψηφιακού χάσματος που στην ουσία προϋπήρχε. Το συγκεκριμένο "ψηφιακό χάσμα" επηρεάζει κυρίως μαθητές/τριες από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, καθώς δεν έχουν πάντα τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με λιγότερους πόρους δεν διαθέτουν την απαιτούμενη υποδομή ή πολλές φορές και την εκπαίδευση για την εφαρμογή αποτελεσματικής τηλεκπαίδευσης. Έτσι, αντί να μειωθεί το χάσμα, υπήρξε μια αναπαραγωγή και διεύρυνσή του, με μαθητές/τριες από πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να μένουν πίσω στη διαδικασία της μάθησης (OECD, 2020). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, λόγω της ταχύτητας με την οποία επιβλήθηκε η μετάβαση στην τηλεκπαίδευση, βρέθηκαν σε μια κατάσταση έλλειψης κατάρτισης και υποστήριξης. Παρά την ύπαρξη βασικών εργαλείων και υποδομών, η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και η περιορισμένη επιμόρφωση στις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης δημιούργησαν επιπλέον δυσκολίες (OECD, 2020).

Η αναγνώριση του ψηφιακού χάσματος από κυβερνήσεις και εκπαιδευτικά ιδρύματα δημιούργησε τη δυνατότητα για δράσεις, όπως η παροχή δωρεάν εξοπλισμού και συνδέσεων στο διαδίκτυο για ευάλωτους μαθητές (UNICEF, 2021). Ωστόσο, η υλοποίηση αυτών των πολιτικών απαιτούσε χρόνο και συχνά δεν κάλυπτε άμεσα τις ανάγκες, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που ο εξοπλισμός ήταν ανεπαρκής ή δύσκολο να εγκατασταθεί σε συγκεκριμένες περιοχές. Ένα ακόμη βασικό θέμα που ενισχύθηκε ήταν η ανάγκη για συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές δεξιότητες, κάτι που αποδείχθηκε ότι ήταν εξαιρετικά σημαντικό για τη βελτίωση της ποιότητας της τηλεκπαίδευσης (European Commission, 2020). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μαζί με την ανάπτυξη μαθησιακών υλικών και την καθοδήγηση στην αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εργαλείων, αποτελεί κρίσιμη παρέμβαση για τη μείωση του ψηφιακού χάσματος.

3. Ψηφιακές δεξιότητες εκπαιδευτικών: προκλήσεις και διακυβεύματα

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε τον καταλυτικό ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τοποθετώντας στο προσκήνιο τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η μετάβαση από την παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως και υβριδική μάθηση ανέδειξε ελλείψεις και ανεπάρκειες σε πολλαπλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Αναμφίβολα, η μετα-πανδημική εποχή δημιουργεί νέες προκλήσεις και διακυβεύματα, καθώς και ευκαιρίες για την ενίσχυση της ψηφιακής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού, διασφαλίζοντας κατά αυτήν την τακτική την ισότητα και τη συμπεριληπτικότητα στην εκπαίδευση (Φωτόπουλος, 2020).

Οι ψηφιακές δεξιότητες μπορούν να οριστούν ως το σύνολο των γνώσεων, στάσεων και πρακτικών που επιτρέπουν στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τεχνολογικά εργαλεία για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης (OECD, 2021). Η μετα-πανδημική εποχή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που εκτείνονται πέρα από τις τεχνικές γνώσεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με ψηφιακά εργαλεία. Ειδικότερα, η αποτελεσματική χρήση πλατφορμών (όπως το Moodle ή το Webex) δεν περιορίζεται στη διαχείριση μαθημάτων, αλλά επεκτείνεται στον σχεδιασμό περιεχομένου που διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών (Φωτόπουλος, 2020). Ταυτόχρονα, θα πρέπει με κάθε τρόπο να προωθηθεί η συμπεριληπτική μάθηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν την τεχνολογία με απώτερο στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η πρόσβαση σε υλικό για όλους τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο, η χρήση τεχνολογιών πρέπει να ενισχύει την ισότητα και να μην αναπαράγει τις ανισότητες που υπήρχαν πριν την πανδημία (Φωτόπουλος, 2021). Επιπροσθέτως, η μετα-πανδημική εποχή απαιτεί την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μέσω της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης, που διευκολύνονται από τις ψηφιακές πλατφόρμες και τις πρακτικές μικτής μάθησης (Hodges et al., 2020).

Παρά τις ευκαιρίες που παρέχει η ψηφιακή τεχνολογία, παραμένουν σημαντικές προκλήσεις, που επηρεάζουν συνολικά τη διαδικασία ενίσχυσης των ψηφιακών δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, όπως υπογραμμίζει ο Φωτόπουλος (2021), η πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα παραμένει άνιση, επηρεάζοντας αρνητικά μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς σε περιοχές με περιορισμένες υποδομές, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση σε στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες (Φωτόπουλος, 2021). Παράλληλα, η ταχύτητα με την οποία απαιτήθηκε η προσαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησε άγχος και πίεση, ειδικά για εκπαιδευτικούς με περιορισμένη/ανεπαρκή εμπειρία στη χρήση ψηφιακών μέσων και τεχνολογίας (Jelińska & Paradowski, 2021). Ως εκ τούτου, αναγκαία θεωρείται η ανάπτυξη προγραμμάτων που επικεντρώνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων της παιδαγωγικής τεχνολογίας, της διαχείρισης ψηφιακών τάξεων και της ενσωμάτωσης πολυμεσικού περιεχομένου, ενώ ταυτόχρονα η πολιτεία και οι φορείς εκπαίδευσης πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο. Επιπροσθέτως, η δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών μπορεί να ενδυναμώσει την κοινότητα και να προάγει τη συνεργασία, ενώ η ενσωμάτωση

μαθημάτων ψηφιακού εγγραμματισμού σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή (Φωτόπουλος, 2021).

Αναμφίβολα, η μετα-πανδημική εποχή αποτελεί μια ευκαιρία επαναξιολόγησης των δεξιοτήτων και πρακτικών που απαιτούνται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας και η ενίσχυση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για τη μείωση των ανισοτήτων και την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2021), «η τεχνολογία είναι εργαλείο και όχι αυτοσκοπός· η αξιοποίησή της πρέπει να γίνεται με τρόπο που να υπηρετεί τις παιδαγωγικές αρχές και τις ανάγκες όλων των μαθητών».

4. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, με έμφαση στην περίοδο της πανδημίας COVID-19. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, αναδεικνύονται εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών, ώστε να εντοπιστούν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν, οι στρατηγικές που υιοθέτησαν και οι τρόποι με τους οποίους η ψηφιακή ετοιμότητα επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, ενώ το δείγμα περιλάμβανε 14 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 7 ανήκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 7 στη Δευτεροβάθμια. Επιπροσθέτως, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αντιπροσώπευαν διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας (5-25 χρόνια εργασιακής εμπειρίας), ενώ υπήρχε ισόρροπη κατανομή φύλου (7 άνδρες και 7 γυναίκες). Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, ώστε να καταγραφούν διαφοροποιήσεις στο επίπεδο πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα και υποδομές. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν μεταξύ των 40-50 λεπτών. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν και διερεύνησαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία;
2. Ποιες προκλήσεις αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19;
3. Ποιες στρατηγικές ανέπτυξαν για να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ψηφιακής ετοιμότητας στις εκπαιδευτικές ανισότητες;

Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν για ανάλυση.

5. Αποτελέσματα

<u>Προηγούμενες Γνώσεις και Εμπειρίες</u>

Όσον αφορά τις προηγούμενες γνώσεις, καθώς και εμπειρία πάνω σε ζητήματα ψηφιακών εργαλείων και γενικών τεχνολογίας, οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διέθεταν βασικές γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, πριν την πανδημική κρίση. Ωστόσο, η πανδημία και η ταυτόχρονη ραγδαία μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής καθημερινότητας από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως διδασκαλία κατέστησε επιτακτική την ανάγκη εξειδίκευσης στη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών (π.χ. Webex). Ως εκ τούτου, οι προηγούμενες γνώσεις, καθώς και η πιθανή εμπειρία σε πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε κάθε περίπτωση, διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο ως προς την επιτυχή τέλεση της τηλεκπαίδευσης, ωστόσο δεν ήταν πάντα επαρκείς, ώστε να ανταποκριθεί στις νέες, πρωτόγνωρες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (*«Μπορώ να πω ότι οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες μου στη χρήση τεχνολογίας έπαιξαν σημαντικό ρόλο, αλλά δεν ήταν πάντα επαρκείς για να ανταποκριθώ στις νέες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είχα βασικές δεξιότητες στους υπολογιστές και σε ορισμένα εργαλεία, όπως η χρήση email ή οι παρουσιάσεις» Σ7).*

Αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διέθεταν επάρκεια ως προς την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων πριν την πανδημική κρίση, αλλά κατά την

εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήλθαν αντιμέτωποι/ες με ζητήματα που αφορούσαν κατά κύριο λόγο την προσαρμογή των δεξιοτήτων τους και των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνταν στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, έτσι όπως διαμορφώθηκαν κατά τη δίνη της πανδημικής κρίσης, επιτυγχάνοντας παράλληλα την ενεργή συμμετοχή, την ενθάρρυνση και τη δημιουργικότητα του συνόλου των μαθητών/τριών (*«Συνολικά, πριν την πανδημία είχα ήδη μια καλά δομημένη προσέγγιση στην αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων. Η πρόκληση ήταν να προσαρμόζω τις δραστηριότητες στις ανάγκες των μαθητών, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα» Σ14).*

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν είχε παρακολουθήσει εξειδικευμένα σεμινάρια για την αξιοποίηση τεχνολογίας πριν από την πανδημία, ενώ ταυτόχρονα τονίστηκε ότι η χρήση ψηφιακών εργαλείων το διάστημα πριν την πανδημική κρίση ήταν περιορισμένη και σε αρκετές φορές μη εφαρμόσιμη. Παράλληλα, αναφέρθηκε έντονα το γεγονός ότι η πανδημία δημιούργησε έκτακτες συνθήκες, οι οποίες σε κάθε περίπτωση απαιτούσαν άμεση επιμόρφωση και αυτομόρφωση (*«Η εξειδίκευση στη χρήση προηγμένων ψηφιακών πλατφορμών για διδασκαλία, όπως το Webex, απαιτούσε γρήγορη αυτομόρφωση και σίγουρα επιμόρφωση» Σ5*, *«Διαπίστωσα ότι οι επιμορφώσεις πριν την πανδημία ήταν ελάχιστες και συχνά εστίαζαν σε γενικές δεξιότητες χωρίς να καλύπτουν την ανάγκη για παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας» Σ10, «Πριν από την πανδημική κρίση, η χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική μου πρακτική ήταν περιορισμένη και επικεντρωνόταν κυρίως σε βασικές εφαρμογές» Σ3, «Γενικά, πριν την πανδημία, τα ψηφιακά εργαλεία ήταν περισσότερο «συμπληρωματικά» παρά αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας μου. Η εμπειρία μου ήταν βασική, και η χρήση τους περιοριζόταν σε απλές δραστηριότητες, αφού η εκπαίδευση δεν είχε οργανωθεί γύρω από αυτά. Ωστόσο, ήξερα ότι είχαν δυναμικό για περισσότερα. Με την πανδημία, αναγκάστηκα να εξελίξω αυτές τις δεξιότητες πολύ γρήγορα!» Σ1).*

Ωστόσο, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει εξειδικευμένα σεμινάρια και είχαν πιστοποιηθεί σχετικά με την ψηφιακή εκπαίδευση, ενώ παράλληλα σημειώθηκε ότι η πανδημία αποτέλεσε μια ξεχωριστή ευκαιρία που τους έδωσε τη δυνατότητα να διευρύνουν και να εξελίξουν τις ψηφιακές δεξιότητες («Είχα ήδη παρακολουθήσει σεμινάρια και πιστοποιήσεις σχετικά με την ψηφιακή εκπαίδευση, όπως η αξιοποίηση του Blended Learning και η δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού» Σ8, «Συμμετείχα σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το eTwinning, όπου ανταλλάσσαμε καλές πρακτικές για τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη. Ωστόσο, η πανδημία αποτέλεσε ευκαιρία να διευρύνω ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες αυτών των εργαλείων!» Σ2).

<u>Προκλήσεις κατά την Πανδημία</u>

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είχε πρόσβαση σε εξοπλισμό και μέσα, που καταστούσαν εφικτή την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, και ιδίως της τηλεκπαίδευσης (*«Ναι, είχα πρόσβαση σε εξοπλισμό, αλλά γενικά η διαθεσιμότητα και η ποιότητα του εξοπλισμού παρουσίαζαν προκλήσεις, ανάλογα με το σχολικό περιβάλλον» Σ2).* Ωστόσο, υπήρχαν και αρκετοί εκπαιδευτικοί που ανέφεραν την ανεπάρκεια υποδομών και εξοπλισμού των σχολικών μονάδων και ως εκ τούτου χρησιμοποιήσαν κατά κόρον τον προσωπικό τους εξοπλισμό για να καλύψουν τις συγκεκριμένες ελλείψεις και να ανταποκριθούν σε όλες τις εκφάνσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (*«Για να καλύψω τις ελλείψεις, χρησιμοποιούσα συχνά δικό μου εξοπλισμό» Σ6).*

Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε ημιορεινές περιοχές επισήμαναν ότι διαπιστώθηκαν σοβαρές δυσκολίες που αφορούσαν την δυνατότητα πρόσβασης σε εξοπλισμό και σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο. Ειδικότερα, παρατήρησαν ότι οι ίδιοι πολλές φορές διέθεταν ισχνή ή καθόλου σύνδεση στο δίκτυο, ενώ αρκετά ήταν και τα περιστατικά διακοπής της παροχής ρεύματος. Ουσιαστικά πρόκειται για σοβαρά εμπόδια για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ιδίως της τηλεκπαίδευσης (*«Στο χωριό της Δυτικής Αττικής που δίδασκα τότε υπήρξαν σοβαρές δυσκολίες, καθώς πολλά παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε εξοπλισμό, όπως και σε σύνδεση ίντερνετ. Αυτό πραγματικά ήταν τεράστιο ζήτημα γιατί δεν μπορούσε πολλές φορές να πραγματοποιηθεί η τηλεκπαίδευση. Φανταστείτε ότι ακόμα και στο δίκτυό μου είχα πολλές διακοπές, όπως και διακοπές ρεύματος…» Σ12).*

<u>Στρατηγικές προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευση</u>

Σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/ες εκπαιδευτικούς αναπτύχθηκαν ποικίλες στρατηγικές με σκοπό την άμεση προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κατά την πανδημία. Αρχικά, προέβησαν στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών (π.χ. Webex ή E-me κ.ά) με σκοπό την τέλεση της διδασκαλίας (σύγχρονης ή ασύγχρονης), αλλά και της γενικής επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες, με απώτερο στόχο τη διατήρηση τη σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον και την περαιτέρω διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Παράλληλα, αρκετοί εκπαιδευτικοί μετέτρεψαν το εκπαιδευτικό τους υλικό σε ψηφιακή μορφή (παρουσιάσεις, βίντεο κ.ά), ενώ εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για την υποστήριξη ποικίλων μαθησιακών αναγκών *(«Οι συνθήκες ήταν πρωτόγνωρες. Εφάρμοσα διαφοροποιημένη διδασκαλία προσπαθώντας να καλύψω τις ανάγκες όλων των μαθητών μου. Επίσης, είχα φτιάξει και αρκετές παρουσιάσεις και βιντεάκια» Σ7*). Η πλειοψηφία δήλωσε ότι χρησιμοποίησε ηλεκτρονικά τεστ, διαδραστικά κουίζ και εργασίες, ενώ συχνή ήταν και η επικοινωνία μέσω email ή βιντεοκλήσεις για την περαιτέρω υποστήριξη των μαθητών/τριών. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες με κίνητρα και ανατροφοδότηση για να παραμείνουν ενεργοί/ες στη μαθησιακή διαδικασία *(«Έπρεπε με κάθε τρόπο να διατηρήσουμε επαφή με τη διδακτική πράξη» Σ3*). Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμμετείχαν σε διαδικτυακά σεμινάρια και εκπαιδεύσεις που αφορούσαν τη χρήση και ορθή αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων, ενώ και με άλλους/ες εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Εκπαιδευτικές Ανισότητες και ψηφιακή ετοιμότητα

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες διέθεταν πρόσβαση σε επαρκή εξοπλισμό για την τέλεση της τηλεκπαίδευσης και κάθε μορφής εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις, οι οποίες σύμφωνα με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τις λεγόμενες ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, που διαπιστώθηκαν σοβαρές ελλείψεις σε ψηφιακό εξοπλισμό ή ακόμα και πλήρη ανεπάρκεια, γεγονός το οποίο καθιστούσε εξαιρετικά δύσκολη ή ακόμα και ανέφικτη την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ειδικότερα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών/τριών που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, μετανάστες/πρόσφυγες ή που ήταν Ρομά. Παράλληλα, αρκετοί/ες μαθητές/τριες δεν είχαν πρόσβαση σε κατάλληλο εξοπλισμό (υπολογιστές, τάμπλετ, σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο), ενώ σε αρκετές οικογένειες, υπήρχε ένας μόνο υπολογιστής για όλα τα παιδιά, γεγονός που δυσχέραινε τη συμμετοχή στην τηλεκπαίδευση. Επιπροσθέτως, οικογένειες με χαμηλό εισόδημα αδυνατούσαν να καλύψουν το κόστος για γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο (*«Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα ήταν η ανισοκατανομή πρόσβασης σε υπολογιστές, λάπτοπ, και αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο. Ορισμένοι μαθητές, κυρίως από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα ή απομακρυσμένες περιοχές, είχαν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε αυτές τις τεχνολογικές υποδομές, γεγονός που δυσχέραινε την παρακολούθηση μαθημάτων» Σ9).*

Επιπροσθέτως, κάποιοι/ες μαθητές/τριες ήταν εξαιρετικά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και προσαρμόζονταν γρήγορα, ενώ άλλοι (ιδίως σε περιοχές με λιγότερη πρόσβαση σε τεχνολογία) δυσκολεύονταν να χρησιμοποιήσουν ακόμη και βασικά εργαλεία. Μάλιστα, οι συγκεκριμένες ανισότητες ήταν πιο εμφανείς σε μαθητές που δεν είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή ή σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι (*«Παρατήρησα ότι οι μαθητές/τριες που ασχολούνταν ενεργά με τα ψηφιακά εργαλεία παρουσίασαν βελτίωση στην κατανόηση, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία. Ωστόσο, για να μεγιστοποιηθεί η θετική επίδραση, ήταν απαραίτητη η συνεχής υποστήριξη και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης για όλους» Σ13).* Παράλληλα, μαθητές/τριες που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς αρκετοί/ες δε διέθεταν τον βασικό εξοπλισμό ή δεν είχαν επάρκεια σε δίκτυο σύνδεσης, ενώ η γονική καθοδήγηση χαρακτηρίστηκε ελλιπής (*«Οι μαθητές που προέρχονται από πιο ευάλωτες κοινωνικοοικονομικές ομάδες συχνά δεν είχαν την κατάλληλη υποστήριξη στο σπίτι, είτε λόγω έλλειψης γονικής καθοδήγησης, είτε λόγω άλλων ψυχολογικών ή κοινωνικών δυσκολιών που εντάθηκαν στην περίοδο της πανδημίας» Σ10).*

6. Συμπεράσματα

Ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους βασικούς θεσμικούς χώρους που δέχτηκε και εξακολουθεί να υφίσταται ισχυρούς κραδασμούς και έντονες πιέσεις από τις δραματικές συνέπειες της πανδημικής κρίσης. Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε τις εκπαιδευτικές ανισότητες που σχετίζονται με την ψηφιακή ετοιμότητα. Παρότι οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν σημαντική προσπάθεια για την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες, η ελλιπής επιμόρφωση και οι περιορισμένοι πόροι ενίσχυσαν το ήδη υπάρχον ψηφιακό χάσμα. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των ψηφιακών δεξιοτήτων στη διδακτική πράξη, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συνεχώς μεταβαλλόμενης τεχνολογικής πραγματικότητας. Η ψηφιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την καλλιέργεια ψηφιακού εγγραμματισμού στους/στις μαθητές/τριες αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα. Παρά την επάρκεια σε βασικές δεξιότητες, η περιορισμένη χρήση προηγμένων ψηφιακών εργαλείων και η έλλειψη επαγγελματικής αυτοπεποίθησης σε τεχνολογικά περιβάλλοντα καθιστούν αναγκαία την αναβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση, όπως επίσης και τον προσεκτικό σχεδιασμό τακτικών και πρακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η ενίσχυση των υποδομών και η παροχή τεχνολογικών μέσων και αξιόπιστων συνδέσεων στο διαδίκτυο, ειδικά σε αγροτικές και υποβαθμισμένες περιοχές αποτελεί καίριο ζήτημα, ενώ παράλληλα, απαιτείται αυξημένη στήριξη στους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες διαθέτουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την κοινωνική, οικονομική τους κατάσταση, καθώς και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ο συστηματικός σχεδιασμός πολιτικών που στοχεύουν στη βελτίωση της πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα οδηγήσει στην εν μέρει σταδιακή άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δραστική μείωση του ψηφιακού χάσματος.

Αναμφίβολα, η ψηφιακή ετοιμότητα δεν αφορά μόνο τη διαχείριση εργαλείων αλλά και τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που προάγει την ισότητα και την ένταξη. Με την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, η πανδημία προσέφερε την ευκαιρία να ενισχυθούν οι τεχνολογικές υποδομές και να μειωθεί το ψηφιακό χάσμα για το μέλλον, καθιστώντας την εκπαίδευση περισσότερη προσβάσιμη για όλους.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γούγα, Γ. Φωτόπουλος, Ν. & Καμαριανός, Ι. (2019) «Μετα-αλήθεια», ρύθμιση & κοινωνικές πρακτικές: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, *Κοινωνιολογική επιθεώρηση, 5-6*, 75-89.

Φωτόπουλος, Κ. (2020). *Η παιδαγωγική της τεχνολογίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Φωτόπουλος, Κ. (2021). *Εκπαίδευση και Ψηφιακή Μεταρρύθμιση: Προοπτικές και Προκλήσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting Education.* Brussels: European Union.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* Educause Review.

Jelińska, M., & Paradowski, M. B. (2021). Teachers' perception of student engagement and disengagement during emergency remote teaching in the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 12.*

OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators.* OECD Publishing, Paris.

OECD. (2021). *Digital education for a resilient recovery*. Paris: OECD Publishing.

Petko, D., Prasse, D., & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: A structural equation model. *Computers in Education, 122,* 81–98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.003.

UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2021). *The importance of investing in digital skills for inclusive and equitable education.* UNESCO Policy Briefs.

UNICEF (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind: Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health*. UNICEF.

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health, 5(5),* 243–244.

C10. Ηθική και Δεοντολογία στον Ψηφιακό Χώρο

ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ: ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ;

Ζιώγα Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση, εγείρει σημαντικά ηθικά ζητήματα. Τα κύρια προβλήματα αφορούν την ιδιωτικότητα και την προστασία δεδομένων, καθώς η χρήση δεδομένων μαθητών ενισχύει τις ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια και τη διαχείριση προσωπικών πληροφοριών. Επίσης, οι αλγόριθμοι μπορεί να παρουσιάζουν μεροληψία, καθώς οι αποφάσεις τους επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις που περιέχονται στα δεδομένα. Παράλληλα, η διαφάνεια και η εξηγησιμότητα των αλγορίθμων είναι εξαιρετικά σημαντικές, καθώς η πολυπλοκότητα των συστημάτων μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερμηνείες ή κατάχρηση των δυνατοτήτων τους. Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν 76 μαθητές Β' και Γ' Λυκείου και πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2025, μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου 16 ερωτήσεων, σε 5βάθμια κλίμακα Likert. Στόχος της είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις μαθητών για τα ηθικά ζητήματα της ΤΝ καθορίζοντας κατευθύνσεις για μελλοντικές δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, ηθική, μαθητές

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος των τελευταίων ετών έχει επιφέρει, παγκόσμια, θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, επηρεάζοντας καθοριστικά τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε πολλούς τομείς (Alonso-de-Castro & García-Peñalvo, 2022). Ειδικότερα, η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένας από τους πλέον σημαντικούς τομείς που επηρεάζονται από αυτές τις εξελίξεις. Η διασφάλιση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν εφαρμογές ΤΝ, να κατανοούν τις βασικές αρχές λειτουργίας της και να αξιοποιούν τους αλγορίθμους της για την επίλυση προβλημάτων, αποτελεί θεμελιώδη στόχο. Επιπλέον, η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών για την ανάλυση των επιπτώσεων των συστημάτων ΤΝ στην κοινωνία είναι απαραίτητη (Er & Demirbilek, 2023).

Παρά τις πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για ηθική και αξιόπιστη ΤΝ, η συζήτηση παραμένει επικεντρωμένη στον καθορισμό των θεμελιωδών αρχών που θα διέπουν την ηθική εφαρμογή της (Nguyen et al., 2022).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ηθική διάσταση της ΤΝ

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση, ενώ υπόσχεται σημαντικά οφέλη, ταυτόχρονα εγείρει ηθικά ζητήματα και απαιτεί τη διαμόρφωση ενός ξεκάθαρου πλαισίου για την εφαρμογή της. Παρότι γίνονται προσπάθειες για την ανάπτυξη ηθικών κατευθυντήριων γραμμών, η επίτευξη παγκόσμιας συναίνεσης και η καθιέρωση τυποποιημένων προτύπων παραμένουν σημαντικές προκλήσεις. Η ύπαρξη ενός σταθερού νομικού πλαισίου και η εφαρμογή σαφών ηθικών αρχών είναι απαραίτητες για την υπεύθυνη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της στην εκπαίδευση. Η έρευνα σχετικά με τα ηθικά ζητήματα έχει ενταθεί λόγω των ανησυχιών για πιθανούς κινδύνους που συνδέονται με την ταχεία

εξέλιξη του τομέα. Η ραγδαία και απρόβλεπτη ανάπτυξη της, έχει αρχίσει να δημιουργεί προβλήματα προσαρμογής στους ανθρώπους. Επομένως, είναι απαραίτητη η προώθηση υλοποίησης συστηματικών μελετών σχετικά με ζητήματα ασφάλειας και ηθικής που σχετίζονται με αυτή (Karahan, 2023).

Συγκεκριμένα, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να παρέχουν λεπτομερή δεδομένα σχετικά με τις μαθησιακές δραστηριότητες, τις επιδόσεις και τα αποτελέσματα των μαθητών. Ωστόσο, παρόλο που η ΤΝ στην εκπαίδευση στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, ζητήματα όπως η δικαιοσύνη, η ευθύνη, η λογοδοσία, η διαφάνεια, η μεροληψία και η αυτονομία πρέπει να εξεταστούν σε βάθος. Η ηθική διάσταση της ΤΝ αναδεικνύεται ως κρίσιμη στην εκπαίδευση και απαιτεί την υιοθέτηση μέτρων για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν (Er & Demirbilek, 2023).

2.2. Βασικές αρχές ΤΝ στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Nguyen et al., (2022) οι βασικές αρχές για την εφαρμογή της ΤΝ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

- Αρχή της διακυβέρνησης και διαχείρισης:

Η διακυβέρνηση και η διαχείριση της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικά θέματα. Διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, ΟΟΣΑ) επισημαίνουν την ανάγκη για ξεκάθαρες οργανωτικές δομές και κανόνες, ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή εφαρμογή των πολιτικών και η αρμονική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Έτσι, οι τεχνολογικές λύσεις θα ευθυγραμμίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, προσφέροντας πραγματικά οφέλη στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς.

Η διακυβέρνηση της ΤΝ είναι η θεσμοθέτηση και εφαρμογή πολιτικών, διαδικασιών και προτύπων που διασφαλίζουν τη σωστή ανάπτυξη, χρήση και διαχείριση της ψηφιακής τεχνολογίας. Αντίθετα, η διαχείριση εστιάζει στην ηθική και υπεύθυνη εφαρμογή της, διασφαλίζοντας ότι η ανάπτυξή της γίνεται με τρόπο δίκαιο, ασφαλή και αξιόπιστο. Η διακυβέρνηση θέτει το θεσμικό πλαίσιο, ενώ η διαχείριση υλοποιεί στην πράξη τις πολιτικές που απορρέουν από αυτό. Η ανάπτυξη ολοκληρωμένων μοντέλων διακυβέρνησης, τα οποία θα περιλαμβάνουν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (κράτος, εκπαιδευτικά ιδρύματα, εταιρείες τεχνολογίας), είναι απαραίτητη για την αποφυγή κινδύνων και την προώθηση της αξιοπιστίας της ΤΝ.

- Αρχή της διαφάνειας και της λογοδοσίας

Αφορά την ανάγκη για σαφήνεια σχετικά με τη συλλογή, επεξεργασία και χρήση των δεδομένων. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τη διαφάνεια δεδομένων (προέλευση, φύση και επεξεργασία) που χρησιμοποιούνται από τα συστήματα ΤΝ. Επίσης, περιλαμβάνει τη διαφάνεια αλγορίθμων (επεξήγηση της λειτουργίας, κριτήρια χρήσης για λήψη αποφάσεων). Τέλος, περιλαμβάνει τη διαφάνεια κανονισμών, (δημοσιοποίηση πολιτικών, κανονισμών) που διέπουν τη χρήση των συστημάτων ΤΝ, καθώς και των μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης. Η διασφάλιση της διαφάνειας είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των χρηστών και των συστημάτων ΤΝ.

Η αρχή της λογοδοσίας στην ΤΝ αφορά ανάθεση ευθυνών για τις ενέργειες και τις επιπτώσεις των συστημάτων. Ειδικότερα, περιλαμβάνει την αναγνώριση ευθυνών, τον καθορισμό εμπλεκόμενων φορέων (προγραμματιστές, πάροχοι, εκπαιδευτικά ιδρύματα) και των ρόλων τους στην ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση των συστημάτων ΤΝ. Επίσης, περιλαμβάνει τους μηχανισμούς ελέγχου (θέσπιση διαδικασιών για παρακολούθηση - αξιολόγηση απόδοσης), καθώς και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων και παραβιάσεων. Η λογοδοσία είναι απαραίτητη τόσο για την αποφυγή όσο και για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων από τη χρήση των συστημάτων ΤΝ.

- Αρχή της ιδιωτικότητας

Η ιδιωτικότητα είναι το δικαίωμα του ατόμου να ελέγχει τα προσωπικά του δεδομένα και να προστατεύεται από ανεπιθύμητη παρακολούθηση, η οποία τίθεται σε κίνδυνο από μαζική συλλογή,

ανάλυση και αποθήκευση δεδομένων λόγω χρήσης της ΤΝ. Η χρήση προηγμένων τεχνολογιών, όπως η εξατομικευμένη μάθηση μέσω αλγορίθμων ΤΝ και η αναγνώριση εκφράσεων για την ανάλυση των συναισθημάτων των μαθητών, δημιουργεί σοβαρές ανησυχίες για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ελευθερία των ατόμων. Η χρήση δεδομένων για την πρόβλεψη της πορείας μάθησης των μαθητών, χωρίς τη συγκατάθεση τους αποτελεί σαφή παραβίαση της ιδιωτικότητας τους. Επιπλέον, η χρήση τεχνολογιών αναγνώρισης προσώπου και συναισθημάτων, χωρίς συγκατάθεση των ατόμων, αποτελεί σοβαρή παραβίαση των θεμελιωδών δικαιωμάτων της ιδιωτικότητας. Η προστασία της ιδιωτικότητας χρειάζεται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση: να εφαρμόζονται ηθικές αρχές, να χρησιμοποιούνται τεχνολογικά μέτρα ασφαλείας και να υπάρχουν ξεκάθαροι κανόνες και διαδικασίες για τη σωστή διαχείριση των δεδομένων.

- Αρχή της ασφάλειας και προστασίας

Αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ισχυρών μηχανισμών προστασίας των δεδομένων από κυβερνοεπιθέσεις, παραβιάσεις δεδομένων και αλλοιώσεις. Η εφαρμογή τεχνικών κρυπτογράφησης, ελέγχου πρόσβασης, ανίχνευσης εισβολών και ανάλυσης κινδύνων είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ακεραιότητας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Τα συστήματα ΤΝ πρέπει να είναι σχεδιασμένα ώστε να αντέχουν σε επιθέσεις που στοχεύουν στην εκμετάλλευση αδυναμιών στον αλγόριθμο. Η συμμόρφωση με το νομικό πλαίσιο για την προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα (GDPR) και η εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών για την ασφάλεια των πληροφοριών είναι απαραίτητες για την αποφυγή καταχρήσεων και παραβιάσεων. Επίσης, η αρχή της προστασίας εστιάζει στη διαχείριση των κινδύνων που σχετίζονται με τη λειτουργία των συστημάτων ΤΝ. Η εφαρμογή αυστηρών πρωτοκόλλων ασφαλείας, η διεξαγωγή δοκιμών ασφαλείας και η δημιουργία μηχανισμών αντιμετώπισης περιστατικών είναι απαραίτητες για την ελαχιστοποίηση των πιθανών βλαβών.

- Αρχή της συμπερίληψης

Αναφέρεται στην ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση και αξιοποίηση της από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, τις ικανότητες, το φύλο, τη φυλή ή άλλες ιδιαιτερότητες. Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα στις τεχνολογίες ΤΝ, που περιλαμβάνει το προσιτό κόστος, το φιλικό σχεδιασμό και την προσαρμογή στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων μαθητών. Επιπλέον, απαιτεί την αντιμετώπιση του ψηφιακού χάσματος, που εμποδίζει την πρόσβαση πολλών μαθητών σε ψηφιακές υποδομές και πόρους, καθώς και την εξασφάλιση της χρήσης αμερόληπτων δεδομένων και αλγορίθμων, για να αποφευχθούν προκαταλήψεις και διακρίσεις.

- Αρχή ανθρώπινης αυτονομίας

Τα συστήματα ΤΝ πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους να σκέφτονται, να μαθαίνουν και να επικοινωνούν καλύτερα, χωρίς όμως να περιορίζουν την ελευθερία τους ή τον έλεγχό τους στη χρήση της τεχνολογίας. Η ΤΝ δεν πρέπει να χρησιμοποιεί αλγόριθμους που επηρεάζουν ή χειραγωγούν τις απόψεις των μαθητών. Αυτό απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται σωστά ώστε να χρησιμοποιούν την τεχνολογία με ασφάλεια στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να ρυθμίζουν το επίπεδο και τη φύση της τεχνητής υποστήριξης, ώστε να ενισχύεται η κριτική τους σκέψη και η αυτορρύθμιση.

2.3. Ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο για την ΤΝ

Σύμφωνα με τους Resseguier & Ufert (2023), το νομοθετικό πλαίσιο για την ΤΝ υιοθετεί μια προσέγγιση βασισμένη στον κίνδυνο, που σημαίνει ότι ισχύουν διαφορετικές ρυθμιστικές απαιτήσεις για διαφορετικά συστήματα ΤΝ, ανάλογα με το επίπεδο κινδύνου. Έτσι ορίζονται οι παρακάτω κατηγορίες κινδύνου:

Μη αποδεκτού κινδύνου θεωρούνται όλα τα συστήματα ΤΝ που αποτελούν απειλή για την ασφάλεια, τα μέσα διαβίωσης και τα δικαιώματα των ανθρώπων. Ο νόμος απαγορεύει: επιβλαβή χειραγώγηση και εξαπάτηση μέσω ΤΝ, επιβλαβή εκμετάλλευση τρωτών σημείων βάση ΤΝ,

κοινωνική βαθμολογία, αξιολόγηση ή πρόβλεψη ατομικού κινδύνου ποινικού αδικήματος, μη στοχευμένη αφαίρεση υλικού στο διαδίκτυο για τη δημιουργία ή την επέκταση βάσεων δεδομένων αναγνώρισης προσώπου, αναγνώριση συναισθημάτων σε χώρους εργασίας και εκπαιδευτικά ιδρύματα, βιομετρική κατηγοριοποίηση για την εξαγωγή ορισμένων προστατευόμενων χαρακτηριστικών και απομακρυσμένη βιομετρική ταυτοποίηση σε πραγματικό χρόνο για σκοπούς επιβολής του νόμου σε χώρους προσβάσιμους από το κοινό.

Τα συστήματα υψηλού κινδύνου είναι αυτά που εγκυμονούν σοβαρούς κινδύνους για την υγεία, την ασφάλεια ή τα θεμελιώδη δικαιώματα των ανθρώπων. Περιλαμβάνουν, τα συστήματα ΤΝ που χρησιμοποιείται σε κρίσιμες υποδομές (μεταφορές), στην εκπαίδευση, τα οποία μπορεί να καθορίσουν την πρόσβαση και την επαγγελματική πορεία (βαθμολόγηση εξετάσεων). Επιπλέον, τα συστήματα που χρησιμοποιούνται σε προϊόντα ασφαλείας (ρομποτική χειρουργική), αλλά και αυτά που χρησιμοποιούνται στην απασχόληση (λογισμικό ταξινόμησης βιογραφικών). Επίσης τα συστήματα για την πρόσβαση σε υπηρεσίες (αξιολόγηση πιστοληπτικής ικανότητας) και τα συστήματα βιομετρικής ταυτοποίησης/κατηγοριοποίησης, αναγνώρισης συναισθημάτων (αναγνώριση ενός κλέφτη). Τέλος, τα συστήματα που χρησιμοποιούνται στην επιβολή του νόμου (αξιολόγηση αξιοπιστίας των αποδεικτικών στοιχείων), στη διαχείριση της μετανάστευσης (αυτοματοποιημένη εξέταση αιτήσεων θεώρησης) και στην απονομή δικαιοσύνης (προετοιμασία δικαστικών αποφάσεων).

Τα συστήματα υψηλού κινδύνου πρέπει να πληρούν αυστηρούς κανόνες πριν διατεθούν στην αγορά, ώστε να είναι ασφαλή και αξιόπιστα. Πρέπει να διαθέτουν μηχανισμούς για αξιολόγηση και περιορισμό των κινδύνων, να χρησιμοποιούν ποιοτικά και αξιόπιστα δεδομένα και να καταγράφουν τη λειτουργία τους ώστε να μπορούν να ελεγχθούν. Επιπλέον, απαιτείται αναλυτική τεκμηρίωση, ξεκάθαρες πληροφορίες για τους χρήστες, ανθρώπινη επίβλεψη και εξασφάλιση ότι το σύστημα είναι ακριβές, ασφαλές και προστατευμένο από κυβερνοεπιθέσεις. Αυτά τα μέτρα διασφαλίζουν ότι τα συστήματα ΤΝ λειτουργούν σωστά και δεν θέτουν σε κίνδυνο τους ανθρώπους.

Τα συστήματα ΤΝ περιορισμένου κινδύνου πρέπει να χρησιμοποιούνται με διαφάνεια, ώστε οι άνθρωποι να γνωρίζουν πότε αλληλεπιδρούν με αυτά. Ο νόμος απαιτεί οι εταιρείες να ενημερώνουν τους χρήστες όταν συνομιλούν με chatbots ή όταν το περιεχόμενο που βλέπουν έχει δημιουργηθεί από ΤΝ. Για παράδειγμα, οι εικόνες ή τα κείμενα που μοιάζουν με πραγματικά, αλλά έχουν δημιουργηθεί από ΤΝ, πρέπει να έχουν σαφή σήμανση. Αυτό βοηθά στη διατήρηση της εμπιστοσύνης των ανθρώπων στη χρήση της τεχνολογίας.

Αντίθετα, τα συστήματα ελάχιστου ή μηδενικού κινδύνου, όπως τα φίλτρα ανεπιθύμητης αλληλογραφίας ή τα βιντεοπαιχνίδια με ΤΝ, δεν υπόκεινται σε ειδικούς κανόνες, καθώς δεν θεωρούνται επικίνδυνα για τους χρήστες. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα περισσότερα συστήματα ΤΝ ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

2.4. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών Γενικού Λυκείου για τις απόψεις τους σχετικά με ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης. Για τον σκοπό αυτό κατασκευάσθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με οκτώ θεματικές ενότητες το οποίο περιελάβανε συνολικά 16 ερωτήσεις. Οι θεματικές ενότητες είναι: κίνδυνοι για τους ανθρώπους, μεροληπτικά δεδομένα,παραβίαση ασφάλειας, χειρισμός δεδομένων, ασαφής ενημέρωση, επεξηγησιμότητα, έλλειψη ανθρώπινης αυτονομίας και λογοδοσία. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε σε 5βάθμια κλίμακα Likert από το 1= Διαφωνώ απόλυτα έως και το 5=Συμφωνώ Απόλυτα. Στην έρευνα συμμετέχουν 76 μαθητές Β' και Γ' Λυκείου και πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2025.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

	Μεταβλητές	αριθμός	%
Φύλο	Αγόρια	33	43.4

	Κορίτσια	43	56.6
Τάξη	Β	37	48.7
	Γ	39	51.3

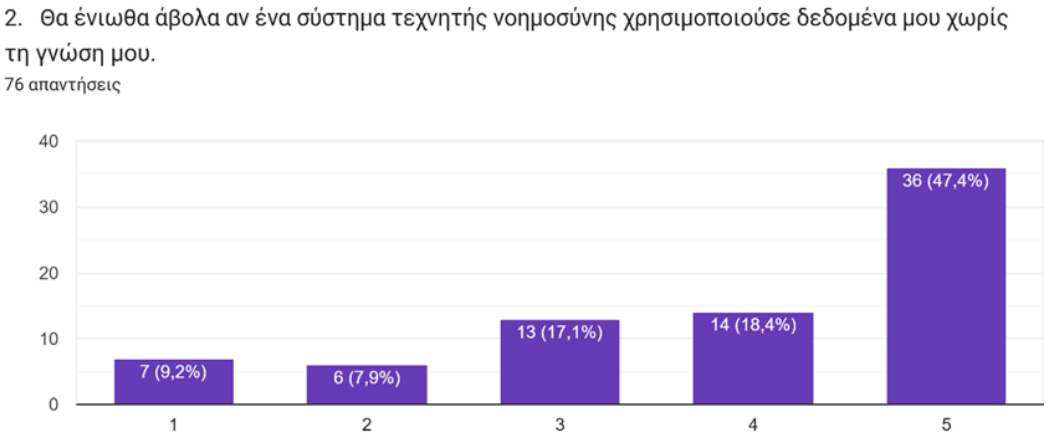
2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

- Θεματική 1: Κίνδυνοι για τους ανθρώπους



Εικόνα 1: Αποτελέσματα ερώτημα 1

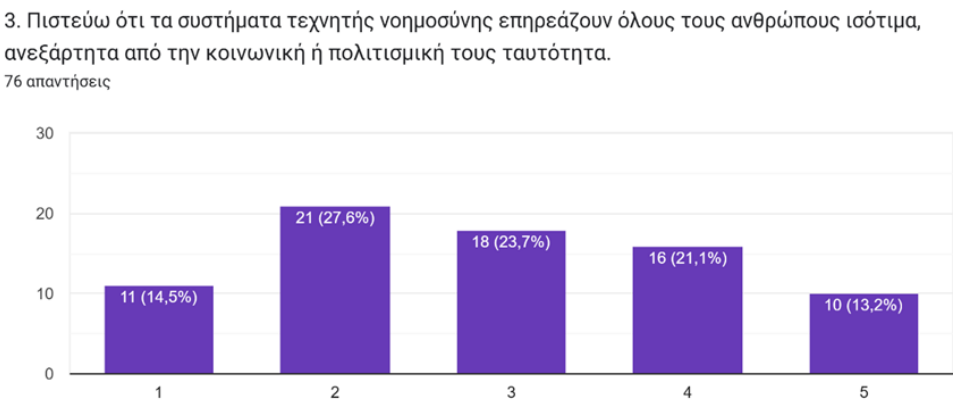
Σύμφωνα με την εικόνα 1, η πλειοψηφία των μαθητών (35,5%), δηλώνει αμφιταλάντευση ή έλλειψη ξεκάθαρης άποψης (3). Παράλληλα, σημαντικό ποσοστό μαθητών (42,1%) δείχνει έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τους μηχανισμούς προστασίας των προσωπικών δεδομένων (1 και 2). Αντιθέτως, μόνο ένας συμμετέχων (1,3%) εξέφρασε απόλυτη εμπιστοσύνη (5), ενώ το 21,1% των απαντήσεων διατηρεί θετική στάση (4).



Εικόνα 2: Αποτελέσματα ερώτημα 2

Τα αποτελέσματα δείχνουν την έντονη ανησυχία των μαθητών. Η πλειοψηφία αυτών (47,4%) εκδηλώνει ξεκάθαρη ενόχληση και δυσφορία απέναντι στη μη εξουσιοδοτημένη χρήση των προσωπικών δεδομένων τους από συστήματα ΤΝ (5). Παράλληλα, το 18,4% αυτών ενισχύει την τάση ανησυχίας (4). Αντίθετα, μικρό ποσοστό μαθητών (9,2% και 7,9%) επέλεξε χαμηλές βαθμολογίες (1 και 2), καθώς λίγοι θεωρούν τη χρήση των δεδομένων τους από την ΤΝ ως μη επικίνδυνη. Το 17,1% αυτών επέλεξε το 3, που αντανακλά αναποφάσιστη στάση.

- Θεματική 2: Μεροληπτικά δεδομένα



Εικόνα 3: Αποτελέσματα ερώτημα 3

Η πλειοψηφία των μαθητών (42,1%) διαφωνεί με τη δήλωση, καθώς πολλοί θεωρούν ότι η τεχνητή νοημοσύνη ενδέχεται να ενισχύει ανισότητες. Αντίθετα, το 34,3% συμφωνεί, πιθανόν πιστεύοντας ότι η ΤΝ λειτουργεί αμερόληπτα ή ότι η τεχνολογία εξασφαλίζει δίκαιη μεταχείριση. Ωστόσο, το γεγονός ότι 1 στους 4 μαθητές (23,7%) είναι αναποφάσιστος δείχνει ότι υπάρχει αβεβαιότητα ή έλλειψη πληροφόρησης.



Εικόνα 4: Αποτελέσματα ερώτημα 4

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (30,3%) δηλώνει ουδετερότητα ή άγνοια (3). Ένα σημαντικό ποσοστό (51,3%) αυτών διαφωνεί με την ύπαρξη προκαταλήψεων. Μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών (3,9%) συμφωνεί. Οι απαντήσεις δείχνουν μια ποικιλία απόψεων, με τάση προς τη δυσπιστία ή την ουδετερότητα όσον αφορά τις προκαταλήψεις στην ΤΝ.

- Θεματική 3: Παραβίαση ασφάλειας



Εικόνα 5: Αποτελέσματα ερώτημα 5

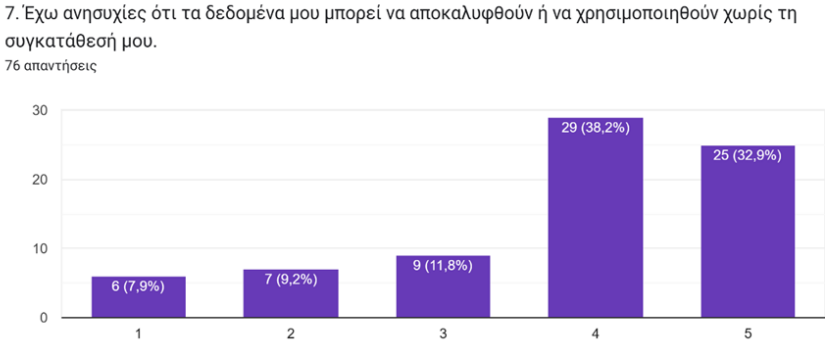
Η πλειοψηφία των μαθητών αντιλαμβάνεται τις κυβερνοαπειλές ως σημαντικό κίνδυνο, καθώς το 34,2% αυτών επέλεξε το 4 και το 28,9% αυτών το 5, δείχνοντας υψηλό βαθμό ανησυχίας. Αντίθετα, μικρότερο ποσοστό μαθητών (14,5%) ήταν ουδέτερο, επιλέγοντας το 3. Το 15,8% αυτών επέλεξε το 2 και μόνο το 6,6% των μαθητών επέλεξε το 1, δηλώνοντας πως λίγοι θεωρούν ότι οι κυβερνοαπειλές δεν αποτελούν σοβαρό κίνδυνο.



Εικόνα 6: Αποτελέσματα ερώτημα 6

Η πλειοψηφία των μαθητών (περίπου 62%) εκφράζει σημαντική ανησυχία (4 ή 5) σχετικά με τη χρήση ΤΝ για παρακολούθηση. Παράλληλα, περίπου το 18,5% των μαθητών αυτών εκφράζει καθόλου ή ελάχιστη ανησυχία.. Συμπερασματικά, υπάρχει ανησυχία σε μεγάλο βαθμό στους μαθητές, σχετικά με τις πιθανές επιπτώσεις της ΤΝ στην ιδιωτικότητα και την ελευθερία.

- Θεματική 4: Χειρισμός δεδομένων



Εικόνα 7: Αποτελέσματα ερώτημα 7

Σύμφωνα με την εικόνα 7, το 71,1% των μαθητών εξέφρασε υψηλό έως πολύ υψηλό επίπεδο ανησυχίας (βαθμοί 4 και 5). Αυτό φανερώνει έντονη δυσπιστία ή φόβο για την προστασία των δεδομένων τους. Μόνο το 17,1% αυτών έδειξε ελάχιστη ή χαμηλή ανησυχία (βαθμοί 1 και 2). Το 11,8% των μαθητών είναι αναποφάσιστοι (3).



Εικόνα 8: Αποτελέσματα ερώτημα 8

Στην εικόνα 8 παρατηρούμε ότι το 72,4% των μαθητών θεωρούν την ενημέρωση για τη χρήση δεδομένων πολύ σημαντική (22,4%) ή απαραίτητη (50%). Αυτό δείχνει την κοινή αντίληψη των μαθητών για τη σημασία της διαφάνειας στην ΤΝ. Αντίθετα, μόλις το 17,1% αυτών (1 και 2) τη θεωρεί χαμηλής σημασίας, ενώ το 10,5% των μαθητών είναι αναποφάσιστο (3).

- Θεματική 5: Ασαφής ενημέρωση



Εικόνα 9: Αποτελέσματα ερώτημα 9

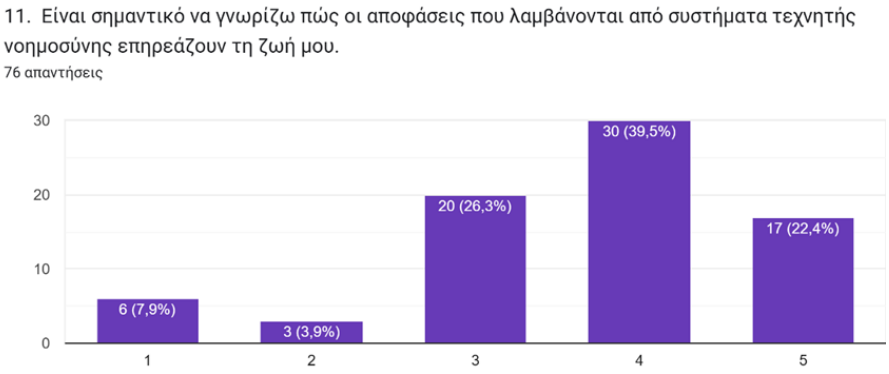
Σύμφωνα με την εικόνα 9, οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τη σαφήνεια των εφαρμογών ΤΝ στη συλλογή και χρήση των πληροφοριών τους. Το 23,7% των μαθητών επέλεξε το 4 και το 48,7% επέλεξε το 5. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές (48,7%) συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (5) με την ανάγκη για σαφήνεια στην ενημέρωση από τις εφαρμογές ΤΝ.



Εικόνα 10: Αποτελέσματα ερώτημα 10

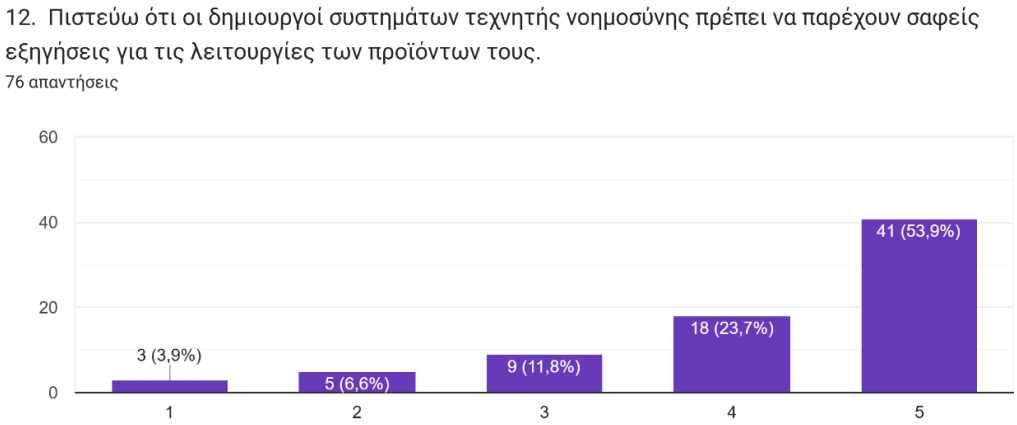
Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 55,3% των μαθητών έχει υψηλή ή εξαιρετική κατανόηση των τεχνολογιών, ενώ το 21,1% χαμηλή ή ελάχιστη κατανόηση. Το υπόλοιπο 23,7% έχει μέτριο επίπεδο κατανόησης. Παρότι η πλειοψηφία των μαθητών αισθάνεται άνετα στη χρήση τεχνολογιών, σημαντικό ποσοστό αντιμετωπίζει δυσκολίες, δείχνοντας την ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση και υποστήριξη.

- Θεματική 6: Επεξηγησιμότητα



Εικόνα 11: Αποτελέσματα ερώτημα 11

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (39,5%) θεωρεί εξαιρετικά σημαντική (5) την κατανόηση των επιπτώσεων από τις αποφάσεις της ΤΝ, ενώ συνολικά το 61,9% αυτών δίνει υψηλή ή πολύ υψηλή σημασία (4 και 5) στο ζήτημα αυτό. Το 26,3% των μαθητών εκφράζει μέτριο επίπεδο σημασίας (3), αναγνωρίζοντας κάποια αξία στην επεξηγησιμότητα, χωρίς να την θεωρούν σημαντική και το 11,8% αυτών δείχνει χαμηλό ή ελάχιστο ενδιαφέρον (1 και 2), φανερώνοντας ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί κάποιο βαθμό διαφάνειας.



Εικόνα 12: Αποτελέσματα ερώτημα 12

Η συντριπτική πλειοψηφία (77,6%) των μαθητών θεωρεί πολύ σημαντική (4) ή απολύτως απαραίτητη (5) την παροχή σαφών εξηγήσεων για τη λειτουργία των συστημάτων ΤΝ, με περισσότερο από το μισό των μαθητών (53,9%) να επιλέγει την υψηλότερη βαθμολογία. Ενώ το 10,5% αυτών δείχνει χαμηλό ή ανύπαρκτο ενδιαφέρον για εξηγήσεις (1 και 2).

- Θεματική 7: Έλλειψη Ανθρώπινης Αυτονομίας



Εικόνα 13: Αποτελέσματα ερώτημα 13

Το 34,2% των μαθητών εκφράζει μέτρια ανησυχία (3), ενώ το 35,5% αυτών θεωρεί ότι η ΤΝ έχει σημαντική (4) ή πολύ σημαντική (5) επίδραση στην ανεξαρτησία των αποφάσεών τους. Το 30,3% (23 άτομα) δείχνει ελάχιστη (2) ή ανύπαρκτη (1) ανησυχία. Η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται στη μέση της κλίμακας (3), υποδεικνύοντας μια γενικότερη επιφυλακτικότητα και αναποφασιστικότητα παρά ξεκάθαρη αντίθεση.



Εικόνα 14: Αποτελέσματα ερώτημα 14

Από την εικόνα 14 διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (67,1%) των μαθητών υποστηρίζει έντονα (4) ή απόλυτα (5) τη διατήρηση της ανθρώπινης ευθύνης για κρίσιμες αποφάσεις της ΤΝ, με το υψηλότερο ποσοστό (35,5%) να κατατάσσεται στην απόλυτη σημασία. Ενώ, μόνο το 6,5% αυτών εκφράζει χαμηλή ή ανύπαρκτη σημασία (1 και 2). Αναποφασιστικότητα παρατηρείται στο 26,3% των μαθητών (3).

- Θεματική 8: Λογοδοσία



Εικόνα 15: Αποτελέσματα ερώτημα 15

Η συντριπτική πλειοψηφία (72,4%) των μαθητών θεωρεί πολύ σημαντική (4) ή απολύτως απαραίτητη (5) την ύπαρξη σαφών κανονισμών για την κατανομή ευθύνης, με το υψηλότερο ποσοστό (39,5%) να υποστηρίζει απόλυτα αυτή την ανάγκη. Ενώ, μειοψηφία μαθητών (10,5%) εκφράζει χαμηλό ή ανύπαρκτο ενδιαφέρον για ρυθμιστικό πλαίσιο (1 και 2). Τέλος αδιαφορία/αναποφασιστικότητα παρατηρείται στο 17,1% των απαντήσεων (3).



Εικόνα 16: Αποτελέσματα ερώτημα 16

Οι μαθητές αναγνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό (54%) ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για τη νομοθεσία που αφορά την ΤΝ, γεγονός που αναδεικνύει σημαντικά κενά στην εκπαίδευση. Το χαμηλό ποσοστό που απαντά θετικά (22,4%) επιβεβαιώνει την επείγουσα ανάγκη για συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση.

3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούμε να καταλήξουμε σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι μαθητές εμφανίζουν γενικευμένη αβεβαιότητα σχετικά με την προστασία των δεδομένων τους καθώς αμφιταλαντεύονται ή έχουν έλλειψη ξεκάθαρης άποψης, αμφισβητώντας τους υπάρχοντες μηχανισμούς προστασίας. Τα ευρήματα φανερώνουν ανεπαρκή ενημέρωση και διαφάνεια στις πολιτικές προστασίας, με αποτέλεσμα την αίσθηση ανασφάλειας. Οι μαθητές εκφράζουν έντονη ανησυχία για την εκμετάλλευση των προσωπικών τους δεδομένων από συστήματα ΤΝ χωρίς συγκατάθεση.

Οι μαθητές τείνουν να διαφωνούν με την ιδέα ότι η τεχνητή νοημοσύνη επηρεάζει όλους ισότιμα, υποδεικνύοντας ανησυχίες σχετικά με την ενίσχυση ανισοτήτων. Σημαντικό πλήθος μαθητών είναι αναποφάσιστοι αποκαλύπτωντας έλλειψη σαφής γνώσης ή αβεβαιότητα. Οι μαθητές εκφράζουν δυσπιστία ή ουδετερότητα σχετικά με την ύπαρξη προκαταλήψεων σε εφαρμογές ΤΝ, πιθανόν λόγω περιορισμένης εμπειρίας, έλλειψη ευαισθητοποίησης ή δυσκολία στον εντοπισμό των προκαταλήψεων. Η διαφοροποίηση στις απόψεις δείχνει ότι το θέμα αυτό δεν είναι πλήρως κατανοητό για τους μαθητές ή ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση.

Επίσης, η έρευνα αυτή αποκαλύπτει την έντονη ανησυχία των μαθητών σχετικά με τις κυβερνοαπειλές και τη χρήση της ΤΝ για παρακολούθηση, συμβαδίζοντας με άλλες έρευνες (Holmes et al., 2022· Usher & Barak, 2024). Οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται τις κυβερνοεπιθέσεις και τις διαρροές δεδομένων ως σημαντική απειλή για την ηλεκτρονική τους ασφάλεια. Σε γενικές γραμμές, οι νέοι παρουσιάζουν υψηλή ευαισθησία σε θέματα ασφάλειας και προστασίας της ιδιωτικότητας στον ψηφιακό χώρο, ενώ παράλληλα εκφράζουν δυσπιστία και επισημαίνουν την ανάγκη για ενισχυμένη διαφάνεια και ηθική εποπτεία. Αυτά τα ευρήματα τονίζουν την ανάγκη για ενισχυμένα μέτρα ασφάλειας, εκπαίδευση των χρηστών και ξεκάθαρους κανόνες στη χρήση της ΤΝ, για να διασφαλιστεί η ψηφιακή εμπιστοσύνη και η προστασία των δικαιωμάτων των πολιτών.

Η πλειοψηφία των μαθητών εξέφρασε έντονη ανησυχία για τον χειρισμό των δεδομένων, λόγω πιθανής κατάχρησης ή μη εξουσιοδοτημένης χρήσης. Κατά συνέπεια υπάρχει ανάγκη για ενισχυμένους μηχανισμούς ασφάλειας και δομές που θα ενισχύουν την εμπιστοσύνη. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι τάσσονται υπέρ της διαφάνειας, θεωρώντας απαραίτητη την ενημέρωσή σχετικά με τη χρήση των δεδομένων τους από συστήματα ΤΝ, καθώς επιθυμούν ενεργό ρόλο στη διαχείρισή αυτών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η προστασία του απορρήτου και η διαφάνεια αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποδοχή τεχνολογιών που επεξεργάζονται δεδομένα.

Οι μαθητές εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη σαφήνεια στην ενημέρωση όσον αφορά τη συλλογή και χρήση των προσωπικών τους δεδομένων. Η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί σημαντική την σαφή ενημέρωση σε αντίθεση με την έρευνα των Usher & Barak, (2024), γεγονός που επιβεβαιώνει την ανάγκη για ισχυρότερους μηχανισμούς διαφάνειας από τους παρόχους τεχνολογιών

ΤΝ. Επίσης, οι μαθητές έχουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης των τεχνολογιών που χρησιμοποιούν. Παρότι δηλώνουν ότι έχουν καλή γνώση, υπάρχει ένα σημαντικό πλήθος μαθητών που αντιμετωπίζει δυσκολίες ή έχει περιορισμένη εξοικείωση. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για ενισχυμένη εκπαίδευση και υποστήριξη, ιδιαίτερα για όσους βρίσκονται σε χαμηλότερα ή μέτρια επίπεδα κατανόησης.

Η επεξηγησιμότητα αποτελεί βασικό στοιχείο για την αποδοχή της ΤΝ και οι μαθητές δείχνουν έντονη προτίμηση για διαφάνεια στις αποφάσεις της ΤΝ. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη ερμηνεύσιμων μοντέλων και η διασφάλιση κατανοητής λειτουργίας είναι απαραίτητες για να ανταποκριθεί η τεχνολογία στις προσδοκίες των χρηστών. Υπάρχει αναγκαιότητα οι δημιουργοί συστημάτων ΤΝ να παρέχουν σαφείς και λεπτομερείς εξηγήσεις. Οι μαθητές δεν έχουν ανοχή για ασαφή ή μη επεξηγήσιμα συστήματα. Το εύρος των απαντήσεων για καλύτερη κατανόηση επιβεβαιώνει ότι η επεξηγησιμότητα δεν είναι δευτερεύουσα, αλλά κεντρικός παράγοντας στη σχεδίαση και ανάπτυξη της ΤΝ.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές εκφράζει μέτρια ανησυχία σχετικά με τον πιθανό περιορισμό της ανεξαρτησίας τους από την ΤΝ. Οι απαντήσεις εμφανίζουν μια γενικότερη επιφυλακτικότητα, χωρίς να υπάρχει έντονη αντίθεση. Παρατηρείται σαφής διαχωρισμός μεταξύ όσων ανησυχούν για την επίδραση της ΤΝ και όσων την θεωρούν ασήμαντη. Οι μαθητές υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση της ανθρώπινης ευθύνης σε κρίσιμες αποφάσεις που λαμβάνονται από συστήματα ΤΝ όπως στην έρευνα των των Er & Demirbilek (2023).

Οι μαθητές εκφράζουν σαφή επιθυμία για την ύπαρξη ρυθμιστικού πλαισίου που θα καθορίζει τις ευθύνες σε θέματα που αφορούν την ΤΝ και αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τη νομοθεσία που διέπει την ΤΝ. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνουν την ανάγκη συνδυασμού της τεχνολογικής καινοτομίας με ηθικά και νομικά πλαίσια καθώς και έλλειψη εκπαίδευσης, που απαιτεί άμεση αντιμετώπιση μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η έρευνα των Er & Demirbilek (2023), διαφοροποιείται από την παρούσα έρευνα στο ζήτημα της νομοθεσίας και της ιδιωτικότητας λόγω ηλικιακής ομάδας και έλλειψης εμπειριών.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την έντονη ανησυχία των μαθητών για την προστασία των δεδομένων τους, επισημαίνοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη διαφάνεια, αυστηρότερη νομοθεσία και ενισχυμένη εκπαίδευση σε θέματα ιδιωτικότητας. Οι μαθητές εκφράζουν δυσπιστία απέναντι στους μηχανισμούς προστασίας, ενώ η έλλειψη ενημέρωσης επηρεάζει την αντίληψή τους για προκαταλήψεις και ανισότητες που μπορεί να ενισχύσει η ΤΝ. Η σαφής ενημέρωση, η επεξηγησιμότητα των αποφάσεων της ΤΝ και η ύπαρξη ενός ρυθμιστικού πλαισίου κρίνονται απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποδοχή της τεχνολογίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη για συνδυασμό τεχνολογικής προόδου με ηθικές και νομικές διασφαλίσεις, καθώς και για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ενισχύσουν τη γνώση και την εμπιστοσύνη των μαθητών στη χρήση της ΤΝ.

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

Alonso-De-Castro, M. G., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Successful educational methodologies: Erasmus+ projects related to e-learning or ICT. *Campus Virtuales, 11*(1), 57–70.

Er, E. E., & Demirbilek, M. (2023). AI ethics: An empirical study on the views of middle school students. In M. Demirbilek, M. S. Ozturk, & M. Unal (Eds.), *Proceedings of ICSES 2023—International Conference on Studies in Education and Social Sciences* (pp. 334–350). ISTES Organization.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., et al. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*(3), 504–526.

Karahan Adali, G. (2023). The ethical dimension of artificial intelligence. *Journal of Data Applications, 1*(1), 1–12.

Nguyen, A., Ngo, H., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B.-P. (2022). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4221–4241.

Resseguier, A., & Ufert, F. (2023). AI research ethics is in its infancy: The EU's AI Act can make it a grown-up. *Research Ethics, 20*(2), 143–155.

Usher, M., & Barak, M. (2024). Unpacking the role of AI ethics in online education for science and engineering students. *International Journal of STEM Education, 11*(1), 35.

ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΑΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΕΙΑ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ- Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΜΗΘΕΑ ΔΕΣΜΩΤΗ

Δρ. Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
Βαρβαρούση Μαρία
Ψυχολόγος

Περίληψη

Η ευρεία χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στη διά βίου εκπαιδευτική διαδικασία εγείρει σημαντικά διλήμματα και ηθικά ζητήματα. Σκοπός της εισήγησης είναι να συζητήσει τα διλήμματα, καθώς και τους κινδύνους που παρουσιάζονται κατά τη αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα ζητήματα ηθικής που ανακύπτουν κάθε φορά που γίνεται χρήση αυτής. Η γνώση τελικά αποτελεί αυτοσκοπό; Πρέπει να αποκτάται με οποιοδήποτε τίμημα, χωρίς να αναλογίζεται κανείς τις συνέπειες; Ο Προμηθέας είναι ένας ήρωας που θυσιάζεται για το καλό της ανθρωπότητας. Αυτή η θυσία εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πώς οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να θυσιάσουν τον εαυτό τους για την πρόοδο των άλλων. Η υπερβολική χρήση της ΤΝ μπορεί, αναμφισβήτητα να εγγυηθεί πρόοδο και απόκτηση γνώσης, όμως συγχρόνως μπορεί να μειώσει την ανθρώπινη επαφή και τις σημαντικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη διαδικασία της μάθησης. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και εγχώριων πηγών.

Λέξεις κλειδιά: ηθική, τεχνητή νοημοσύνη, διά βίου μάθηση

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) και η ολοένα αυξανόμενη ενσωμάτωσή της στη διά βίου εκπαίδευση έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη φύση της μάθησης, στην εκπαιδευτική πράξη και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου. Παράλληλα, η χρήση της ΤΝ εγείρει πλήθος ηθικών ζητημάτων και διλημμάτων, που σχετίζονται με την ευθύνη, τη διαφάνεια, την κοινωνική ισότητα, αλλά και τη διατήρηση της ανθρώπινης διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εισήγησης αντλείται από τον μύθο του *Προμηθέα Δεσμώτη*, ο οποίος λειτουργεί ως συμβολικό πλαίσιο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ γνώσης, δύναμης και ηθικής ευθύνης. Ο Προμηθέας, ως φορέας της φωτιάς και της προόδου, αντιπροσωπεύει τη διαχρονική αναζήτηση της γνώσης και ταυτόχρονα τον κίνδυνο που ελλοχεύει όταν η τεχνολογική εξέλιξη αποδεσμεύεται από την ηθική συνείδηση.

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνήσει τα ηθικά διλήμματα που ανακύπτουν από την ευρεία χρήση της ΤΝ στη διά βίου εκπαιδευτική διαδικασία και να αναδείξει τις προϋποθέσεις για μια ανθρωπιστική και ηθικά υπεύθυνη αξιοποίησή της. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης διεθνών και εγχώριων πηγών, επιχειρείται η σύνδεση των αρχών των θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, Freire, Mezirow, Jarvis) με το σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον, προκειμένου να προταθεί ένα πλαίσιο που εξισορροπεί την πρόοδο με την ηθική ευθύνη.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο μύθος του Προμηθέα Δεσμώτη και οι συμβολισμοί του

Ο Προμηθέας θυσιάστηκε για τους ανθρώπους, αντιπροσωπεύοντας τον μεγάλο πάσχοντα. Χάρισε στους ανθρώπους τη φωτιά και, κατά συνέπεια, τη γνώση, προωθώντας τη δυνατότητα να ξεφύγουν από την πρωτόγονη φύση τους και να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους, να κατανοήσουν το φως της γνώσης και να αρχίσουν να αναπτύσσουν τις τέχνες και τις επιστήμες. Σύμφωνα με τον

Αισχύλο, οι άνθρωποι, «Ζούσαν ολόκληρη τη ζωή τους σαν μορφές ονείρων, χωρίς κρίση και με την αίσθηση της όρασης να παραμένει ανενεργή» (Αισχύλος, Προμηθέας Δεσμώτης). Στο έργο του, ο Προμηθέας δεν αρκείται στην παθητική αποδοχή του πεπρωμένου του. Αντιθέτως, συγκρούεται με τους θεούς και τα όργανά τους, όπως ο Κράτος, η Βία και ο Ήφαιστος, αποδεικνύοντας ότι η ανυπακοή μπορεί να αποτελέσει σπέρμα αλλαγής και εξέλιξης (Aeschylus, Prometheus Bound).

Ο μύθος του Προμηθέα Δεσμώτη είναι γεμάτος συμβολισμό. Η φωτιά που προσφέρει στους ανθρώπους αποτελεί σύμβολο της γνώσης, του πνεύματος, του πολιτισμού και της προόδου (Ρούσσος, 1998). Ο Προμηθέας συχνά θεωρείται ως ο ήρωας που φέρνει τον άνθρωπο σε επαφή με τον πολιτισμό και την πρόοδο, αλλά και ως σύμβολο της αντίστασης απέναντι σε μια εξουσία που καταπιέζει τον άνθρωπο. Η αέναη τιμωρία του Προμηθέα και η αιώνια αναγέννηση του συκωτιού του υπογραμμίζουν την ιδέα του ατέλειωτου πόνου που υφίσταται κάποιος, όταν απολαμβάνει τη γνώση ή τη δύναμη που έχει το τίμημα της αντίστασης ή της ανυπακοής προς τις θεϊκές αρχές. Είναι ένας από τους πιο σημαντικούς μύθους της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας που εξετάζει την ανθρώπινη φύση, την ηθική, την αντίσταση στην εξουσία και την αξία της γνώσης

2.2. Σύνδεση του μύθου με την ηθική

Ο μύθος του Προμηθέα Δεσμώτη συνδέεται άμεσα με την ηθική. Μέσα από τις πράξεις και τα διδάγματα του Προμηθέα, προβάλλονται ηθικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ατομική ευθύνη. Ο Προμηθέας, δίνοντας τη φωτιά στους ανθρώπους, προσφέρει ένα δώρο που είναι ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Αυτή η πράξη, παρά την τιμωρία που υφίσταται ο ίδιος γι' αυτήν, φέρνει μια ηθική διάσταση της θυσίας, καθώς ο Προμηθέας προβαίνει σε αυτήν για το κοινό καλό. Η ηθική του αναδεικνύεται στο γεγονός ότι προτιμά την πρόοδο και την ευημερία της ανθρωπότητας, ακόμα κι αν αυτή η απόφαση τον οδηγεί σε αιώνιο προσωπικό πόνο (Aeschylus, Prometheus Bound, 2022). Η απόφαση του Προμηθέα να έρθει σε αντίθεση με τον Δία δείχνει ότι η ηθική μπορεί να απαιτεί πράξεις αντίστασης για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης (Nagy, 1979). Η ανυπακοή του αναδεικνύει την ηθική της ατομικής ευθύνης και την αναγκαιότητα να ακολουθούμε τη συνείδησή μας, ακόμα και αν αυτό μας φέρει σε αντίθεση με ισχυρές εξουσίες (Siciliano, 1999).

Ο Προμηθέας, με την προσφορά του, δίνει στους ανθρώπους όχι μόνο τη φωτιά, αλλά και την ελευθερία να εξελιχθούν και να αναπτύξουν τον πολιτισμό τους. Η σύνδεση με την ηθική είναι σαφής, καθώς η προσφορά του πυρός επιτρέπει στους ανθρώπους να αποκτήσουν έλεγχο πάνω στη φύση, τις τέχνες και τις επιστήμες. Η ηθική ελευθερία εδώ δεν σημαίνει απλώς έλλειψη περιορισμών, αλλά τη δυνατότητα να πράττει κανείς σύμφωνα με τη δική του κρίση και τις ηθικές του πεποιθήσεις (Gagarin, 2003). Ωστόσο, παρά την τιμωρία του, ο Προμηθέας παραμένει αμετανόητος, υπογραμμίζοντας ότι η ηθική απόφαση δεν εξαρτάται μόνο από τις άμεσες συνέπειες, αλλά από την αξία και τη δικαιοσύνη του σκοπού (Goldhill, 1999).

2.3. Σύνδεση της ηθικής διάστασης του μύθου του Προμηθέα με την ηθική στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ)

Η σύνδεση της ηθικής διάστασης του μύθου του Προμηθέα με την ηθική στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ), ενέχει ενδιαφέρον, καθώς ο Προμηθέας συμβολίζει την επιδίωξη γνώσης και εξέλιξης, παράλληλα με την αποδοχή των συνεπειών αυτής της δράσης, ενώ η τεχνητή νοημοσύνη εγείρει ηθικά ερωτήματα που σχετίζονται με τις επιπτώσεις της τεχνολογίας, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία. Η ανάπτυξη και χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στην εποχή μας έχει επιφέρει ηθικά διλήμματα που σχετίζονται με την κατανομή και την εφαρμογή αυτής της τεχνολογίας.

Στην περίπτωση του Προμηθέα, η απόφαση του να προσφέρει τη φωτιά στους ανθρώπους, παραμένει πράξη θετικής προσφοράς και ανυψώνει την ανθρώπινη ζωή. Σήμερα, η ανάπτυξη της ΤΝ προάγει τη γνώση και την καινοτομία, αλλά, επίσης, φέρει μαζί της μεγάλες προκλήσεις, όπως η διαχείριση της ηθικής, ο κίνδυνος κατάχρησης των τεχνολογιών και οι επιπτώσεις στις εργασιακές σχέσεις και την προσωπική ελευθερία.

Ο Προμηθέας αναλαμβάνει την ηθική ευθύνη για τις συνέπειες της πράξης του, δίνοντας τη φωτιά στους ανθρώπους, πιστεύοντας ότι το καλό για την ανθρωπότητα υπερβαίνει τις προσωπικές

του θυσίες. Η αντίστοιχη ηθική ευθύνη για τις συνέπειες της ανεξέλεγκτης χρήσης της τεχνολογίας, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικές ανισότητες, υπονόμευση της προσωπικής ιδιωτικότητας και κατάχρηση των δυνατοτήτων αυτής, δεν αναζητάται από κανέναν. Η ηθική ευθύνη έγκειται στην ανάγκη διασφάλισης ότι η τεχνολογία χρησιμοποιείται για το κοινό καλό, και όχι για το όφελος λίγων ή για καταχρηστικές σκοπιμότητες. Η απόφαση να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί η ΤΝ δεν μπορεί να είναι αδιάφορη ως προς τις συνέπειές της για την ανθρωπότητα. Πρέπει να διασφαλιστεί ότι η τεχνολογία χρησιμοποιείται δίκαια, χωρίς να ενισχύει αδικίες ή ανισότητες. Ως εκ τούτου, απαιτείται η εφαρμογή αρχών δικαιοσύνης, διαφάνειας και λογοδοσίας από τους σχεδιαστές και τους χρήστες αυτής.

2.4. Η Ηθική Επιλογή και οι Επιπτώσεις της Τεχνητής Νοημοσύνης

Προκειμένου να αναλυθεί η σημασία της ηθικής σε σχέση με την τεχνητή νοημοσύνη, είναι απαραίτητο πρώτα να οριστεί ο όρος «ηθική». Η ηθική σύμφωνα με τον Borba (2001), αναφέρεται στην ικανότητα να διακρίνουμε το σωστό από το λάθος και να σεβόμαστε τις αξίες των άλλων. Η ηθική σύμφωνα με τον Αριστοτέλη οδηγεί στην ευτυχία και η ευτυχία προκύπτει από την ενδυνάμωση των ηθικών μας αρετών (Theodorakopoulou, 2024). Συνίσταται στην ικανότητα να λαμβάνουμε αποφάσεις που είναι τόσο ωφέλιμες για τον εαυτό μας όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Ο Σταμπούλης (2020) διατυπώνει έναν απλό ορισμό της ηθικής, περιγράφοντας την ως το σύνολο των κανόνων και αξιών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνίας και καθορίζουν το τι είναι αποδεκτό ή όχι.

Η ηθική διάσταση της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση είναι κρίσιμη, καθώς η αυξανόμενη εξάρτηση από αυτές τις τεχνολογίες δημιουργεί την ανάγκη για αυστηρούς κανόνες και κατευθυντήριες γραμμές για την εξασφάλιση της δικαιοσύνης και της ισότητας. Πρέπει να εξασφαλιστεί ότι η τεχνητή νοημοσύνη θα χρησιμοποιείται με ίσους όρους για όλους τους συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως κοινωνικής ή οικονομικής κατάστασης. Όπως αναφέρουν οι Garrett, Beard και Fiesler (2020), η εκπαίδευση σχετικά με την ηθική της τεχνητής νοημοσύνης είναι ακόμα σε αρχικό στάδιο, και αυτό απαιτεί την ανάπτυξη περισσότερων προγραμμάτων και στρατηγικών για την προώθηση της ηθικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διάκριση μεταξύ μαθητών με υψηλότερο και χαμηλότερο οικονομικό υπόβαθρο μπορεί να ενταθεί, καθώς οι μαθητές από φτωχότερες οικογένειες ενδέχεται να μην έχουν τις ίδιες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης, δημιουργώντας μια νέα "ψηφιακή ανισότητα" (Sajid, 2024). Η συνεχής αλληλεπίδραση με συστήματα τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να μειώσει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς οι συμμετέχοντες ενδέχεται να έχουν λιγότερες ευκαιρίες να επικοινωνούν με ανθρώπους και να αναπτύσσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους καταστάσεις (Damasio, 1994).

Οι αναγκαίες αναβαθμίσεις και οι συνεχείς επενδύσεις για την επέκταση των δυνατοτήτων των συστημάτων μπορεί να είναι απαγορευτικές για ορισμένες χώρες ή εκπαιδευτικά ιδρύματα (Balta, 2023). Αυτά τα συστήματα μπορεί να παραμένουν προκατειλημμένα, αναπαράγοντας στερεότυπα ή αποκλείοντας ορισμένες ομάδες χρηστών από τη διαδικασία εκπαίδευσης ή πρόσβασης στην τεχνολογία (Kuzior, 2022).

2.5. Ηθικά Διλήμματα της Τεχνητής Νοημοσύνης στη Διά Βίου Εκπαίδευση-Σύγκριση με τις Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στη δια βίου εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα που έχει αναδειχθεί με την ολοένα αυξανόμενη παρουσία της τεχνολογίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η δια βίου μάθηση έχει καθιερωθεί ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της γνώσης των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ η ΤΝ προσφέρει νέες δυνατότητες για πιο αποτελεσματική και εξατομικευμένη μάθηση.

Όταν γίνεται αναφορά στην ηθική της ΤΝ, συνήθως εννοείται η ανάγκη προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/ εκπαιδευομένων, καθώς και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου ή προέλευσης (Binns, 2021). Η ευκολία με την οποία οι αλγόριθμοι της ΤΝ μπορούν να προσαρμόσουν τις διδακτικές διαδικασίες, ενδέχεται

να οδηγήσει σε απρόσκοπτες ανισότητες, εάν τα συστήματα μάθησης δεν σχεδιάζονται με τρόπο που να ανταναικλούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Raji & Buolamwini, 2022). Έτσι, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η χρήση αυτών δεν αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες ή δεν στερεί την ανθρώπινη διάσταση από τη μαθησιακή εμπειρία.

Σημαντικές επιπτώσεις διαπιστώνονται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, λόγω της χρήσης της ΤΝ. Η εισαγωγή της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς η ΤΝ αναλαμβάνει πολλές από τις εργασίες του δασκάλου, όπως η παροχή πληροφοριών ή η αξιολόγηση των μαθητών. Αυτό ενδέχεται να αποδυναμώσει τη σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή και να μειώσει τις ευκαιρίες για εξατομικευμένη καθοδήγηση (Damasio, 1994ΤΥΘ Υ).

Η ανθρωπιστική προσέγγιση στη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στη δια βίου εκπαίδευση προϋποθέτει την ενσωμάτωση της ηθικής διάστασης της τεχνολογίας, επικεντρωμένη στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ο Carl Rogers, θεμελιωτής της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοεκτίμησης, της αυτογνωσίας και της ανοιχτής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1969). Σύμφωνα με τον Rogers, η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, με έμφαση στην ενδυνάμωση της ικανότητάς του να παίρνει υπεύθυνες και συνειδητές αποφάσεις.

Ο Knowles(1980) τονίζει ότι η μάθηση για τους ενήλικες είναι περισσότερο αυτοκατευθυνόμενη και πρέπει να συνδυάζει θεωρία και πράξη με σκοπό την προσωπική βελτίωση. Η χρήση της ΤΝ, εφόσον εφαρμόζεται με υπευθυνότητα, μπορεί να ενισχύσει αυτή τη διαδικασία μέσω της παροχής εργαλείων και ευκαιριών για συνεχής μάθηση και εξέλιξη, εξασφαλίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ηθικών αντιλήψεων σε διάφορους τομείς.

Η δυνατότητα της ΤΝ να παρέχει εξατομικευμένη μάθηση είναι ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά της, ωστόσο, αυτή η εξατομίκευση μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα για κοινωνική μάθηση ή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων (Merrill et al., 2021). Η προσωπική αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, κινδυνεύει να περιοριστεί, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι θα εξαρτώνται περισσότερο από την ΤΝ για την απόκτηση πληροφοριών ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Olsson, 2023). Ο εκπαιδευτής δεν είναι πλέον ο μόνος φορέας της γνώσης, αλλά μετατρέπεται σε καθοδηγητή που ενσωματώνει την ΤΝ για να ενισχύσει τη μάθηση. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος της εξάρτησης από την ΤΝ, η οποία μπορεί να μειώσει την ανάγκη για προσωπική κρίση ή ενσυναίσθηση, χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση (Garrett et al., 2020). Αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε απομόνωση των εκπαιδευομένων, που αντί να συμμετέχουν σε συμμετοχικές δραστηριότητες με τους συνεκπαιδευμένους τους και τους εκπαιδευτές τους, επικεντρώνονται σε εξατομικευμένα διαδρομές μάθησης μέσω ΤΝ, με αποτέλεσμα τη μείωση της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξής τους. Αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε αδυναμία ανάπτυξης και της κριτικής σκέψης και στοχασμού και να περιορίσει τη δημιουργικότητα και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (Adlawan, 2024), καθώς και τη μετασχηματιστική διεργασία η οποία προϋποθέτει όλα τα προηγούμενα. Συνέπεια των ανωτέρων είναι η μείωση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς και η μείωση κατ΄ επέκταση εργασιακών θέσεων αυτών.

Ωστόσο, η χρήση της ΤΝ σε εκπαιδευτικά πλαίσια πρέπει να ακολουθεί τις ανθρωπιστικές αξίες του Carl Rogers, διασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία δεν θα αντικαταστήσει την προσωπική αλληλεπίδραση και δεν θα περιορίσει τη δυνατότητα του εκπαιδευομένου να αναπτύξει την αυθεντική του σκέψη και έκφραση συναισθημάτων. Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων εφόσον χρησιμοποιείται με τρόπο που προάγει την αυτονομία και την αυθεντικότητα του μαθητή (Rogers, 1969).

Ο Paulo Freire, γνωστός για τη θεωρία του για την εκπαίδευση, επισημαίνει τη σημασία του απελευθερωτικού διαλόγου και της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Freire, 1970). Η προσέγγιση του Freire ενισχύει την ανάγκη για μια αλληλεπιδραστική μαθησιακή διαδικασία, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι παθητικοί αποδέκτες γνώσης, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες που διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τον τρόπο μάθησης. Η ΤΝ, με την ικανότητά της να συλλέγει

δεδομένα και να αναλύει πληροφορίες, μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη μάθηση, όμως είναι κρίσιμο να μην περιορίσει την κριτική σκέψη και τον απελευθερωτικό διάλογο (Freire, 1973). Η ΤΝ πρέπει να χρησιμοποιείται με σκοπό να ενισχύσει τις ικανότητες των εκπαιδευομένων να αμφισβητούν, να αναστοχάζονται και να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικές διαδικασίες μάθησης. Σύμφωνα με τον Freire γίνεται αντιληπτό ότι η ΤΝ δεν πρέπει να υποκαθιστά τον διάλογο και τη δημιουργική σκέψη, αλλά να ενισχύει τον διάλογο μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή και να προάγει τη συλλογική γνώση (Freire, 1970).

Ο Jack Mezirow ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στη διαδικασία αλλαγής των αντιλήψεων και της αντίληψης του κόσμου μέσω της μάθησης (Mezirow, 1997). Στη δια βίου εκπαίδευση, η μετασχηματιστική μάθηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αμφισβητούν τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και να εξελίσσονται ως σκεπτόμενα και αυτόνομα άτομα. Η χρήση της ΤΝ μπορεί να ενισχύσει αυτή τη διαδικασία, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να αποκτούν νέες αντιλήψεις και δεξιότητες με εξατομικευμένο τρόπο. Ωστόσο, η ΤΝ δεν πρέπει να είναι απλά ένα εργαλείο για την απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά και για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μετασχηματιστικών ικανοτήτων. Η χρήση της πρέπει να προάγει τη συνειδητοποίηση και τον αυτοαναστοχασμό των εκπαιδευομένων σχετικά με τις προϋποθέσεις και τις αξίες που διέπουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που παρέχονται. Η ΤΝ πρέπει να ενσωματωθεί στη διδασκαλία με τρόπο που να ενισχύει τη διαδικασία μετασχηματισμού των μαθητών, αντί να περιορίζει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη και ανάπτυξη (Mezirow, 1997).

Ο Peter Jarvis υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της αντίληψης και της συνείδησης του ατόμου (Jarvis, 2006). Σύμφωνα με τον Jarvis, η εκπαίδευση πρέπει να προάγει τη συνειδητοποίηση και την προσωπική ανάπτυξη, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους. Η ΤΝ, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να βοηθήσει στη διεύρυνση αυτής της αντίληψης, παρέχοντας στους μαθητές πρόσβαση σε πληροφορίες και προοπτικές που δεν θα είχαν διαφορετικά. Όμως, η χρήση της ΤΝ δεν πρέπει να περιορίσει την προσωπική ανακάλυψη και την ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανθρωπιστική προσέγγιση της ΤΝ στην εκπαίδευση απαιτεί τη διατήρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής διάστασης της μάθησης, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνεχίσουν να αναπτύσσουν μια σφαιρική και ενσυνείδητη αντίληψη του κόσμου (Jarvis, 2006).

3. Συμπεράσματα

Η ηθική χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στη δια βίου εκπαίδευση είναι ένα κρίσιμο ζήτημα που συνδέεται με την ανάγκη για υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας, η οποία ενισχύει τη μάθηση, χωρίς να υπονομεύει την κοινωνική και ανθρωπιστιική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση της ΤΝ μπορεί να προσφέρει νέα εργαλεία για την εξατομικευμένη μάθηση, ωστόσο ταυτόχρονα θέτει προκλήσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών, κυρίως όσον αφορά την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών.

Το επιχείρημα αυτό συνάδει με τις απόψεις του Carl Rogers, ο οποίος υπογραμμίζει τη σημασία της αυθεντικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου και της διατήρησης της προσωπικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1969). Η ΤΝ, όταν ενσωματώνεται σωστά, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση αυτής της αλληλεπίδρασης, παρέχοντας εξατομικευμένες εμπειρίες μάθησης, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας.

Η δια βίου μάθηση, όπως επισημαίνει ο Knowles (1980), απαιτεί μια προσέγγιση που να επικεντρώνεται στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, και η ΤΝ, με τις δυνατότητες εξατομίκευσης και προσωποποιημένης καθοδήγησης, μπορεί να ενισχύσει αυτή τη διαδικασία. Ωστόσο, η χρήση της ΤΝ πρέπει να προάγει τη συνεργασία και τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων (Merrill et al., 2021). Στην ίδια γραμμή, ο Paulo Freire (1970) επισημαίνει τη σημασία του διαλόγου και της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ΤΝ δεν πρέπει να υποκαθιστά τη ζωντανή συζήτηση, αλλά να ενισχύει την αλληλεπίδραση και τη συλλογική μάθηση.

Αυτό το πλαίσιο επικεντρώνεται στην έννοια της μετασχηματιστικής μάθησης που εισάγει ο Jack Mezirow (1997). Η μετασχηματιστική μάθηση αφορά την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών μέσω της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης (Θεοδωρακοπούλου, 2018). Η ΤΝ μπορεί να διευκολύνει αυτή τη διαδικασία μέσω της παροχής νέων αντιλήψεων και της προσαρμογής της μάθησης στις ατομικές ανάγκες. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Mezirow, η τεχνολογία δεν πρέπει να αντικαθιστά τη διαδικασία της κριτικής σκέψης και του αυτοαναστοχασμού, αλλά να την ενισχύει.

Η διαδικασία μάθησης και η προσωπική ανάπτυξη σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη της αντίληψης του ατόμου για τον κόσμο γύρω του, όπως τονίζει ο Peter Jarvis (2006). Ωστόσο, για να παραμείνει αυτή η ανάπτυξη πλήρης και αυθεντική, η ΤΝ πρέπει να χρησιμοποιείται με τρόπο που να ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης.

Συνολικά, η σύνδεση όλων αυτών των θεωριών προκύπτει από την ανάγκη για μια ισχυρή ανθρωπιστική προσέγγιση στη χρήση της ΤΝ στη δια βίου εκπαίδευση. Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, αλλά μόνο αν ενσωματωθεί με τρόπο που να μην υπονομεύει την αυθεντικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας. Στην αντίθετη περίπτωση, η υπερβολική εξάρτηση από την τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση, απώλεια της κριτικής σκέψης και υποβάθμιση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

Στη σκιά αυτών των ηθικών ανησυχιών, ο μύθος του Προμηθέα Δεσμώτη προσφέρει έναν ενδελεχή προβληματισμό για την ευθύνη της γνώσης και της τεχνολογίας. Ο Προμηθέας, που προσφέρει στους ανθρώπους τη φωτιά, συμβολίζει τη διαρκή αναζήτηση για πρόοδο και καινοτομία, αλλά και την ανάγκη για υπευθυνότητα κατά τη χρήση της γνώσης. Οι συνέπειες είναι βαθιά ριζωμένες στην κοινωνία και την ανθρώπινη ιστορία, αποτελεί μια υπενθύμιση της ανάγκης για ηθική προσέγγιση στη χρήση της τεχνολογίας. Η τεχνητή νοημοσύνη, όπως η φωτιά του Προμηθέα, μπορεί να προσφέρει τεράστια οφέλη στην εκπαίδευση, αλλά μόνο αν χρησιμοποιηθεί με υπευθυνότητα και πλήρη συνείδηση των κοινωνικών και ηθικών συνεπειών της.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωση

Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2018). *Διά Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών: Διερεύνηση ψυχοκοινωνικών κινήτρων συμμετοχής και εγκατάλειψης*, Παπαζήσης

Σταμπούλης. Π. (2020). Υποκειμενική και Αντικειμενική έννοια της ηθικής του Δικαίου, *Διδακτορική διατριβή*, ΑΠΘ

Ξενόγλωσση

Adlawan, D. (2024). The Pros and Cons of AI in Education and How It Will Impact Teach-ers in 2024. https://www.classpoint.io/blog/the-pros-and-cons-of-ai-in- education

Aeschylus. (2022). *Prometheus Bound*. Translated by E.H. Plumptre. London: Methuen.

Balta, N. (2023). *Ethical considerations in AI technology*. Journal of Educational Technology,. VOL. 2, ISSUE 1, 2023

Borba, M. (2001), Building moral intelligence: the seven essential virtues that teach kids to do the right thing, San Francisco, Jossey-Bass Souza,I., Wilkerson L, Sampaio,L.Souto,A.,Araujo ,A(2018),A Systematic Review on the use of LEGO® Robotics.Ανακτήθηκε 28 Φεβρουαριου 2024 https://www.researchgate.net/publication/328410916_A_Systematic_Review_on_the_ use_of_LEGOR_Robotics_in_Education

Blumenberg, M. (1979*). Arbeit am Mythos,* 2nd ed. Frankfurt. a. M: Suhrakamp

Coeckelbergh, M. (2020). *AI Ethics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Damasio, A. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain. New York: Avon Books.

Gagarin, M. (2003). "Telling Stories in Athenian Law".

Garrett, N., Beard, N., & Fiesler, C. (2020). More than "if time allows": The role of ethics in AI education. In Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society , 272-278. https://doi.org/10.1145/3375627.3375868

Goldhill, S. (1999). *The Trachiniae of Sophocles*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Freire, P. (1973). *Educational for critical consciousness*. New York. Continuum.

Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Adult Education

Kuzior, A.; Kwilinski, (2022). A. Cognitive Technologies and Artificial Intelligence in Social Perception. *Manag. Syst. Prod. Eng. 30*, 109–115. [Google Scholar] [CrossRef

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, 5-12.

Nagy, B. (1979). The naming of Athenian girls. A case in point, CJ 74 1979 360-364.

Theodorakopoulou, T. (2024), Ethical matters in Adult Education: Mezirow's and Aristotle's Theory, Generis

Siciliano, L. (1999). *Myth and the Hero: Prometheus in Classical Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Vladyková, L. (2016). The evolution of ethics, technology and ethics of technology, tECHNOLOGY, pHYSICS eTHICS At: 204-219

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

ΗΘΙΚΑ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Dr.phil. Παπαδοπούλου Δώρα
Associate Professor, EPLO/ELGS

Περίληψη

Η επιρροή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δράσης είναι πλέον κοινός τόπος. Σαφώς, ενώ οι δυνατότητες της ΤΝ προάγουν τα συνεργατικά εγχειρήματα υπό την οπτική της ενίσχυσης της Ψηφιακής Δημοκρατίας, οι προκλήσεις αφορούν και την προάσπιση των ηθικών διαστάσεων ή διλημμάτων που η εφαρμογή της εγείρει. Με αυτό το έρεισμα αναλύοντας τη σημασία του ηθικού και κανονιστικού πλαισίου χρήσης της ΤΝ ως εργαλείο, θα εξεταστεί η περίπτωση της Κίνας, όπου ο επιτονισμός της «συνεργατικότητας» δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα αναφορικά με τις δυνατότητες της ΤΝ. Με αφόρμηση το «Social Credit System» θα καταδειχθεί πως προωθείται η χρήση της ΤΝ ως στρατηγική ελέγχου. Η παρούσα προσπάθεια θα εστιάσει στη θεώρηση της «συνεργατικής» δράσης στην Κίνα υπό το πρίσμα της ΤΝ, έχοντας ως προσέγγιση το εθνικό στρατηγικό κείμενο *AI Development Plan,* τονίζοντας παράλληλα το ρόλο των όποιων ηθικών θεμελίων νομιμοποίησης της ΤΝ στη χώρα.

Λέξεις κλειδιά: Ηθικά Διλήμματα, Τεχνητή Νοημοσύνη, Κίνα, Συνεργατική Δράση, Διακυβέρνηση

1. Εισαγωγικές Τοποθετήσεις

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έρχεται να αναλάβει συνεχώς καινούργιους ρόλους και να αποτελέσει μια πραγματικότητα που θα αποκτά απρόσμενες διαστάσεις. Ο χώρος της διακυβέρνησης είναι από τους τελευταίους πυλώνες που αυτή κατακτάει με ταχύτατους ρυθμούς, καθώς η σύγχυση ή η ασάφεια στον προσδιορισμό της δυσχεραίνει την ομαλή συνύπαρξή τους. Αυτό μάλιστα επιβεβαιώνεται από τον τρόπο με τον οποίο σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει προσπάθειες επίτευξης ενός πλαισίου συναίνεσης, όπου αυτό εκφράζεται και μέσω της υιοθέτησης εθνικών στρατηγικών με ηθικό και κανονιστικό περιεχόμενο. Οι συζητήσεις που αφορούν τη Διακυβέρνηση της ΤΝ και πως αυτή θα κατανοηθεί με βάση τις εφαρμογές της, έχει ανοίξει τον Ασκό του Αιόλου αναφορικά με το ποια θα είναι η αντιμετώπιση της από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και ποια χώρα θα ηγηθεί αυτής της πορείας. Οι κύριοι δρώντες είναι οι ΗΠΑ και η Κίνα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) δεν έχει αντίστοιχα δραστηριοποιηθεί. Η πρόσφατη μάλιστα προσπάθεια της ΕΕ για τη δημιουργία ενός κανονιστικού πλαισίου επιζητούσε να έρθει αντιμέτωπη με τα όρια και της εφαρμογές της.

Ιδιαίτερο, είναι το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η Κίνα (Groenewegen&Laha, 2023), η οποία σε αντιπαραβολή με την ΕΕ εμφανίζεται στον αντίποδα της λόγω του μειωμένου ρόλου των ηθικών περιορισμών στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της ΤΝ. Με βάση τα παραπάνω, επιχειρείται η διερεύνηση των εξής ερωτημάτων: πως η Κίνα χρησιμοποιεί την ΤΝ στο πλαίσιο στρατηγικού ελέγχου μέσω του «Social Credit System» (SCS) και ποιος είναι ο ρόλος των ηθικών αρχών στο *AI Development Plan*. Η παρούσα, λοιπόν, μελέτη επιζητά να καταδείξει το παράδειγμα της Κίνας, προκειμένου να τονίσει τον τρόπο προσέγγισης της ΤΝ ως μέρος της δημόσιας στρατηγικής της και αν αυτή είναι ενισχυτική της όποιας συνεργατικής δράσης. Για αυτό το σκοπό, με αφόρμηση το SCS

που η χώρα εφαρμόζει για την «αλίευση απόψεων», θα αναδειχθεί πως λογίζεται η στρατηγική έλεγχου που ασκεί, αποτελώντας ίσως και σε παγκόσμιο επίπεδο, παράδειγμα που μπορεί να γίνει αντικείμενο μίμησης. Η κατανόηση αυτής της διακυβέρνησης θα γίνει υπό το πρίσμα του στρατηγικού κειμένου *AI Development Plan.*

2. Τεχνητή Νοημοσύνη και Διακυβέρνηση

Ο προσδιορισμός της ΤΝ βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος λόγω του τρόπου που έπρεπε να προσεγγιστεί υπό τη βάση μιας παγκόσμιας συναίνεσης. Ενδιαφέρον μάλιστα παρουσιάζει το γεγονός ότι στην πορεία κατανόησης του όρου «ΤΝ» (Παπαδοπούλου, 2023; Παπαδοπούλου, 2024) παρατηρείται να δίνεται σταδιακά μικρότερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Στις μέρες μας, ο επιτονισμός έγκειται στην ενσωμάτωση της ΤΝ στην πραγματικότητα – είτε φυσική είτε εικονική – με βάση δεδομένα, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται με τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Η κατηγοριοποίηση της ΤΝ γίνεται ανάλογα με το επίπεδο αυτονομίας και προσαρμοστικότητας που επιτυγχάνει σε αυτά τα συμφραζόμενα (OECD AI Policy Observatory, 2023). Με αυτήν την προσέγγιση, επιδιώκεται να τονιστούν και οι υποχρεώσεις των χρηστών σε περίπτωση ακατάλληλης χρήσης των εφαρμογών της. Συνεπώς, ο νέος αυτός ορισμός στοχεύει στο να προσφέρει μια πιο γενική κατανόηση της ΤΝ, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι εφαρμογές της θα γίνουν κατανοητές, προκειμένου να επιτευχθεί μια κοινή βάση επικοινωνίας για τον προσδιορισμό της (Παπαδοπούλου, 2024). Σε αυτό το πλαίσιο, τίθεται και το δίλημμα: Διακυβέρνηση της ΤΝ ή (και) Διακυβέρνηση από την ΤΝ;

Η χρήση της ΤΝ και στο χώρο της Διακυβέρνησης και γενικότερα των πολιτικών πεπραγμένων ήταν από τα τελευταία σχεδόν οχυρά που η ΤΝ κατέκτησε. Υπό αυτό το πρίσμα, η δημιουργία εθνικών στρατηγικών (Dutton, 2018) θα θίγει ηθικά διλήμματα της χρήσης της στη διαδικασία λήψης αποφάσεων προκειμένου να επιτευχθεί η εμπιστοσύνη των πολιτών στο όνομα της διαφάνειας και της αποτελεσματικότητας. Έτσι, η σύνδεση της Διακυβέρνησης με την ΤΝ έχει δύο διαστάσεις: από τη μία, αφορά τις συνθήκες που μπορεί να δημιουργήσει η ΤΝ, και από την άλλη, σχετίζεται με τις εφαρμογές που μπορεί να αναπτυχθούν από τη χρήση της (Παπαδοπούλου, 2023). Σίγουρα, διαφορετικές κοινωνίες προσεγγίζουν αυτή τη συνέργεια με διαφορετικούς τρόπους. Ερευνητικά, βέβαια (σε όλες τις περιπτώσεις) αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα της «καλής» Διακυβέρνησης. Μάλιστα, σε αυτή τη σύνδεση της με τη Διακυβέρνηση πρέπει να σχετίζεται με εργαλεία που θα ενσωματώνουν δημόσιες αξίες (Chohan&Jacobs, 2018; Madan&Ashok, 2023).

Στην περίπτωση της Κίνας αυτές οι αξίες αφορούν πολύ περισσότερο παραδεδομένες αξίες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και όχι αξίες που μπορεί να είναι κοινώς αποδεκτές από το σύνολο των δυτικών περιβαλλόντων. Σ' αυτό το πλαίσιο, η Κίνα παρά το γεγονός ότι έχει συμμετάσχει σε όλες (σχεδόν) τις διεθνείς συναντήσεις για την ενσωμάτωση αρχών στο σχεδιασμό και στη χρήση της ΤΝ, (συγκριτικά) η υιοθέτηση κυρίως ηθικών αρχών επήλθε με μεγαλύτερη καθυστέρηση. Ωστόσο, η συμπερίληψη αυτών των αρχών αφορά κυρίως τον έλεγχο των αλγορίθμων για τον περιορισμό οποιασδήποτε αδυναμίας ελέγχου (αυτών) από τους πολιτικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, ακολουθώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της ενσωμάτωσης δημόσιων αξιών, η Κίνα, ενσωματώνει τέτοιες δημόσιες αξίες, που όμως στην περίπτωση της είναι δημόσιες αξίες της δικής της κοινωνίας χωρίς να επιζητά διεθνές αντίβαρο αναφοράς. Εξάλλου, η συζήτηση συμπερίληψης παγκόσμιων ηθικών αρχών (Jobin et al., 2019), ήταν πάντα μια περιοχή, που ενώ συγκέντρωνε το ενδιαφέρον, δεν έβρισκε κοινό έδαφος συναίνεσης, από την πρώτη κιόλας στιγμή που τέθηκε σε δημόσιο διάλογο η αναφορά των ηθικών αρχών σε όλους τους τομείς της δημόσιας δράσης (βιοηθική, επαγγελματική ηθική κλπ.).

Με αυτούς του πυλώνες, και η οπτική της ψηφιακής «δημοκρατίας» είναι διαφορετική καθώς ο ρόλος του κράτους ορίζεται διαφορετικά. Σε αυτό το ρόλο του κράτους υπάγεται και η κατανόηση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας, όπου το κράτος είναι υπεύθυνο για την εύρυθμη λειτουργία τους (Backer, 2019). Η ΤΝ ως ορισμός για τους αλγόριθμους και η ΤΝ ως παράμετρος ενίσχυσης της πολιτειότητας είναι δυο διαφορετικοί παράμετροι που καλό θα ήταν να λαμβάνει κανείς υπόψη, όταν ζητάει να κατανοήσει την ΤΝ. Η Κίνα σαφώς έχει προχωρήσει σε μια σειρά από ενέργειες αναφορικά με τον έλεγχο των αλγορίθμων αλλά ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί την ενίσχυση της πολιτειότητας

διαφέρει από αυτόν των δυτικών προτύπων. Στην Κίνα, η πολιτειότητα μεταφράζεται σε αλλαγές στους μηχανισμούς διακυβέρνησης. Αυτή η διαφορετική μορφή, όμως, διακυβέρνησης δεν προσομοιάζει σε μια «νέα μορφή» διακυβέρνησης αλλά αποτελεί ένα σήμα πρόθεσης να αποκοπεί από τον δυτικό –φιλελεύθερο τρόπο κατανόησης της πολιτικής διάστασης της διακυβέρνησης. Υπό αυτό το πρίσμα θα πρέπει να αντιμετωπιστεί τόσο το SCS όσο και ο τρόπος με τον οποίο οι πολιτικές διαστάσεις της διακυβέρνησης ενσωματώνονται στο στρατηγικό κείμενο του *AI Development Plan,* στο όνομα της «πολιτικής μεταμόρφωσης» με οδηγό την ΤΝ.

3. Η Κίνα ως μελέτη περίπτωσης

Η Κίνα και οι ΗΠΑ ως πόλοι που συναγωνίζονται με εργαλείο την ΤΝ αποτελούν τους κύριους παίκτες διαμόρφωσης των συνθηκών. Και ενώ για πολλά χρόνια αναγνώριζε κανείς την υπεροπτική σχεδόν επιρροή του Silicon Valley, τα τελευταία χρόνια η Κίνα έχει αναπτύξει ισχυρή πολιτική βούληση αναφορικά με το ρόλο που θέλει να διαδραματίσει στη διεθνή σκηνή ως πρωτοπόρος της ΤΝ. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς η Κίνα έχει εδραιώσει τόσο σε επίπεδο εθνικής στρατηγικής, όσο και σε επίπεδο συνεργασιών μια σειρά από βήματα που επιδιώκουν την εφαρμογή των εργαλείων της ΤΝ σε πολλά διαφορετικά σενάρια σε πρακτικό επίπεδο.

Οι εθνικές στρατηγικές ενισχύουν τις όποιες προσπάθειες οικονομικών επενδύσεων ενώ ο πολιτικός συντονισμός είναι πάντα παρών. Με μια τέτοια συντονισμένη προσπάθεια η Κίνα στηρίζεται σε έναν βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό επικράτησης στο χώρο της ΤΝ. Η εθνική στρατηγική της Κίνας έχει θέσει ως προτεραιότητα να μετατρέψει τη χώρα σε ηγετικό καινοτόμο «παίκτη» στη διεθνή σκηνή. Η κύρια προτεραιότητα σχετικά με την ΤΝ δεν είναι πλέον να εμφανιστεί καινοτόμος, αλλά να υλοποιήσει τις καινοτόμες δράσεις της.

Και ενώ η ΕΕ με το *AI Act* (European Commission, 2024) έχει πρωτοπορήσει στο να ρυθμίσει τα κανονιστικά πλαίσια ελέγχου της ΤΝ, η Κίνα δεν θέτει ως προτεραιότητα κάτι τέτοιο. Βέβαια, ο Πρόεδρος της χώρας Χί Jìnpíng μέσω των επίσημων κειμένων, που έχει δημοσιοποιήσει, θέλει να δημιουργήσει τον χάρτη της ΤΝ που θα στηρίζεται σε κινέζικες πρωτοπορίες. Μάλιστα, αυτές με την ορμή που έχουν, σαφώς δεν θα περιοριστούν στα εθνικά σύνορα. Από αυτό το σημείο και μετά η επιρροή της Κίνας θα είναι ισχυρότερη. Θα είναι σε θέση θα επηρεάσει ό,τι συμβαίνει και στην Ευρώπη. Οι πρόσφατες μελέτες μάλιστα καταδεικνύουν ότι η Κίνα βρίσκεται μπροστά σε επενδύσεις στο χώρο της έρευνας για την ΤΝ (Cheng&Zeng, 2023). Και ενώ παλιότερα δεν δίνονταν τόση βαρύτητα στο τι συμβαίνει στην Κίνα και στα βήματα προόδου που έχει κάνει, στις μέρες μας, σπάνια οι αναφορές σχετικά με τις εφαρμογές της ΤΝ δεν επισημαίνουν το ρόλο ή τη σημασία της Κίνας. Επιπρόσθετα, τα επίσημα κείμενα της διακυβέρνησης της, πολύ συχνά αντιμετωπίζονται (ερευνητικά) υπό μια συγκριτική πολιτική ανάλυση με άλλα κείμενα που υπάρχουν διεθνώς προκειμένου να μελετηθούν τα βήματα εξέλιξης της ΤΝ, παραγνωρίζοντας, όμως, το ιδιαίτερο περιβάλλον σύστασης αυτών.

Σε αυτό το πλαίσιο, το Social Credit -社会信用体- System (SCS) έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των μελετητών ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, όπου έχει αποκτήσει μια περισσότερο παγιωμένη μορφή και κυρίως λόγω της εφαρμογής της ΤΝ. Μελετώντας, όμως κανείς, τα επίσημα κείμενα των πολιτικών της Κίνας, αναγνωρίζει τμήματα αυτού, πολύ νωρίτερα. Είχε ξεκινήσει ως προσπάθεια από τη δεκαετία του 1990 (Donnelly, 2021) αλλά μόλις από το 2014 (State Council, 2014) αντιμετωπίζεται ως πρόκληση σε όλους τους τομείς είτε τίθεται σε θετική είτε σε αρνητική κριτική. Όποια, όμως, και να είναι η αξιολόγηση του, το SCS πρέπει να γίνεται κατανοητό αρχικά μέσα στο περιβάλλον αναφοράς του.

Το SCS αποτελεί μηχανισμό διακυβέρνησης που έχει θέσει με ευκρινή τρόπο ότι η σκοποθεσία του είναι σαφώς απομακρυσμένη από οποιαδήποτε ιδεολογία που αφορά δυτικά πρότυπα. Η συλλογή δεδομένων και η χρήση αλγορίθμων αξιολογούνται επί τη βάσει της προώθησης και σύμπνοιας με τις σοσιαλιστικές αξίες (Backer, 2019). Το κείμενο του State Council (2014) τονίζει την αναγκαιότητα αξιολόγησης των ενεργειών των συμμετεχόντων στο όνομα της αποτελεσματικότητας.

Μέσω κατασταλτικών μέτρων η Κίνα θέλησε να έχει τον έλεγχο δημιουργώντας συνθήκες, όπου θα μπορεί να επιτηρεί την κοινωνία στηριζόμενη, όμως, σε αρχές συμμόρφωσης. Όπως υποστηρίζει ο Wösler (2023), δεν πρόκειται μόνο για κατασταλτικές ρυθμίσεις γιατί αυτό θα

δημιουργούσε ακόμα περισσότερα προβλήματα στον τρόπο που η κυβέρνηση θα ήθελε να τις νομιμοποιήσει. Δίνει το έναυσμα συμμετοχής στον έλεγχο στους ίδιους τους πολίτες στο όνομα της εύρυθμης λειτουργίας της χώρας -**徵信**, **社会**诚信, **政**务诚信- (State Council, 2014) καθώς οι πολίτες στην Κίνα έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τη διακυβέρνηση ως τέτοια. Έτσι το SCS επιζητά να καταγράψει και να δώσει τα εύσημα σε πράξεις πολιτών. Ως εκ τούτου, οι πολίτες δείχνουν εμπιστοσύνη σε αυτό ως μέσο για την βελτίωση της ζωής τους και όχι ως μέσο ελέγχου (Kostka, 2019). Η κουλτούρα της συμμόρφωσης μέσω του SCS ήταν πραγματικά μια στρατηγική «ρήξης», όπου η Κίνα χρησιμοποιώντας τη δύναμη της τεχνολογίας επιδίωκε να διαμορφώνει την διάχυση της πολιτικής δύναμης. Ο έλεγχος με την δύναμη της ΤΝ αποτελεί τη βάση αυτού του μηχανισμού (Wösler, 2023), όπου επηρεάζει την καθημερινότητα των πολιτών και τον τρόπο με τον οποίο διαχέεται η πληροφορία.

Το συγκεκριμένο σύστημα είναι προσαρμοσμένο στο κινέζικο περιβάλλον δράσης και δύσκολα σαφώς θα μπορούσε να έχει σημεία αναφοράς σε δυτικά περιβάλλοντα φιλελεύθερων κοινωνιών. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί το γεγονός ότι μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να αποτελεί παράδειγμα επιρροής και για άλλες κοινωνίες που μπορεί να θελήσουν να υιοθετήσουν παρόμοιες στρατηγικές (και στο όνομα της συμμόρφωσης). Επιπρόσθετα, αυτό έχει υιοθετηθεί από εταιρίες σε ένα μικρο-επίπεδο επιζητώντας να ελέγχουν οικονομικά περιοχές ενδιαφερόντων τους (Brussee, 2023). Κατά τον ίδιο τρόπο αντίστοιχα ομάδες πίεσης, θα μπορούσαν να υιοθετήσουν συνιστώσες αυτού του μοντέλου για πολιτικά οφέλη.

Και αυτό, όμως, το SCS ανήκει στο όχημα του *AI Development Plan***,** (Webster et al., 2017) όπου το MOST (Ministry of Science and Technology) διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του. Υπό την εποπτεία του MOST έγιναν ενέργειες για τη δημιουργία επιτροπών που θα έχτιζαν την εθνική στρατηγική υπό το πρίσμα ηθικών αρχών. Το *AI Development Plan* (Ministry of Foreign Affairs -The People's Republic of China, 2017) έθεσε το πλαίσιο για το πως επιδιώκει να ηγηθεί η Κίνα στην ΤΝ βάζοντας ως πρώτο ορόσημο το 2030 επιζητώντας να ισχυροποιήσει τη χώρα όχι μόνο σε τεχνολογικό επίπεδο αλλά και σε πολιτικό (Wu et al., 2020). Η ισορροπία μεταξύ του ελέγχου της πληροφορίας και της επιτακτικής ανάγκης η Κίνα να πρωτοπορεί τεχνολογικά, είναι το στοίχημα σε αυτήν τη στρατηγική. Μάλιστα, ο Lee (2018) έχει υποστηρίξει ότι η Κίνα κάνει ο,τιδήποτε προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς οι ίδιες οι εταιρίες που προωθούν τις εφαρμογές της ΤΝ δεν γνωρίζουν ηθικούς ή άλλους φραγμούς «competition is war» (Lee, 2018, p.41).

Μόλις το 2021 άρχισε η Κίνα να κάνει λόγο για τη σημασία των κανονιστικών πλαισίων (Sheehan, 2023) και αυτό για να μπορεί να ελέγξει τη διάδοση πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Ως εκ τούτου, υπό την απειλή ότι το Κινεζικό Κομμουνιστικό Κόμμα (ΚΚΚ) δεν θα μπορούσε να είναι μόνο αυτό η πηγή της πληροφόρησης στο δημόσιο χώρο, έπρεπε να θέσει σε ισχύ μηχανισμούς που δεν θα έθεταν σε κίνδυνο την ισχύ της κυβέρνησης. Εισήγαγαν «ηθικές αρχές» προσαρμοσμένες στον γενικότερο πλαίσιο κατανόησης της χρήσης της ΤΝ χωρίς αυτές να έχουν γενικευμένη μορφή. Αφορούσαν περισσότερο συγκεκριμένες περιοχές περιορισμού της επιχειρηματικής δράσης παρά αναφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ηθικές αρχές θα επηρεάζουν τη δημόσια δράση των πολιτών. Μάλιστα, με εισήγηση της εταιρίας Tencent (Tang, 2019; Sheehan, 2023) (τελικά υιοθετήθηκε στα επίσημα κείμενα) ήταν να υπάρξει αποφυγή του όρου «deep fakes» και να αντικατασταθεί με τον όρο «deep synthesis» προκειμένου να μην δημιουργούνται «ηθικά διλήμματα», ως σαν τα ηθικά διλήμματα να «εξαφανίζονται», όταν κάποιος τα ονοματίζει διαφορετικά, και αυτόματα αυτό «αγιάζει» κάθε προσπάθεια, συγκαλύπτοντας αυτή.

Το 2023, η Κίνα προχώρησε σε μια σειρά από αλλαγές για τον μεγαλύτερο και καλύτερο έλεγχο των αλγορίθμων ενσωματώνοντας στα κείμενα της εθνικής στρατηγικής της, λέξεις –κλειδιά για την διασφάλιση ηθικών αρχών, όπως η αλήθεια, η αντικειμενικότητα, η διαφορετικότητα (diversity) και η ακρίβεια (accuracy) σχετικά με την ποιότητα των δεδομένων (Webster et al., 2017). Γίνεται, λοιπόν, στην Κίνα ειδικός έλεγχος πως δημιουργούνται οι αλγόριθμοι (algorithm registry) και πως αυτοί θα λειτουργούν στην πράξη, υποχρεώνοντας τους δημιουργούς τους να υπογράψουν ειδικές φόρμες δέσμευσης τους αναφορικά με την σχετική πληροφόρηση που παρέχουν. Οι όροι ελέγχου της *Generative AI* για να μην υπάρχουν διακρίσεις με βάση το φύλο ή οποιαδήποτε άλλο στοιχείο

διαφορετικότητας υπήρξαν και αυτοί στο επίκεντρο της συζήτησης στην οποία, όμως, πάντα ορίζονταν με προτεραιότητα το όραμα της χώρας να ηγείται στο χώρο της ΤΝ (State Council, 2017).

Ως εκ τούτου, σε ένα περιβάλλον, όπου ήταν παραδεδομένη αρχή η παρουσία των ηθικών αρχών να μην διαδραματίζει τόσο ενεργό ρόλο, η προσπάθεια αλλαγών υπό το πνεύμα πάντοτε των κοινωνικών αξιών που το ΚΚΚ έθετε ως αφετηρία ή ενσωμάτωνε σε οποιαδήποτε αλλαγή, σαφώς ήταν και είναι μια επίπονη προσπάθεια. Ο τρόπος, επίσης, προσέγγισης της Κίνας διαφέρει αναφορικά με τον τρόπο που θέλει να ισχύουν οι ρυθμιστικές αρχές. Δεν επιδιώκει να καθιερώσει ένα κανονιστικό πλαίσιο που θα λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιστάσεις. Επιζητά, περισσότερο, να υιοθετήσει μια στρατηγική που θα έχει εφαρμογή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις για να γίνονται καλύτερα ορατά τα αποτελέσματα αυτής υπό το πρίσμα αυτών των αρχών. Αυτός ο επιτονισμός, βέβαια, μόνο στον έλεγχο των αλγορίθμων, σε ένα ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον αναφοράς, αφήνει πολλά αναπάντητα ερωτήματα για τα ελεγκτικά κενά που υπάρχουν και δεν προβλέπεται πως αυτά μπορεί να αντιμετωπιστούν, όταν προκύπτουν.

Η ποιότητα των δεδομένων που θα προκύπτει ως αποτέλεσμα από τη χρήση της ΤΝ πρέπει να αντανακλά τις βασικές γραμμές του πολιτικού τοπίου. Αυτή είναι μια παράμετρος που δεν αλλάζει στον τρόπο διακυβέρνησης της ΤΝ. Η εθνική στρατηγική της Κίνας για την ΤΝ προβλέπει την αναγκαιότητα συνεχών αλλαγών και προσαρμογών αναφορικά με το τι θα ορίζει το κανονιστικό πλαίσιο για την ΤΝ. Η νομιμοποίηση αυτών των αλλαγών στηρίζεται (στην περίπτωση της Κίνας) στο όνομα της προσαρμοστικότητας και της ετοιμότητας που πρέπει να δείχνει η χώρα στον τρόπο που επιδρά η ΤΝ. Για αυτό, ένας από τους βασικούς πυλώνες που θέτουν τα επίσημα κείμενα για την ΤΝ, όπως το *AI Development Plan*, είναι και ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να συνεργάζονται οι ειδήμονες της τεχνολογίας με τους δημιουργούς των πολιτικών προκειμένου να χτίζονται συνέργειες κατανόησης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

4. Συμπεράσματα

Η διαμόρφωση εθνικής στρατηγικής στην Κίνα για την ΤΝ προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα με πυξίδα την πρωτοπορία στη διακυβέρνηση της ΤΝ. Η αφόρμηση ήταν πως θα ενισχύσει τη διάδοση της ΤΝ και όχι πως θα την ελέγξει ή θα της δώσει ένα κανονιστικό πλαίσιο. Ήταν, λοιπόν, στην περίπτωση της Κίνας, διαφορετική η αφετηρία και άρα διαφορετική και η σκοποθεσία της. Και αυτό δεν πρέπει να παραγνωρίζεται.

Η κάθετη αντιμετώπιση της ΤΝ ως εθνική στρατηγική στην περίπτωση της Κίνας, διαφέρει από την οριζόντια που έχει υιοθετήσει η ΕΕ. Μάλιστα, η Κίνα δεν προσφέρει αυτήν την συνεκτική κανονιστική αντιμετώπιση της ΤΝ, όπως γίνεται στην περίπτωση της ΕΕ. Η Κίνα στηριζόμενη σε επαναλαμβανόμενες διορθωτικές κινήσεις, εκκινεί τις όποιες αναφορές στην ΤΝ θέτοντας το φιλόδοξο σχέδιο για την ενίσχυση της δύναμης της χώρας έχοντας ως θεμέλιο την ΤΝ. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η αντανάκλαση των αξιών της κυρίαρχης πολιτικής βούλησης θα είναι απούσα. Η προτεραιότητα θα είναι πάντα ο έλεγχος των πληροφοριών στο όνομα της κοινωνικής σταθερότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, κινείται και η συνεχής προσαρμοστικότητα που ζητάει η Κίνα αναφορικά με τις αλλαγές στο κανονιστικό πλαίσιο για την ΤΝ. Το θέμα το οποίο, όμως, η Κίνα χρειάζεται να λάβει υπόψη, όσο και αν αυτό δεν αποτελεί προτεραιότητα της εθνικής στρατηγικής της, είναι ο ρόλος των ηθικών αρχών που σε πολλές περιπτώσεις έχει παραγνωρίσει. Αν μάλιστα έχει το όραμα να ηγηθεί - επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο δρα η ΤΝ - χρειάζεται να αναπροσαρμόσει τις συνιστώσες της.

Σαφώς, η περίπτωση της Κίνας είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, όπου οι αρχές του κυβερνώντος κόμματος και της ηγεσίας αντανακλούν τις κινήσεις για τη διακυβέρνηση της ΤΝ, αυτό παράλληλα, βέβαια, δεν σημαίνει ότι η Κίνα επιδιώκει να αποκοπεί από τη διεθνή σκηνή λόγω αυτής της πραγματικότητας. Χρειάζεται τη διεθνή συζήτηση και αποτελεί τμήμα αυτής, προκειμένου να υλοποιήσει την μακροπρόθεσμη στρατηγική της. Σε σχέση, όμως, με το τι μπορεί να θεωρηθεί πολιτικό ή μέρος των κοινοτήτων δημιουργίας, αυτό είναι εκ των προτέρων καθορισμένο. Επειδή, ακριβώς, η Κίνα έχει εκκινήσει εδώ και πολλά χρόνια τη συζήτηση για τα ρυθμιστικά πλαίσια της ΤΝ σε ένα πολυκαναλικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο αναφοράς δεν πρόκειται μια τέτοια παράμετρος να αναχαιτίσει την πορεία της. Η συνεργατική δράση στην περίπτωση της Διακυβέρνησης της ΤΝ έγκειται στο σύνολο των συμμετεχόντων που έχουν εμπλακεί όλα αυτά τα χρόνια στη διαμόρφωση

του ρυθμιστικού πλαισίου της, με γνώμονα την υπηρεσία του πολιτικού, όπως στενά ορίζεται από τη χώρα. Σε αυτό το πλαίσιο, ανήκει και η πρωτοβουλία της Central Science and Technology Commission (CSTC), που την άνοιξη του 2023 ανέλαβε τις συνεργατικές δράσεις μεταξύ εμπλεκόμενων μερών και διαφορετικών ερευνητικών κέντρων προκειμένου να δημιουργηθούν κείμενα εθνικής στρατηγικής με βάση τις καινούργιες εξελίξεις στη Διακυβέρνηση της ΤΝ. Οι όποιες ηθικές αρχές υιοθετούνται, στο πνεύμα και της διεθνούς συζήτησης, υπηρετούν την ίδια πολιτική σκοποθεσία. Ως εκ τούτου, η περίπτωση της Κίνας δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με εξωγενή κριτήρια που δεν αντικατοπτρίζουν ούτε τις συνθήκες ούτε τις ιδιαιτερότητες της χώρας.

Ας μην ξεχνάμε ότι η διακυβέρνηση της ΤΝ, όπως διαμορφώθηκε από την Κίνα, είχε λάβει από τη μεριά της υπόψη και τις διεθνείς εξελίξεις. Η Κίνα, στην προσπάθεια της να ηγηθεί στο χώρο, μελέτησε τι επικρατούσε πριν θελήσει να το ξεπεράσει και να δώσει την οπτική της. Θα μπορούσε, λοιπόν, η έννοια της συνεργατικής δράσης, να ιδωθεί υπό την οπτική χρήσης αυτών των εργαλείων (της Κίνας) ως καλές πρακτικές, πάντα στο όνομα της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, στο πνεύμα της προσαρμογής τους στην εκάστοτε υιοθετούμενη πραγματικότητα ή -εξ ορισμού- ένα τέτοιο μοντέλο δράσης είναι εχθρικό με τα δυτικά πρότυπα; Θα το απορρίψουμε γιατί είναι αναποτελεσματικό ή θα το απορρίψουμε ως πρακτική γιατί η παραδοχή της αποτελεσματικότητας του θέτει σε κίνδυνο τη φιλελεύθερη ιδεολογία και επιτρέπει τον ηγετικό ρόλο μιας αντίθετης ιδεολογίας;

Συμφωνώντας με τον Sheehan (2023) τόσο οι ΗΠΑ όσο και η ΕΕ μπορεί να χρησιμοποιήσουν την περίπτωση της Κίνας για να χαρτογραφήσουν τα πιθανά προβλήματα από τις εφαρμογές της ΤΝ και να διδαχθούν (Mac Síthigh&Siems, 2019) από τα λάθη της. Επιπρόσθετα, δεν θεωρώ ότι η απόρριψη per se των επιτευγμάτων της Κίνας θα μπορούσε να είναι εργαλειακή. Τα επιτεύγματα της δεν μπορούν να αμφισβητηθούν. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί το παράδειγμα της Κίνας για το πως μπορεί να υπάρξει (με όλες τις πιθανές αποκλίσεις και κινδύνους) η Διακυβέρνηση της ΤΝ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Παπαδοπούλου, Δ. (2024). Εθνικές Πολιτικές, Τεχνητή Νοημοσύνη, Δημόσια Διοίκηση. Στο Σ. Κονιόρδος, Ε.Ψυχογιοπούλου & Σ. Πλυμάκης (Επιμ.), *Το Διεθνές, το Εθνικό και το Τοπικό: Προκλήσεις για την Πολιτική, Την Οικονομία και την Κοινωνία*, Κόρινθος: ΠΕΔΙΣ, 813-837.

Παπαδοπούλου, Δ. (2023). Διακυβέρνηση, Τεχνητή Νοημοσύνη και Ηθική, Κοινωνικό Όφελος. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΚΑ'(77), 39-68.

Ξενόγλωσση

Backer, L. C. (2019). China's Social Credit System. *Current History*, 18(809), 209-214.

Brussee, V. (2023). *Social credit: the warring states of China's emerging data empire* (pp. 54-56). Singapore: Palgrave Macmillan.

Cheng, J., & Zeng, J. (2023). Shaping AI's future? China in global AI governance. *Journal of Contemporary China*, 32(143), 794-810.

Chohan, Usman W. and Kerry Jacobs (2018). "Public Value as Rhetoric: a budgeting approach". *International Journal of Public Administ*ration 41(15), (pp. 1217-1227), https://doi.org/10.1080/01900692.2017.1373673

Donnelly, D. (2021). An introduction to the China social credit system. *New Horizons*, *18*.

Dutton, T. (2018). An overview of national AI strategies, *Politics and AI*, https://medium.com/politics-ai/an-overview-of-national-ai-strategies-2a70ec6edfd

European Commission (2024). Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689

Groenewegen-Lau, Jeroen and Laha, Michael (2023). *Controlling the Innovation Chain: China's Strategy to Become a Science and Technology Superpower*.

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature machine intelligence*, 1 (9), 389-399, https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2

Kostka, G. (2019). China's social credit systems and public opinion: Explaining high levels of approval. *New media & society*, 21(7), 1565-1593.

Lee, K. F. (2018). *AI superpowers: China, Silicon Valley, and the new world order*. Houghton Mifflin Harcourt.

Mac Síthigh, D., & Siems, M. (2019). The Chinese social credit system: A model for other countries?. *The Modern Law Review*, 82(6), 1034-1071.

Madan, R., and Ashok, M. (2023). AI adoption and diffusion in public administration: A systematic literature review and future research agenda. *Government Information Quarterly*, 40(1), 101774.

Ministry of Foreign Affairs- The People's Republic of China (2017). AI Capacity-Building Action Plan for Good and for All. Ανακτήθηκε στις 20-11-2024 από: https://www.mfa.gov.cn/eng/wjbzhd/202409/t20240927_11498465.html

OECD AI Policy Observatory (2023). *AI terms & concepts*, Ανακτήθηκε στις 01-11-2023 από: https://oecd.ai/en/ai-principles

Sheehan, M. (2023). China's AI regulations and how they get made. *Horizons: Journal of International Relations and Sustainable Development*, (24), 108-125.

State Council (2017). ≤一代人工□嫱发展皱划 (New Generation Artificial Intelligence Development Plan) July 20, 2017. Ανακτήθηκε στις 1-12-2024 από: https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.html

State Council (2014). 国务院关于印发社会信用体系建设规划纲要（2014—2020年）的通知. Ανακτήθηκε στις 1-12-2024 από: https://www.gov.cn/gongbao/content/2014/content_2711418.htm

Tang, M. (2019). *Tencent: The political economy of China's surging internet giant*. Routledge.

Webster, G., Creemers, R., Kania, E., & Triolo, P. (2017). *Full Translation: China's 'New Generation Artificial Intelligence Development Plan'*(2017)-DigiChina.

Wösler, M. (2023). The social credit system in China. In *Government Response to Disruptive Innovation: Perspectives and Examinations* (pp. 275-292). IGI Global.

Wu, F., Lu, C., Zhu, M., Chen, H., Zhu, J., Yu, K.,... & Pan, Y. (2020). Towards a new generation of artificial intelligence in China. *Nature Machine Intelligence*, 2(6), 312-316, https://doi.org/10.1038/s42256-020-0183-4

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κουκάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει εξελιχθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια επηρεάζοντας πολλούς τομείς της κοινωνίας και της οικονομίας ενώ έχει αρχίσει να εισχωρεί και στον τομέα της εκπαίδευσης. Αναμένονται σημαντικές μελλοντικές εξελίξεις στην ΤΝ για την εκπαίδευση, όπως η χρήση της για την ανάπτυξη διαδραστικών και προσαρμοστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, η δυνατότητα προγνωστικών αναλύσεων για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η ενσωμάτωσή της σε εκπαιδευτικά συστήματα που θα ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Η ΤΝ μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες όπως την εξατομικευμένη μάθηση, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και τον ρυθμό διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, μπορεί να διευκολύνει την απομακρυσμένη εκπαίδευση και να προσφέρει προσβάσιμη μάθηση για όλους, ανεξαρτήτως τοποθεσίας ή κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση των μαθητών και στην παροχή ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο.

Οι μελλοντικές προοπτικές της ΤΝ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τη δημιουργία έξυπνων τάξεων, όπου η τεχνολογία θα ενσωματώνεται πλήρως στη διαδικασία μάθησης. Συστήματα ΤΝ, όπως οι προσωπικοί ψηφιακοί βοηθοί, τα έξυπνα συστήματα αξιολόγησης και τα εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία μάθησης, εντοπίζοντας τις αδυναμίες των μαθητών και προσφέροντας προσαρμοσμένα μαθήματα. Επιπλέον, η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, η ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση απαιτεί προσεκτική προσέγγιση όσον αφορά την ηθική, την προστασία των δεδομένων και την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων. Η τεχνητή νοημοσύνη φαίνεται να έχει τεράστιες δυνατότητες να μεταμορφώσει την εκπαίδευση, καθιστώντας τη εξατομικευμένη, πιο προσιτή, αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε ορισμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές ΤΝ οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή νοημοσύνη, μέθοδος διδασκαλίας, εκπαιδευτικές εφαρμογές.

1. Εισαγωγή

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) έχει εξελιχθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζοντας διαφορετικούς τομείς της ζωής μας, όπως η βιομηχανία, η υγειονομική περίθαλψη και, φυσικά, η εκπαίδευση. Η εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και οι μελλοντικές προοπτικές στην εκπαίδευση αποτελούν ένα από τα πιο συναρπαστικά και επαναστατικά θέματα της σύγχρονης εποχής. Η ΤΝ έχει ήδη αρχίσει να επηρεάζει και να μετασχηματίζει τον τρόπο που μαθαίνουμε και διδάσκουμε, με τις εξελίξεις αυτές να προμηνύουν ένα εντελώς νέο τοπίο στην εκπαίδευση τα επόμενα χρόνια. Από την απλή αυτοματοποίηση καθημερινών εργασιών μέχρι την εφαρμογή σύνθετων αλγόριθμων μηχανικής μάθησης, η ΤΝ έχει αναμορφώσει τον τρόπο που διδάσκουμε και μαθαίνουμε. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναλύσει την εξέλιξη της ΤΝ στην εκπαίδευση και να εξετάσει τις μελλοντικές προοπτικές της.

1.1.Ιστορική Αναδρομή

Σύμφωνα με τους Γεωργίου & Κούρτη (2022) η έννοια της τεχνητής νοημοσύνης ξεκίνησε να αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1950. Οι πρώτες εφαρμογές ήταν περιορισμένες και αφορούσαν κυρίως σε απλές διαδικασίες, όπως οι λογικοί αλγόριθμοι και οι αυτόματοι μεταφραστές. Στην εκπαίδευση, οι πρώτες μορφές ΤΝ εστιάζονταν σε υπολογιστικά συστήματα που μπορούσαν να παρέχουν ατομική διδασκαλία και προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

1.2.Οι Πρώτες Εφαρμογές της ΤΝ

Με την πρόοδο της τεχνολογίας και τη συλλογή τεράστιων ποσοτήτων δεδομένων, η μηχανική μάθηση - ένας υποτομέας της ΤΝ - άρχισε να εμφανίζεται τη δεκαετία του 1990. (Goodfellow, Bengio & Courville, 2016). Στην εκπαίδευση, αυτό επέτρεψε τη δημιουργία προσαρμοσμένων πλατφορμών μάθησης, οι οποίες προσαρμόζουν το περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή. Πλατφόρμες όπως το Khan Academy και τα εργαλεία αξιολόγησης βασίζονται σε αλγόριθμους που προσαρμόζουν την εκπαιδευτική εμπειρία (Γεωργίου & Κούρτης, 2022).

2. Η σημερινή κατάσταση της ΤΝ στην Εκπαίδευση

Σήμερα, η ΤΝ έχει εισέλθει σε διάφορες μορφές εκπαίδευσης: από έξυπνους βοηθούς με τη μορφή chatbot που απαντούν σε ερωτήσεις μαθητών, μέχρι συστήματα που χρησιμοποιούν ανάλυση δεδομένων για την πρόβλεψη μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, η χρήση εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας προσφέρει μια εντελώς νέα διάσταση στην εκπαίδευση (Domingos, 2015). Ένας από τους πιο προφανείς τομείς που επηρεάζεται από την ΤΝ είναι η προσαρμοσμένη μάθηση. Οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούν ΤΝ μπορούν να ανιχνεύσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών και να προτείνουν προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά υλικά. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει την κατανόηση του υλικού, αλλά και βοηθά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι εφαρμογές ΤΝ μπορούν να βελτιώσουν την πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Μέσω της ανάλυσης δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τους μαθητές
που ενδέχεται να χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη και να σχεδιάσουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης (Μαρκάτος, 2020).

Η ΤΝ επιτρέπει την ανάπτυξη συστημάτων που προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Μέσω αλγορίθμων μάθησης, τα συστήματα αυτά μπορούν να αναλύουν τις επιδόσεις του μαθητή και να προσαρμόζουν τα μαθήματα και τις ασκήσεις έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες του ατόμου, ενισχύοντας τη μάθηση. Η ΤΝ επιτρέπει τη συγκέντρωση και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων για την απόδοση των μαθητών. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους και να αναγνωρίζουν τα σημεία που χρειάζονται ενίσχυση, βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση των μαθητών (Tegmark, 2017). Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των μαθητών, κάτι που μειώνει το φόρτο των δασκάλων και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές. Ειδικά σε μεγάλες τάξεις, η ΤΝ βοηθά στην αποτελεσματική αξιολόγηση χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση (Μαρκάτος, 2020).

2.1. Εκπαιδευτικοί βοηθοί και διαδραστικά εργαλεία μάθησης

Η ανάπτυξη ψηφιακών εκπαιδευτικών βοηθών έχει καταστεί δυνατή χάρη στην ΤΝ. Αυτοί οι βοηθοί μπορούν να παρέχουν υποστήριξη σε μαθητές σε πραγματικό χρόνο, παρέχοντας πληροφορίες και καθοδήγηση. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα διαθέσιμοι. Εικονικοί δάσκαλοι ή ψηφιακοί βοηθοί, που χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη, μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένες διευκρινίσεις και υποστήριξη στους μαθητές όλο το 24ωρο, ενώ παράλληλα βελτιώνουν την επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αντικατασταθεί πλήρως από την ΤΝ. Η ανθρώπινη επαφή και η αλληλεπίδραση είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Η αποτελεσματική εκπαίδευση απαιτεί μια ισορροπία μεταξύ ψηφιακών εργαλείων και παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Βαρδάκης, 2021).

Τελευταία η ΤΝ χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εκπαιδευτικών παιχνιδιών και διαδραστικών εφαρμογών που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να αφομοιώνουν γνώσεις με πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Η εφαρμογή τέτοιων τεχνικών μπορεί να φέρει επανάσταση στην εκπαίδευση σε αναπτυσσόμενες περιοχές, παρέχοντας πρόσβαση σε μαθήματα και εκπαιδευτικά υλικά μέσω διαδικτυακών πλατφορμών. Οι μαθητές σε περιοχές με περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους θα μπορούν να εκπαιδεύονται μέσω ψηφιακών εργαλείων (Βαρδάκης, 2021).

2.2. Περιορισμοί και επιπτώσεις

Παρά τα οφέλη, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει ερωτήματα και προκλήσεις. Η διάχυση των τεχνολογιών ΤΝ δεν είναι ομοιόμορφη, και σε πολλές περιοχές του κόσμου η πρόσβαση σε αυτές τις τεχνολογίες μπορεί να είναι περιορισμένη. Οι δάσκαλοι χρειάζονται εκπαίδευση και υποστήριξη για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες ΤΝ στη διδασκαλία τους. Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει ανησυχίες σχετικά με την ιδιωτικότητα των δεδομένων των μαθητών και την ηθική χρήση αυτών των πληροφοριών. Η συλλογή και ανάλυση προσωπικών δεδομένων απαιτεί αυστηρές ρυθμίσεις για να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες των μαθητών παραμένουν ασφαλείς. Η τεχνητή νοημοσύνη έχει τεράστιες δυνατότητες να αλλάξει την εκπαίδευση, και οι μελλοντικές εξελίξεις θα εξαρτηθούν από το πώς οι κοινωνίες και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα προσαρμοστούν στις νέες τεχνολογίες και προκλήσεις. Η εξατομίκευση της μάθησης μέσω ΤΝ μπορεί να δημιουργήσει πίεση στους μαθητές, καθώς αυτοί συγκρίνονται με τις επιδόσεις τους και άλλων. Αυτός ο ανταγωνισμός μπορεί να οδηγήσει σε άγχος και ανασφάλεια, επηρεάζοντας την ψυχολογική τους ευεξία (Russell & Norvig, 2020).

3. Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για Εκπαιδευτικούς

Η τεχνητή νοημοσύνη (AI) έχει γίνει ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της AI, οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε μια πληθώρα εφαρμογών και εργαλείων που διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακολουθούν μερικά από τα κορυφαία εργαλεία και εφαρμογές AI που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω εξ αποστάσεως σεμιναρίων στην τεχνητή νοημοσύνη.

- ChatGPT
  Το ChatGPT είναι ένα προηγμένο εργαλείο AI που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία περιλήψεων, σχεδίων μαθημάτων και φύλλων εργασίας. Μπορεί να διορθώνει ασκήσεις, να δημιουργεί κουίζ και να βοηθά στη σύνταξη ακαδημαϊκών εργασιών.
- Turnitin
  Το Turnitin είναι μια εφαρμογή ανίχνευσης λογοκλοπής που χρησιμοποιεί AI για την ανάλυση και την αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών. Παρέχει λεπτομερείς αναφορές για την αυθεντικότητα των κειμένων, καθιστώντας τη διαδικασία αξιολόγησης πιο αξιόπιστη.
- Duolingo
  Το Duolingo είναι μια δημοφιλής πλατφόρμα εκμάθησης γλωσσών που χρησιμοποιεί AI για την εξατομίκευση των μαθημάτων. Βοηθά τους μαθητές να μάθουν νέες γλώσσες μέσα από διαδραστικά παιχνίδια και ασκήσεις, προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση.
- Photomath
  Το Photomath επιτρέπει στους μαθητές να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα σαρώνοντας τα με το κινητό τους. Η AI παρέχει λεπτομερείς λύσεις και εξηγήσεις βήμα προς βήμα, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα μαθηματικά.
- Stable Diffusion
  Το Stable Diffusion βοηθά στη δημιουργία και επεξεργασία εικόνων με τη χρήση AI. Είναι εξαιρετικό για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τη μετατροπή κειμένων σε οπτικές αναπαραστάσεις.
- Magic School AI

Αυτό το εργαλείο παρέχει μια σειρά από λειτουργίες για τη διευκόλυνση του σχεδιασμού διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν σχέδια μαθημάτων, ομαδικές εργασίες και project-based learning (PBL) δραστηριότητες με τη βοήθεια της AI.

- Grammarly
  Το Grammarly χρησιμοποιεί την AI για να βελτιώνει τη γραφή των μαθητών. Προσφέρει ανατροφοδότηση για γραμματική, σύνταξη και στυλ, βοηθώντας τους μαθητές να γράφουν πιο καθαρά και αποτελεσματικά.
- Clipdrop
  Η πλατφόρμα Clipdrop βοηθά στην επεξεργασία εικόνων και στην απομόνωση αντικειμένων από το φόντο τους. Αυτή η AI εφαρμογή είναι ιδανική για τη δημιουργία προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών υλικών και τη βελτίωση της οπτικής απεικόνισης.
- Quizizz
  Το Quizizz είναι μια πλατφόρμα δημιουργίας κουίζ που χρησιμοποιεί AI για να κάνει τη μάθηση πιο διαδραστική. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να μοιράζονται κουίζ για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών σε πραγματικό χρόνο.
- Perplexity
  Το Perplexity είναι μια εφαρμογή AI που βελτιώνει τα ερευνητικά projects, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να ανακαλύπτουν πληροφορίες και να αναπτύσσουν τη γνώση τους με πιο ακριβή και συγκροτημένο τρόπο.
- Gradescope
  Το Gradescope αξιοποιεί την AI για να διευκολύνει τη βαθμολόγηση εργασιών και εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο για να αυτοματοποιήσουν τη διαδικασία αξιολόγησης, εξοικονομώντας χρόνο και βελτιώνοντας την ακρίβεια.
- MathGPTPro
  Το MathGPTPro προσφέρει έναν AI εκπαιδευτή μαθηματικών που επιλύει προβλήματα μέσω φωτογραφιών ή κειμένου με ακρίβεια 90%. Είναι ιδανικό για την υποστήριξη μαθητών σε προηγμένα μαθηματικά θέματα.

(Βαρδάκης, 2021)

3.1 Μελλοντικές Προοπτικές

Η τάση της εκπαίδευσης προς υβριδικά μοντέλα που συνδυάζουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με την ΤΝ είναι ανερχόμενη (Bostrom, 2014). Αυτά τα μοντέλα θα επιτρέψουν στους μαθητές να έχουν περισσότερες επιλογές και μεγαλύτερη ευελιξία στην εκπαίδευσή τους. Η εκπαίδευση θα καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές για το μέλλον της εργασίας, που θα περιλαμβάνει υψηλότερη εξάρτηση από τη ΤΝ και τις σχετικές τεχνολογίες. Οι μαθητές του μέλλοντος θα χρειαστούν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία, δεξιότητες που θα ενισχυθούν με τη βοήθεια της ΤΝ. Η εκπαίδευση θα προσαρμοστεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, προσφέροντας νέες ευκαιρίες και ανάπτυξη σε τομείς όπως η τεχνολογία, η επιστήμη και η ρομποτική. Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακής γραμματικής και κριτικής σκέψης, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του μέλλοντος (Βαρδάκης, 2021).

4. Συμπεράσματα

Η τεχνητή νοημοσύνη έχει ήδη αρχίσει να αλλάζει το τοπίο της εκπαίδευσης, και οι προοπτικές των εξελίξεών της είναι συναρπαστικές. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που προκύπτουν, όπως η διαχείριση δεδομένων και η διατήρηση της ανθρώπινης επαφής στη διαδικασία της μάθησης. Όντας προνοητικοί και ενσωματώνοντας την ΤΝ με υπευθυνότητα, μπορούμε να απολαύσουμε τα οφέλη που προσφέρει, διασφαλίζοντας παράλληλα μια ολοκληρωμένη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές. Η τεχνητή νοημοσύνη φέρνει αμέτρητες δυνατότητες στην εκπαίδευση, παρέχοντας εργαλεία που διευκολύνουν τη διδασκαλία και

τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτές τις εφαρμογές για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία και να προσφέρουν εξατομικευμένη μάθηση. Η συνεχής εκπαίδευση στη χρήση αυτών των εργαλείων είναι απαραίτητη για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της AI στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Βαρδάκης, Σ., (2021). *Τεχνητή νοημοσύνη: Θεμελιώδεις έννοιες και εφαρμογές*. Εκδόσεις Τζιόλα.
Μαρκάτος, Ν., (2020). *Η τεχνητή νοημοσύνη και το μέλλον του ανθρώπου*. Εκδόσεις Παπαζήση.
Γεωργίου, Σ., & Κούρτης, Ι. (2022). *Εισαγωγή στην τεχνητή νοημοσύνη*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ξενόγλωσση

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press.
Russell, S., & Norvig, P., (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
Domingos, P., (2015). *The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world*. Basic Books.
Bostrom, N., (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford University Press.
Tegmark, M., (2017). Life 3.0: *Being human in the age of artificial intelligence*. Penguin Books.

ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΝΤΑΣ ΤΑ ΖΩΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΟΡΘΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΔΕΣΠΟΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΑΣΤΥΝΟΜΕΥΣΗ.

Γαϊτανάκης Ιωάννης
Υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τουρισμού, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το επίκαιρο και πολύπλευρο ζήτημα της διαχείρισης των αδέσποτων ζώων συντροφιάς, προτείνοντας τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) ως εργαλείο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας και της πρόληψης. Αναδεικνύεται η αποτυχία των παραδοσιακών μεθόδων διαχείρισης και η ανάγκη μετάβασης σε ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο και ψηφιακά ενισχυμένο μοντέλο. Η εργασία βασίζεται σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζοντας πώς η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στην ανίχνευση, καταγραφή και παρακολούθηση αδέσποτων, στην έγκαιρη διάγνωση ασθενειών, στην αποτροπή τροχαίων ατυχημάτων, και στην καταπολέμηση της κακοποίησης ζώων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση αλγορίθμων, καμερών, drones και εφαρμογών κινητών, ενώ παράλληλα αναλύονται οι ηθικές και νομικές προκλήσεις, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η αποφυγή αλγοριθμικών προκαταλήψεων. Τονίζεται η σημασία της κοινωνικής συμμετοχής και η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ τοπικής αυτοδιοίκησης, αστυνομίας και φιλοζωικών οργανώσεων. Σημαντικό εύρημα το γεγονός ότι η ΤΝ δεν υποκαθιστά την ανθρώπινη δράση, αλλά μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο σύμμαχο στη δημιουργία ενός κόσμου με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τα ζώα.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, αδέσποτα ζώα, κακοποίηση, αστυνόμευση, ηθική.

1. Εισαγωγή

Η διαχείριση των αδέσποτων ζώων συντροφιάς είναι ένα πολυσύνθετο και διαχρονικό πρόβλημα που απασχολεί ιδιαίτερα τις αστικές κοινωνίες της εποχής μας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και των ζώων σε πυκνοκατοικημένες περιοχές δημιουργεί σημαντικές προκλήσεις, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αδέσποτα, άστεγα ζώα που δεν έχουν κάποιον να τα φροντίζει τριγυρνώντας παραμελλημένα στους δρόμους. Σε παγκόσμιο επίπεδο, υπολογίζεται ότι υπάρχουν 500 εκατομμύρια αδέσποτα ζώα συντροφιάς, με τα περισσότερα να ζουν κάτω από πολύ κακές συνθήκες, χωρίς φροντίδα, τροφή, ιατρική παρακολούθηση ή προστασία από τις καιρικές συνθήκες (Taylor et al., 2017). Η αδυναμία των παραδοσιακών μεθόδων να διαχειριστούν το πρόβλημα έχει καταστήσει επιτακτική την ανάγκη αναζήτησης πιο αποτελεσματικών και καινοτόμων λύσεων.

Στην Ελλάδα, οι βασικές αιτίες δημιουργίας αδέσποτων ζώων είναι η εγκατάλειψη δεσποζόμενων ζώων, η ανεξέλεγκτη αναπαραγωγή και η έλλειψη πολιτικής και κοινωνικής βούλησης για μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση του προβλήματος (Γαϊτανάκης, 2024). Οι δήμοι και οι συναρμόδιοι φορείς αδυνατούν να εφαρμόσουν πολιτικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση του φαινομένου, όπως η καθολική στείρωση και η επιβολή συστηματικών αστυνομικών ελέγχων, κυρίως λόγω έλλειψης πολιτικής βούλησης, αλλά και αντικειμενικών δυσκολιών όπως ή έλλειψη προσωπικού και τεχνογνωσίας. Παράλληλα, η αποσπασματική τήρηση της νομοθεσίας ενισχύει την ατιμωρησία, ενώ η κοινωνική αποδοχή της ύπαρξης εξαθλιωμένων αδέσποτων ζώων στις ελληνικές πόλεις βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης των αρχών αποτελούν οι φιλοζωικές καταγγελίες αλλά και οι «τουριστικές καταγγελίες». Περίπου το

20% των καταγγελιών στη χώρα μας προέρχεται από τουριστικούς επισκέπτες, οι οποίοι δεν αντέχουν να βλέπουν εξαθλιωμένα ζώα να κακοποιούνται (Γαϊτανάκης & Τριχάς, 2024).

Η τεχνητή νοημοσύνη, είναι μια προηγμένη τεχνολογία η οποία παρουσιάζει σημαντικές δυνατότητες για την υποστήριξη της διαχείρισης των αδέσποτων ζώων συντροφιάς, μέσω:

- της επεξεργασία εικόνων,
- της ανάλυσης συμπεριφοράς,
- της καταγραφής περιστατικών,
- της πρόβλεψης μελλοντικών κινδύνων,

Δηλαδή μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη μετάβαση σε ένα μοντέλο διαχείρισης που βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και όχι σε υποκειμενικές εκτιμήσεις (Norouzzadeh et al., 2018). Επιπλέον, προσφέρει τη δυνατότητα άμεσης πληροφόρησης σε πραγματικό χρόνο των δημοτικών και αστυνομικών αρχών για ταχεία επέμβαση, αλλά και των ίδιων των πολιτών, ενισχύοντας την κοινωνική συμμετοχή και τη λογοδοσία.

Η εργασία αυτή στοχεύει να αναδείξει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ΤΝ σε όλες τις διαστάσεις του φαινομένου, από την πρόληψη και τον εντοπισμό έως την αποτροπή και την τεκμηρίωση, βοηθώντας στη δημιουργία εξειδικευμένων επιχειρησιακών σχεδίων. Γενικά αναλύονται τόσο οι τεχνικές εφαρμογές της ΤΝ στον τομέα της διαχείρισης των αδέσποτων όσο και οι τεχνικές αντιμετώπισης της κακοποίησης των ζώων, καθώς και οι ηθικές και νομικές προκλήσεις που απορρέουν από τη χρήση της. Στο τέλος, κατατίθενται προτάσεις για την ορθή ενσωμάτωση της τεχνολογίας αυτής στις δημόσιες πολιτικές και στις πρακτικές προστασίας των ζώων από την τοπική αυτοδιοίκηση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία βασίστηκε σε βιβλιογραφική επισκόπηση, ακολουθώντας συστηματική προσέγγιση επιλογής πηγών και τεκμηριωμένων μελετών που σχετίζονται με την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) στον τομέα της προστασίας των ζώων και της διαχείρισης των αδέσποτων. Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε αναζητήσεις σε διεθνείς επιστημονικές βάσεις δεδομένων όπως το Google Scholar, το Scopus, το PubMed και το IEEE Xplore. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν όρους όπως “AI stray animals”, “deep learning animal detection”, “computer vision animal welfare”, “predictive policing for animal abuse” και “ethics artificial intelligence animals”.

Κατά την ανάλυση των πηγών, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη μεθοδολογική επάρκεια των ερευνών, στον τρόπο εφαρμογής των τεχνολογιών ΤΝ, στα δηλωθέντα αποτελέσματα, αλλά και στις ενδεχόμενες προκλήσεις που καταγράφηκαν. Οι πηγές ταξινομήθηκαν σε τέσσερις βασικούς άξονες:

- εντοπισμός και καταγραφή αδέσποτων,
- έγκαιρη ανίχνευση τραυματισμένων ή ασθενών ζώων,
- πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων
- υποστήριξη της αστυνόμευσης για την καταπολέμηση της κακοποίησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν μελέτες που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα αλγορίθμων βαθιάς μάθησης στην αναγνώριση ζώων μέσω καμερών επιτήρησης, drones και έξυπνων τηλεφωνικών εφαρμογών (Norouzzadeh et al., 2018, Chen et al., 2014). Επιπλέον, εντοπίστηκαν πρόσφατες έρευνες που αναδεικνύουν τη δυνατότητα των εργαλείων ΤΝ να ανιχνεύουν πρόδηλα σημεία κακοποίησης μέσω της ανάλυσης διαδικτυακού περιεχομένου ή της πρόβλεψης περιστατικών κακοποίησης με βάση το ιστορικό ενός ατόμου ή μιας περιοχής (Garcia et al., 2024). Στην παρούσα εργασία, η βιβλιογραφική επισκόπηση συνδυάζεται με θεωρητική ανάλυση των τεχνολογικών, ηθικών και νομικών ζητημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή των συστημάτων αυτών εστιάζοντας στη χρήση των προσωπικών δεδομένων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1. Ανίχνευση και Καταγραφή Αδέσποτων Ζώων

Η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει πλέον καινοτόμους τρόπους για την παρακολούθηση και καταγραφή των αδέσποτων ζώων, συμβάλλοντας στην αντικειμενική τεκμηρίωση της παρουσίας τους σε δημόσιους χώρους. Χάρη στην πρόοδο της μηχανικής όρασης (computer vision), είναι δυνατός ο εντοπισμός και η ταυτοποίηση ζώων με χρήση καμερών επιτήρησης, drones και εφαρμογών κινητών τηλεφώνων. Οι αλγόριθμοι επεξεργάζονται το οπτικό υλικό σε πραγματικό χρόνο, αναγνωρίζοντας χαρακτηριστικά όπως το είδος, η φυλή, η φυσική κατάσταση και η συμπεριφορά των ζώων (Norouzzadeh et al., 2018).

Η καταγραφή των στοιχείων αυτών σε βάσεις δεδομένων επιτρέπει τη δημιουργία «θερμικών χαρτών» (heatmap) καταγράφοντας την παρουσίας αδέσποτων, σε πραγματικό χρόνο, παρουσιάζοντας δεδομένα όπως γεωγραφικά μοτίβα κίνησης και συγκέντρωσης πλυθυσμών (Chen et al., 2014). Αυτό έχει μεγάλη πρακτική αξία για τη στοχευμένη δράση των αρμόδιων υπηρεσιών, καθώς αυτές με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εντοπίζουν αυτές τις περιοχές με αυξημένο πληθυσμό και να κατευθύνουν εκεί τα συνεργεία περισυλλογής ή τις ομάδες των εθελοντών των φιλοζωικών σωματείων. Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει και στη διατήρηση της άγριας φύσης, καταγράφοντας τους άγριους αδέσποτους σκύλους οι οποίοι ζουν μέσα σε ενδιαιτήματα προκαλώντας σημαντικές ζημιές (Young et.al, 2011).

Παράλληλα, ενθαρρύνεται και η συμμετοχικότητα των πολιτών, καθώς μέσω ειδικών εφαρμογών μπορούν για παράδειγμα να αναφέρουν την ύπαρξη ενός αδέσποτου ζώου με συντεταγμένες GPS, προσφέροντας έτσι σε πραγματικό χρόνο μια ταχεία ενημέρωση προς τις αρμόδιες αρχές (Smith et al., 2023). Οι αδέσποτοι και ημιάγριοι σκύλοι προκαλούν σοβαρές οικολογικές επιπτώσεις, όπως η θήρευση άγριας πανίδας, η διασπορά ασθενειών και η διατάραξη των οικοσυστημάτων, επηρεάζοντας ιδιαίτερα ευάλωτα ή απειλούμενα είδη. Η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την παρακολούθηση και πρόληψη αυτών των επιπτώσεων μέσω προγνωστικών μοντέλων και στοχευμένων παρεμβάσεων διαχείρισης.

Οι τεχνολογίες αυτές μειώνουν την εξάρτηση από υποκειμενικές εκτιμήσεις και επιτρέπουν την αντικειμενική παρακολούθηση του προβλήματος σε καθημερινή βάση, διατηρώντας σημαντικά στατιστικά στοιχεία. Επιπλέον, αποτελούν ισχυρά εργαλεία «τεκμηρίωσης» για τη χάραξη πολιτικής, καθώς επιτρέπουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων μέτρων και τον επανασχεδιασμό δράσεων βάσει πραγματικών δεδομένων. Ενδεικτικά, δημοτικές αρχές στο εξωτερικό, στις οποίες λειτουργούν συστήματα «έξυπνες πόλεις» έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν τέτοια εργαλεία για την ανάλυση πληθυσμών των αδέσποτων ζώων σε σχέση με τα αστικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής, όπως η ύπαρξη κάδων, πάρκων ή εγκαταλελειμμένων κτιρίων (Chen et al., 2024).

2.2.2 Έγκαιρη Ανίχνευση Τραυματισμένων ή Άρρωστων Ζώων

Ένας από τους πιο κρίσιμους τομείς εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) είναι η έγκαιρη ανίχνευση ζώων που υποφέρουν από τραυματισμούς ή ασθένειες. Η δυνατότητα να εντοπίζεται ένα ζώο που έχει ανάγκη από ιατρική φροντίδα, πριν η κατάστασή του επιδεινωθεί, αποτελεί σημαντικό βήμα προς τη διασφάλιση της ευζωίας του. Η ΤΝ βασίζεται στην επεξεργασία εικόνας και τη σύγκριση αυτής με πρότυπα υγιούς συμπεριφοράς, ώστε να εντοπίζει ενδείξεις παθολογίας. Για παράδειγμα, μπορεί να αναγνωρίσει αλλαγές στη στάση σώματος, προβλήματα μειωμένης κινητικότητας, εμφανή επιφανειακά τραύματα, μια αδικαιολόγητη απώλεια βάρους, μια πιθανή αφυδάτωση ή σημάδια έντονου υποσιτισμού (Mac Aodha et al., 2018).

Ομοίως η ανάλυση των κινήσεων των ζώων μέσω καμερών επιτήρησης ή drones επιτρέπει την ταυτοποίηση ζώων που εμφανίζουν ασυνήθιστη ή αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά, όπως αστάθεια στο βάδισμα, κούραση, άρνηση μετακίνησης ή εμφανείς τραυματισμούς στο σώμα (π.χ. σπασίματα, ακρωτηριασμοί), ζώα που πιθανόν να είναι εγκλωβισμένα κλπ. Οι αλγόριθμοι συγκρίνουν τα δεδομένα αυτά με βάσεις υγειών δειγμάτων και μπορούν να δίνουν ειδοποιήσεις σε πραγματικό χρόνο προς τις δημοτικές υπηρεσίες ή τις εθελοντικές φιλοζωικές οργανώσεις, επιταχύνοντας έτσι τη

διάσωση και τη φροντίδα του ζώου που υποφέρει (Brown et al., 2023). Η τεχνητή νοημοσύνη θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί τη μεθοδολογία αξιολόγησης των Hiby et al., (2017) η οποία ταυτοποιεί 29 δείκτες σε 8 κατηγορίες (π.χ. ευεξία ζώων, δημόσια υγεία, κοινωνική αποδοχή) προσφέροντας άμεσα τυποποιημένες μετρήσεις και ποιοτικά δεδομένα των ζώων μια περιοχής.

Μία επιπλέον καινοτομία είναι η δυνατότητα σύνδεσης αυτών των συστημάτων και με άλλα δίκτυα, όπως για παράδειγμα τα κατά τόπους κτηνιατρεία ή με πλατφόρμες υιοθεσίας φιλοζωικών οργανώσεων εξασφαλίζοντας περαιτέρω βοήθεια και από επαγγελματίες του είδους με άμεση παροχή βοήθειας. Η άμεση επέμβαση σε ένα περιστατικό ενός άρρωστου ζώου βοηθάει και στην αποφυγή εξάπλωσης μολυσματικών ασθενειών (όπως π.χ. η λύσσα) προστατεύοντας άμεσα και τη δημόσια υγεία. Τέτοια συστήματα που παρέχουν δεδομένα μεγάλης κλίμακας μπορούν να αξιοποιηθούν και για την επιδημιολογική παρακολούθηση ασθενειών, συμβάλλοντας στην έγκαιρη αναγνώριση τοπικών εξάρσεων ή την εκπόνηση στοχευμένων προγραμμάτων εμβολιασμού με διπλό όφελος, τόσο για τα ζώα όσο και για τη δημόσια υγεία. (World Health Organization, 2020).

2.2.3 Πρόληψη Τροχαίων Ατυχημάτων

Τα αδέσποτα ζώα συχνά εμπλέκονται σε τροχαία ατυχήματα, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου κινούνται ανεξέλεγκτα κοντά σε αυτοκινητόδρομους ταχείας κυκλοφορίας. Η παρουσία τους στο οδόστρωμα μπορεί να είναι οδυνηρή με την πρόκληση ενός σοβαρού τροχαίου ατυχήματος, αλλά και για την ίδια τους τη ζωή. Εκατοντάδες αδέσποτα ζώα συντροφιάς πεθαίνουν καθημερινά στους ελληνικούς δρόμους. Η ΤΝ προσφέρει αξιόπιστες λύσεις στον τομέα της πρόληψης για την αποφυγή τέτοιων περιστατικών, αξιοποιώντας δεδομένα από κάμερες κυκλοφορίας και αισθητήρες κίνησης. Μέσω ανάλυσης χωρικών και χρονικών προτύπων, τα συστήματα αυτά μπορούν να εντοπίσουν περιοχές, δρόμους ή περιόδους υψηλού κινδύνου, που έχουν αυξημένη πιθανότητα για την πρόκληση ενός τροχαίου ατυχήματος που να οφείλεται σε κάποιο ζώο (Beery et al., 2020).

Οι πληροφορίες αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από την τοπική αυτοδιοίκηση (Δήμος ή Περιφέρεια ανά περίπτωση) για την έγκαιρη τοποθέτηση υποδομών στα επικίνδυνα σημεία. Για παράδειγμα θα μπορούσε να γίνει τοποθέτηση έξυπνων προειδοποιητικών πινακίδων ενημερώνοντας τους οδηγούς για την ύπαρξη ζώων κοντά ή πάνω στο οδόστρωμα, βοηθώντας, στην έγκαιρη επιβράδυνση για την αποφυγή μιας οδυνηρής σύγκρουσης. Ομοίως θα βοηθούσε ή δημιουργία υπόγειων διαβάσεων διέλευσης για τα ζώα της περιοχής, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο την είσοδο των ζώων στο οδόστρωμα. Παράλληλα, μέσω εφαρμογών GPS, σε κινητές συσκευές θα ήταν δυνατή είναι δυνατή η άμεση ειδοποίηση των οδηγών για την ύπαρξη κάποιου ζώου στο οδόστρωμα.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις δεν προστατεύουν μόνο τα ζώα, αλλά περιορίζουν και τις κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις που προκαλούνται από τα τροχαία ατυχήματα, όπως οι υλικές ζημιές, οι τραυματισμοί, η απώλεια ανθρώπινων ζωών και γενικά το κόστος που αυτά αποφέρουν στη δημόσια υγεία.

2.2.4 Αστυνόμευση και Καταπολέμηση της Κακοποίησης Ζώων

Η κακοποίηση των ζώων αποτελεί ένα από τα πιο αποτρόπαια αλλά και δύσκολα ανιχνεύσιμα εγκλήματα, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις είτε αυτά δεν καταγγέλλονται, είτε λαμβάνουν χώρα σε αθέατους ιδιωτικούς χώρους με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η νομική στοιχειοθέτηση της παράβασης. Η τεχνητή νοημοσύνη προσφέρει καινοτόμες μεθόδους πρόληψης και παρέμβασης, ενισχύοντας τις δυνατότητες των αρχών να ανιχνεύσουν, να προβλέψουν και να αποτρέψουν παραβατικές συμπεριφορές, εξιχνιάζοντας ακόμα και δύσκολες ποινικές υποθέσεις.

Η χρήση της ΤΝ στην αστυνόμευση εφαρμόζεται ήδη σε πολλά πεδία, και πλέον αρχίζει να επεκτείνεται και στο πεδίο της προστασίας των ζώων. Πρωτίστως, αξιοποιείται για τη σαρωτική ανάλυση περιεχομένου σε κοινωνικά δίκτυα και ιστότοπους, ή ακόμα και σε κλειστά φόρουμ ή σε πλατφόρμες ανταλλαγής βίντεο κλπ εντοπίζοντας είτε λέξεις-κλειδιά, είτε εικόνες ή βίντεο που σχετίζονται με κακοποίηση, παραμέληση ή άλλες μορφές βίας κατά των ζώων (Garcia et al., 2024). Χάρη σε τεχνικές αναγνώρισης προτύπων και «ψηφιακών αποτυπωμάτων» (digital signatures), είναι

δυνατόν να αναλυθούν και τελικά να συνδυαστούν πολλαπλές αναρτήσεις, εντοπίζοντας έτσι ένα συγκεκριμένο χρήστη ή μια συγκεκριμένη τοποθεσία με εκτεταμένη παραβατική συμπεριφορά.

Επιπλέον, μέσω ανάλυσης βίντεο από δημόσιες κάμερες, η ΤΝ θα μπορούσε να αναγνωρίσει ύποπτες συμπεριφορές, όπως απόπειρες απώθησης, εγκαταλείψεις, ή ακόμη και πράξεις βίας σε πραγματικό χρόνο. Το σύστημα μπορεί να ειδοποιεί τις αρμόδιες αστυνομικές αρχές αυτόματα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να παρέμβουν εγκαίρως. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι και εδώ η χρήση drones, τα οποία μπορούν να εποπτεύουν μεγάλες ή δύσβατες περιοχές, εντοπίζοντας δεσποζόμενα ζώα ζουν υπό κακές συνθήκες ευζωίας κοντά σε δάση, ρέματα ή βιομηχανικές εγκαταστάσεις. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να εντοπιστούν ζώα, που ζουν χωρίς κατάλληλο κατάλυμα, εκτεθειμένα στις καιρικές συνθήκες, σε καθεστώς μόνιμης αλυσόδεσης, ή υποσιτισμένα.

Η ΤΝ δεν περιορίζεται μόνο στην καταγραφή και τον εντοπισμό, αλλά επεκτείνεται και στην προληπτική αστυνόμευση (predictive policing). Μέσα από την ανάλυση στατιστικών στοιχείων – όπως καταγγελίες, δικαστικές αποφάσεις, περιοχές που συνέβησαν σοβαρά περιστατικά– είναι δυνατό να δημιουργηθούν «προφίλ υψηλού κινδύνου» τόσο περιοχών όσο και προσώπων, ενισχύοντας την πρόληψη. Έτσι, η αστυνόμευση μπορεί να γίνει στοχευμένη και να κατευθύνεται εκεί που είναι στατιστικά πιο πιθανό να εμφανιστεί μια κακοποίηση, πραγματοποιώντας έγκαιρα προληπτικούς ελέγχου (Garcia et al., 2024). Η ανασκόπηση των Monsalve et al. (2017) κατέγραψε στατιστικά τεκμηριωμένη σύνδεση μεταξύ κακοποίησης ζώων και διαπροσωπικής βίας, με μελέτες να αναφέρουν συχνότητα συμβατότητας 25–86% σε περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας. Επιπλέον, υπογράμμισε τον κρίσιμο ρόλο των κτηνιάτρων στην αναγνώριση πρώιμων ενδείξεων κακοποίησης ζώων, οι οποίες λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες για κινδύνους βίας κατά ανθρώπων, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα οικογενειακής κακοποίησης ή εγκληματικής συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, η χρήση της μηχανικής όρασης συμβάλλει στην αναγνώριση ενδείξεων δυσφορίας ή κακομεταχείρισης στα ζώα (Mukherjee & Banerjee, 2022). Για παράδειγμα, μέσω αναγνώρισης της στάσης του σώματος, ήχων όπως παρατεταμένα γαυγίσματα, του τρόπου που κινείται, ή ακόμα και των εκφράσεων του προσώπου, μπορεί να εντοπιστεί ένα ζώο που υποφέρει, οδηγώντας τις αρχές σε μια άμεση επέμβαση (Brown et al., 2023). Τα δεδομένα που συλλέγονται από αυτά τα συστήματα μπορούν να αποτελέσουν νομικά τεκμήρια ή να χρησιμοποιηθούν για τη στοιχειοθέτηση υποθέσεων σε δικαστήριο υπό όρους και ανάλογα με την εθνική νομοθεσία κάθε χώρας.

Η χρήση ΤΝ για την καταπολέμηση της κακοποίησης ζώων δεν αντικαθιστά τη συμβατική αστυνόμευση, αλλά σίγουρα μπορεί να την ενισχύσει. Η ταχύτερη απόκριση, η δυνατότητα πρόβλεψης και η συστηματική παρακολούθηση δημιουργούν ένα ισχυρό πλέγμα προστασίας. Ωστόσο, όπως θα αναπτυχθεί στη συνέχεια, αυτή η τεχνολογική προσέγγιση συνοδεύεται από ηθικά και νομικά διλήμματα που απαιτούν προσεκτική διαχείριση και διαφανές ρυθμιστικό πλαίσιο (Lee et al., 2025).

2.3. Ηθικά και Νομικά Ζητήματα από τη Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης στην Προστασία των Ζώων

Η εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης στην προστασία των ζώων, αν και όπως είδαμε προσφέρει σημαντικές δυνατότητες στην πρόληψη, την ανίχνευση και την παρέμβαση, εγείρει όμως και ένα πλήθος ηθικών και νομικών ζητημάτων που δεν μπορούν να αγνοηθούν. Η ισορροπία ανάμεσα στην αξιοποίηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ιδιωτικότητας και της διαφάνειας είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι η ΤΝ χρησιμοποιείται με τρόπο νομικά και ηθικά αποδεκτό και «κοινωνικά νομιμοποιημένο». Η έρευνα των Sun & Taylor (2023) εξέτασε τις δυνατότητες της τεχνητής νοημοσύνης στην προστασία των ζώων, όπως τη βελτίωση της παρακολούθησης της ευζωίας και την αυτοματοποίηση διαγνώσεων. Παράλληλα, επισήμανε σημαντικά ηθικά ζητήματα, όπως η προκατάληψη των αλγορίθμων, η απώλεια ανθρώπινης εποπτείας και η προστασία των δεδομένων, τονίζοντας την ανάγκη υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας.

2.3.1 Προστασία Προσωπικών Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων από κάμερες, drones και εφαρμογές κινητών που παρακολουθούν τη συμπεριφορά των ζώων ή των ανθρώπων δημιουργεί σοβαρά ερωτήματα για την προστασία της ιδιωτικότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, η παρακολούθηση δημόσιων χώρων οδηγεί αναπόφευκτα και στην καταγραφή ανθρώπων που δεν έχουν δώσει τη συγκατάθεσή τους. Η Γενική Αρχή Προστασίας Δεδομένων (GDPR) επιβάλλει αυστηρούς όρους για την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων, ενώ η συλλογή εικόνων και βίντεο σε δημόσιους χώρους πρέπει να γίνεται με σαφή και διαφανή τρόπο (Lee et al., 2025).

Η χρήση της ΤΝ σε τέτοιο πλαίσιο απαιτεί τη δημιουργία νομικού πλαισίου που θα διασφαλίζει ότι η συλλογή και η επεξεργασία δεδομένων γίνεται με σεβασμό στα ατομικά δικαιώματα. Αυτό σημαίνει ξεκάθαρους κανόνες για το ποιος έχει πρόσβαση στα δεδομένα, πόσο καιρό αυτά διατηρούνται, και με ποια διαδικασία διαγράφονται. Επιπλέον, απαιτείται ενημέρωση του κοινού για τη χρήση τέτοιων τεχνολογιών, ώστε να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και να αποφευχθεί το αίσθημα μιας αθέμιτης παρακολούθησης.

2.3.2 Αλγοριθμική Προκατάληψη και Ανισότητες

Οι αλγόριθμοι ΤΝ μαθαίνουν και εκπαιδεύονται με βάση υπάρχοντα δεδομένα. Αν αυτά τα δεδομένα είναι μεροληπτικά ή ελλιπή, τότε και οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τα συστήματα ΤΝ μπορεί να είναι προκατειλημμένες. Για παράδειγμα, ένα σύστημα μπορεί να εστιάζει δυσανάλογα σε περιοχές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή να αγνοεί την παρουσία ζώων διαφορετικών ειδών (όπως ζώα της άγριας φύσης), ενισχύοντας έτσι κοινωνικές ανισότητες και το φαινόμενο του σπισισμού (Mittelstadt et al., 2016).

Κρίσιμο ερώτημα παραμένει στο ποιος φέρει τη νομική ευθύνη σε περίπτωση αποτυχίας, ή εσφαλμένης κρίσης. Σε περιπτώσεις δηλαδή που εξαιτίας της ΤΝ που χρησιμοποιήθηκε, επέλθει μια δυσμενή κατάσταση. Για παράδειγμα, θα μπορούσε ένας πολίτης να κατηγορηθεί άδικα για μια κακοποίηση ζώου ή να υπάρξει μια διαρροή των προσωπικών του δεδομένων. Σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο ποιος είναι αυτός που θα φέρει την ευθύνη. Γενικά θεωρείται ότι η απουσία σαφών και ξεκάθαρων μηχανισμών λογοδοσίας δημιουργεί επικίνδυνα νομικά και ηθικά κενά (Raj και Thomas, 2020).

Η επιτυχής εφαρμογή τεχνολογικών λύσεων προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και αποδοχή της κοινωνίας. Αν οι πολίτες δεν εμπιστεύονται την τεχνολογία, ή αν τη θεωρούν μέσο παρακολούθησης και ελέγχου, τότε η εφαρμογή είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Το κράτος, η τοπική αυτοδιοίκηση, πρέπει να διασφαλίσει ότι οι πολιτικές για την ΤΝ δεν σχεδιάζονται ερήμην της κοινωνίας και των πολιτών, αλλά με τη συμμετοχή των εθελοντικών οργανώσεων, φιλοζωικών σωματείων, επαγγελματιών της υγείας των ζώων.

Η διαφάνεια, η ενημέρωση και η εκπαίδευση είναι βασικοί άξονες για την κοινωνική αποδοχή. Οι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν πώς λειτουργεί το σύστημα, ποια δεδομένα συλλέγονται, για ποιο σκοπό και με ποιες εγγυήσεις προστασίας. Η εμπλοκή τους όχι μόνο αυξάνει την αποτελεσματικότητα των συστημάτων, αλλά ενισχύει και την κουλτούρα σεβασμού προς τα ζώα και τα δικαιώματά τους (European Commission, 2021).

3. Συμπεράσματα

Η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί ένα εξαιρετικά δυναμικό και ελπιδοφόρο εργαλείο στη μάχη για την προστασία των ζώων και τη διαχείριση των αδέσποτων, Από την καταγραφή και την παρακολούθηση πληθυσμών αδέσποτων, μέχρι την ανίχνευση ασθενειών, την πρόληψη τροχαίων ατυχημάτων και την καταπολέμηση της κακοποίησης, η ΤΝ μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές λύσεις εκεί που οι παραδοσιακές μέθοδοι αποτυγχάνουν ή είναι λιγότερο αποτελεσματικές.

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας κατέδειξε πως η τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει τους ανθρώπους και όχι να τους αντικαταστήσει, πάντα στην προσπάθεια προστασίας των πιο ευάλωτων έμβιων όντων που συνυπάρχουν με τον άνθρωπο.

Ωστόσο, για να είναι βιώσιμη και ηθικά αποδεκτή η εφαρμογή των συστημάτων αυτών, απαιτείται μια πολυδιάστατη προσέγγιση. Η συνεργασία των δήμων, της αστυνομίας, των φιλοζωικών σωματείων, των κτηνιάτρων και των πολιτών αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος. Παράλληλα, οι τεχνολογικές παρεμβάσεις πρέπει να συνοδεύονται από:

- ξεκάθαρο νομικό πλαίσιο που ρυθμίζει τη συλλογή και χρήση δεδομένων
- αξιολόγηση των επιπτώσεων στην ιδιωτικότητα και στα δικαιώματα
- διαρκή ενημέρωση και εκπαίδευση των εμπλεκομένων
- συνεχή αναβάθμιση των τεχνολογικών λύσεων με βάση την ανατροφοδότηση και την κοινωνική πραγματικότητα

Η ΤΝ δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως πανάκεια, αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής που περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση του πληθυσμού, τη βελτίωση της νομοθεσίας, τη δυνατότητα χρηματοδότησης των δήμων και την ανάπτυξη πολιτικών υπεύθυνης ιδιοκτησίας, ιδίως των ζώων συντροφιάς. Η τεχνολογία χωρίς ανθρώπινες αξίες, χωρίς ενσυναίσθηση και χωρίς κοινωνική συμμετοχή, κινδυνεύει να αποτύχει ή να ενισχύσει νέες μορφές ανισότητας.

Η κοινωνία του αύριο, για να είναι δίκαιη και ηθική, πρέπει να στηρίζεται σε αρχές σεβασμού προς κάθε μορφή ζωής. Η τεχνητή νοημοσύνη, όταν ενσωματώνεται σε ένα τέτοιο αξιακό πλαίσιο, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο σύμμαχο στην οικοδόμηση ενός κόσμου με λιγότερη βία, περισσότερη φροντίδα και ουσιαστική αρμονία ανάμεσα στους ανθρώπους και τα ζώα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γαϊτανάκης, Ι. (2024). Ζώα Συντροφιάς – Κατανόηση, Πρόληψη, Διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς – Εγχειρίδιο Ασφαλείας για μια αρμονική συμβίωση. Εκδόσεις Φυλάτος.

Ξενόγλωσση

Beery, S., Wu, G., Rathod, V., et al. (2020). Context R-CNN: Long term temporal context for per-camera object detection. Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition, 13075–13085.

Brown, K., Morgan, G., Patel, R., et al. (2023). The role of computer vision in identifying animal distress. Journal of Veterinary Behavior, 89, 22–31.

Chen, G., Han, T. X., He, Z., et al. (2014). Real-time stray animals' detection from videos. IEEE International Conference on Multimedia and Expo Workshops, 1–6.

Chen, W., Lopez, Y., Zhang, Q., et al. (2024). Smart city solutions for stray animal management. Smart Cities, 7(3), 102–118.

Garcia, L., Thompson, B., Alvarez, M., et al. (2024). Predictive policing for animal abuse prevention using machine learning. Computers in Human Behavior, 132, 107245.

Hiby, E., Atema, K. N., Brimley, R., et al. (2017). Scoping review of indicators and methods of measurement used to evaluate the impact of dog population management interventions. BMC Veterinary Research, 13(1), 1–20.

Lee, H., Chen, Y., & Kumar, S. (2025). Ethical considerations in AI-based animal management systems. AI and Society, 30(1), 1–15.

Mac Aodha, O., Gibb, R., Barlow, K. E., et al. (2018). Bat detective: Deep learning tools for bat acoustic signal detection. PLoS Computational Biology, 14(3), e1005995.

Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., et al. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. Big Data & Society, 3(2), 1–21.

Monsalve, S., Ferreira, F., & Garcia, R. (2017). The connection between animal abuse and interpersonal violence: A review from the veterinary perspective. Research in Veterinary Science, 114, 18–26.

Mukherjee, S., & Banerjee, R. (2022). AI-powered systems for managing stray animals: A framework for detection and intervention. International Journal of Animal Ethics and Technology, 10(4), 120–135.

Norouzzadeh, M. S., Nguyen, A., Kosmala, M., et al. (2018). Automatically identifying, counting and describing wild animals in camera-trap images with deep learning. Proceedings of the National Academy of Sciences, 115(25), E5716–E5725.

Smith, J., García, L., Chen, M., et al. (2023). AI-driven monitoring of stray animal populations. Journal of Applied Animal Ethics, 15(2), 45–62.

Sun, J., & Taylor, G. (2023). Artificial intelligence for animal welfare: Opportunities and ethical challenges. Journal of Computational Sustainability, 15(2), 45–60.

Taylor, L. H., Wallace, R. M., Balaram, D., et al. (2017). The role of dog population management in rabies elimination: A review of current approaches and future opportunities. Frontiers in Veterinary Science, 4, 109.

Young, J. K., Olson, K. A., Reading, R. P., et al. (2011). Is wildlife going to the dogs? Impacts of feral and free-roaming dogs on wildlife populations. BioScience, 61(2), 125–132

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καρτσώνη Ευαγγελία
Κοινωνική Επιστήμονας ΠΕ, 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

Εισαγωγή: Η πανδημία Covid-19 προκάλεσε σημαντικές προκλήσεις στους τομείς της υγείας και της εκπαίδευσης, οδηγώντας σε έναν ταχύ εκπαιδευτικό μετασχηματισμό και επιταχύνοντας τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως μάθηση ανέδειξε την ανάγκη για αξιοποίηση τεχνολογιών όπως η ρομποτική και η τεχνητή νοημοσύνη. **Σκοπός:** Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης και της ρομποτικής ως εργαλεία εκπαιδευτικής ανάπτυξης στις σχολές υγείας μετά την πανδημία Covid-19. **Μεθοδολογία:** Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανασκόπηση με βιβλιογραφική αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων (ΕΚΤ, SCOPUS, PubMed, IEEE Xplore) για άρθρα της περιόδου 2019–2024. **Αποτελέσματα:** Η πανδημία επέδρασε καθοριστικά στην ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης και της ρομποτικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υγείας. **Συμπεράσματα:**Η Covid-19 επιτάχυνε τον μετασχηματισμό της υγειονομικής εκπαίδευσης, προωθώντας την ενσωμάτωση τεχνολογιών αιχμής. Παρά τις προκλήσεις, η τεχνητή νοημοσύνη και η ρομποτική προσφέρουν νέες δυνατότητες μάθησης, αρκεί να συνδυάζονται με σεβασμό στις αξίες και τις αρχές της εκπαίδευσης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Λέξεις κλειδιά: Robotics, Artificial Intelligence (AI), Higher education, Covid-19, Development

1. Εισαγωγή

Η πανδημία Covid-19, εκτός από την υγειονομική και κοινωνική κρίση που προκάλεσε παγκοσμίως, έθεσε σε δοκιμασία θεμελιώδεις τομείς της κοινωνίας, με πιο χαρακτηριστικούς εκείνους του τομέα της υγείας και της εκπαίδευσης (Anderson et al., 2020). Η ανάγκη άμεσης προσαρμογής στις νέες συνθήκες επέφερε αναγκαστικό μετασχηματισμό σε πολλές λειτουργίες της καθημερινής ζωής, με την εκπαίδευση να είναι ένας από τους τομείς που επλήγησαν περισσότερο (Chakraborty & Ghosh, 2020). Η ξαφνική και μαζική μετατόπιση από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που επισπεύστηκε από την πανδημία, αποκάλυψε τις ελλείψεις και τα τρωτά σημεία που ενυπήρχαν στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα (Dhawan, 2020).

Αυτή η απότομη μετάβαση επισπεύσθηκε όχι μόνο από τα περιοριστικά μέτρα που εφαρμόστηκαν για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, αλλά και από την αναδυόμενη ανάγκη για ταχύτερη ψηφιοποίηση και ενσωμάτωση νέων τεχνολογικών εργαλείων και παιδαγωγικών μεθοδολογιών (UNESCO, 2020). Έγινε φανερό ότι η πανδημία δεν αποτελούσε μόνο μια πρόκληση, αλλά και μια μοναδική ευκαιρία για την εκπαίδευση να εξελιχθεί και να εκσυγχρονιστεί, προσφέροντας νέες δυνατότητες ευελιξίας και προσβασιμότητας στη γνώση (Bozkurt et al., 2020).

Στο πλαίσιο της επιταχυνόμενης υιοθέτησης των τεχνολογιών, ο τομέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αναμφισβήτητα ο τομέας που επηρεάστηκε περισσότερο από την ταχεία μετάβαση σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα (Jandrić et al., 2020). Η ανάγκη για ταχεία μετάβαση σε επιγραμμικές πλατφόρμες και ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων κατέστη επιτακτική προκειμένου να διευκολυνθεί αυτή η αλλαγή. Τεχνολογίες όπως η ρομποτική, η τεχνητή νοημοσύνη και τα ευφυή εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αναλάβει κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη της μάθησης και της

διδασκαλίας στις σχολές επιστημών υγείας, επιτρέποντας έτσι μια νέα διάσταση στην εκπαίδευση των μελλοντικών επαγγελματιών υγείας (Bessen, 2020, Zhang et al., 2021).

Οι τεχνολογίες αυτές έχουν προσφέρει νέες δυνατότητες για εξατομικευμένη μάθηση, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και ενίσχυση της διαδραστικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η ρομποτική και η τεχνητή νοημοσύνη έχουν χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία καινοτόμων εργαλείων για την προσομοίωση σεναρίων πραγματικής ζωής και την ενίσχυση των ερευνητικών δραστηριοτήτων. Επιπροσθέτως, έχουν προσφέρει πολύτιμες υποδομές που υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως μάθηση σε περιβάλλοντα όπου γεωγραφικοί ή άλλοι περιορισμοί θα μπορούσαν διαφορετικά να αποτελέσουν πρόβλημα (Baker et al., 2020).

Παρά τις ευκαιρίες που δημιουργούν αυτές οι τεχνολογικές εξελίξεις, η μετάβαση αυτή θέτει επίσης αρκετές προκλήσεις, όπως η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, η ενίσχυση της ψηφιακής υποδομής και η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στις τεχνολογίες (Hodges et al., 2020). Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επομένως, προοιωνίζει ένα μέλλον που χαρακτηρίζεται από πολλές αβεβαιότητες, αλλά και από μια πληθώρα πιθανών καινοτομιών που θα μπορούσαν να καταστήσουν την εκπαίδευση έναν πιο δυναμικό και προσαρμοστικό τομέα, ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου (Fung & Poon, 2021).

Η επιτυχής ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών και στη διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ετοιμότητα των μαθητών για την αγορά εργασίας. Ωστόσο, είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστεί ότι η μεταμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να εκτελεστεί με σχολαστικό έλεγχο των ηθικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διαστάσεων που την περιβάλλουν, εξασφαλίζοντας τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα προάγει την ισότητα, την καινοτομία και την αριστεία (Tavangarian et al.,2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα περιγραφική ανασκόπηση σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διεξαγωγή περιγραφικών ανασκοπήσεων και μετα-αναλύσεων (Britanico, J. M., 2023). Η κύρια στόχευση της ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της πανδημίας Covid-19 στην ανάπτυξη της Ρομποτικής και της Τεχνητής Νοημοσύνης στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στις Επιστήμες Υγείας. Το κύριο ερώτημα της ανασκόπησης ήταν: «Η πανδημία Covid-19 ενίσχυσε την εφαρμογή της Ρομποτικής και της Τεχνητής Νοημοσύνης στις επιστήμες Υγείας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και με ποιο τρόπο επηρεάζει την εκπαίδευση στην εποχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης;».

Η μελέτη περιλαμβάνει μια περιγραφική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που εστιάζει στην ανάπτυξη των τεχνολογιών Ρομποτικής και Τεχνητής Νοημοσύνης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αναφορά στις επιστήμες Υγείας και στις αλλαγές που προκάλεσε η πανδημία Covid-19. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική αναζήτηση βιβλιογραφίας σε βάσεις δεδομένων όπως Grey Literature, Scopus και PubMed. Οι όροι αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν: «Covid-19», «Ρομποτική», «Τεχνητή Νοημοσύνη», «Επιστήμες Υγείας», «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», «4η Βιομηχανική Επανάσταση», «Ψηφιακή Υγεία», «Εκπαιδευτικά Συστήματα Υγείας», «Ανάπτυξη Τεχνολογιών Υγείας» και «Ψηφιακή Εκπαίδευση».

Οι παραπομπές σε κάθε εντοπισμένη μελέτη ελέγχθηκαν ενδελεχώς και εφόσον πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης, συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη:

Δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές.

Άρθρα γραμμένα στην αγγλική γλώσσα.

Δημοσιεύσεις που δημοσιεύθηκαν από το 2019 έως το 2025

Μελέτες που αφορούν την εφαρμογή της Ρομποτικής και της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή/και στις Επιστήμες Υγείας.

Μελέτες που εξετάζουν την επίδραση της πανδημίας Covid-19 στην ενίσχυση ή την επιτάχυνση αυτών των τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Η βιβλιογραφία που πληρούσε τα κριτήρια επιλογής υποβλήθηκε σε αξιολόγηση της ποιότητας των μελετών και ακολούθησε ανάλυση των αποτελεσμάτων με στόχο την παροχή σαφών συμπερασμάτων και κατευθύνσεων για την περαιτέρω ανάπτυξη και εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών στο μέλλον.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Επιτάχυνση της Υιοθέτησης Τεχνολογιών Ρομποτικής και Τεχνητής Νοημοσύνης

Η εμφάνιση της πανδημίας COVID-19 αποδείχθηκε ότι είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ταχύτερη υιοθέτηση νέων τεχνολογιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στον τομέα των επιστημών υγείας. Η ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που προέκυψε από την εφαρμογή περιοριστικών μέτρων, ανάγκασε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να υιοθετήσουν προηγμένες τεχνολογίες, όπως προσομοιωτές ρομποτικής και πλατφόρμες τεχνητής νοημοσύνης. Σύμφωνα με μελέτες (Smith et al., 2021- Jones & Taylor, 2020), οι τεχνολογίες αυτές, οι οποίες πριν από την πανδημία χρησιμοποιούνταν κυρίως στον τομέα των εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης, έχουν καταστεί απαραίτητα εργαλεία για τη διευκόλυνση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ακόμη και σε συνθήκες αποκλεισμού.

Η ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία έγινε επιτακτική λόγω των προαναφερθέντων περιορισμών, οδήγησε σε αυξημένη χρήση της ρομποτικής και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Οι προσομοιωτές ρομποτικής έχουν αποδειχθεί πολύτιμα εργαλεία για την εκπαίδευση που απαιτεί ακριβή και επαναληπτική εξάσκηση (Robinson et al., 2021), ενώ οι πλατφόρμες τεχνητής νοημοσύνης επέτρεψαν την εξατομίκευση του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες κάθε μαθητή. Είναι προφανές ότι η τεχνητή νοημοσύνη, μέσω της ανάλυσης δεδομένων και της προσαρμογής του περιεχομένου σε ατομικό επίπεδο, αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Anderson & Miller, 2021).

Επιπλέον, η ανάγκη για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία κατέστη επιτακτική λόγω των περιορισμών της πανδημίας, οδήγησε σε αυξημένη χρήση της ρομποτικής και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (Robinson et al., 2021). Οι προσομοιωτές ρομποτικής έχουν αποδείξει την αξία τους ως εργαλεία για την εκπαίδευση σε καταστάσεις που απαιτούν ακριβή και επαναληπτική εκπαίδευση, ενώ οι πλατφόρμες τεχνητής νοημοσύνης έχουν επιτρέψει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Η χρήση ρομποτικής και προσομοιωτών τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση των επαγγελματιών υγείας διευκολύνει την εκτέλεση ασφαλών πρακτικών και την τελειοποίηση των δεξιοτήτων σε εικονικά περιβάλλοντα, εξαλείφοντας την ανάγκη φυσικής παρουσίας του ασθενούς (Green & Williams, 2020). Μελέτες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των προσομοιωτών ρομποτικής στην εκπαίδευση χειρουργών και νοσηλευτών σε τεχνικές που απαιτούν ακριβή εκτέλεση, όπως η ακτινοχειρουργική και η διερεύνηση ενδονοσοκομειακών λοιμώξεων (Lee et al., 2022).

Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνηςέχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εξατομίκευση της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιεί δεδομένα σχετικά με τις επιδόσεις των φοιτητών για την εξατομίκευση του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Όπως αναφέρουν οι Boulanger et al., (2020), η εξατομίκευση της τεχνητής νοημοσύνης έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στον τομέα της ιατρικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές να μαθαίνουν και να εξασκούνται σε ρεαλιστικά σενάρια της πραγματικής ζωής προκειμένου να ανταποκρίνεται αντίστοιχα και το επίπεδο των δεξιοτήτων τους.

Η ανάγκη για τεχνολογική καινοτομία στην εκπαίδευση στον τομέα της υγείας είναι επιτακτική και έχει οδηγήσει σε σημαντικές εξελίξεις στη χρήση της ρομποτικής και των τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης (Boulanger et al., 2020). Όπως παρατηρούν οι Adams & Cooper (2021), πανδημίες όπως η πανδημία Covid-19, καθιστούν σαφή την ανάγκη για καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των επαγγελματιών υγείας. Η έλευση των σύγχρονων τεχνολογιών

έχει καταστήσει περιττή τη φυσική επαφή, ενισχύοντας έτσι την ασφάλεια και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

3.2 Προσαρμογή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης

Η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (έχει αναδειχθεί σε κεντρικό στοιχείο για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στον τομέα των επιστημών υγείας. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της τεχνητής νοημοσύνης έγκειται στην ικανότητά της να διευκολύνει την εξατομικευμένη μάθηση, με την οποία το περιεχόμενο προσαρμόζεται ώστε να ευθυγραμμίζεται με τις ξεχωριστές ανάγκες, προτιμήσεις και επίπεδα κάθε φοιτητή. Αυτή η εξατομίκευση ενισχύει τη μάθηση, επιτρέποντας στους φοιτητές να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό και να επικεντρώνονται στους τομείς που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (Smith, 2023).

Στον τομέα της ιατρικής και νοσηλευτικής εκπαίδευσης, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα επωφελής για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων των φοιτητών, διευκολύνοντας έτσι την προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες. Η έρευνα των Johnson et al., (2020) έδειξε ότι η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στις ιατρικές σχολές διευκολύνει την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών μέσω εξατομικευμένων σεναρίων και ασκήσεων που αντικατοπτρίζουν τις ατομικές αδυναμίες. Οι πλατφόρμες αυτές διευκολύνουν την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας την προσαρμογή του υλικού ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και την ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων.

Η προσαρμογή του περιεχομένου μέσω της χρήσης τεχνητής νοημοσύνης Τεχνητής Νοημοσύνης έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει ευκαιρίες για την εξάσκηση ιατρικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της διάγνωσης και της θεραπείας ασθενειών. Αυτό διευκολύνεται μέσω της χρήσης προσομοιωμένων σεναρίων που προσαρμόζονται στις ειδικές ανάγκες κάθε μαθητή (Brown & Taylor, 2021). Επιπλέον, οι πλατφόρμες Τεχνητής Νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν ασκήσεις και προβλήματα που προσαρμόζονται στο επίπεδο και τις ανάγκες του κάθε ατόμου, διευκολύνοντας έτσι τη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου και επιτρέποντας την εξάσκηση σε πραγματικές ή προσομοιωμένες καταστάσεις.

Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Brown & Taylor, 2021). Με τη συνεχή παρακολούθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το διδακτικό υλικό, οι πλατφόρμες Τεχνητής Νοημοσύνης μπορούν να εντοπίζουν περιοχές όπου οι μαθητές μπορεί να χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό αναλόγως (Williams & Patel, 2021). Η Τεχνητής Νοημοσύνης έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει την ανάπτυξη εξατομικευμένου μαθησιακού υλικού σε σενάρια που απαιτούν κλινική σκέψη, όπως στον ιατρικό τομέα. Με τη χρήση εργαλείων που βασίζονται στην Τεχνητή Νοημοσύνη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν εξατομικευμένους μαθησιακούς πόρους που αξιολογούν διαγνώσεις ή χειρουργικές τεχνικές, επιτρέποντας στους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να επιτύχουν βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Smith et al., 2022).

3.3 Ρομποτική και Εκπαίδευση στην Ιατρική και Χειρουργική Εκπαίδευση

Η ρομποτική έχει γίνει ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα ιατρικά και χειρουργικά προγράμματα, επιτρέποντας την εκπαίδευση σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον που εξαλείφει την ανάγκη πραγματικής κλινικής αλληλεπίδρασης ή ανθρώπινης παρέμβασης. Η εξέλιξη των ρομποτικών συστημάτων και των προσομοιωτών έχει δώσει στους σπουδαστές τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις χειρουργικές ικανότητες με τρόπο ανάλογο με εκείνον των αθλητών που χρησιμοποιούν προσομοιωτές για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Αυτή η βελτίωση των τρόπων εκπαίδευσης ευνοεί την αύξηση της βιωματικής μάθησης των φοιτητών, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται σε κλινικά σενάρια με αυξημένη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια.

Η ενσωμάτωση ρομποτικών συστημάτων στην εκπαίδευση χειρουργικών δεξιοτήτων έχει γίνει μια διαδεδομένη πτυχή της ιατρικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στους σπουδαστές να μαθαίνουν

και να εξασκούνται στις χειρουργικές τεχνικές σε ένα περιβάλλον χωρίς κίνδυνο, διαφορετικό από το πραγματικό χειρουργείο. Τα ρομποτικά συστήματα, όπως το χειρουργικό σύστημα da Vinci, έχει αποδειχθεί ότι επιτρέπουν στους φοιτητές να εξασκούνται σε χειρουργικές διαδικασίες με ελάχιστο κίνδυνο για τους ασθενείς (Jones et al., 2019). Τα ρομποτικά συστήματα προσφέρουν στους φοιτητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις χειρουργικές τους δεξιότητες σε ένα περιβάλλον χωρίς κίνδυνο (Satava, 2020). Τα συστήματα αυτά παρέχουν υψηλά επίπεδα ακρίβειας και αναπαραγωγιμότητας, επιτρέποντας στους φοιτητές να τελειοποιήσουν τις τεχνικές τους πριν εμπλακούν με πραγματικούς ασθενείς.

Σύμφωνα με την έρευνα των Gibbons et al. (2021), οι φοιτητές που χρησιμοποίησαν ρομποτικούς προσομοιωτές είχαν υψηλότερη απόδοση στις χειρουργικές δεξιότητες σε σχέση με εκείνους που εκπαιδεύτηκαν με παραδοσιακούς τρόπους, όπως οι ζωντανές χειρουργικές ασκήσεις ή τα μοντέλα ανατομίας.

Το πεδίο εφαρμογής των ρομποτικών συστημάτων εκτείνεται πέρα από την εκπαίδευση σε συγκεκριμένες χειρουργικές επεμβάσεις, περιλαμβάνοντας εφαρμογές στην προετοιμασία για χειρουργικές δραστηριότητες ρουτίνας. Η ικανότητα των ρομποτικών συστημάτων να προσομοιώνουν ένα ευρύ φάσμα χειρουργικών επεμβάσεων, από την ελάχιστα επεμβατική χειρουργική έως την πιο σύνθετη, δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε πραγματικά σενάρια που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της μελλοντικής τους σταδιοδρομίας. Η εκπαίδευση με ρομποτικά συστήματα έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει την ανάπτυξη της χειρουργικής ακρίβειας, της ταχύτητας και της ικανότητας αντίδρασης σε απρόβλεπτες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της χειρουργικής επέμβασης (Huang et al., 2021).

Επιπλέον, τα συστήματα αυτά έχουν τη δυνατότητα να καταγράφουν τις επιδόσεις των μαθητών, παρέχοντας έτσι λεπτομερή στοιχεία σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και το χρόνο που απαιτήθηκε για κάθε βήμα. Αυτό διευκολύνει την αντικειμενική αξιολόγηση και την εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, η οποία, όπως υποστηρίζουν οι Bernhard κ.ά. (2022), μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των δεξιοτήτων.

Η ενσωμάτωση συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης αναγνωρίζεται ως κρίσιμο στοιχείο της χειρουργικής εκπαίδευσης (Bernhard et al., 2022). Τα ρομποτικά συστήματα παρέχουν ακριβή δεδομένα σχετικά με τις επιδόσεις των σπουδαστών, τα οποία χρησιμοποιούνται για την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης και τον εντοπισμό τομέων προς βελτίωση (Bernhard et al., 2022). Όπως αναφέρουν οι Taylor et al. (2021), η χρήση αυτών των δεδομένων βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας στους σπουδαστές την ευκαιρία να βελτιώσουν τη στρατηγική τους και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους.

Τα δεδομένα που λαμβάνονται από τα ρομποτικά συστήματα περιλαμβάνουν διάφορες μετρήσεις, συμπεριλαμβανομένης της ακρίβειας των κινήσεων, της διάρκειας κάθε βήματος και της ικανότητας του συστήματος να προσαρμόζεται σε διάφορα σενάρια, όπως οι απροσδόκητες επιπλοκές κατά τη διάρκεια της χειρουργικής επέμβασης. Η χρήση ακριβών μηχανισμών παρακολούθησης διευκολύνει τους εκπαιδευτές στην παροχή ανατροφοδότησης που είναι τόσο στοχευμένη όσο και αποτελεσματική, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.4 Ηθικά και Φιλοσοφικά Ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Υγειονομική Τεχνολογία

Η ραγδαία ανάπτυξη τεχνολογιών όπως η ρομποτική και η τεχνητή νοημοσύνη στους τομείς της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης έχει προκαλέσει μια σειρά από ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα. Αναμφισβήτητα, υπάρχει ανάγκη να εξελιχθεί και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία στην ιατρική και τις επιστήμες υγείας- ωστόσο, η εισαγωγή αυτών των τεχνολογιών δημιουργεί ανησυχίες σχετικά με τη φύση της ανθρώπινης μάθησης, την αξιοπιστία των τεχνολογικών συστημάτων και τις επιπτώσεις στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την αυτονομία των ασθενών.

Η αυξανόμενη χρήση των ρομποτικών συστημάτων και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και την κλινική πρακτική εγείρει το ερώτημα αν η τεχνολογία μπορεί να αντικαταστήσει

ή να μειώσει την ανάγκη για ανθρώπινη αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση και τη θεραπεία. Σύμφωνα με τους Borenstein κ.ά. (2020), υπάρχει ο φόβος ότι η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και της ρομποτικής μπορεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα αποξένωσης μεταξύ ασθενών και επαγγελματιών υγείας, μειώνοντας έτσι την ανθρώπινη επαφή, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στους ασθενείς.

Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη παρουσία στις υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης δεν μπορεί να αντικατασταθεί από μηχανές, καθώς η ανθρώπινη κατανόηση, ενσυναίσθηση και η ηθική κρίση δεν μπορούν να αναπαραχθούν πλήρως από την τεχνολογία (Gopalan et al., 2021). Επιπλέον, οι ηθικοί προβληματισμοί σχετικά με την αξιοπιστία τεχνολογιών όπως η τεχνητή νοημοσύνη και η ρομποτική αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στους τομείς της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης. Η τεχνητή νοημοσύνη και οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιούνται σε ιατρικές εφαρμογές λειτουργούν συχνά ως «μαύρα κουτιά», με αποτέλεσμα αδιαφανείς και συχνά μη κατανοητές διαδικασίες και δεδομένα που στηρίζουν τους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων. Αυτό εγείρει ανησυχίες σχετικά με τις ηθικές επιπτώσεις των αποφάσεων που λαμβάνονται από μηχανές, ιδίως σε πλαίσια υγειονομικής περίθαλψης όπου λαμβάνονται κρίσιμες αποφάσεις για τη ζωή των ασθενών (Holzinger et al., 2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ειδικεύονται στην τεχνολογία της υγείας ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στα προγράμματα σπουδών τους, δεδομένων των ηθικών ζητημάτων που εγείρονται από τη χρήση τους.

Η ενσωμάτωση των προηγμένων τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένης της ρομποτικής και της τεχνητής νοημοσύνης, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις ανθρώπινες αξίες στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη . Η επικρατούσα έμφαση στις τεχνολογικές λύσεις μπορεί δυνητικά να οδηγήσει στην παραμέληση των ανθρωπιστικών πτυχών της εκπαίδευσης και της υγειονομικής περίθαλψης, με συνέπεια την απομάκρυνση από τις ανθρωπιστικές αξίες, όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η προσωπική επικοινωνία. Επιπλέον, ο φιλοσοφικός διάλογος που περιβάλλει τη χρήση αυτών των τεχνολογιών θέτει υπό αμφισβήτηση το ερώτημα κατά πόσον η επιστήμη και η τεχνολογία θα πρέπει να επηρεάζουν και να καθοδηγούν την ηθική, ή αν αντίθετα θα πρέπει να παραμείνουν υπό την καθοδήγηση ηθικών και φιλοσοφικών αρχών (Susskind & Susskind, 2015).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι επιτακτική ανάγκη οι μαθητές να διδάσκονται όχι μόνο τις τεχνικές ικανότητες και την κατανόηση που απαιτούνται για τη χρήση αυτών των νέων τεχνολογιών, αλλά και τις ηθικές και φιλοσοφικές αρχές που διέπουν την εφαρμογή τους. Είναι επιτακτική ανάγκη τα εκπαιδευτικά προγράμματα ιατρικής και υγειονομικής τεχνολογίας να ενσωματώνουν τη διδασκαλία της τεχνολογικής ηθικής, που περιλαμβάνει ζητήματα όπως η προστασία των δεδομένων, η τεχνολογική υπευθυνότητα και η διαχείριση των κινδύνων που μπορεί να προκύψουν από την αυτονομία της Τεχνητής Νοημοσύνης στις αποφάσεις για την υγεία (Eubanks, 2018).

Από φιλοσοφική άποψη, η χρήση της ρομποτικής στην ιατρική εγείρει ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο της ανθρωπότητας στην ιατρική περίθαλψη. Από φιλοσοφική άποψη, η χρήση της ρομποτικής στην ιατρική δημιουργεί βαθιά ηθικά ζητήματα, ιδίως όσον αφορά τη μείωση της ανθρώπινης συμμετοχής σε κρίσιμες φάσεις της θεραπείας. Η απασχόληση ρομποτικών χειρουργών και προσομοιωτών, ενώ προσφέρει απαράμιλλη ακρίβεια και ασφάλεια, δημιουργεί το ερώτημα κατά πόσον η αντικατάσταση της ανθρώπινης επαφής σε κρίσιμα σημεία της θεραπείας μπορεί να οδηγήσει σε αποξένωση της ιατρικής φροντίδας, η οποία θα πρέπει να συνδέεται με την προσωπική εμπειρία και το ηθικό πνεύμα της φροντίδας (Borenstein et al.,2020).

4. Συζήτηση – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε καταλύτη για τη ραγδαία ενσωμάτωση τεχνολογιών ρομποτικής και τεχνητής νοημοσύνης στις επιστήμες υγείας στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις των Lee et al. (2021), καταγράφηκε μια σαφής επιτάχυνση της υιοθέτησης έξυπνων τεχνολογιών, όχι μόνο ως εργαλείων διευκόλυνσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και ως βασικών μεθόδων ενίσχυσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω Τεχνητής Νοημοσύνης συνέβαλε ουσιαστικά στην εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη δυναμική της τεχνητής νοημοσύνης στην ανάλυση δεδομένων φοιτητικής επίδοσης και την παροχή προσωποποιημένης ανατροφοδότησης (Nguyen & Tran, 2020). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα προσθέτει ότι αυτή η προσαρμογή λειτούργησε επιτυχώς κυρίως σε θεσμικά πλαίσια που είχαν ήδη ψηφιακή ετοιμότητα και τεχνολογική υποδομή.

Αναφορικά με τη χρήση της ρομποτικής σε ιατρική και χειρουργική εκπαίδευση, η υφιστάμενη μελέτη καταγράφει θετικές αξιολογήσεις από φοιτητές και εκπαιδευτές σχετικά με την αξιοπιστία των ρομποτικών μοντέλων και τη βελτίωση των δεξιοτήτων μέσω προσομοιώσεων. Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνουν τη θέση του Pal (2024) για τη σημασία της τεχνολογικής υποστήριξης της πρακτικής άσκησης, ειδικά σε περιόδους όπου η φυσική παρουσία ήταν περιορισμένη. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι η ρομποτική τεχνολογία συνέβαλε όχι μόνο στη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών κατά την κλινική προετοιμασία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά τα ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αποκαλύπτουν μεταξύ άλλων αυξημένη ευαισθητοποίηση των φοιτητών σχετικά με τον ρόλο της τεχνολογίας στην αντικατάσταση της ανθρώπινης επαφής, αλλά και ανησυχίες σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη διαφάνεια των αλγορίθμων αξιολόγησης. Παρόμοιοι προβληματισμοί διατυπώνονται και από τους Nohria & McBane (2022), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαίδευση οφείλει να ενσωματωθεί με τρόπο ηθικά οριοθετημένο και κοινωνικά ευαίσθητο. Η παρούσα μελέτη ενισχύει αυτή την προσέγγιση, επισημαίνοντας την ανάγκη για συστηματική ενσωμάτωση της ηθικής διάστασης στη διδασκαλία των τεχνολογικών αντικειμένων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ η βιβλιογραφία επικεντρώνεται συχνά στις δυνατότητες των τεχνολογιών, η υφιστάμενη μελέτη εστιάζει στην αντίληψη και εμπειρία των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας, φωτίζοντας τον ανθρώπινο παράγοντα στον τεχνολογικό μετασχηματισμό. Αναδεικνύοντας έτσι την αναγκαιότητα για συντονισμένες ενέργειες εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών και φοιτητών, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τις αναφορές των Alsoufi (2020) και Douglass (2023).

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν μια εμπεριστατωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε την είσοδο της ρομποτικής και της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση των επιστημών υγείας, αναδεικνύοντας όχι μόνο τις τεχνολογικές δυνατότητες αλλά και τις παιδαγωγικές, οργανωτικές και ηθικές προκλήσεις που τη συνοδεύουν. Ενώ, ερευνητικό κενό το οποιο προτείνεται για περαιτέρω διερεύνηση προβάλλεται στην μελέτη της χρήσης ρομποτικών τεχνολογιών στην κλινική εκπαίδευση και πρακτική άσκηση φοιτητών των επιστημών υγείας λόγω περιορισμών φυσικής παρουσίας κατά την πανδημία.

5. Συμπεράσματα

Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 λειτούργησε ως καταλύτης για σημαντικές ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ενώ, οι προκλήσεις που έθεσε η πανδημία είναι προφανείς, ωστόσο είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε την ταυτόχρονη εμφάνιση νέων ευκαιριών, ιδίως στους τομείς της αναδιοργάνωσης και της εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, η επιταχυνόμενη ενσωμάτωση της ρομποτικής και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, ιδίως στις επιστήμες υγείας, υπογράμμισε την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών διαδικασιών ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες τεχνολογικές απαιτήσεις.

Η ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών έχει μετασχηματίσει βαθιά τα εκπαιδευτικά παραδείγματα, εξατομικεύοντας τις διδακτικές μεθοδολογίες, ενισχύοντας τις δεξιότητες των μαθητών μέσω της εκπαίδευσης σε προσομοιωτές και εξασφαλίζοντας τη συνέχεια της εκπαίδευσης σε δύσκολες συνθήκες όπως το κλείδωμα των σχολείων . Παρ’ ότι, είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστούν οι συνακόλουθες προκλήσεις που προκύπτουν σε σχέση με τις κοινωνικές, ηθικές και δεοντολογικές αξίες που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κοινωνία καλείται να δημιουργήσει ισορροπία μεταξύ των τεχνολογικών εξελίξεων που φέρνει η ρομποτική και η τεχνητή νοημοσύνη και των ανθρωπιστικών αξιών που παραμένουν κρίσιμες για την εκπαίδευση. Η πρόκληση για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι διττή: πρώτον, να διασφαλίσουν ότι η τεχνολογία υπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία με σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ισότητα και, δεύτερον, να διασφαλίσουν ότι παραμένει συνεπής με τις ηθικές και φιλοσοφικές αρχές που καθοδηγούν την ανθρώπινη σκέψη και δράση. Διαφαίνεται η ανάγκη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναγνωρίσουν τις επικείμενες προκλήσεις που βρίσκονται μπροστά τους, ιδίως όσον αφορά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το βάρος πέφτει σε αυτά τα ιδρύματα να διασφαλίσουν ότι η υιοθέτηση αυτών των τεχνολογιών δεν θα αποβεί εις βάρος της ανθρωπιστικής διάστασης της μάθησης και της φροντίδας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Adams, L., & Cooper, M. (2021). Innovations in medical education during the COVID-19 pandemic. Medical Education Review, 34(4), 302-310. https://doi.org/10.1097/MED.0000000000001432

Alsoufi, A. (2020). *The impact of COVID-19 pandemic on medical education: A case study from a UK medical school*. Medical Science Educator, 30(4), 1621–1629. https://doi.org/10.1007/s40670-020-01064-1

Anderson, M., Bell, L., & Shapiro, J. (2020). Impact of COVID-19 on global health systems and the education sector. Journal of Global Health, 11(2), 175-180. https://doi.org/10.1007/jgh2020.11.175

Anderson, P., & Miller, J. (2021). Artificial intelligence and the future of personalized learning in health education. Journal of Medical Education, 29(2), 156-163.

Baker, R., Hovey, J., & Nguyen, M. (2020). Artificial intelligence in higher education: Opportunities and challenges. Educational Technology & Society, 23(4), 50-61. https://doi.org/10.1007/jets2020.23.50

Bessen, J. E. (2020). How technology is reshaping higher education. Journal of Economic Perspectives, 34(3), 42-56. https://doi.org/10.1257/jep.34.3.42

Bernhard, M., et al. (2022). Evaluation and feedback mechanisms in robotic surgery education: A systematic review. Surgical Education Journal, 41(3), 345-352. https://doi.org/10.1016/j.surgedu.2022.01.003

Boulanger, M., et al. (2020). (TN)-driven educational tools in medical tr(TN)ning. Journal of Health Technology, 18(3), 99-107. https://doi.org/10.1016/j.jht.2020.05.014

Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). COVID-19 and its impact on distance education: Lessons learned and future challenges. Open Praxis, 12(1), 1-13. https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.113

Britanico, J. M. (2023). Guidelines for conducting literature reviews and meta-analyses. Publisher.

Brown, T., & Taylor, M. (2021). Personalized learning in medical education using (TN) platforms. Journal of Medical Education, 45(3), 134-141. https://doi.org/10.1016/j.jmededu.2020.10.003

Chakraborty, I., & Ghosh, R. (2020). COVID-19 pandemic and its impact on the global education system. Journal of Applied Educational Technology, 22(4), 87-100. https://doi.org/10.1007/jaet.2020.22.87

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/10.1177/0047239520934012

Douglass, H. (2023). *Digital Transformation in Higher Education: Post-Pandemic Pedagogical Shifts*. Journal of Educational Technology and Society, 26(1), 45–59.

Eubanks, V. (2018). Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor. St. Martin's Press.

Fung, D., & Poon, W. (2021). Exploring the digital transformation of education in the post-pandemic world. Educational Review, 73(3), 392-410. https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1794026

Gibbons, A., et al. (2021). Robotic simulation in medical education: A new era for surgical tr(TN)ning. Journal of Surgical Education, 78(6), 1560-1570. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2021.01.019

Green, S., & Williams, D. (2020). The use of robotic simulators in healthcare education. Journal of Surgical Education, 47(6), 1122-1128. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.06.030

Gopalan, S. A., et al. (2021). Impact of (TN) on healthcare: Challenges and ethical considerations. Artificial Intelligence in Medicine, 114, 101029. https://doi.org/10.1016/j.artmed.2021.101029

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Trust, T. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review, 47(1), 8-13. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Holzinger, A., et al. (2019). Ethical challenges of artificial intelligence in health care. Medical Ethics, 45(5), 761-772. https://doi.org/10.1136/medethics-2019-105590

Huang, L., et al. (2021). The role of robotic-assisted surgery in medical education: Benefits and challenges. Medical Education Review, 50(2), 112-120. https://doi.org/10.1016/j.medu.2020.09.004

Jandrić, P., Hayes, S., & Hennessy, M. (2020). Post-pandemic education: A global perspective on challenges and opportunities. International Journal of Educational Research, 98, 34-44. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101924

Johnson, K., et al. (2020). -driven educational tools in healthcare trning: A new paradigm. Journal of Health Education Research & Development, 38(6), 823-830. https://doi.org/10.1111/jherd.2020.00219

Jones, K., & Taylor, R. (2020). Transitioning to remote learning in healthcare education: The role of robotics and . International Journal of Educational Research, 68, 105-113. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.05.002

Lee, Y., et al. (2022). Robotic surgery trning using virtual simulators: Current trends and future prospects. Surgical Education Journal, 25(5), 127-135. https://doi.org/10.1016/j.sej.2022.01.004

Nguyen, D., & Tran, K. (2020). *Remote teaching and -driven learning during COVID-19: A case study in healthcare education*. Journal of Online Learning Research, 6(4), 301–318.

Nohria, R., & McBane, S. (2022). *Ethics and the Human Element in Education during the Fourth Industrial Revolution*. Ethics and Information Technology, 24(2), 221–238. https://doi.org/10.1007/s10676-021-09603-0

Pal, H. (2024). Advancements and limitations in integrating robotics into medicine: A comprehensive review. Multidisciplinary Reviews, 7(11), 2024248-2024248.

Robinson, S., et al. (2021). The adoption of in medical education during the COVID-19 pandemic. Medical Technology Journal, 30(4), 284-292. https://doi.org/10.1097/MTJ.0000000000000573

Satava, R. M. (2020). The impact of robotic technology in surgical education. Surgical Innovation, 27(5), 602-609. https://doi.org/10.1177/1553350620931223

Susskind, R., & Susskind, D. (2015). The future of the professions: How technology will transform the work of human experts. Oxford University Press.

Taylor, M. D., et al. (2021). Feedback and performance improvement in robotic surgery trning. Surgical Trning Journal, 32(4), 230-240. https://doi.org/10.1016/j.sutr.2021.01.003

Tavangarian, D., & Schmitt, M. (2020). Ethical considerations of in education: A future outlook. & Society, 35(1), 15-30. https://doi.org/10.1007/s00146-020-01004-z

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. UNESCO. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Williams, A., & Patel, R. (2021). Enhancing medical trning through -based adaptive learning systems. Healthcare Education Journal, 23(4), 210-218. https://doi.org/10.1097/HEJ.2021.1014

Zhang, X., Wang, X., & Liu, Y. (2021). Robotics in education: Revolutionizing teaching and learning in the digital age. Educational Technology Research and Development, 69(2), 431-444. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09775-5

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ

Μανδουράρη Μαρία
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Χουστουλάκης Εμμανουήλ
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) δύναται να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια καινοτόμων και επιχειρηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η παρούσα μελέτη, μέσω της αφηγηματικής επισκόπησης (narrative review), επιχειρεί τη σύνθεση θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων που αναδεικνύουν τον ρόλο της ΤΝ στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της επίλυσης προβλημάτων, της ανεύρεσης καινοτόμων λύσεων, της ανάληψης πρωτοβουλιών και της στρατηγικής σκέψης. Εξετάζεται πώς οι εφαρμογές της ΤΝ ενισχύουν την εξατομικευμένη μάθηση, την άμεση ανατροφοδότηση και τη δυνατότητα προσομοίωσης επιχειρηματικών σεναρίων, δημιουργώντας ένα πιο δυναμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγοράς. Συνεπώς, η μελέτη αυτή διερευνά πώς οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις μπορούν να μετασχηματίσουν το εκπαιδευτικό οικοσύστημα σε έναν κόμβο ανάπτυξης καινοτόμων και επιχειρηματικά προσανατολισμένων δεξιοτήτων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προετοιμασία των πολιτών του αύριο.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση, καινοτομία, επιχειρηματικότητα

1. Εισαγωγή

Η ΤΝ αναδεικνύεται ως καταλυτικός παράγοντας μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση (Yan et al., 2024). Η ενσωμάτωσή της διευκολύνει την εξατομικευμένη και προσαρμοστική μάθηση, ενισχύοντας τη διαδραστικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Alneyadi et al., 2023). Η χρήση γενετικής ΤΝ (GenAI), σε συνδυασμό με την πρόοδο στη μηχανική μάθηση και την επεξεργασία φυσικής γλώσσας, επιτρέπει την παροχή προσωποποιημένης καθοδήγησης και την ενίσχυση της συνεργασίας (Hwang & Chen, 2023; Bozkurt et al., 2023). Παράλληλα, η ΤΝ προσφέρει σημαντικές δυνατότητες και στον χώρο της επιχειρηματικότητας, αναδιαμορφώνοντας το επιχειρηματικό τοπίο και ενισχύοντας την καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων (Lim, 2023; Zulfiqar et al., 2025). Ωστόσο, η επίδρασή της στην επιχειρηματική σκέψη των εκπαιδευομένων παραμένει ελλιπώς μελετημένη (Ooi et al., 2025), ενώ απουσιάζει η συστηματική αξιολόγηση καινοτόμων διδακτικών μεθοδολογιών στην επιχειρηματική εκπαίδευση (Admiraal et al., 2011). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, προτείνοντας την αξιοποίηση της ΤΝ ως μέσο ενίσχυσης τόσο της διδασκαλίας όσο και της καινοτόμου επιχειρηματικότητας (Zulfiqar et al., 2025).

2. Ψηφιακή Εποχή και Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση

2.1 Ψηφιοποίηση της Εκπαίδευσης στον 21ο Αιώνα: Μια Νέα Εποχή Γνώσης και Καινοτομίας

Η ΤΝ, ως διεπιστημονικό πεδίο με βαθιές ιστορικές και φιλοσοφικές ρίζες, μετασχηματίζει τα σύγχρονα τεχνολογικά και κοινωνικά οικοσυστήματα (Bozkurt, 2023). Η πορεία της ξεκινά από την ανάπτυξη των νευρωνικών δικτύων και την επίσημη θεμελίωσή της το 1956, με κομβικό σημείο τη συμβολή του Turing στον διάλογο για τη δυνατότητα σκέψης των μηχανών (Rachid et al., 2024). Οι εξελίξεις στη μηχανική μάθηση, στη βαθιά μάθηση και στην επεξεργασία φυσικής γλώσσας έχουν

επηρεάσει βαθιά την οικονομική και κοινωνική δομή (Rachid et al., 2024). Στο πλαίσιο της ψηφιοποίησης του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση αναδιαμορφώνεται ριζικά υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής ανάπτυξης (Makridakis, 2017). Η χρήση cloud-based πλατφορμών και τεχνολογιών ΤΝ διευρύνει τα όρια της μάθησης, καθιστώντας την πιο ευέλικτη και προσβάσιμη. Η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση προϋποθέτει την καλλιέργεια ψηφιακού αλφαβητισμού και την αξιοποίηση προηγμένων τεχνολογιών, όπως τα big data και τα δικτυακά συστήματα, ενισχύοντας τη δυναμική της σύγχρονης, προσαρμοστικής μάθησης (Köhler et al., 2019; Klopov et al., 2023).

2.2 Ανάγκη ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων για προσαρμογή στο συνεχώς εξελισσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον

Η ραγδαία πρόοδος της ΤΝ επηρεάζει θεμελιωδώς την παγκόσμια οικονομία, τις επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας, καθιστώντας επιτακτική την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (Dwivedi et al., 2021). Η ΤΝ, μέσω της Μηχανικής Μάθησης (ML), αποκτά τη δυνατότητα ερμηνείας δεδομένων, μάθησης και αυτοπροσαρμογής, αναλαμβάνοντας εργασίες που παραδοσιακά εκτελούνταν από ανθρώπους (Mohri et al., 2018). Οι εξελίξεις στους αλγορίθμους και στην αυτονομία λήψης αποφάσεων ενισχύουν την αποδοτικότητα των οργανισμών, δημιουργώντας παράλληλα προκλήσεις για το ανθρώπινο δυναμικό (Morandini et al., 2023). Η αυτοματοποίηση απαιτεί επανεκπαίδευση και απόκτηση δεξιοτήτων, ιδίως για τους εργαζομένους χαμηλής ειδίκευσης (Hancock et al., 2020). Δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων αποκτούν κεντρικό ρόλο στο νέο τεχνολογικό τοπίο (Acemoglu, 2022). Σύμφωνα με το World Economic Forum (2020), το 50% των εργαζομένων θα χρειαστούν επανεκπαίδευση εντός πενταετίας. Πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα Up-Skill της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στοχεύουν στη διασύνδεση ανθρώπων και μηχανών, προάγοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων (Morandini et al., 2023).

2.3 Ο ρόλος της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη

Η καινοτομία και η επιχειρηματικότητα αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης και δημιουργίας θέσεων εργασίας, διαμορφώνοντας τις κατευθύνσεις της παγκόσμιας οικονομικής πολιτικής (Audretsch, 2018). Αν και έχουν υιοθετηθεί πολιτικές για την ενίσχυση της υφιστάμενης επιχειρηματικής δραστηριότητας (Stevenson, 2005), εξίσου κρίσιμη είναι η ενσωμάτωση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση, με στόχο τη μελλοντική τους ανάπτυξη (Shen et al., 2025). Η επιχειρηματική πρόθεση (Entrepreneurial Intention), ως συνειδητή ψυχολογική κατάσταση που προσανατολίζει το άτομο προς τη δημιουργία νέας επιχείρησης, συνδέεται άμεσα με τη μετέπειτα επιχειρηματική δράση (Krueger & Carsrud, 1993; Zaremohzzabieh et al., 2019). Η εκπαίδευση στην καινοτομία και την επιχειρηματικότητα παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενισχύοντας την ικανότητα αναγνώρισης και αξιοποίησης επιχειρηματικών ευκαιριών (Draycott & Rae, 2011). Επιπλέον, συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή στην επιχειρηματική δραστηριότητα (Ratten & Jones, 2021).

3. Τεχνητή Νοημοσύνη και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Διαδικασία

3.1 Ενσωμάτωση εφαρμογών ΤΝ στην εκπαίδευση

Η ΤΝ αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος τεχνολογία με μετασχηματιστικό δυναμικό για την εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνοντας τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση (Vafadar & Amani, 2024). Η εκπαιδευτική ΤΝ (AIEd) προσφέρει υποστήριξη στη διδασκαλία μέσω της εξατομικευμένης μάθησης, της διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της λήψης παιδαγωγικών αποφάσεων (Fenta, 2025). Εφαρμογές ΤΝ ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών με οικονομικά αποδοτικό τρόπο (Saqr et al., 2023). Η ενσωμάτωσή της σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης επιτρέπει προσωποποιημένη καθοδήγηση και διαδραστικότητα σε πραγματικό χρόνο,

επαναπροσδιορίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία (Godwin et al., 2024). Επιτυχημένα παραδείγματα περιλαμβάνουν τα Carnegie Learning, Duolingo, Jill Watson και Coursera (Aleven et al., 2023; Saqr et al., 2023). Εργαλεία όπως το ChatGPT ενισχύουν την ακαδημαϊκή υποστήριξη μέσω ανατροφοδότησης και καθοδήγησης (Hartley et al., 2024). Επιπλέον, η ΤΝ διευκολύνει την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη βιωματική μάθηση, αξιοποιώντας ακόμη και εκπαιδευτικά ρομπότ (Chen et al., 2020; Saputra et al., 2023).

3.2 Συμβολή της ΤΝ στην εξατομικευμένη μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Η ΤΝ, αξιοποιώντας τεχνολογικές εξελίξεις όπως το mobile internet, το cloud και τα big data, διαμορφώνει νέες δυνατότητες για την εξατομίκευση της μάθησης και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους μαθητές (Daniel et al., 2025). Μέσω προσαρμοστικών συστημάτων και υποβοηθούμενης μάθησης, όπως οι ψηφιακοί συνομιλητές τύπου ChatGPT, οι μαθητές υποστηρίζονται στη διαμόρφωση ιδεών, την αυτόνομη μελέτη και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους που ανταποκρίνονται στις προσωπικές τους ανάγκες (Chen et al., 2020; Fenta, 2025).

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σε καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας, ενισχύοντας την κατανόηση, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να ανταποκριθούν στο ψηφιακό περιβάλλον, βελτιώνοντας τη μαθησιακή αποδοτικότητα (Lim et al., 2023). Η χρήση έξυπνων δασκάλων, εργαλείων GenAI και διαλογικών πλατφορμών επιτρέπει την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, την υποστήριξη ερευνητικών και συγγραφικών δεξιοτήτων, καθώς και την ενίσχυση του τεχνολογικού εγγραμματισμού των εκπαιδευόμενων (Saputra et al., 2023; Daniel et al., 2025).

Επιπλέον, η ΤΝ συνεισφέρει στην προσβασιμότητα και την εκπαιδευτική συμπερίληψη, προσφέροντας διαφοροποιημένο περιεχόμενο σε ηχητική, απλουστευμένη ή οπτικά ενισχυμένη μορφή για άτομα με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Fenta, 2025). Παράλληλα, η παροχή εκπαιδευτικής «υποστήριξης» (scaffolding) μέσω ΤΝ εφαρμογών προάγει τη σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Saputra et al., 2023; Daniel et al., 2025). Συνολικά, η ΤΝ ενισχύει την προσαρμοστικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συμπερίληψη στη σύγχρονη εκπαίδευση.

4. Καινοτομία και Επιχειρηματικές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση μέσω της ΤΝ

4.1 Η σημασία της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση ΤΝ στην εκπαίδευση δύναται να ενισχύσει σημαντικά την καινοτομία και τις επιχειρηματικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων στην ψηφιακή εποχή. Η συνεχής εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας έχει οδηγήσει στη μετατόπιση της επαγγελματικής δραστηριότητας προς το διαδικτυακό περιβάλλον, ενώ η ανθρώπινη νοημοσύνη συμπληρώνεται και ενισχύεται από την ΤΝ. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δώσουν έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, προετοιμάζοντας τους εκπαιδευόμενους για την αποτελεσματική αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων. Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να επιλύουν προβλήματα μέσω της κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τη σημασία της δια βίου μάθησης ως θεμελιώδους παράγοντα προσαρμοστικότητας και εξέλιξης στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον (Hicks et al., 2023).

4.2 Ενσωμάτωση της ΤΝ στην Εκπαίδευση: ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων

Η αξιοποίηση εφαρμογών GenAI έχει αποδειχθεί καθοριστική για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, ιδίως όσον αφορά την ανώτερη σκέψη και την καινοτομία. Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τον αντίκτυπο της υιοθέτησης της ΤΝ στην εκπαίδευση καταδεικνύουν θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, περιλαμβάνοντας την αυξημένη γνωστική ενεργοποίησή τους, τη μεγαλύτερη αφοσίωση στη μαθησιακή διαδικασία, την επίτευξη βαθύτερης μάθησης, τη μακροπρόθεσμη

διατήρηση της γνώσης, καθώς και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και την προώθηση της δημιουργικής σκέψης (Shokri, 2024).

Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση των εφαρμογών ΤΝ στη διδακτική πρακτική συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της κριτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, διευκολύνοντας την καινοτομία και την αποτελεσματική επίλυση σύνθετων προβλημάτων καθώς και των αναλυτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Τα σύγχρονα εργαλεία ΤΝ, όπως το ChatGPT, το Bard και το Grammarly, προσφέρουν νέες δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο βελτιστοποιώντας τη μαθησιακή εμπειρία και δημιουργώντας νέες γνώσεις, αλλά κι ενισχύοντας τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν νέες μεθόδους για την εκτέλεση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κάνοντάς τες πιο αποδοτικές και εύκολες (Jose et al., 2024). Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση εφαρμογών ΤΝ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευομένων τόσο στην ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων σε διάφορα προβλήματα όσο και στη διαμόρφωση αποτελεσματικότερων στρατηγικών στην επίλυση προβλημάτων (Daniel et al., 2025). Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση της ΤΝ ενισχύει τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων να προσαρμόζονται στις συνεχώς εξελισσόμενες τεχνολογίες, προάγοντας την καινοτομία μέσω της αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων (Lim et al., 2023).

4.3 Ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και ΤΝ

Στο σύγχρονο επιχειρηματικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από ταχεία τεχνολογική πρόοδο και έντονο ανταγωνισμό, η προσαρμογή στις νέες ψηφιακές εξελίξεις αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διατήρηση και ενίσχυση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Zulfiqar et al., 2025). Κατά συνέπεια, η αξιοποίηση των πλέον σύγχρονων τεχνολογιών και εργαλείων ΤΝ λειτουργεί ως μοχλός για την ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της επιχειρηματικής τους νοοτροπίας και στην προσαρμοστικότητάς τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου επιχειρηματικού περιβάλλοντος (Abbasi et al., 2021).

Ένα από τα κύρια οφέλη της ΤΝ είναι η δυνατότητά της να διαχειρίζεται και να αναλύει μεγάλο όγκο δεδομένων. Μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων κι εφαρμογών ΤΝ, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πρόσβαση σε καινοτόμα εργαλεία ανάλυσης και λήψης πληροφοριών κι εξοικειώνονται με την ταχύτερη και πιο αποτελεσματική επεξεργασία δεδομένων, γεγονός που διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων με βάση αντικειμενικά στοιχεία, ενισχύοντας έτσι τόσο την ανάπτυξη στρατηγικών δεξιοτήτων, όσο και καθαυτή τη στρατηγική τους σκέψη (Yilmaz & Yilmaz, 2023). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφοριών προϋποθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων αναφορικά με την ικανότητα εντοπισμού, αξιολόγησης και τελέσφορης χρήσης της πληροφορίας, προάγοντας την κριτική σκέψη, τις αναλυτικές δεξιότητες καθώς και την ικανότητα ηθικής χρήσης της πληροφορίας (Jose et al., 2024).

Επιπλέον, η αξιοποίηση εφαρμογών ΤΝ, όπως το ChatGPT, στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της προσαρμογής στις τεχνολογικές εξελίξεις. Μια ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση, επί παραδείγματι, απαιτεί τη σύνδεση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, επικεντρωμένη σε τρία επίπεδα' το «τι», το «πώς» και το «γιατί» . Στην τριμερή αυτή δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και ΤΝ θα μπορούσε να υλοποιηθεί ως εξής: α). το «τι». Αφορά την απόκτηση γνώσεων. Μέσω ψηφιακών πηγών, όπως πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, εμπλουτίζεται το γνωστικό πεδίο των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης του ChatGPT σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, β). το «πώς». Εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Με τη βοήθεια εφαρμογών όπως το ChatGPT, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες και να τις εφαρμόσουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σε επιχειρηματικά σενάρια κι έτσι να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στη στρατηγική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων και γ). το «γιατί», που εστιάζει στην αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης σε πραγματικά επιχειρηματικά περιβάλλοντα. Η στρατηγική χρήση ψηφιακών εργαλείων και η ενημέρωση επαγγελματικών προφίλ, όπως για παράδειγμα το LinkedIn, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάδειξης των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσω του ChatGPT ή άλλων

εφαρμογών της ΤΝ, προβάλλοντας τις δεξιότητες των εκπαιδευόμενων στο επιχειρηματικό πλαίσιο (Ratten & Jones, 2023). Η πρόοδος, επίσης, των εφαρμογών ΤΝ, όπως το ChatGPT και το Bard, επιτρέπει την εξατομίκευση περιεχομένου, όπως κειμένων, εικόνων, ήχου και βίντεο, δίνοντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Η εξατομίκευση αυτή της μαθησιακής διαδικασίας είναι ουσιαστική για την ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση των ικανοτήτων τους στην επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων (Jose et al., 2024).

Επίσης, οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες που βασίζονται στην ΤΝ μέσω της ανάπτυξης διαδραστικών μελετών περίπτωσης, προσομοιώνοντας προκλήσεις του πραγματικού κόσμου, οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση πρακτικών εμπειριών, γεγονός που αποτελεί ουσιώδες εφόδιο σε ένα καινοτόμο επιχειρηματικό περιβάλλον (Barqawi et al., 2024). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πρακτική ενισχυμένη από τις εφαρμογές ΤΝ ενισχύει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτόμου σκέψης στους εκπαιδευόμενους, δίνοντάς τους τα εφόδια να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με κριτική σκέψη και να αναπτύσσουν νέες στρατηγικές. Μέσω της διαδικασίας της διερεύνησης, οι φοιτητές αποκτούν πληροφορίες και ενισχύουν τις ικανότητές τους στην επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για διαρκή απόκτηση νέων γνώσεων παραμένοντας ταυτόχρονα στην αιχμή των τεχνολογικών εξελίξεων (Lim et al., 2023; Jose et al., 2024).).

5. Προκλήσεις και Ηθικά Ζητήματα

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις και ηθικά ζητήματα, απαιτώντας κριτική προσέγγιση και θεσμική ρύθμιση (Saputra et al., 2023; Abulibdeh et al., 2024). Ένα κρίσιμο ζήτημα αφορά την προστασία της ιδιωτικότητας, καθώς τα συστήματα ΤΝ επεξεργάζονται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, δημιουργώντας κινδύνους ασφαλείας και πιθανές παραβιάσεις (Saputra et al., 2023; Abulibdeh et al., 2024). Επιπλέον, η αυτοματοποίηση της διδασκαλίας ενδέχεται να περιορίσει τη διαφοροποίηση και τη δημιουργικότητα, επηρεάζοντας αρνητικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων (Abulibdeh et al., 2024; Fenta, 2025). Η χρήση εργαλείων όπως το ChatGPT μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία, αλλά εγείρει ανησυχίες για λογοκλοπή και την αξιοπιστία του παραγόμενου περιεχομένου (Saputra et al., 2023; Fenta, 2025). Παράλληλα, η ΤΝ μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στα δεδομένα εκπαίδευσης, ενώ η άνιση πρόσβαση σε αυτήν κινδυνεύει να εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Saputra et al., 2023; Fenta, 2025).

6. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η αφηγηματική επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για την ενίσχυση δεξιοτήτων καινοτομίας και επιχειρηματικότητας στους εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα, η ΤΝ παρέχει τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης, ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο και δημιουργίας προσαρμοσμένων μαθησιακών διαδρομών, ενισχύοντας τις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η αξιοποίηση εργαλείων όπως οι εικονικοί βοηθοί (π.χ. ChatGPT), τα εκπαιδευτικά ρομπότ και τα έξυπνα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Παράλληλα, καταγράφηκε πως η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας μετασχηματισμού της επιχειρηματικής εκπαίδευσης μέσω προσομοιώσεων, σχεδιασμού σεναρίων και υποστήριξης της καινοτόμου σκέψης. Τα υπάρχοντα παραδείγματα εφαρμογών, όπως η χρήση της ΤΝ για γλωσσική εκμάθηση και μαθηματική καθοδήγηση, αποδεικνύουν τη δυνατότητα επέκτασης των εφαρμογών σε πεδία που ενισχύουν την επιχειρηματική πρόθεση.

Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης ως προς τις μεθοδολογίες εφαρμογής και την αξιολόγηση της επίδρασης της ΤΝ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων καινοτομίας και επιχειρηματικότητας, καθώς το πεδίο αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης στη διεθνή βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Abbasi, H. A., Johl, S. K., Shaari, Z. B. H., Moughal, W., Mazhar, M., Musarat, M. A., ... & Borovkov, A. (2021). Consumer motivation by using unified theory of acceptance and use of technology towards electric vehicles. Sustainability, 13(21), 12177.

Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. Journal of Cleaner Production, 437, 140527.

Acemoglu, D. (2022, February 21–25). Conversation with Daron Acemoglu on AI, automation and skills. In International Conference on AI in Work, Productivity and Skills (AI-WIPS). OECD, Berlin, Germany. https://www.oecd-events.org/2022-ai-wips/session/f0a87214-4d83-ec11-a507-a04a5e7d20d9

Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Ten Dam, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. Computers in Human Behavior, 27(3), 1185–1194.

Aleven, V., et al. (2023). Towards the future of AI-augmented human tutoring in math learning. In International Conference on Artificial Intelligence in Education. Springer

Alneyadi, S., Wardat, Y., Alshannag, Q., & Abu-Al-Aish, A. (2023). The effect of using smart e-learning app on the academic achievement of eighth-grade students. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19(4), em2248

Audretsch, D. B. (2018). Entrepreneurship, economic growth, and geography. Oxford Review of Economic Policy, 34(4), 637–651.

Barqawi, L., Al-Arasi, S., Abdallah, M., Numan, B. H., & Al-Afaishat, M. M. S. (2024). Enhancing Innovation in Higher Education through Artificial Intelligence and Intellectual Property. Journal of Ecohumanism, 3(8), 1471–1480.

Bozkurt, A., Junhong, X., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., ... & Romero-Hall, E. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. Asian Journal of Distance Education, 18(1), 53–130.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Daniel, K., Msambwa, M. M., & Wen, Z. (2025). Can Generative AI Revolutionise Academic Skills Development in Higher Education? A Systematic Literature Review. European Journal of Education, 60(1), e70036.

Draycott, M., & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 17(2), 127–145.

Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. International Journal of Information Management, 57, 101994. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002

Fenta, A. A. (2025). A review on enhancing education with AI: Exploring the potential of ChatGPT, Bard, and generative AI. Discover Education, 4(1), 38.

Godwin Olaoye, J. O., et al. (2024). Intelligent learning management systems: AI-driven course organization. https://www.researchgate.net/publication/384767670_Intelligent_learning_management_systems_ai-driven_course_organization

Hancock, J. T., Naaman, M., & Levy, K. (2020). AI-mediated communication: Definition, research agenda, and ethical considerations. Journal of Computer-Mediated Communication, 25(1), 89–100. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz022

Hartley, K., Hayak, M., & Ko, U. H. (2024). Artificial Intelligence supporting independent student learning: An evaluative case study of ChatGPT and learning to code. Education Sciences, 14(2), 120.

Hicks, A., McKinney, P., Inskip, C., Walton, G., & Lloyd, A. (2023). Leveraging information literacy: Mapping the conceptual influence and appropriation of information literacy in other disciplinary landscapes. Journal of Librarianship and Information Science, 55(3), 548–566.

Hwang, G.-J., & Chen, N.-S. (2023). Editorial position paper: Exploring the potential of generative artificial intelligence in education: Applications, challenges, and future research directions. Educational Technology & Society. https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26(2).0014

Jose, E. M. K., Prasanna, A., Kushwaha, B. P., & Das, M. (2024). Can generative AI motivate management students? The role of perceived value and information literacy. The International Journal of Management Education, 22(3), 101082.

Klopov, I., Shapurov, O., Voronkova, V., Nikitenko, V., Oleksenko, R., Khavina, I., & Chebakova, Y. (2023). Digital Transformation of Education Based on Artificial Intelligence. TEM Journal, 12(4), 2625.

Köhler, T., Wollersheim, H.-W., & Igel, C. (2019). Scenarios of Technology Enhanced Learning (TEL) and Technology Enhanced Teaching (TET) in Academic Education: A Forecast for the Next Decade and its Consequences for Teaching Staff. Proceedings of the 8th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI).

Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. Entrepreneurship & Regional Development, 5(4), 315–330.

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. The International Journal of Management Education, 21(2), 100790.

Makridakis, S. (2017). The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. Futures, 90, 46–60.

Mohri, M., Rostamizadeh, A., & Talwalkar, A. (2018). Foundations of machine learning. MIT Press. https://mitpress.mit.edu/9780262039406/foundations-of-machine-learning/

Morandini, S., Fraboni, F., Angelis, M., Puzzo, G., Giusino, D., & Pietrantoni, L. (2023). The impact of artificial intelligence on workers' skills: Upskilling and reskilling in organisations. Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline, 26. http://www.inform.nu/Articles/Vol26/InfoSciV26p039-068Morandini8895.pdf

Ooi, K. B., Tan, G. W. H., Al-Emran, M., Al-Sharafi, M. A., Capatina, A., Chakraborty, A., ... & Loh, X. M. (2025). The potential of generative artificial intelligence across disciplines: Perspectives and future directions. Journal of Computer Information Systems, 65(1), 76–107.

Rachid, O. U. S. K. O. U., & Houda, C. H. A. M. M. A. A. (2024). Redefining Human Capital in the Age of Artificial Intelligence: Challenges and Opportunities. Revue Internationale de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (Revue-IRSI), 2(4), 933–946.

Ratten, V., & Jones, P. (2021). Entrepreneurship and management education: Exploring trends and gaps. The International Journal of Management Education, 19(1), 100431.

Ratten, V., & Jones, P. (2023). Generative artificial intelligence (ChatGPT): Implications for management educators. The International Journal of Management Education, 21(3), 100857.

Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M., & Kusumastuti, D. (2023). Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review. The Indonesian Journal of Computer Science, 12(4).

Saqr, R. R., Al-Somali, S. A., & Sarhan, M. Y. (2023). Exploring the acceptance and user satisfaction of AI-driven e-learning platforms (Blackboard, Moodle, Edmodo, Coursera and edX): An integrated technology model. Sustainability, 16(1), 204.

Shen, F., Li, J., Li, L., He, X., Li, H., & Yang, S. (2025). Exploring the effect of students' engagement in entrepreneurship competitions on their entrepreneurial intention. The International Journal of Management Education, 23(2), 101103.

Shokri, H. (2024). Virtual Reality Technology in Developing Students' Innovation and Entrepreneurship Skills in HE. In Empowering Students and Elevating Universities With Innovation Centers (pp. 40–54). IGI Global.

Stevenson, L. A. (2005). Entrepreneurship Policy: Theory and Practice. International Studies in Entrepreneurship, Vol 9. Springer.

Vafadar, M., & Amani, A. M. (2024). Academic education in the era of generative artificial intelligence. Journal of Electronic & Electrical Engineering, 31(2). https://doi.org/10.37256/jeee.3120244010

Wang, J., & Lin, C. (2024). Developing Artificial Intelligence Literacy in the Era of ChatGPT: The New Urgency for Higher Education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, 1–21.

Weller, M. (2020). 25 years of ed tech. Athabasca University Press.

Ying, W., & Wang, C. (2023). Integration of Artificial Intelligence and Education: Development and Evaluation of Intelligent Teaching Assistant Based on Large Language Models. Education Sciences, 13(10), 1044. https://doi.org/10.3390/educsci13101044

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhou, M., Brown, D., & Wu, Z. (2023). Artificial Intelligence and Entrepreneurship Education: A Bibliometric Analysis. Education Sciences, 13(11), 1130. https://doi.org/10.3390/educsci13111130

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Τσιναρίδης Βασίλειος
Υποψήφιος διδάκτορας, Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η τεχνητή νοημοσύνη αποτελεί ένα καινοτόμο εργαλείο στη σύγχρονη εκπαίδευση, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να διερευνήσει τη δυναμική ενσωμάτωσης της τεχνητής νοημοσύνης στη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στη βελτίωση της προσβασιμότητας, της εξατομίκευσης και της ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως ως τώρα είναι διαθέσιμο ένα πλήθος εκπαιδευτικών εφαρμογών βασισμένων σε αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης με έμφαση στα ρομπότ για την υποστήριξη των μαθητών. Ωστόσο, η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης εγείρει προκλήσεις, όπως η ηθική χρήση των δεδομένων και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης. Συμπερασματικά, η εργασία καταλήγει πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειρίζονται όποια ζητήματα προκύψουν από την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και να τεθούν κανονισμοί που θα εγγυώνται την ασφάλεια των δεδομένων.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μάθηση, εκπαιδευτικά ρομπότ

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας νέες δυνατότητες και εργαλεία που μεταμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν. Ανάμεσα στις πιο ραγδαία εξελισσόμενες τεχνολογίες ξεχωρίζει η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ), η οποία έχει αρχίσει να εφαρμόζεται δυναμικά και στον τομέα της ειδικής αγωγής. Η ΤΝ μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες κάθε μαθητή, να ενισχύσει τη συμμετοχή του στην τάξη και να διευκολύνει την κατανόηση της γνώσης με τρόπους εξατομικευμένους και αποτελεσματικού (Limma et al., 2022).

Ειδικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η χρήση τεχνητής νοημοσύνης δεν είναι απλώς μια καινοτομία· είναι ένα πολύτιμο μέσο που μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συμπερίληψης, της αυτονομίας και της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η εφαρμογή της συνοδεύεται και από σημαντικές προκλήσεις, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε ηθικό επίπεδο, οι οποίες απαιτούν προσεκτική μελέτη και υπεύθυνη διαχείριση. Έτσι, η παρούσα εργασία διερευνά τόσο τους τρόπους με τους οποίους έχει κατά καιρούς υιοθετηθεί η τεχνητή νοημοσύνη στις διδακτικές πρακτικές της ειδικής αγωγής όσο και τα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία αξιοποίησής της.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Προσδιορισμός της τεχνητής νοημοσύνης

Η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένας κλάδος της επιστήμης των υπολογιστών που ασχολείται με τη δημιουργία συστημάτων ή μηχανών που μπορούν να εκτελούν εργασίες, οι οποίες μέχρι πρόσφατα απαιτούσαν ανθρώπινη νοημοσύνη (Ertel, 2024). Αυτές οι εργασίες περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την αναγνώριση ομιλίας, την κατανόηση φυσικής γλώσσας, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την ανάλυση δεδομένων και την ικανότητα εκμάθησης από εμπειρίες (Hunt, 2014).

Το 1956, σε ένα συνέδριο στο Πανεπιστήμιο Dartmouth, μελετητές πρότειναν επίσημα τον όρο «τεχνητή νοημοσύνη». Αυτή η στιγμή ήταν το πρώτο βήμα σε ένα νέο θέμα μελέτης του τρόπου με τον οποίο οι μηχανές προσομοιώνουν τις ανθρώπινες ευφυείς δραστηριότητες (Zhang, Lu, 2021).

Η μελέτη της τεχνητής νοημοσύνης είναι μια συνεχής προσπάθεια επιστημόνων και μηχανικών για περισσότερα από 65 χρόνια. Έχοντας επίγνωση ή όχι, η τεχνητή νοημοσύνη έχει διεισδύσει στην καθημερινή μας ζωή, παίζοντας νέους ρόλους στη βιομηχανία, την υγειονομική περίθαλψη, τις μεταφορές, την εκπαίδευση και πολλούς άλλους τομείς που είναι κοντά στο ευρύ κοινό. Η τεχνητή νοημοσύνη πιστεύεται ότι είναι μια από τις σημαντικότερες κινητήριες δυνάμεις για την αλλαγή της κοινωνικοοικονομικής ζωής. Από μια άλλη πτυχή, η τεχνητή νοημοσύνη συμβάλλει στην πρόοδο των τεχνολογιών αιχμής σε πολλούς τομείς σπουδών, ως χρήσιμα εργαλεία για πρωτοποριακή έρευνα (Jiang et al., 2022).

Η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένα έργο γνώσης που λαμβάνει τη γνώση ως αντικείμενο, αποκτά γνώση, αναλύει και μελετά τις μεθόδους έκφρασης της γνώσης και χρησιμοποιεί αυτές τις προσεγγίσεις για να επιτύχει το αποτέλεσμα της προσομοίωσης των ανθρώπινων πνευματικών δραστηριοτήτων. Η τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει έναν απαραίτητο ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη και έχει επιφέρει επαναστατικά αποτελέσματα στη βελτίωση της αποδοτικότητας της εργασίας, στη μείωση του κόστους εργασίας, στη βελτιστοποίηση της δομής των ανθρώπινων πόρων και στη δημιουργία νέων απαιτήσεων εργασίας (Zhang, Lu, 2021). Το μόνο που μένει να διερευνηθεί περαιτέρω είναι ο τρόπος ενσωμάτωσής της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο χρήζει εκσυγχρονισμού και καινοτόμων πρακτικών.

2.2. Εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα τα παιδιά που χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη και παρέμβαση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση. Οι ανάγκες αυτές σχετίζονται με τομείς, όπως η μάθηση, η επικοινωνία, η κινητικότητα, η συμπεριφορά ή η κοινωνική προσαρμογή. Στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται, για παράδειγμα, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσαναγνωσία, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και επεξεργασία της γραπτής ή προφορικής πληροφορίας. Επίσης, παιδιά με νοητική αναπηρία, με αυτισμό ή με διαταραχές λόγου και ομιλίας έχουν συχνά ανάγκη από εξατομικευμένο τρόπο διδασκαλίας και υποστήριξη από ειδικούς επαγγελματίες (Καϊμάρα, 2022).

Επιπλέον, παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως η τύφλωση ή η κώφωση, ή με κινητικές αναπηρίες, χρειάζονται προσαρμογές στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, ώστε να έχουν πρόσβαση στη γνώση. Οι Λεοντίου, Δαμιανίδου (2023) μέσα από έρευνα που διεξήγαγαν σε εκπαιδευτικούς, αποκάλυψαν πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιούν πολύ συχνά τεχνολογίες για τη διδασκαλία παιδιών με αισθητικές ή κινητικές αναπηρίες. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις βασικές τεχνολογικές ελλείψεις που έχουν οι σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά, λόγω της ενίσχυσης της παρουσίας της τεχνητής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή, είναι δυνατό αυτή να αξιοποιηθεί και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς πλήθος εκπαιδευτικών εφαρμογών βασισμένων στην τεχνητή νοημοσύνη αποτελούν ήδη χαρακτηριστικά παραδείγματα και ταυτόχρονα προτάσεις αξιοποίησης.

Όπως σημειώνουν οι Hopcan et al. (2023), οι περισσότερες μελέτες που έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εστιάζουν στην ικανότητά της να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, δηλαδή δίνουν έμφαση σε γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές μέσω της τεχνητής νοημοσύνης ασχολήθηκαν και οι Barua et al. (2022). Η συστηματική ανασκόπηση που διεξήγαγαν έδειξε πως πράγματι υπάρχει πλήθος μέσων AI για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Belpaeme et al. (2012) χρησιμοποίησαν την τεχνητή νοημοσύνη, για να βοηθήσουν στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε κοινωνικές ενδείξεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν

αισθητηριακά χαρακτηριστικά, όπως έκφραση του προσώπου, κινήσεις του σώματος και ηχογραφήσεις φωνής, ως εισροές σε ένα μοντέλο μηχανικής μάθησης, που εφαρμόζεται σε ένα ρομπότ, για να αναλύσει τη συμπεριφορά των παιδιών και τα επίπεδα δέσμευσης για θεραπεία. Η μελέτη απέδειξε τη δυνατότητα για το ρομπότ να προσαρμοστεί στο αλληλεπιδρώντα του, επηρεάζοντας έτσι τη δέσμευση των συμμετεχόντων.

Επίσης, οι Purnama et al. (2021) χρησιμοποίησαν το Squizzy educational software, ένα εργαλείο τεχνητής νοημοσύνης, ως υποστηρικτική τεχνολογία, για να βοηθήσει τους μαθητές να παραμένουν συγκεντρωμένοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης δραστηριοτήτων, να ενισχύσει τη γνωστική τους ανάπτυξη, ενώ όπως αποδείχθηκε, μέσω της χρήσης εικόνων και επιλογής χρωμάτων, υπήρξε αποτελεσματική ως παρέμβαση. Παρομοίως, σχετικά με την επίτευξη της συγκέντρωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για περισσότερο χρόνο, οι Arshad et al. (2020) ανέπτυξαν το PvBOT robot. Πρόκειται για μια τεχνολογία που επικεντρώνεται στη διδασκαλία των μαθηματικών, βοηθώντας τα παιδιά να δώσουν προσοχή και κατ' επέκταση να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Τα ρομπότ είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ο Macaulay (2020) δημιούργησε το προσωποποιημένο ρομπότ Kiwi για μάθηση. Αυτό χρησιμοποιεί εποπτευόμενους αλγορίθμους μηχανικής μάθησης και εξατομικευμένα μοντέλα που εκπαιδεύονται σε δεδομένα χρηστών και σε υποκατηγορίες δεδομένων χρηστών (Jain et al., 2020). Ουσιαστικά, η τεχνολογία αυτή προσαρμόζει τα μαθήματα ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Το ρομπότ Kiwi συμβάλλει στη βελτίωση τόσο των κοινωνικών όσο και των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό (Arshad et al., 2020; Barua et al., 2022).

Ακόμη, το ρομπότ NAO, το οποίο βασίζεται σε μοντέλα μηχανικής μάθησης (Jain et al., 2020), βοηθά στην οικοδόμηση κοινωνικών αλλά και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα στο επίπεδο της οπτικής επαφής, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το ρομπότ, γιατί το αντιλαμβάνονται ως παιχνίδι, αλλά και σε επίπεδο προφοράς λέξεων για μαθητές με προβλήματα προφορικού λόγου (Rakhymbayeva et al., 2020).

Επιπλέον, τα παιχνίδια Facesay με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης θεωρούνται ιδιαίτερα αποδοτικά για παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Muharib et al., 2019). Συγκεκριμένα, η εφαρμογή αυτή χρησιμοποιεί ένα διαδραστικό περιβάλλον με ρεαλιστικά είδωλα και τεχνικές αναγνώρισης εκφράσεων προσώπου Τα παιχνίδια λογισμικού βοηθούν στην αναγνώριση συμπεριφορικών και συναισθηματικών ενδείξεων και ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Η εφαρμογή Facesay βρέθηκε να είναι πολλά υποσχόμενη, οικονομικά αποδοτική αλλά και αποδοτική για τη διδασκαλία κατασκευών αναγνώρισης επιδράσεων και νοοτροπίας σε μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (Rice et al., 2015).

Οι Iyer et al. (2023) εστίασαν στην υποστήριξη παιδιών με δυσλεξία και δυσγραφία μέσα από την τεχνητή νοημοσύνη. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, τα μοντέλα της τεχνητής νοημοσύνης δύναται να παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο στους μαθητές μετά από την ανάγνωση ενός κειμένου παραδείγματος χάριν, διαμορφώνοντας έτσι προσωποιημένες οδηγίες για κάθε μαθησιακή δυσκολία. Υπό αυτό το πρίσμα, φαίνεται πως τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να βελτιωθούν με πιο εύκολο και γρήγορο τρόπο.

Συνοπτικά, η τεχνητή νοημοσύνη εισάγει νέα εργαλεία, εξατομικευμένη μάθηση και βελτιωμένη προσβασιμότητα για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Οι αλγόριθμοι AI μπορούν να προσαρμόσουν τη διδαασκαλία σε συστήματα προσαρμοστικής μάθησης (Limma et al., 2022). Άλλωστε, η προσαρμοστική μάθηση που βασίζεται στην τεχνητή νοημοσύνη, η υποστηρικτική ευφυής διδασκαλία και η ανάλυση δεδομένων έγκαιρης παρέμβασης ενισχύουν τη συνεκπαίδευση (Mehta et al., 2023).

2.3. Ηθικές προκλήσεις της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι προκλήσεις που ανακύπτουν όσον αφορά τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης απορρέουν κυρίως από τη σύγκριση των διαφορών και των δυνατοτήτων που αυτή έχει από την ανθρώπινη νοημοσύνη. Οι σχετικές συζητήσεις, λοιπόν, αφορούν θέματα, όπως η αξιοπιστία, η επεξήγηση και

η ηθική (Korteling et al., 2021). Τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη νοημοσύνη υπό ένα πρίσμα ανθρωποκεντρικής αντίληψης, το οποίο δεν τους επιτρέπει να κατναοήσουν τις διαστάσεις που μπορεί να λάβει η τεχνητή νοημοσύνη.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά απαιτούν εξειδικευμένη παρακολούθηση και συλλογή λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με τις ικανότητες, τις αδυναμίες και την πρόοδό τους. Η τεχνητή νοημοσύνη, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε αυτό το πλαίσιο, «μαθαίνει» μέσω της επεξεργασίας αυτών των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι συστήματα ΤΝ ενδέχεται να διαχειρίζονται ιδιαίτερα ευαίσθητες πληροφορίες για την υγεία, τη συμπεριφορά, τη γνωστική λειτουργία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών (Mehta et al., 2023). Η φύση αυτών των δεδομένων καθιστά την προστασία τους κρίσιμης σημασίας. Η μεγαλύτερη ηθική πρόκληση έγκειται στο κατά πόσο τα δεδομένα αυτά συλλέγονται, αποθηκεύονται και χρησιμοποιούνται με τρόπο που διασφαλίζει πλήρως το απόρρητο και την αξιοπρέπεια των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις, ούτε οι γονείς ούτε οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν επακριβώς πού αποθηκεύονται τα δεδομένα, ποιος έχει πρόσβαση σε αυτά και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος της προκατάληψης, αν τα συστήματα ΤΝ λειτουργούν με βάση προκαθορισμένα πρότυπα, αγνοώντας την πολυπλοκότητα και τη μοναδικότητα κάθε παιδιού (Mehta et al., 2023).

Η διαφάνεια και η αξιοπιστία των αλγορίθμων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ή την υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση (Nguyen et al., 2023). Συχνά, δεν είναι ξεκάθαρο πώς οι μηχανές λαμβάνουν αποφάσεις — για παράδειγμα, πώς προτείνουν μια συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ή πώς αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα. Όταν οι αποφάσεις αυτές επηρεάζουν την εκπαίδευση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού, η έλλειψη λογοδοσίας μπορεί να οδηγήσει σε άδικες ή ακόμη και επιβλαβείς καταστάσεις.

Μια άλλη ηθική ανησυχία σχετίζεται με την αποανθρωποποίηση της εκπαιδευτικής σχέσης. Η εκπαίδευση, ιδίως για παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι μια βαθιά ανθρώπινη διαδικασία που απαιτεί ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και συναισθηματική σύνδεση (Aberšek, Flogie, Aberšek, 2023). Αν η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιηθεί υπερβολικά ή αντικαταστήσει κρίσιμες πλευρές της παιδαγωγικής σχέσης, υπάρχει ο κίνδυνος να μειωθεί η ποιότητα της υποστήριξης και να αποδυναμωθεί η προσωπική επαφή που συχνά είναι καθοριστική για την πρόοδο αυτών των παιδιών.

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις είναι και το ζήτημα της ισότητας στην πρόσβαση. Η τεχνολογική καινοτομία συχνά εξελίσσεται πιο γρήγορα από ό,τι οι υποδομές και οι πόροι των σχολείων, ιδιαίτερα σε αγροτικές ή υποβαθμισμένες περιοχές. Έτσι, δημιουργείται ο κίνδυνος ενός νέου «ψηφιακού χάσματος», όπου μόνο ορισμένα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα της ΤΝ, ενώ άλλα μένουν πίσω, όχι λόγω δυνατοτήτων, αλλά λόγω κοινωνικών ή οικονομικών ανισοτήτων (Bulathwela et al., 2024).

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί εξίσου ο κίνδυνος εξάρτησης από την τεχνολογια και ειδικότερα από τα καθηλωτικά και ελκυστικά εικονικά περιβάλλοντα της τεχνητής νοημοσύνης (Putri, Dinata, Basri, 2024). Αν η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται υπερβολικά σε τεχνητή νοημοσύνη, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χάσουν βασικές δεξιότητες — όπως η κριτική σκέψη, η ευελιξία, η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια. Ειδικά για παιδιά με ειδικές ανάγκες, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι θεμελιώδης για την αυτονομία και την ένταξή τους στην κοινωνία.

3. Συμπεράσματα

Συνοπτικά, η παρούσα εργασία ανέδειξε τις εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης στο επίπεδο της διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σκοπό αυτές να λειτουργήσουν ως προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν πρακτικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα ευρήματα της μελέτης αποτυπώνουν μια θετική μεταστροφή στη στάση των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση μετά τη χρήση της νέας αυτής τεχνολογίας, ιδιαίτερα μέσω της αξιοποίησης των ρομπότ (Rakhymbayeva et al., 2020). Ωστόσο, αναδείχθηκε η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και υποστήριξή τους στην υιοθέτηση της ΤΝ, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέρχονται σε σημαντικές προκλήσεις. Οι

προκλήσεις αυτές βέβαια είναι σημαντικό να διαχειριστούν και μέσω της θέσπισης ενός σχετικού κανονιστικού πλαισίου.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθούν μελλοντικά οι απόψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση της ΤΝ ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και να αναπτυχθούν περαιτέρω τεχνολογικά εργαλεία, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα πλαίσιο ασφαλείας για τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Καϊμάρα, Π. (2022). Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδραστικών συστημάτων εκπαίδευσης-ψυχαγωγίας στη συνεκπαίδευση: τα διαδραστικά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι οπτικοακουστικές τέχνες ως γέφυρα ανάμεσα σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Doctoral dissertation, Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Σχολή Μουσικής και Οπτικοακουστικών Τεχνών. Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας).

Λεοντίου, Χ., Δαμιανίδου, Ε. (2023). Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Αναπηρία με τη Χρήση της Τεχνολογίας. *Education Sciences, 2023*(1), 137-160.

Ξενόγλωσση

Aberšek, B., Flogie, A., Aberšek, M. K. (2023). Transformation of Education: From Dehumanization to Re-Humanization of Society. In *International Baltic Symposium on Science and Technology Education. Scientia Socialis Ltd*. 29 K. Donelaicio Street, LT-78115 Siauliai, Republic of Lithuania.

Arshad, N. I., Hashim, A. S., Ariffin, M. M., Aszemi, N. M., Low, H. M., Norman, A. A. (2020). Robots as assistive technology tools to enhance cognitive abilities and foster valuable learning experiences among young children with autism spectrum disorder. *Ieee Access, 8,* 116279-116291.

Barua, P. D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S. L., Palmer, E., Azizan, M. M., Acharya, U. R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—a review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(3), 1192.

Belpaeme, T., Baxter, P., Read, R., Wood, R., Cuayáhuitl, H., Kiefer, B., Humbert, R. (2012). Multimodal child-robot interaction: Building social bonds. *Journal of Human-Robot Interaction, 1*(2), 33-53.

Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M., Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial intelligence alone will not democratise education: On educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. *Sustainability, 16*(2), 781.

Ertel, W. (2024). *Introduction to artificial intelligence*. Springer Nature.

Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments, 31*(10), 7335-7353.

Hunt, E. B. (2014). *Artificial intelligence*. Academic Press.

Iyer, L. S., Chakraborty, T., Reddy, K. N., Jyothish, K., Krishnaswami, M. (2023). AI-assisted models for dyslexia and dysgraphia: Revolutionizing language learning for children. In *AI-Assisted Special Education for Students With Exceptional Needs* (pp. 186-207). IGI Global.

Jain, S., Thiagarajan, B., Shi, Z., Clabaugh, C., Matarić, M. J. (2020). Modeling engagement in long-term, in-home socially assistive robot interventions for children with autism spectrum disorders. *Science Robotics, 5*(39), eaaz3791.

Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence?. *Discover Artificial Intelligence, 2*(1), 4.

Korteling, J. H., van de Boer-Visschedijk, G. C., Blankendaal, R. A., Boonekamp, R. C., Eikelboom, A. R. (2021). Human-versus artificial intelligence. *Frontiers in artificial intelligence, 4*, 622364.

Limna, P., Jakwatanatham, S., Siripipattanakul, S., Kaewpuang, P., Sriboonruang, P. (2022). A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Advance Knowledge for Executives, 1*(1), 1-9.

Macaulay, T. (2020). Robot Uses AI to Personalize Teaching of Autistic Children. Neural Human-Centric News and Analysis. Ανακτήθηκε στις 6-4-2025 από: https://thenextweb.com/news/robot-uses-ai-to-personalize-teaching-of-autistic-children

Mehta, P., Chillarge, G. R., Sapkal, S. D., Shinde, G. R., Kshirsagar, P. S. (2023). Inclusion of children with special needs in the educational system, artificial intelligence (AI). In *AI-assisted special education for students with exceptional needs* (pp. 156-185). IGI Global.

Muharib, R., Correa, V. I., Wood, C. L., Haughney, K. L. (2019). Effects of functional communication training using GoTalk NowTM iPad® application on challenging behavior of children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology, 34*(2), 71-79.

Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and information technologies, 28*(4), 4221-4241.

Purnama, Y., Herman, F. A., Hartono, J., Suryani, D., Sanjaya, G. (2021). Educational software as assistive technologies for children with autism spectrum disorder. *Procedia Computer Science, 179*, 6-16.

Putri, A. E., Dinata, W. W., Basri, D. C. (2024). The Influence of Addiction to Using Artificial Intelligence (AI) in Generation Z in Guidance and Counselling. *BICC Proceedings, 2,* 159-164.

Rakhymbayeva, N., Seitkazina, N., Turabayev, D., Pak, A., Sandygulova, A. (2020). A long-term study of robot-assisted therapy for children with severe autism and ADHD. In *Companion of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* (pp. 401-402).

Rice, L. M., Wall, C. A., Fogel, A., Shic, F. (2015). Computer-assisted face processing instruction improves emotion recognition, mentalizing, and social skills in students with ASD. *Journal of autism and developmental disorders, 45*, 2176-2186.

Zhang, C., Lu, Y. (2021). Study on artificial intelligence: The state of the art and future prospects. *Journal of Industrial Information Integration, 23*, 100224.

C12. Επαυξημένη πραγματικότητα (AR) και εικονικές κοινότητες

Η ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ: ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Μαργαρίτης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Χριστοδούλου Χρήστος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Περίληψη

Η επαυξημένη πραγματικότητα (AR) αποτελεί μια καινοτόμα τεχνολογία που εμπλουτίζει το φυσικό περιβάλλον με εικονικά στοιχεία, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή σε εικονικές κοινότητες. Μέσα από τη χρήση διαδραστικών εργαλείων και συλλογικού περιεχομένου, η AR προάγει τη συνεργασία και την κοινωνική συνοχή σε περιβάλλοντα χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Η ανάλυση εστιάζει στις διαφορές της AR από την εικονική και μικτή πραγματικότητα και παρουσιάζει εφαρμογές, όπως τα εικονικά παιχνίδια ρόλων και τα συνεργατικά έργα τέχνης. Παρά τις δυνατότητές της, η διάδοση της AR περιορίζεται από τεχνικά και κοινωνικά εμπόδια, όπως το κόστος, το ψηφιακό χάσμα και ζητήματα απορρήτου. Η μελλοντική εξέλιξη απαιτεί πρότυπα ασφάλειας και διατομεακή συνεργασία. Συνολικά, η AR μπορεί να μεταμορφώσει τις ψηφιακές κοινότητες, προσφέροντας νέες μορφές ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

Λέξεις κλειδιά: Επαυξημένη πραγματικότητα (AR), εικονικές κοινότητες, αλληλεπίδραση χρήστη, διαδραστικά εργαλεία, κοινωνική συνοχή.

1. Εισαγωγή

Αυτό το δοκίμιο εξετάζει τον ρόλο της AR στη δημιουργία εικονικών κοινοτήτων, ειδικότερα τη χρήση της στις κοινωνικές επιστήμες και το φαινόμενο αυτών των κοινοτήτων. Η τεχνολογία AR έχει εξελιχθεί σε βασικό συστατικό της καθημερινής ζωής, προσφέροντας μεθόδους για την τροποποίηση και επικάλυψη εικονικών στοιχείων στο φυσικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και σύνδεσης μεταξύ ατόμων, δημιουργώντας ψηφιακά περιβάλλοντα για αλληλεπίδραση. Το δοκίμιο έχει δύο στόχους: να εξετάσει τις δυνατότητες της AR ως μέσου κατασκευής εικονικών κοινοτήτων και να περιγράψει τις εφαρμογές της σε αυτόν τον τομέα.

Η υπερσυνδεδεμένη ψηφιακή επανάσταση έχει οδηγήσει στη μαζική δημιουργία εικονικών κοινοτήτων. Οι καινοτόμες τεχνολογίες επικοινωνίας και διακυβέρνησης βελτιώνουν διαρκώς τη δημιουργία πολύπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων, επιτρέποντας στα άτομα να συγκεντρώνονται σε ομάδες βάσει των ενδιαφερόντων τους. Αυτό έχει οδηγήσει στη δημιουργία και διατήρηση εναλλακτικών εικονικών ταυτοτήτων και πραγματικοτήτων που συνυπάρχουν ταυτόχρονα. Παράλληλα, παρατηρείται η «αποϋλοποίηση» της διαπροσωπικής επαφής, συνοδευόμενη από τη δημιουργία εικονικών περιβαλλόντων με εξελιγμένα συστήματα «παρουσίας» που προσφέρουν έντονες αισθητηριακές εμπειρίες και ενισχύουν την αίσθηση εγγύτητας με άλλους στον εικονικό κόσμο.

Το δοκίμιο υποστηρίζει ότι η AR λειτουργεί ως πλαίσιο για τη δημιουργία εικονικών κοινοτήτων, ως μηχανισμός παραγωγής εικονικών παρουσιών και ως εργαλείο που αναδιαμορφώνει την κοινωνική γνώση. Δομείται σε τέσσερις κύριες ενότητες:

- Διευκρίνιση της έννοιας των «εικονικών κοινοτήτων».
- Παρουσίαση της AR.
- Ανάλυση των εφαρμογών της AR μέσα στις εικονικές κοινότητες.
- Ενσωμάτωση των φαινομένων της AR στις εικονικές κοινότητες.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Κατανόηση της επαυξημένης πραγματικότητας

Η AR χαρακτηρίζεται ως η ενίσχυση ενός απτού, πραγματικού περιβάλλοντος μέσω της ενσωμάτωσης αισθητηριακών στοιχείων που δημιουργούνται από υπολογιστές, όπως ήχος, βίντεο, εικόνες ή πληροφορίες GPS. Η AR διαφέρει από την Εικονική Πραγματικότητα (VR), όπου το πραγματικό περιβάλλον αντικαθίσταται πλήρως από ένα προσομοιωμένο. Επιπλέον, διαφοροποιείται από τη Μικτή Πραγματικότητα (MR), η οποία συνδυάζει το πραγματικό και το εικονικό περιβάλλον για τη δημιουργία νέων εμπειριών και οπτικοποιήσεων. Ωστόσο, στην AR τα πραγματικά και τα εικονικά στοιχεία παραμένουν διακριτά και δεν συγχωνεύονται. Τέλος, η AR διαφέρει από την προβολική AR, η οποία χρησιμοποιεί ενδιάμεσες συσκευές, όπως οθόνες ή φύλλα αλουμινίου, για την προβολή φωτός σε απτά αντικείμενα (Arena et al., 2022).

Πολλά συστήματα αξιοποιούν την AR, περιλαμβάνοντας λογισμικό όπως οι μηχανές Microsoft DirectX, Unity 3D, Android και iOS. Το υλικό που χρησιμοποιείται για την εφαρμογή της τεχνολογίας AR μπορεί να περιλαμβάνει υπολογιστές, σαρωτές, κινητά τηλέφωνα με δυνατότητες GPS, ψηφιακές κάμερες ή φορητούς υπολογιστές. Αυτά τα εργαλεία επιτρέπουν διάφορες λειτουργίες, όπως η αναγνώριση εικόνων, η απεικόνιση τρισδιάστατων αντικειμένων και η τοποθεσιακή AR.

Η AR που βασίζεται σε δείκτες (marker-based AR) απαιτεί την τοποθέτηση ενός φυσικού δείκτη στο πραγματικό περιβάλλον, όπως ετικέτες που διευκολύνουν την απεικόνιση τρισδιάστατων αντικειμένων στον χώρο. Αντίθετα, τα συστήματα AR χωρίς δείκτες (markerless AR) χρησιμοποιούν τη θέση και τον προσανατολισμό της συσκευής σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, εξαλείφοντας την ανάγκη για φυσικούς δείκτες (Vashisht, 2024).

Επιπλέον, η τοποθεσιακή AR αξιοποιεί συστήματα όπως το Παγκόσμιο Σύστημα Εντοπισμού Θέσης (GPS), το Σύστημα Αδρανειακής Πλοήγησης και το Wi-Fi για τον καθορισμό της θέσης του χρήστη. Η αδρανειακή πλοήγηση παρέχει επιπρόσθετα δεδομένα, όπως αζιμούθιο, υψόμετρο και προσανατολισμό της συσκευής, βελτιώνοντας την ακρίβεια της εμπειρίας AR.

Καθώς η τεχνολογία AR γίνεται πιο προσιτή και διαδεδομένη, τόσο οι προγραμματιστές όσο και οι καταναλωτές αξιοποιούν τις δυνατότητές της για τη δημιουργία ποικίλων εφαρμογών που καλύπτουν πολλές συσκευές και ανάγκες. Τα οφέλη της τεχνολογίας AR περιλαμβάνουν την παροχή διαδραστικών υπηρεσιών, τη βελτιωμένη οπτικοποίηση και παρουσίαση χώρων, καθώς και τη χρησιμότητά της σε τομείς που απαιτούν ισχυρή αλληλεπίδραση χρηστών και συν-παρουσία (Korkut & Surer, 2023).

2.2. Εικονικές κοινότητες: Έννοιες και σημασία

Η φράση «Εικονική Κοινότητα» αναφέρεται σε μια πλατφόρμα όπου τα άτομα συγκεντρώνονται για να ανταλλάξουν κοινά ενδιαφέροντα, να συνεργαστούν, να συζητήσουν ή να παρέχουν αμοιβαία υποστήριξη. Αυτές οι κοινότητες, που είναι κυρίως διαδικτυακές, ξεπερνούν γεωγραφικούς περιορισμούς, καθιστώντας τις προσβάσιμες σε οποιονδήποτε παγκοσμίως.

Οι εικονικές κοινότητες μοιάζουν με κοινωνικές ομάδες που λειτουργούν στον ψηφιακό χώρο, ωστόσο διαφέρουν σημαντικά από τις παραδοσιακές κοινωνικές ομάδες. Οι παραδοσιακές κοινωνικές ομάδες περιλαμβάνουν φυσική αλληλεπίδραση, ενώ οι διαδικτυακές κοινότητες λειτουργούν αποκλειστικά σε εικονικά περιβάλλοντα. Τα μέλη μιας εικονικής κοινότητας συνήθως συνδέονται από ένα κοινό ενδιαφέρον, μια δραστηριότητα ή ένα συγκεκριμένο έργο (Rodríguez-López, 2021).

Ο κύριος παράγοντας που συμβάλλει στην επικράτηση των εικονικών κοινοτήτων στον 21ο αιώνα είναι η ικανότητά τους να προσελκύουν άτομα με κοινά ενδιαφέροντα, ηλικίες, χόμπι,

πεποιθήσεις και επαγγέλματα από όλο τον κόσμο. Αυτό το χαρακτηριστικό τις έχει καταστήσει εξαιρετικά δημοφιλείς, προσελκύοντας εκατομμύρια χρήστες και δημιουργώντας έναν «μικρόκοσμο» μέσα στον ψηφιακό χώρο. Οι κοινωνικές συνδέσεις και τα δίκτυα υποστήριξης επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά και την ψυχική ευημερία των ανθρώπων, καθώς οι εικονικές κοινότητες διευκολύνουν την ανταλλαγή αγάπης, ενθουσιασμού, λύπης και διάφορων συναισθημάτων, προσφέροντας ανακούφιση και διέξοδο για συναισθηματική έκφραση (TeBlunthuis et al., 2022).

Η έννοια των κοινοτήτων δεν είναι νέα, όπως και η εμφάνιση των εικονικών κοινοτήτων στα τέλη του 20ού αιώνα. Στη δεκαετία του 1960, η ιδέα των κοινοτήτων άρχισε να μετασχηματίζεται με την εμφάνιση των τηλεφώνων, ενώ στη δεκαετία του 1980, η διάδοση των προσωπικών υπολογιστών και της επικοινωνίας μέσω email, σε συνδυασμό με τη χρήση μόντεμ, διευκόλυνε τη σύνδεση ατόμων από απομακρυσμένες περιοχές. Οι σύγχρονες πλατφόρμες εικονικών κοινοτήτων περιλαμβάνουν μια πληθώρα υπηρεσιών και χαρακτηριστικών που εμπλουτίζουν την εμπειρία διαδικτυακής αλληλεπίδρασης, συνδυάζοντας την ψυχαγωγία, τις τεχνολογικές λειτουργίες, την ταυτότητα χρήστη, την εμπιστοσύνη, τη χρήση γλώσσας και τη θέσπιση κοινωνικών κανόνων.

Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι καθοριστικά για τη μακροβιότητα και την επιτυχία μιας διαδικτυακής κοινότητας. Παρόλο που υπάρχουν διάφορες θεωρίες για την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και την ταυτότητα, κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι δυναμικές της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης παραμένουν σε μεγάλο βαθμό συνεπείς μεταξύ φυσικών και διαδικτυακών περιβαλλόντων. Ωστόσο, παρατηρούνται διαφορές στη συμπεριφορά μεταξύ ομάδων με φυσική αλληλεπίδραση και εικονικών κοινοτήτων. Η βασική ιδέα των διαδικτυακών κοινοτήτων είναι να δημιουργήσουν μια πλατφόρμα όπου οι χρήστες μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες. Επιπλέον, οι εικονικές κοινότητες επιτρέπουν στους χρήστες να εκφράζονται ελεύθερα, να αλληλεπιδρούν με άλλα μέλη, να προσαρμόζουν τους λογαριασμούς τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές συνομιλίες (Khasawneh, 2024).

Το κύριο επίκεντρο στις εικονικές κοινότητες δεν είναι η ανταλλαγή υλικών αγαθών, αλλά η προώθηση ανθρώπινης επαφής με επίκεντρο κοινά ενδιαφέροντα, γνώσεις ή προβλήματα. Αυτό που έχει σημασία για τα μέλη μιας κοινότητας δεν είναι το περιεχόμενο ενός πίνακα ανακοινώσεων, αλλά οι πληροφορίες, οι ανησυχίες, τα προβλήματα ή η έμφαση στην επίλυσή τους, που εκφράζονται μέσω της αλληλεπίδρασης. Μια κοινωνική ομάδα μοιράζεται αξίες, απόψεις, έθιμα και συμπεριφορές, όχι επειδή είναι καταγεγραμμένες, αλλά μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της.

Οι εικονικές κοινότητες είναι διαδικτυακά περιβάλλοντα όπου οι άνθρωποι συγκεντρώνονται μέσω του Διαδικτύου για να αλληλεπιδράσουν. Σε αυτά τα πλαίσια, τα άτομα αναπτύσσουν ταυτότητες, εξερευνούν και ανταλλάσσουν ενδιαφέροντα, καλλιεργούν σχέσεις και συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι ανάλογες με τους ρόλους των παραδοσιακών κοινωνιών διαχρονικά. Επιπλέον, μια κοινότητα μπορεί να αποτελεί μέρος ή να συμμετέχει σε ένα ευρύτερο εικονικό δίκτυο, που αποτελείται από άτομα που συνεργάζονται και συνδέονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Συνεπώς, οι εικονικές κοινότητες διευκολύνουν την ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων (Srivastava et al., 2024; Li et al., 2021).

2.3 Ενσωμάτωση επαυξημένης πραγματικότητας σε εικονικές κοινότητες

Το απόσπασμα υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ των εικονικών κοινοτήτων που επικεντρώνονται στην ψυχαγωγία και της αφοσίωσης των χρηστών, καθώς και τη δυνατότητα της AR να εμπλουτίσει αυτές τις κοινότητες. Περιγράφει τον στόχο της χρήσης της AR σε διάφορες πτυχές των εικονικών κοινοτήτων, με έμφαση στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την αλληλεπίδραση. Παρέχονται πολύτιμες προτάσεις για τη χρήση της AR, ειδικά στις εικονικές κοινότητες που είναι γνωστές για την κοινωνική τους δραστηριότητα και την προσέγγισή τους με επίκεντρο τον χρήστη. Η AR μπορεί να ενισχύσει τις διαδραστικές εμπειρίες, ενώ προσφέρει επιπλέον ευκαιρίες στον τομέα της ψυχαγωγίας, όπως συνεργατικά δημιουργικά έργα, προτάσεις μόδας, γραφικές εφαρμογές και τροποποιήσεις (mods) παιχνιδιών.

Επιπλέον, το περιεχόμενο AR, όπως συλλεκτικά αντικείμενα ή τρόπαια για μικρές ομάδες, αποκτά αυξημένη σημασία όταν συνδέεται με την ταυτότητα μιας κοινότητας, ενισχύοντας έτσι την αξία του ως συλλεκτικού στοιχείου. Αυτό αναβαθμίζει την εικόνα και τη θέση μιας μάρκας ή ενός έργου, καθιστώντας το υλικό σημαντικό για εκδηλώσεις και ομαδικές δραστηριότητες. Οι τεχνολογίες AR έχουν δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για τις κοινότητες, επιτρέποντάς τους να προσελκύουν νέα μέλη και να ενισχύουν την επιρροή τους. Η AR διευκολύνει σημαντικά την ενσωμάτωση των χρηστών στις κοινότητες, προάγοντας την ανάπτυξη πιο καθηλωτικών εμπειριών.

Ένα παράδειγμα αυτής της εφαρμογής είναι η δημιουργία ενός εικονικού παιχνιδιού ρόλων, που σχεδιάστηκε από κοινού στο ερευνητικό μας κέντρο, ενσωματώνοντας τη συμμετοχή των χρηστών τόσο σε παραδοσιακές αλληλεπιδράσεις όσο και σε εμπειρίες AR. Αυτή η εικονική κοινότητα έχει ως στόχο να ενισχύσει τη συμμετοχή των χρηστών σε διαδραστικές εμπειρίες παιχνιδιών ρόλων, αξιοποιώντας ένα δίκτυο χρηστών που συνδέονται μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας και αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα κοινό εικονικό περιβάλλον.

Οι εικονικές κοινότητες, που προέρχονται από τεχνολογίες ψυχαγωγίας και παιχνιδιών, αποτελούνται από άτομα που μοιράζονται κοινές αξίες, συνάπτουν σχέσεις και χρησιμοποιούν τον ίδιο εικονικό χώρο μέσω ενός συστήματος που διαμεσολαβείται από υπολογιστές. Αυτές οι κοινότητες διαθέτουν ιδανικά χαρακτηριστικά για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της AR. Οι κοινόχρηστοι εικονικοί χώροι τους δεν περιορίζονται γεωγραφικά, αλλά επεκτείνονται σε μεγάλες αποστάσεις, ακόμη και πέρα από ηπείρους. Τα μέλη αυτών των κοινοτήτων επιθυμούν να συναναστρέφονται με άλλους, να εξερευνούν νέες συναισθηματικές εμπειρίες και να αξιοποιούν τεχνολογίες ψυχαγωγίας.

Η ηγεσία σε αυτές τις κοινότητες δεν καθορίζεται από ηθικές ή νομικές πτυχές, αλλά από τον χρόνο και τη δέσμευση που επενδύει ένα μέλος για τη βελτίωση της κοινότητας. Οι ηγέτες αναγνωρίζονται για τη συμμετοχή και την αφοσίωσή τους στη βελτίωση των υπηρεσιών της κοινότητας. Το περιεχόμενο που δημιουργείται από τους χρήστες, ειδικά για εικονικούς χώρους που ενσωματώνουν AR, ενισχύει την αλληλεπίδραση και προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μελών.

Μία από τις κύριες προκλήσεις στη σύνδεση του περιεχομένου των εικονικών κοινοτήτων με την AR είναι ο καθορισμός της κατάλληλης στιγμής για την ενσωμάτωση του AR στην κοινότητα. Διαφορετικές στρατηγικές εφαρμογής του AR μπορούν να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα, και μια επιτυχημένη εφαρμογή AR-VC απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό για τη δημιουργία της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ των ερεθισμάτων που εισάγονται (Fisher, 2021; Dorkenwald et al., 2022).

2.4 Μελέτες περίπτωσης και εφαρμογές

Η αποτελεσματική εφαρμογή της AR για τη δημιουργία και την ενίσχυση εικονικών κοινοτήτων αποτελεί ένα εξαιρετικά επίκαιρο ζήτημα στη βιβλιογραφία, αποδεικνύοντας την πρακτική διάσταση της ιδέας μας. Αυτή η ενότητα αναδεικνύει τις πιο αξιοσημείωτες περιπτώσεις στις οποίες η τεχνολογία AR έχει χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη εφαρμογών και τον εμπλουτισμό της εμπειρίας των εικονικών κοινοτήτων. Οι μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζονται αναδεικνύουν τις δυνατότητες της AR να βελτιώνει υπηρεσίες και εφαρμογές, προωθώντας την αλληλεπίδραση και τη δέσμευση των χρηστών στις κοινότητες.

Η ανάλυση αυτών των περιπτώσεων παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ενσωμάτωση της AR σε εφαρμογές και υπηρεσίες που στοχεύουν στην ενίσχυση και ενδυνάμωση των κοινοτήτων. Η AR διαθέτει τη δυνατότητα να προσφέρει καινοτόμες λύσεις για τη δημιουργία πιο καθηλωτικών εμπειριών, την ενίσχυση της συνεργασίας και τη βελτίωση της συνολικής εμπειρίας των χρηστών. Η έρευνα επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της AR ως μηχανισμού που ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση, αυξάνει τη δέσμευση των χρηστών και προωθεί την ανάπτυξη βιώσιμων και δυναμικών κοινοτήτων.

Η παρουσίαση περιλαμβάνει δύο μη εμπορικά παραδείγματα και μία εμπορική περίπτωση για να αποδείξει τη μελλοντική επιρροή της AR στη σύνδεση των εφαρμογών κοινοτήτων. Ένα μη εμπορικό παράδειγμα παρουσιάζεται από ένα έγκριτο κανάλι, ενώ το εμπορικό παράδειγμα αφορά μια μάρκα αθλητικών παπουτσιών. Και οι δύο περιπτώσεις δείχνουν πώς η AR μπορεί να διευκολύνει

νέες μεθόδους σύνδεσης και συμμετοχής, βελτιώνοντας έτσι τη δέσμευση των χρηστών (Applin & Flick, 2021).

Το παράδειγμα που παρουσιάζεται από το έγκριτο κανάλι αναδεικνύει την ικανότητά του να παρέχει στους χρήστες έναν ταχύτερο και πιο αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπίδρασης και πλοήγησης στο περιεχόμενο. Αυτό οδηγεί σε αυξημένη συμμετοχή των χρηστών, μετατρέποντάς τους από παθητικούς θεατές σε ενεργούς συμμετέχοντες στη συνεργατική διαδικασία δημιουργίας πολυμέσων. Ένα σημαντικό μειονέκτημα που εντοπίζεται είναι ότι οι τεχνολογικές απαιτήσεις για την εγκατάσταση της AR ξεπερνούν τις δυνατότητες του μέσου χρήστη, εμποδίζοντας την ευρεία υιοθέτησή της (Roopa et al., 2021).

Παρόλο που τα έργα δεν έχουν αξιολογηθεί πλήρως, προτείνεται ότι η εφαρμογή της AR έχει ενισχύσει τη συμπεριφορά των επισκεπτών και την αλληλεπίδρασή τους με το περιεχόμενο. Οι υποστηρικτές αυτών των πρωτοβουλιών υποστηρίζουν ότι η κοινότητα των χρηστών προσδίδει προστιθέμενη αξία στην εγκατάσταση, υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνεργασίας και της κοινωνικής διάστασης που προσφέρει η AR (Trunfio et al., 2022).

Αυτό το άρθρο τονίζει την AR ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη δημιουργία και τη σύνδεση εικονικών κοινοτήτων. Παρόλο που τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν προέρχονται από αποδεδειγμένες εφαρμογές, η περιορισμένη ευρεία υιοθέτηση της AR καθιστά τις εξεταζόμενες μελέτες περίπτωσης πολύτιμες για την κατανόηση τόσο της τρέχουσας χρήσης της τεχνολογίας όσο και των μελλοντικών δυνατοτήτων της.

Η ανάλυση αυτών των μελετών δείχνει ότι η AR μπορεί να λειτουργήσει ως περιβάλλον, διεπαφή ή ένα πιο προσβάσιμο εργαλείο για τη διευκόλυνση της ζωής σε μια κοινότητα. Υποστηρίζουμε ότι η συνεχής πρόοδος και ενσωμάτωση της AR μπορεί να μεταμορφώσει τη φύση των κοινοτήτων, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη συνοχή των μελών, τόσο στον εικονικό όσο και στον φυσικό κόσμο.

2.5 Προκλήσεις και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Η εφαρμογή της τεχνολογίας AR στις εικονικές κοινότητες αντιμετωπίζει πολυάριθμα προβλήματα που απαιτούν προσεκτική εποπτεία. Ένα βασικό ζήτημα είναι το αυξημένο κόστος των συσκευών που είναι απαραίτητες για τη σύνδεση με την AR, καθώς και η περιορισμένη πρόσβαση σε αυτές τις συσκευές. Επιπλέον, οι υπάρχουσες συσκευές και εφαρμογές συχνά αποδεικνύονται ανεπαρκείς για πλήρη χρήση σε εξωτερικούς χώρους λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως οι διακυμάνσεις στον φωτισμό και οι σκιές. Οι τεχνικοί περιορισμοί των smartphones και των tablets αποτελούν επίσης εμπόδιο για την εκτεταμένη χρήση της AR στις κοινότητες.

Επιπλέον, υπάρχει ανεπαρκής κατανόηση του πώς οι εφαρμογές AR μπορούν να προάγουν ευεργετικές μεταβολές στη κοινωνική συνοχή και να βελτιώσουν την ατομική και κοινοτική ευημερία. Αν και η τεχνολογία AR παρουσιάζει σημαντικές δυνατότητες, η υλοποίησή της πρέπει να λαμβάνει υπόψη κοινωνικο-ηθικά ζητήματα, όπως η ιδιωτικότητα των χρηστών και οι κίνδυνοι που συνδέονται με την ανάπτυξη των τεχνολογιών. Το ψηφιακό χάσμα παραμένει ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να επιλυθεί για να διασφαλιστεί η πρόσβαση στην AR σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες.

Η έρευνα και η καινοτομία στις κοινότητες AR πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην καθιέρωση προτύπων και πλαισίων για να διασφαλίσουν ασφαλείς επαυξημένες αλληλεπιδράσεις. Οι προοπτικές που προκύπτουν από αυτά τα προβλήματα περιλαμβάνουν:

- Διερεύνηση μεθόδων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εφαρμογών AR στις εικονικές κοινότητες.
- Συμμετοχή σε έναν διεπιστημονικό ερευνητικό τομέα για την αντιμετώπιση των τεχνικών, ηθικών και κοινωνικών προβλημάτων της AR.
- Διαμόρφωση στρατηγικών για τη μεγιστοποίηση του αντίκτυπου σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, ώστε να βελτιωθεί η πρόσβαση και η λειτουργικότητα των κοινοτήτων AR. (Filipenko et al., 2024; Al-Ansi et al., 2023)

3. Συμπεράσματα

Η AR αναπτύσσεται ως ένα ισχυρό εργαλείο ικανό να επαναστατικοποιήσει τη δημιουργία, τη λειτουργία και την επέκταση των εικονικών κοινοτήτων. Το παρόν έγγραφο επιβεβαιώνει ότι η AR, ως μέσο σύνδεσης, αλληλεπίδρασης και βελτίωσης της εμπειρίας του χρήστη, παρέχει μοναδικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη καθηλωτικών, συνεργατικών και βιώσιμων εικονικών περιβαλλόντων.

Παρόλο που βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ευρείας υιοθέτησης, οι περιπτωσιολογικές μελέτες δείχνουν πώς οι εφαρμογές AR μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την κοινωνική συνοχή μεταξύ των κοινοτήτων. Ωστόσο, αντιμετωπίζει εμπόδια όπως τεχνικοί περιορισμοί, αυξημένα έξοδα εξοπλισμού, κοινωνικο-ηθικά διλήμματα και το ψηφιακό χάσμα. Η δημιουργία προτύπων, κατευθυντήριων γραμμών και στρατηγικών είναι απαραίτητη για την ασφαλή και βιώσιμη ενσωμάτωση της AR.

Η AR έχει τη δυνατότητα να αναδειχθεί ως ένα καθοριστικό μέσο σύνδεσης των ατόμων μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, αναδιαμορφώνοντας την έννοια της κοινότητας στον 21ο αιώνα. Μέσω συνεχούς έρευνας και καινοτομίας, η AR μπορεί να μετατραπεί σε καταλύτη κοινωνικής αλλαγής, ενισχύοντας τη συν-παρουσία, τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μέσα στις εικονικές κοινότητες, ενώ παράλληλα προσφέρει νέες διαστάσεις στην ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. Social Sciences & Humanities Open, 8(1), 100532.

Applin, S. A. & Flick, C. (2021). Facebook's Project Aria indicates problems for responsible innovation when broadly deploying AR and other pervasive technology in the Commons. Journal of Responsible Technology.

Arena, F., Collotta, M., Pau, G., & Termine, F. (2022). An overview of augmented reality. Computers.

Dorkenwald, S., McKellar, C. E., Macrina, T., Kemnitz, N., Lee, K., Lu, R., ... & Seung, H. S. (2022). FlyWire: online community for whole-brain connectomics. Nature methods, 19(1), 119-128.

Filipenko, N., Lukashevych, S., Andrieieva, O., & Ivanović, A. (2024). Application of Artificial Intelligence and Information and Communication Technologies: Socio-Ethical Problems. Theory and Practice of Forensic Science and Criminalistics, 34(1), 12-41.

Fisher, J. A. (2021). Augmented and mixed reality for communities.

Khasawneh, M. A. S. (2024). The influence of Twitter hashtags in building supportive online communities for parents of children with special needs. JOTSE.

Korkut, E. H. & Surer, E. (2023). Visualization in virtual reality: a systematic review. Virtual Reality.

Li, H., Kraut, R. E., & Zhu, H. (2021). Technical features of asynchronous and synchronous community platforms and their effects on community cohesion: a comparative study of forum-based and chat-based online mental health communities. Journal of Computer-Mediated Communication, 26(6), 403-421.

Rodríguez-López, N. (2021). Understanding value co-creation in virtual communities: The key role of complementarities and trade-offs. Information & Management.

Roopa, D., Prabha, R., & Senthil, G. A. (2021). Revolutionizing education system with interactive augmented reality for quality education. Materials Today: Proceedings.

Srivastava, K., Siddiqui, M. H., Kaurav, R. P. S., Narula, S., & Baber, R. (2024). The high of higher education: interactivity its influence and effectiveness on virtual communities. Benchmarking: An International Journal, 31(10), 3807-3832.

TeBlunthuis, N., Kiene, C., Brown, I., Levi, L., McGinnis, N., & Hill, B. M. (2022). No community can do everything: why people participate in similar online communities. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 6(CSCW1), 1-25.

Trunfio, M., Lucia, M. D., Campana, S., & Magnelli, A. (2022). Innovating the cultural heritage museum service model through virtual reality and augmented reality: The effects on the overall visitor experience and satisfaction. Journal of Heritage Tourism, 17(1), 1-19.

Vashisht, S. (2024, August). Exploration of Markers in Augmented Reality: Methodologies and Applications. In 2024 Second International Conference on Intelligent Cyber Physical Systems and Internet of Things (ICoICI) (pp. 1082-1086). IEEE.

AR ΚΑΙ ΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΒΙΩΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ ΚΤΗΡΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΟΘΟΝΗΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΙΝΕ ΠΑΝΘΕΟΝ ΤΟΥ ΘΟΔΩΡΟΥ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ

Κανελλόπουλος Παναγιώτης
Υποψήφιος Διδάκτορας Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Περίληψη

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR: Augmented Reality) αξιοποιείται ευρέως στον τομέα ανάδειξης της υλικής πολιτισμικής κληρονομιάς, προσφέροντας μεικτές προβολές αυτής με την προσθήκη συμπληρωματικών εικονικών στοιχείων. Μια οικεία ομάδα αυτών αφορά στην ενίσχυση της οπτικής του κτηριακού αποθέματος υψηλής πολιτισμικής αξίας, που εμπλέκεται στον αστικό ιστό. Για παράδειγμα κατά την αστική περιήγησή του ο χρήστης μέσω εφαρμογής AR στο κινητό ή το τάμπλετ του ανακόπτει την άμεση οπτική του εκάστοτε αρχιτεκτονήματος, η οποία εμπλουτίζεται με άυλα στοιχεία εικονικής υπόστασης, επί της οθόνης. Τέτοια στοιχεία συνήθως αποτελούν γραφικά αντίγραφα βάσει της αρχικής μορφής τους, που επανακαθιστούν ορατή την ολότητά του, που σε πολλές περιπτώσεις απέχει από την ιστορική φυσιογνωμία του. Με αφορμή συναφείς ερευνητικές μεθοδολογίες για περιπτώσεις εικονικών υποκαταστάσεων τμημάτων ναών και μνημείων, η συγκεκριμένη έρευνα επεκτείνει τα οφέλη αυτών προσεγγίζοντας νεότερα κτήρια, τα οποία προβλήθηκαν στον ελληνικό κινηματογράφο. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αξιολογική διερεύνηση για την πολιτιστική πρακτική επαυξημένης επαναφοράς στοιχείων, που συνέθεταν την κινηματογραφική τους φυσιογνωμία συμβάλλοντας στην ευρύτερη ατμόσφαιρα του εκάστοτε φιλμ. Για τις ανάγκες αυτής σχηματοποιείται ένα σενάριο σχετικής εφαρμογής, μέσω της οποίας οι χρήστες θα μπορούν να απολάβουν εναλλακτικές θεάσεις των όψεων, των εσωτερικών χώρων, αλλά ακόμη και του περιβάλλοντος χώρου κτηρίων με στοιχεία δανεισμένα από την κινηματογραφική προσέγγισή τους. Περιπτωσιολογικά επιλέγεται ένα διατηρητέο κτήριο στην πόλη του Αιγίου, που εντάσσεται στο σκηνογραφικό περιβάλλον της φιλμογραφίας του σκηνοθέτη Θόδωρου Αγγελόπουλου και ειδικότερα σε εκείνο του έργου: «Ο Μελισσοκόμος» του 1986. Κατόπιν της ανάλυσης του προκείμενου σεναρίου σε επιλεγμένους άξονες, προκύπτει μια συμπερασματική κατηγοριοποιημένη αναφορά θετικών αλλά και αρνητικών σημείων, χρήσιμη για μια αντιπροσωπευτική προμελέτη μελλοντικών παρεμφερών υλοποιήσεων. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη στρατηγικού συσχετισμού της εν λόγω πρακτικής με τη συναφή της Παιχνιδοποίησης για μεγιστοποίηση των γνωστικών απολαβών των χρηστών. Ως εκ τούτου δημιουργούνται προτάσεις για μελλοντική έρευνα προς ένα μεικτό σενάριο συνέργειάς τους για την ίδια κατηγορία κτηρίων.

Λέξεις κλειδιά: επαυξημένη πραγματικότητα, ψηφιακή πολιτισμική κληρονομιά, ελληνικός κινηματογράφος

1. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος σχεδιασμός στρατηγικών ανάδειξης της πολιτισμικής κληρονομιάς παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερη συμπεριληπτικότητα ως προς την ένταξη των τεχνολογιών του φάσματος της Εκτεκταμένης Πραγματικότητας (XR: Extended Reality). Ένας αρκετά διαδεδομένος τύπος αυτών είναι η Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR: Augmented Reality) που ορίζεται ως «… μια τεχνική η οποία συνδυάζει μια ζωντανή προβολή σε πραγματικό χρόνο με εικονικές αναπαραστάσεις, που δημιουργούνται από υπολογιστή, για τη δημιουργία μιας επαυξημένης εμπειρίας της πραγματικότητας σε πραγματικό χρόνο» (Kleef et al., 2010, όπως αναφέρεται στο Tscheu & Buhalis, 2016, σ. 609). Η AR συνδέεται με την υποκατηγορία της Ήμι-Εμβυθισμένης Εικονικής Πραγματικότητας (Semi-Immersive Virtual Reality), ή Hybrid ή Augmented και παρέχει εμβύθιση, με την απλότητα ενός επιτραπέζιου συστήματος Εικονικής Πραγματικότητας ή τη χρήση

πραγματικών μοντέλων. Παραδείγματα τέτοιων συστημάτων αποτελούν οι προσομοιωτές πτήσης ή τα περιβάλλοντα Cave Automatic Virtual Environments (Badomu & Ye, 2013). Η τεχνική αυτή απέχει από μία κατάσταση πλήρους Εμβύθισης, δηλαδή μια περιβάλλουσα εμπειρία με τρόπο αντιληπτικά παρεμφερή με την πραγματική ύπαρξη στο χώρο (Hodgson et al., 2019). Αυτή η κατάσταση παρέχεται μέσω αισθητηριακής απομόνωσης του χρήστη με ειδικό εξοπλισμό (πχ. μάσκα HMD). Ως εκ τούτου ο χρήστης δύναται να έρθει σε επαφή με ένα Εικονικό Περιβάλλον (Virtual Environment), δηλαδή ένα περιβάλλον που δημιουργείται από έναν υπολογιστή με τα ενσωματωμένα αντικείμενά του να παρουσιάζονται σε μια συσκευή, το οποίο προσφέρεται για αλληλεπιδράσεις μέσω τεχνολογικής διεπαφής και σε πραγματικό χρόνο, εν αντιθέσει με τον φυσικό τρόπο (Flavián et al., 2019). Έτσι η AR αποτελεί ενδεδειγμένο εργαλείο για τον επαναπροσδιορισμό υπαρκτών χώρων ως υπόβαθρα εικονικών προσθηκών, διαθέσιμων προς θέαση κατά διαμεσολάβηση. Ως αποτέλεσμα ο χρήστης θέτει μία έξυπνη συσκευή ως διαμεσολαβητή της απευθείας οπτικής του φυσικού χώρου, που εν συνεχεία ενισχύεται με στοιχεία γραφικής (πχ. πίνακες κειμένων) ή και ρεαλιστικής υπόστασης. Αυτά τα στοιχεία εμφανίζονται στην οθόνη της συσκευής, στο περιβάλλον διεπαφής της εφαρμογής AR που λειτουργεί συνεργατικά με την αντίστοιχη εφαρμογή της κάμερας. Ως αποτέλεσμα διαμορφώνεται μια μεικτή προβολή ως ένα ιδιότυπο κράμα ύλης και πληροφορίας, όπου η δεύτερη συνίσταται από την υπέρθεση άυλων στοιχείων, που προσφέρουν νέες σχέσεις χρήστη-χώρου.

Στο πρόσφατο παρελθόν υπήρξε μια σφοδρή εκδήλωση ενδιαφέροντος από το ευρύ -μη επιστημονικό- κοινό προς την εν λόγω τεχνολογία εξ αφορμής του AR βίντεο-παιχνιδιού Pokémon GO. Η λογική του συγκεκριμένου παιχνιδιού αναδεικνύει τις ανακύπτουσες πρωτοφανείς διαστάσεις αλληλεπίδρασης με πραγματικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο Ημι-Εμβύθισης, που στη συγκεκριμένη μελέτη αποκτά ιδιαίτερη σημασία τόσο εννοιολογικά, όσο λειτουργικά. Σύμφωνα με το gameplay του παρέχονταν ειδοποιήσεις μέσω δόνησης όταν η συσκευή του κινητού βρισκόταν σε εγγύτητά με κάποιο εικονικό πλάσμα της δημοφιλούς σειράς Pokémon, προσφερόμενο προς επαυξημένη θέαση στο εκάστοτε σημείο του πραγματικού περιβάλλοντος.

Πέραν από παρεμφερείς τύπους AR εφαρμογών με αμιγώς παιγνιώδη στοχοθεσία, εδώ και χρόνια τέτοιες εφαρμογές χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως στο πλαίσιο της ανάδειξης της υλικής πολιτισμικής κληρονομιάς. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εγγενής τους διασκεδαστική φύση προσδίδει την απαιτούμενη δόση κινήτρου για τη δέσμευση σε δραστηριότητες και εμπειρίες διδακτικής αξίας. Μια οικεία χρήση -περισσότερο λειτουργικού χαρακτήρα- σημειώνεται ευρέως εντός μουσείων για την επαυξημένη υποκατάσταση ελλειμματικών τμημάτων εκθεμάτων με την πλήρωση αυτών με αντίγραφά εικονικής υπόστασης (πχ. εικονική επανένωση κατεστραμμένων μερών από γλυπτά). Επιπροσθέτως, τέτοιου τύπου στρατηγικές εικονικών πληρώσεων έχουν ανά τα χρόνια επεκταθεί και εντός μεγαλύτερων χωρικών ενοτήτων, όπως αρχαιολογικούς χώρους ελεύθερης πρόσβασης. Σε συναφείς παρεμβάσεις επιτυγχάνεται η εικονική αναβίωση της μορφής ενός μνημείου ή ναού που είχε στο παρελθόν, αλλά περαιτέρω και του ευρύτερου περιβάλλοντος χώρου στον οποίο εδράζονται. Το νέο αυτό AR μεθοδολογικό φάσμα ενδυναμώνει τις δυνατότητες των μουσειακών φορέων στο πλαίσιο της εξωστρέφειάς τους, λόγω του εμπλουτισμού των επικοινωνιακών καναλιών τους με το κοινό τους.

Εξ αφορμής συναφών προτάσεων και υλοποιήσεων για την περισσότερο γνώριμη αξιοποίηση της AR στην ανάδειξη αρχαίων αρχιτεκτονημάτων, η συγκεκριμένη έρευνα αποκτά ρόλο δανείου αυτών των πρακτικών σε έτερο πλαίσιο. Έτσι τα δοκιμασμένα αυτά μοντέλα του πρόσφατου παρελθόντος επαναπροσδιορίζονται για την επαυξημένη προσέγγιση νεότερων κτηρίων σημαντικής ιστορικής αξίας, τα οποία προβλήθηκαν σε έργα του ελληνικού κινηματογράφου. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται εστίαση στην αξιοποίηση της τεχνολογίας AR, όχι μόνο ως προς την επαναφορά της παρελθοντικής κατάστασης αυτών, αλλά εκείνης η οποία χαρακτηριστικά αποτυπώθηκε στο πλαίσιο του σκηνοθετικού αφηγήματος του εκάστοτε φιλμ. Κατά αυτήν την ειδικότερη προσέγγιση τα κτήρια αυτά δεν αντιμετωπίζονται μόνο βάσει της ιστορικής τους αξίας, αλλά και ως κινηματογραφικά σκηνικά ελεύθερης πρόσβασης στους περιηγητές του αστικού χώρου. Συνεπώς το ερευνητικό ενδιαφέρον επεκτείνεται από την πιο συνηθισμένη αναβίωση της παλαιάς μορφής τους στην

ταυτόχρονη αναδημιουργία της σκηνογραφικής φυσιογνωμίας τους κατά την εκάστοτε αποσπασματική κινηματογραφική ατμόσφαιρα.

Για την ανάλυση ενός τέτοιου σεναρίου σε επιλεγμένους άξονες, επιλέχθηκε περιπτωσιολογικά ένα διατηρητέο κτήριο στην πόλη του Αιγίου στο Νομό Αχαΐας της Ελλάδας, το οποίο προβλήθηκε στο κινηματογραφικό έργο: «Ο Μελισσοκόμος» του 1986, του σκηνοθέτη Θόδωρου Αγγελόπουλου. Για την προμελέτη αυτή δημιουργήθηκε ένα σενάριο σχετικής εφαρμογής στο στάδιο της προ-υλοποίησής της με τη βοήθεια ενδεικτικών προβολών ως προς τις επαυξήσεις. Μέσω αυτών αποτυπώνεται η χρήση μιας εφαρμογής κατά την οποία θα προσφέρονται εναλλακτικές θεάσεις των όψεων, του περιβάλλοντος χώρου κλπ. του προαναφερθέντος κτηρίου με επαυξήσεις στιγμιότυπων από τις αντίστοιχες κινηματογραφικές σκηνές προβολής του. Εν συνεχεία της ανάλυσης του περιγράμματος του προτεινόμενου αυτού μοντέλου, προκύπτει συμπερασματικά μια κατηγοριοποιημένη αναφορά θετικών όσο και αρνητικών παραμέτρων, προς υποστήριξη και περιορισμούς αντιστοίχως. Η προκείμενη προμελέτη αποκτά τη χρησιμότητα ενός πλαισίου κατευθυντήριων γραμμών ως έναν οδηγό για διερεύνηση παρόμοιων πολιτιστικών στρατηγικών αστικής αναβίωσης κινηματογραφικών φυσιογνωμιών του ελληνικού κτηριακού αποθέματος συναφούς είδους. Η σημαντικότητα παρόμοιων πρακτικών ανάδειξης ισχυροποιείται από την ύπαρξη πληθώρας τέτοιων αναξιοποίητων κτηρίων, που λόγω της διαχρονικής σπουδαιότητας του ελληνικού κινηματογράφου του 20ου αιώνα κατέχουν σταθερή πολιτισμική αξία στη σημερινή εποχή.

Τέλος, παρουσιάζεται η δυνατότητα παρεπόμενης βελτιστοποίησης της υπό εξέταση πολιτιστικής πρακτικής, μέσω της συλλειτουργίας της με άλλες συναφείς τεχνικές, όπως αυτή της Παιχνιδοποίησης (Gamification), στο πλαίσιο μίας χρήσιμης μεθοδολογικής συνέργειας όπου θα προταθεί η συμπληρωματική χρήση τέτοιων παιγνιωδών στοιχείων στο αρχικό σενάριο. Αυτή μέλλει να οδηγήσει σε ένα μεικτό μοντέλο πολυκαναλικής εμπειρίας, για την μεγιστοποίηση της δέσμευσης, εμπλοκής των χρηστών. Η ακριβέστερη μορφή σύμπραξης θα σχηματοποιηθεί σε μελλοντική συμπληρωματική έρευνα, της οποίας το περίγραμμα θα παρουσιαστεί παρακάτω.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η περίπτωση μελέτης ενός διατηρητέου κτηρίου, το οποίο προβλήθηκε στον ελληνικό κινηματογράφο των τελών του 20ου αιώνα. Το κτήριο αυτό συνιστά χαρακτηριστικό παράδειγμα των περιβαλλόντων της φιλμογραφίας του σκηνοθέτη Θόδωρου Αγγελόπουλου σε σχέση με το Αίγιο. Κεντρικό κριτήριο επιλογής του αποτελεί η σημερινή μορφολογική του κατάσταση ως αισθητά διαφοροποιημένη από εκείνη κατά την εποχή που γυρίστηκε η ταινία, γεγονός που δικαιολογεί την αναβίωσή της σε συμβολικό επίπεδο. Περαιτέρω, η πολύπτυχη ανάπλαση της παραλιακής ζώνης του Αιγίου, ευνοεί χρήσεις και περιηγήσεις στους παρακείμενους χώρους του κτηρίου, συνεπώς και σχετικών πολιτιστικών δράσεων. Η πρότερη αστική αυτή αναβάθμιση προσθέτει ένα στέρεο υπόβαθρο για την ψηφιακή ενδυνάμωση της αστικής περιήγησης στη προκείμενη ζώνη, που παλαιότερα δεν ήταν τόσο ελκυστική.

Με την ανάλυση του προκείμενου σεναρίου βάσει διακριτών αξόνων, σχηματοποιείται μια αναφορά θετικών αλλά και αρνητικών σημείων -κατά κατηγοριοποίηση-, με εκτενέστερη αξία ως δείγμα παρόμοιων υλοποιήσεων. Η επιλεχθείσα περιπτωσιολογική μελέτη σχηματοποιείται μέσω ενδεικτικών προτύπων τύπου mockups για μια αρχική κατανόηση των πραγματικών οπτικών του χρήστη μέσω έξυπνων συσκευών. Διαμέσου αυτών των συνθέσεων καλύπτεται το αισθητικό κενό αναφορικά στη διεπαφή της αντίστοιχης υλοποιημένης εφαρμογής και έτσι των προσφερόμενων διαμεσολαβημένων θεάσεων του κτηρίου.

2.2. Το Σινε Πάνθεον στον «Μελισσοκόμο» του Θόδωρου Αγγελόπουλου

Η ταινία «Ο Μελισσοκόμος» αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά έργα του Θόδωρου Αγγελόπουλου, που με την υπερ-εθνική του εμβέλεια επικοινώνησε ευρέως το ελληνικό σινεμά της εποχής και την ελληνική επαρχία ως έδρα πλοκής της. Γυρίσματα έλαβαν χώρα στο Αίγιο, με αποτέλεσμα δημοφιλή ή μη σημεία του να μετατραπούν σε χωρικούς πυκνωτές της αφηγηματικής

πορείας. Έτσι τα προβεβλημένα κτήρια του Αιγίου της εποχής απέκτησαν τον ρόλο τοπιακών εργαλείων της εικονογραφίας του σκηνοθέτη, χαρακτηριστική ως προς την αξιοποίηση κτηρίων παραδοσιακής αρχιτεκτονικής.

Σημειώνεται πως το Αίγιο είναι ισχυρά συνδεδεμένο με τον εν λόγω σκηνοθέτη αφού περιβάλλοντά του συμπεριέλαβε σε δύο ταινίες του. Πέραν από τον «Μελισσοκόμο» επίσης και στον «Θίασο», που αιτιολογεί τη λειτουργία του Διεθνούς Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους «Θόδωρος Αγγελόπουλος» (Aigio Film Festival, χ.χ.). Σημειώνεται πως το κτήριο που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάστηκε και στις δύο ταινίες, ωστόσο στον «Μελισσοκόμο» κατέχει μεγαλύτερη χρονική, αφηγηματική βαρύτητα.

Πιο συγκεκριμένα, στον «Μελισσοκόμο» αποτελεί έναν κινηματογράφο με το όνομα «Σινε ΠΑΝΘΕΟΝ», και γίνονται απεικονίσεις όπου η κατάστασή της όψης του παρουσιάζεται με μια σκηνοθετική χειρονομία επισήμανσης της παρακμάζουσας κατάστασής του. Ενώ στις σχετικές σκηνές αυτή φαίνεται να συνεργεί με τις συγκεκριμένες φάσεις της πλοκής ως ένα είδος συμβολισμού, διαμέσου του αντικατοπτρισμού της οπτικής του εξωτερικού περιβάλλοντος με το εσωτερικό ψυχικό κόσμο των ηρώων. Η σημαντικότητα αυτής της αφηγηματικής διαχείρισης, αποτέλεσε την αφορμή για την πρόταση αναβίωσής του. Η διαφοροποίηση της παλαιάς κινηματογραφικής εικόνας σε αντιπαραβολή με τη σημερινή θα υπογραμμιστεί κατά την επαυξημένη τοποθέτηση των εικονικών προσθηκών.

2.3. Υφιστάμενη κατάσταση του κτηρίου περιπτωσιολογικής μελέτης

Το επιλεχθέν κτήριο πρόκειται για ένα διώροφο κτήριο με σοφίτα, σε οικόπεδο επί του οποίου εδράζεται με πλήρη κάλυψη. Το κέλυφός του συνίσταται από εμφανή λιθοδομή, αρμολογημένη το 2007 κατά την ανακαίνισή του. Πέραν από τα στοιχεία πλήρωσης, για το φέρον μέρος του έχει δημιουργηθεί νέος φορέας οπλισμένου σκυροδέματος (εντός του κτηρίου), που το καθιστά επικαιροποιημένο στα οικοδομικά δεδομένα του σήμερα. Επιπροσθέτως βρίσκεται μετωπικά στη θάλασσα, με τον μεταξύ τους χώρο να καταλαμβάνεται από τμήμα του παλαιού σιδηροδρομικού δικτύου, που ενισχύει το γραφικό χαρακτήρα του.

Μία αξιοσημείωτη χρήση του σημειώθηκε το 2019 και επρόκειτο για εφήμερου χαρακτήρα με αφορμή την υποδοχή του φεστιβάλ Πριμαρόλια (Prima Project, 2022), όπου το κτήριο άνοιξε τις πύλες του για το κοινό φιλοξενώντας ποικιλία πολιτιστικών δράσεων. Μία χρήση σε συμφωνία με τον ιστορικό του χαρακτήρα ως ένα από τα κτήρια-πυκνωτές (σταφιδαποθήκη) της εποχής εμπορικής ακμής του Αιγίου.

Η τωρινή του κατάσταση αποτελεί προϊόν αναπαλαίωσης, τηρούμενων των αρχών μορφολογίας παραδοσιακών κτηρίων της περιόδου. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικές φωτογραφίες της σύγχρονης εξωτερικής του κατάστασης.



Εικόνα 1: Απεικόνιση της παραλιακής όψης του κτηρίου

Η προαναφερθείσα κατασκευαστική προσέγγιση «παρέδωσε» ένα προϊόν που εμφαίνει τη σχέση του με την οικοδομική παράδοση του τόπου, ωστόσο λόγω εξωραϊσμού των παλαιών, φθαρμένων υλικών του, η προηγούμενη το έχει απαλλάξει από την δημοφιλέστερη εικόνα της κινηματογραφικής προβολής του.



Εικόνα 2: Απεικόνιση βόρειας και τμήματος της δυτικής όψης του κτηρίου μελέτης

Τέτοια κατασκευαστικά στοιχεία αν και απαραίτητο να εξαχθούν για την επανεμφάνιση της λιθοδομής του, το καθιστούσαν αναγνωρίσιμο ως κινηματογραφικό τοπόσημο στους θεατές του σχετικού φιλμ.



Εικόνα 3: Απεικόνιση του κτηρίου μελέτης σε σχέση με το θαλάσσιο μέτωπο

Η σημερινή διαφορετική εικόνα του οδήγησε στη σκέψη μιας συμβολικής αναβίωσή της κινηματογραφικής φυσιογνωμίας του, υποβοηθούμενη από την Επαυξημένη Πραγματικότητα. Επιπροσθέτως αποφασίστηκε να εμπλακεί η συνολική κινηματογραφική ατμόσφαιρα της περιόδου των γυρισμάτων μέσω της χρήσης ακόμη και στιγμιότυπων από το σετ. Κεντρική αφορμή αποτέλεσε το ωφέλιμο για την τοπική κοινωνία για ιστορικά διδακτικούς και οικονομικούς λόγους (πχ. στο πλαίσιο πολιτιστικού τουρισμού) μεταξύ άλλων, όπως και ως προς τη σχέση διασκεδαστικής αλληλεπίδρασης κατοίκων-πόλης. Μάλιστα το γεγονός ότι μπροστά από το συγκεκριμένο κτήριο βρίσκεται ένας νέος πεζόδρομος, ποδηλατόδρομος καθιστά στρατηγική τη χρήση μιας τέτοιας προσέγγισης, καθώς ευνοείται από τη σημαντική διέλευση πολιτών.

2.4. Σενάριο AR εφαρμογής και ενδεικτικές απεικονίσεις

Για τις ανάγκες της κριτικής προμελέτης όσον αφορά τα θετικά και τα αρνητικά της εν λόγω AR εφαρμογής, που θα αποτελέσει υπόβαθρο υλοποίησης της, κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία ενός αφετηριακού σεναρίου χρήσης. Το εν λόγω σενάριο αποτελείται από την επεξήγηση της λειτουργίας της και από ενδεικτικές απεικονίσεις, τύπου mockups τα οποία δημιουργήθηκαν μέσω ψηφιακής σχεδίασης.

Η παρακάτω απεικόνιση (Εικόνα 4) παρουσιάζει την εκκίνηση της εφαρμογής όπου και το ίδιο το κτήριο συμμετέχει. Συγκεκριμένα σε σημεία της επιφάνειας αυτού θα βρίσκονται QR codes το σκανάρισμα των οποίων με την προκείμενη εφαρμογή θα εμφανίζει αντίστοιχα στιγμιότυπα της ταινίας, ενώ μέσω ειδικής επιλογής (κουμπί play) θα υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης ολόκληρου του σχετικού βίντεο-στιγμιότυπου. Καθώς το συγκεκριμένο σχέδιο αναφέρεται σε επαυξημένη εμπειρία, γίνεται υπέρθεση των εν λόγω στιγμιότυπων σε μεμονωμένα τμήματα του κτηρίου, ενώ ταυτοχρόνως παρουσιάζεται και το υπόλοιπο μέρος του σε γειτνίαση. Στην περίπτωση που ο χρήστης μετακινήσει τη συσκευή από το συγκεκριμένο σημείο, η προβολή τους διακόπτεται και πια στην οθόνη προβάλλεται η υπάρχουσα κατάσταση. Σημειώνεται πως η επιλογή του

συγκεκριμένου τύπου εκκίνησης βασίστηκε στο να δημιουργηθεί μια ανιχνευτική εμπειρία στη λογική του παραδοσιακού στυλ παιχνιδιού «κυνήγι θησαυρού», που θα οδηγεί στην εξερεύνησή του. Παρεμφερής δράση παρουσιάστηκε από τους Μπότη και Τζήμα (2020) μέσα από «κυνήγι θησαυρού» σε μουσική βιβλιοθήκη με QR Codes.



Εικόνα 4: Διαγραμματική απεικόνιση για την εκκίνηση της επαυξημένης εμπειρίας

Παρακάτω (Εικόνα 5) μια από τις δυνητικές οπτικές του χρήστη υπό την οπτική της διεπαφής της εφαρμογής που παρουσιάζεται στη συσκευή. Σε αυτήν παρουσιάζεται στιγμιότυπο της ταινίας, που αναδεικνύει την κεντρική είσοδο του κτηρίου ως Σινε ΠΑΝΘΕΟΝ. Έτσι ο κινηματογράφος που φιλοξένησε κεντρικά μέρη της πλοκής αναβιώνεται συμβολικά επί της οθόνης.



Εικόνα 5: Αποτύπωση στιγμιότυπου στο περιβάλλον διεπαφής της εφαρμογής

Η παρακάτω απεικόνιση (Εικόνα 6) αποτελεί ενδεικτική προβολή στιγμιότυπου της ταινίας και μάλιστα με τον πρωταγωνιστή στην άκρη του πλάνου. Ο χρήστης μπορεί να δει με φυσικό τρόπο το κτήριο μελέτης και με εικονικό την προβολή του στην ταινία. Με μια απλή κίνηση του χεριού μπορεί να «χαλάσει» το συγκεκριμένο κάδρο και το περιβάλλον της διεπαφής να αρχίσει να φιλοξενεί την πραγματική εικόνα του κτηρίου.



Εικόνα 6: Αποτύπωση επαυξημένη θέασης στιγμιότυπου από την ταινία

Όπως ορίστηκε, πέραν των σκηνών της ταινίας αποφασίστηκε ότι θα ήταν γνωστικά επωφελές να συμπεριληφθεί και το παρακάτω στιγμιότυπο από τα γυρίσματα. Αυτό (Εικόνα 7) παρουσιάζει τους ηθοποιούς που υποδύονται τους ήρωες, αλλά και τον σκηνοθέτη. Η συγκεκριμένη επαυξημένη θέαση επαναφέρει την κινηματογραφική ατμόσφαιρα με τρόπο που μνημονεύει τον ίδιο τον δημιουργό εν σκηνοθετική δράσει.



Εικόνα 7: Αποτύπωση επαυξημένη θέασης στιγμιότυπου από τα γυρίσματα της ταινίας

3. Κατηγοριοποιημένη αναφορά πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων

Το παραπάνω προσχέδιο αποτέλεσε υπόβαθρο μελέτης για την εξαγωγή ευρημάτων περί πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, που κατηγοριοποιήθηκαν όπως παρουσιάζεται ακολούθως. Αρχικά αναφορικά στα πλεονεκτήματα παρουσιάζονται οι εξής διαφορετικές ομαδοποιήσεις:

- Ευρύτερος αστικός χώρος: 1) Κινητροδότηση περιήγησης, καθώς τέτοιες εμπειρίες επαύξησης λειτουργούν ως αφορμές για εξερεύνηση. 2) Ανάδυση νέων μορφών ανάδειξης ιστορικών κτηρίων, με τις οποίες άτομα νέων ηλικιών είναι ισχυρά εξοικειωμένοι. 3) Δημιουργία πρόσθετων κινήτρων για την τοπική αυτοδιοίκηση για περαιτέρω αναβάθμιση χωρικών ενοτήτων τέτοιων σεναρίων.
- Πολιτισμική ανάπτυξη: 1) Εκπαίδευση για την ιστορία του ελληνικού κινηματογράφου. 2) Σύνδεση με έτερες δραστηριότητες πολιτιστικών φορέων που μπορούν λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο εξωστρέφειας σε σχέση με άλλες δράσεις που είναι χωρικά συσχετισμένες με κλειστούς και συχνά όχι τόσο ελκυστικούς χώρους.
- Οικονομική ανάπτυξη: 1) Ανάδυση νέων μοντέλων τουριστικής ανάπτυξης. 2) Δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, ιδίως για άτομα με υψηλή τεχνολογική κατάρτιση. 3) Δυνατότητα εμπλουτισμού με πρόσθετα διαφημιστικά στοιχεία στο περιβάλλον διεπαφής, που μπορούν να αφορούν τοπικές εμπορικές δραστηριότητες.
- Ατομική χρήση: 1) Ενίσχυση του γνωστικού επιπέδου του χρήστη για την εικονικότητα και προετοιμασία του για άλλα σχετικά σενάρια. 2) Προώθηση της ενεργής κινητικότητας (πχ. περπάτημα) με οφέλη για τη σωματική και ψυχική υγεία.

Δευτερευόντως, αναφορικά στα μειονεκτήματα παρουσιάζονται ομοίως διαφορετικές ομαδοποιήσεις σε καίρια ζητήματα:

- Ζητήματα αποδοχής: 1) Συμβολική αίσθηση παραβίασης ακίνητων περιουσιών που πολλές φορές δεν είναι δημόσιες, μέσω της υπέρθεσης στοιχείων στην υλική μορφή τους. 2) Αίσθηση παραβίασης της ιδιωτικής ζωής κατοίκων τέτοιων ακινήτων, όπως σε περιπτώσεις που χρήστες θα βρίσκονται σε εγγύτητα με τα υπό εξέταση κτήρια. 3) Επεμβατική δράση ως προς τους κατοίκους της περιοχής, λόγω των πιθανών μεγάλων συγκεντρώσεων χρηστών πλησίον των κατοικιών τους. 4) Ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων των κινηματογραφικών έργων, το πλαίσιο των οποίων δεν προβλέπει παρεπόμενες χρήσεις άνευ άδειας.
- Επιφανειακή προσέγγιση: 1) Ισχυρός διασκεδαστικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης παρέμβασης, που ενδεχομένως να μην βρεθεί σε συμφωνία με σοβαρές σκοπιμότητες. 2) Μείωση της σημασίας του κτηρίου στην υφιστάμενη κατάστασή του, αφού η παρέμβαση εδράζεται στη σύγκρισή με την εικόνα κινηματογραφικής προβολής του. 3) Πιθανή κατάχρηση των διαμορφωμένων υποβάθρων με διαφημίσεις ασύνδετες με την τοπική κοινότητα που δεν θα ευνοούν την τοπική ανάπτυξη.
- Αποκλεισμός ατόμων: 1) Δυσκολία χρήσης από μη εξοικειωμένους χρήστες των οποίων το υπόβαθρο γνώσης για την τεχνολογία συχνά δεν συμπεριλαμβάνεται στους βασικούς

παράγοντες σχεδιασμού παρόμοιων εφαρμογών, καθώς πολλές φορές λανθασμένα εκτιμάται ότι το κοινό τους προσεγγίζει άτομα νέων ηλικιών. 2) Δυσκολία χρήσης από άτομα με κινητικές αναπηρίες, αφού τέτοιες εφαρμογές βασίζονται στη συνεχή μετακίνηση του χρήστη.

- Ζητήματα σχετικά με την εικονικότητα: 1) Σύγχυση πραγματικού και εικονικού. 2) Αδυναμία επαρκούς χωροαντίληψης του κτηρίου όπως παρουσιάστηκε στην κινηματογραφική εκδοχή του και της κινηματογραφικής ατμόσφαιράς του, λόγω αποσυσχετισμού του από την πλοκή. 3) Εθισμός στους εικονικούς κόσμους, ιδίως καθώς εδώ η εικονικότητα παρεισφρέει έντονα στο εξωτερικό περιβάλλον.

4. Μελλοντική έρευνα

Η μελλοντική έρευνα επί του παραπάνω προσχεδίου πρόκειται να προσεγγίσει τη συμπλήρωσή του με στοιχεία Παιχνιδοποίησης για περαιτέρω ενδυνάμωση στον άξονα μιας διασκεδαστικότερης αλληλεπίδρασης. Ο συγκεκριμένος όρος πρωτοεμφανίστηκε από τον Nick Pelling, έναν προγραμματιστή ο οποίος επιχείρησε να προσδώσει έναν πιο διασκεδαστικό χαρακτήρα στην χρήση των ATM (Sanmugam et al., 2015) και ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός της, τη θέτει ως «χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε πλαίσια μη σχετιζόμενα με παιχνίδια» (Deterding et al., 2011, σ. 10). Η προαναφερθείσα -όχι τόσο έκδηλα παρεμβατική- μερική ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιών αποτυπώθηκε από τον Kapp (2013) που βλέπει την Παιχνιδοποίηση σε σχέση με τα Παιχνίδια όπως ένα κομμάτι από ένα παζλ. Με άλλα λόγια αυτή αφορά στο δανεισμό ορισμένων στοιχείων (πχ. σκορ, επίπεδα, χρονικοί περιορισμοί, ανατροφοδότητη, σήματα, πρόκληση) σε άλλα πλαίσια στα οποία επαναπροσδιορίζεται ο αρχικός ρόλος τους. Αφορμή για αυτήν την επέκταση αποτελεί το γεγονός ότι συχνά εφαρμογές του πεδίου της Εκτεταμένης Πραγματικότητας στους τομείς του πολιτισμού όταν συνδυαστούν με παιγνιώδη στοιχεία καθίστανται ελκυστικότερες. Έτσι θα είναι λειτουργικά γόνιμο το προτεινόμενο μοντέλο κατά την υλοποίησή του να τεθεί προς συλλειτουργία στο πλαίσιο μεικτής πολιτιστικής πρακτικής με την Παιχνιδοποίηση και συγκεκριμένα με στοιχεία του πλαισίου MDA (Mechanics, Dynamics & Aesthetics). Τα δομικά στοιχεία αυτού πιο συγκεκριμένα αφορούν: 1) Game Mechanics (Μηχανισμοί Παιχνιδιών): Στοιχεία που αφορούν στην αναπαράσταση πληροφορίας και αλγορίθμων, δηλαδή ένα σύνολο δράσεων, χειρισμών συμπεριφορών που προσφέρονται στον παίκτη. 2) Game Dynamics (Δυναμικές Παιχνιδιών): Στοιχεία που περιγράφουν την -πραγματικού χρόνου- συμπεριφορά των Μηχανισμών, σχετικά με την επίδρασή τους στις εισόδους (inputs) των παικτών και τις μεταξύ τους εξόδους (outputs), κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. 3) Game Aesthetics (Αισθητικές Παιχνιδιών): Στοιχεία που σχετίζονται με τις αισθητηριακές προσλαμβάνουσες του παίκτη, όσο αλληλεπιδρά με το σύστημα του παιχνιδιού (Hunicke et al., 2004). Ένα γνωστό παράδειγμα, ήταν αυτό όπου σκαλιά σε σταθμό μετρό στην Στοκχόλμη μετετράπησαν σε πλήκτρα πιάνου, ώστε οι πολίτες είχαν κίνητρο να τα προτιμήσουν (Lucero et al., 2014). Από αυτό το παράδειγμα κατανοείται περαιτέρω η πιο διακριτική διαχείριση των στοιχείων του συντακτικού του Game Design, σε σχέση με άλλες συναφείς πρακτικές όπου ο ρόλος της παιγνιώδους δραστηριότητας είναι πιο κοντά στα συνήθη gameplays, όπως στην περίπτωση του Serious Games που ο Alvarez (2008) όρισε ως «εφαρμογές πληροφορικής που συνδυάζουν πτυχές διδασκαλίας, εκπαίδευσης, επικοινωνίας και πληροφορίας, με ένα στοιχείο ψυχαγωγίας που προέρχεται από βιντεοπαιχνίδια» (σελ. 11) ή της Game-based Learning όπου το περιεχόμενο και το παιχνίδι ενισχύουν τη γνώση, την απόκτηση δεξιοτήτων και την ενσωμάτωση περιπτώσεων επίλυσης προβλημάτων που επιτυγχάνονται με δραστηριότητες παιχνιδιού, παρέχοντας έτσι ένα αίσθημα επιτυχίας (Qian & Clark, 2016). Αυτή η μεθοδολογική συνέργεια θα οδηγήσει σε ένα μοντέλο παιχνιδοποιημένων επαυξήσεων, που θα οδηγούν σε μια πολυκαναλική εμπειρία του κτηρίου με πρόσθετα οφέλη που θα ανακύπτουν από την προσέγγισή του ως ένα ιδιότυπο game object με πίστα τον αστικό χώρο.

5. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μελέτη αφορούσε σε ένα περίγραμμα για τη διαμόρφωση μιας εφαρμογής Επαυξημένης Πραγματικότητας για την αρχική κατανόηση μιας ψηφιακής και εικονικής εμπειρίας

της κινηματογραφικής ατμόσφαιρας διασωθέντων κτηρίων για πολιτιστική χρήση. Το κτήριο μελέτης λειτούργησε ως υπόβαθρο για την αδρή απόδοσή της λειτουργίας της, ώστε να μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα προ της υλοποίησή της. Μέσω της εφαρμογής των συμπερασματικών θετικών και αρνητικών σημείων, θα είναι πιο δυνατή η ενίσχυση των εγγενών θετικών χαρακτηριστικών της, αλλά και ο περιορισμός των πιθανοτήτων αναφορικά σε δυνητικά σφάλματα. Δευτερογενώς, αυτά πρόκειται να αποτελέσουν άξονες για την ποιοτικότερη χρηστική εμπειρία της μελλοντικής εφαρμογής, ιδίως κατά την συμπερίληψη της συναφούς πρακτικής της Παιχνιδοποίησης. Η περαιτέρω ένταξη στοιχείων παιχνιδιών είναι δυνατόν να προσφέρει πιο διασκεδαστικά ερεθίσματα, τα οποία θα αποτελούν κίνητρο τόσο για την αρχική εμπλοκή των χρηστών, όσο και για την αύξηση της δέσμευσής τους. Τέλος, η συλλειτουργία αυτή πρόκειται να αποφέρει ένα μεικτό σενάριο για μια πολύτροπη εικονική εμπειρία των κτηριακών πυκνωτών κινηματογραφικής ατμόσφαιρας σε νέες, άυλες διαστάσεις των πόλεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Aigio Film Festival, (χ.χ.) Διαθέσιμο στο: https://www.aigiofilmfestival.gr/1o-diethnes-festival/ Πρόσβαση 7 Μαρτίου 2025.

Prima Project, (2022). Διαθέσιμο στο: https://www.primaproject.gr/festival-venue/stafidapothiki-kanellopoylos-g-kri/ Πρόσβαση 9 Απριλίου 2025.

Μπότη, Σ. και Τζήμας, Ν. (2020). Συνδυάζοντας μάθηση και παιχνίδι μέσω φορητών συσκευών σε μουσικές βιβλιοθήκες, στο Ε. Κανταρτζή και Γ. Παπαδημητρίου, Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση», Β τόμος, 169-177, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Alvarez, J., & Michaud, L. (2008). *Serious games: Advergaming, edugaming, training and more*. M83708, IDATE. hal-04677055)

Bamodu, O., & Ye, X. M. (2013). Virtual reality and virtual reality system components. In X. Luo, A. A. Almohammedi, A. A. Almohammedi, S. Guan, D. Pamucar (Eds.), *Advances in Intelligent Systems Research: Vol. 35. Proceedings of the 2nd International Conference on Systems Engineering and Modeling (ICSEM 2013)* (pp. 921–924). Atlantis Press.

Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S., & Orús, C. (2019). The impact of virtual, augmented and mixed reality technologies on the customer experience. *Journal of Business Research*, 100, 547–560.

Hodgson, P., Lee, V. W. Y., Chan, J. C. S., Fong, A., Tang, C. S. Y., Chan, L., & Wong, C. (2019). Immersive virtual reality (IVR) in higher education: Development and implementation. In M. C. tom Dieck & T. Jung (Eds.), *Augmented reality and virtual reality: The power of AR and VR for business* (pp. 161–173). Springer.

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, *USA*, *4*(1), 1722.

Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice* (1st ed.). Wiley.

Lucero, A., Karapanos, E., Arrasvuori, J., & Korhonen, H. (2014). Playful or Gameful? creating delightful user experiences. *Interactions*, *21*(3), 34-39.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50–58.

Sanmugam, M., Zaid, N. M., Mohamed, H., Abdullah, Z. B., Aris, B., & Suhadi, S. M. (2015). Gamification as an Educational Technology Tool in Engaging and Motivating Students: an Analyses Review. *Advanced Science Letters*, *21*(1), 3337-3341.

Tscheu, F. & Buhalis, D. (2016). Augmented Reality at Cultural Heritage sites. *Information and Communication Technologies in Tourism*, 2016, 607-619.

Συμπληρωματική Ενότητα Επιστημονικών Εργασιών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΛΙΤΩΝ, Τ.Π.Ε. & ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑ: ΤΟ ΚΑΡΝΑΒΑΛΙ ΤΗΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ (ΡΑΓΚΟΥΤΣΑΡΙΑ) ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΔΟΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΛΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ

Καπανιάρης Αλέξανδρος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τμήμα Ψηφιακών Μέσων & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κλεφτοδήμος Αλέξανδρος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Μέσων & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εισήγηση επικεντρώνεται στην εκπαίδευση μαθητών/τριών Ε'-ΣΤ' Δημοτικού μέσω σχεδίου δραστηριοτήτων βασισμένου στη μεθοδολογία της UNESCO για την Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) και τη χρήση ψηφιακών πόρων. Το σχέδιο αξιοποιεί ΤΠΕ για την ενίσχυση της πολιτειότητας, της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της τοπικής ταυτότητας, εστιάζοντας στο έθιμο των Ραγκουτσαριών στην Καστοριά. Στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας στο Τμήμα Ψηφιακών Μέσων & Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, συλλέχθηκαν αρχεία (έγγραφα, φωτογραφίες, βιβλιογραφία) και προφορικές μαρτυρίες για την καταγραφή της πολιτιστικής μνήμης. Τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία ψηφιακών πόρων (βίντεο, παιχνίδια, αφηγήσεις), ενταγμένων στο σχέδιο. Η πιλοτική εφαρμογή σε σχολεία Καστοριάς θα γίνει από εκπαιδευτικούς, έπειτα από εξ αποστάσεως επιμόρφωση μέσω Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., με στόχο την αξιολόγηση της μεθοδολογίας και την προώθηση της ΑΠΚ. Στη παρούσα εργασία θα παρουσιάστεί και ο σχεδιασμός του εξ αποστάσεως προγράμματος καθώς και η δομή και το περιεχόμενο του.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση πολιτών, Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, πολιτιστική πολυμορφία, Ραγκουτσάρια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης και της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης, η ανάγκη για διατήρηση και ενεργή μετάδοση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς καθίσταται πιο επιτακτική όσο ποτέ. Η UNESCO (2003) έχει επισημάνει τη σημασία της προστασίας της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς ως θεμελιώδες στοιχείο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση των πολιτών με τη βοήθεια των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αποκτά κεντρικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση, συμμετοχή και ενεργή πολιτισμική δράση (Giaccardi, 2012).

Οι τοπικές παραδόσεις, όπως το καρναβάλι της Καστοριάς (Ραγκουτσάρια), αποτελούν ζωντανά παραδείγματα πολιτιστικής έκφρασης που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. Εκδηλώσεις αυτού του τύπου λειτουργούν όχι μόνο ως αναπαραστάσεις της τοπικής ταυτότητας αλλά και ως εκπαιδευτικά εργαλεία, μέσω των οποίων προωθείται η πολιτισμική πολυμορφία και ενισχύεται η κοινωνική συνοχή (Kirshenblatt-Gimblett, 2004).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καταγραφή, τεκμηρίωση και προβολή της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς ενδυναμώνει τις τοπικές κοινότητες και επιτρέπει τη διάχυση της πολιτιστικής γνώσης

σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Cameron & Kenderdine, 2007). Παράλληλα, συνεισφέρει στη διαγενεακή μετάδοση της πολιτιστικής μνήμης, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, ιδιαίτερα των νέων, στη διαμόρφωση πολιτιστικής και δημοκρατικής συνείδησης (Hoskins, 2006).

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει πώς η πολιτιστική εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και να προάγει την έννοια της ενεργής πολιτειότητας. Το καρναβάλι των Ραγκουτσαριών, ως παράδειγμα διατήρησης και ανανοηματοδότησης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, παρέχει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την ανάλυση αυτών των θεμάτων.

2. Καρναβάλι Καστοριάς (Ραγκουτσάρια): Ιστορική αναδρομή και πολιτισμικές ρίζες

Το καρναβάλι της Καστοριάς, γνωστό σήμερα ως «Ραγκουτσάρια», αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εορταστικές εκδηλώσεις του Δωδεκαημέρου στην Ελλάδα, με ρίζες που εκτείνονται βαθιά στον χρόνο. Αντίστοιχες μεταμφιέσεις και τελετουργίες απαντώνται σε πολλές περιοχές της χώρας, όπως τα λουγκατσάρια, οι μωμόγεροι και τα μπουρμπουσάρια, συνδεόμενες με ευετηρικές πρακτικές και αρχαίες διονυσιακές παραδόσεις (Πολυμέρου-Καμηλάκη, 2007).

Οι μεταμφιέσεις στο Δωδεκαήμερο, σύμφωνα με τη λαϊκή παράδοση, αποσκοπούν στον εξευμενισμό των κακών πνευμάτων και των ψυχών των νεκρών, αντανακλώντας αρχέγονους φόβους του ανθρώπου μπροστά στις φυσικές δυνάμεις. Αυτή η μαγικοθρησκευτική λειτουργία εντάσσεται σε ένα πλαίσιο γιορτών με ευετηρικό χαρακτήρα, όπως τα Κατ' Αγρούς Διονύσια, τα οποία περιελάμβαναν περιπλανώμενους θιάσους μεταμφιεσμένων (Μέγας, 1979· Πολίτης, 1994).

Η ονομασία «Ραγκουτσάρια» καθιερώθηκε επισήμως τη δεκαετία του 1970 με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου Καστοριάς, αντικαθιστώντας τον όρο «Καρναβάλια Καστοριάς» (Μπαϊρακτάρης, 2016). Παρόλο που πρόκειται για σύγχρονη ονομασία, για κάποιους ερευνητές έχει συνδεθεί με λατινικές ρίζες, όπως τα *rogatio* και *rogator*, που σημαίνουν αίτηση και ζητιάνος αντίστοιχα. Οι μεταμφιεσμένοι, οι «ρογκατσάρηδες», περιδιάβαιναν στα σπίτια ζητώντας φιλοδωρήματα και προσφορές με αντάλλαγμα την απομάκρυνση των κακών πνευμάτων, σε μια σαφή σύνδεση με την παλαιά πρακτική της ανταλλαγής δώρων στο πλαίσιο γιορτών.

Οι μαρτυρίες για τη στολή των ρογκατσάρηδων περιγράφουν εντυπωσιακή ενδυμασία, με επιρροές τόσο από τη νεότερη όσο και από την παραδοσιακή πολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Α. Σαχίνη (1984), οι καρναβαλιστές έφεραν πλούσια διακοσμημένα ενδύματα με στοιχεία όπως μεταξωτές κορδέλες, ασημένια κοσμήματα και το χαρακτηριστικό κάλυμμα κεφαλής «μπαρμπαρούσα». Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το δρώμενο του «Βάκου», που σύμφωνα με τον Κ. Μητράκα (2018), περιλάμβανε την περιφορά ξοάνου του Διονύσου σε γαϊδούρι, ενισχύοντας τη σύνδεση του εθίμου με τα αρχαία διονυσιακά κατάλοιπα.

Η εξέλιξη του καρναβαλιού επηρεάστηκε από κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Τις δεκαετίες του 1940–1950, με την επιστροφή πολλών Καστοριανών από το εξωτερικό, υιοθετήθηκαν νέα πρότυπα μεταμφίεσης. Καφενεία όπως η «Αίγλη» και το «Βυζάντιο» φιλοξενούσαν γλέντια, όπου παραδοσιακά στοιχεία συνυπήρχαν με σύγχρονες επιρροές.

Το σημερινό καρναβάλι ξεκινά στις 6 Ιανουαρίου, ανήμερα των Θεοφανίων, με κέντρο την οδό Μητροπόλεως και την πλατεία Ομονοίας. Οι εκδηλώσεις κορυφώνονται στις 8 Ιανουαρίου με την παρέλαση των αρμάτων και των μπουλουκιών, αναδεικνύοντας τη ζωντανή συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας. Η σύγχρονη μορφή του καρναβαλιού έχει επηρεαστεί από βαλκανικές επιρροές, τόσο μουσικά όσο και οργανωτικά, γεγονός που υποδηλώνει τη συνεχή μεταμόρφωση της τοπικής πολιτιστικής έκφρασης.

Το έθιμο των Ραγκουτσαριών, ως παράδειγμα άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, διατηρεί τη διαγενεακή του συνέχεια, ενισχύοντας την ταυτότητα της κοινότητας και τη συλλογική μνήμη μέσα σε ένα δυναμικό και διαρκώς εξελισσόμενο πολιτισμικό περιβάλλον.

3. Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά

Η Σύμβαση της UNESCO για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2003) υπογραμμίζει τον θεμελιώδη ρόλο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ) ως αναπόσπαστου στοιχείου της ανθρώπινης δημιουργικότητας και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η ΑΠΚ

περιλαμβάνει προφορικές παραδόσεις, παραστατικές τέχνες, κοινωνικές πρακτικές, γνώσεις σχετικές με τη φύση και το σύμπαν, καθώς και παραδοσιακές δεξιοτεχνίες (UNESCO, 2003).

Η διατήρηση της ΑΠΚ απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των κοινοτήτων, οι οποίες αποτελούν τους κύριους φορείς της. Οι κοινότητες συμβάλλουν στη δημιουργία, ανανέωση και μετάδοσή της, καθορίζοντας τι συνιστά την πολιτιστική τους ταυτότητα (Smith & Akagawa, 2009). Η προστασία της ΑΠΚ εντάσσεται όλο και περισσότερο στις πολιτιστικές πολιτικές πολλών κρατών, με την υποστήριξη διεθνών οργανισμών, και περιλαμβάνει δράσεις όπως η τεκμηρίωση, η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση του κοινού (Blake, 2006).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νόμο 3028/2002, η ΑΠΚ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκφράσεων και γνώσεων του παραδοσιακού και λαϊκού πολιτισμού, όπως τα έθιμα, οι χοροί, η μουσική και οι τεχνικές δεξιότητες. Παράλληλα, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διατήρηση της ΑΠΚ μέσω ψηφιοποίησης, ηχογραφήσεων και πολυμεσικών τεκμηρίων, ενώ τα κοινωνικά δίκτυα συμβάλλουν στην παγκόσμια διάδοση και συμμετοχή (Kalay et al., 2008).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ διευκολύνει τη συμμετοχή των νέων, μέσω διαδραστικών εργαλείων, ενισχύοντας την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία τους γύρω από την πολιτιστική κληρονομιά (Henriques, 2010).

4. Σχέδιο δραστηριοτήτων με τη χρήση ψηφιακών πόρων σύμφωνα με τη μεθοδολογία της UNESCO (Η μέθοδος των έξι βημάτων για την ενσωμάτωση της ζωντανής κληρονομιάς στη σχολική εκπαίδευση)

Σχέδιο δραστηριοτήτων με βάση τα 6 Βήματα του Οδηγού UNESCO & Ε.Ε.

1ο Βήμα: Κατανοώ το πλαίσιο

Το Καρναβάλι της Καστοριάς, γνωστό ως Ραγκουτσάρια, είναι μια ζωντανή, εκρηκτική έκφραση της λαϊκής φαντασίας και της τοπικής ταυτότητας. Πραγματοποιείται κάθε χρόνο στις 6-8 Ιανουαρίου. Οι συμμετέχοντες/ουσές, μεταμφιεσμένοι με στολές, ξεχύνονται στους δρόμους της πόλης χορεύοντας, τραγουδώντας και συνοδευόμενοι από μουσικά όργανα (κυρίως χάλκινα).

Οι κάτοικοι της Καστοριάς όλων των ηλικιών συμμετέχουν ενεργά, είτε ως μέλη των παρέων που οργανώνουν τα δρώμενα, είτε ως θεατές. Το καρναβάλι λειτουργεί ως μέσο συλλογικής έκφρασης, κοινωνικής απελευθέρωσης και διατήρησης πολιτισμικών δεσμών. Παράλληλα, έχει εξελιχθεί σε ένα τουριστικό και πολιτιστικό γεγονός, προσελκύοντας επισκέπτες από όλη την Ελλάδα.

2ο Βήμα: Επιλέγω και Συνδέω με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το έθιμο των Ραγκουτσαριών προσφέρει πλούσιο διαθεματικό πεδίο και ενισχύει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτιστική κληρονομιά. Μπορεί να συνδεθεί με:

- Μουσική: παραδοσιακές μπάντες, χάλκινα, πολυφωνία.
- Εικαστικά: σχεδιασμός και δημιουργία στολών.
- Νέα Ελληνικά: δημιουργία αφηγήσεων, χρονικών, θεατρικών σκηνών.
- Φυσική Αγωγή: εκμάθηση παραδοσιακών χορών και συμμετοχή σε παρελάσεις.
- Πληροφορική: δημιουργία ψηφιακής παρουσίασης ή ντοκιμαντέρ.
- Κοινωνικές Επιστήμες: μελέτη των κοινωνικών λειτουργιών της μεταμφίεσης και της κοινότητας.

3ο Βήμα: Μαθαίνω περισσότερα – Συνεργάζομαι με την κοινότητα

Οι μαθητές/τριες μπορούν να:

- Επισκεφθούν την πόλη της Καστοριάς την περίοδο του καρναβαλιού.
- Πάρουν συνεντεύξεις από κατοίκους, μέλη πολιτιστικών συλλόγων και μουσικούς.
- Συγκεντρώσουν φωτογραφικό και ηχητικό υλικό από τις παρελάσεις και τα γλέντια.
- Αναζητήσουν πληροφορίες για τη λαογραφική και ιστορική εξέλιξη του εθίμου.

4ο Βήμα: Δημιουργώ το μάθημα – Ελεύθερη έκφραση και συνεργασία

Προτεινόμενο τελικό έργο:

«Τα Ραγκουτσάρια: Μια Ψηφιακή Παρέλαση Παράδοσης»

- Δημιουργία βίντεο-ντοκιμαντέρ με αφήγηση των μαθητών/τριών.

- Κατασκευή χειροποίητων στολών, με έμπνευση από τις παλαιότερες ενδυμασίες.
- Χορευτική παράσταση με παραδοσιακή μουσική της Δυτικής Μακεδονίας.
- Συγγραφή μικρών κειμένων ή παραμυθιών με ήρωες μεταμφιεσμένους/ες, εμπνευσμένους από το καρναβάλι.

5ο Βήμα: Τεκμηριώνω – Αναστοχάζομαι – Μοιράζομαι

Οι μαθητές/τριες κρατούν προσωπικά ημερολόγια για το πώς βίωσαν το καρναβάλι, τι έμαθαν, πώς ένιωσαν συμμετέχοντας ή ανακαλύπτοντας το έθιμο.

Παρουσιάζουν το έργο τους σε:

- Σχολική εκδήλωση με τίτλο "Η Παράδοσή μας Ζωντανεύει".
- Ψηφιακή έκθεση στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στο e-me.
- Συνεργασία με πολιτιστικούς φορείς για παρουσίαση σε ευρύτερη κοινότητα.

6ο Βήμα: Αξιολόγηση – Τι μας άφησαν τα Ραγκουτσάρια;

Η αξιολόγηση γίνεται:

- Μέσα από παρατήρηση της συμμετοχής (συνεργασία, δημιουργικότητα).
- Μέσα από αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό των μαθητών/τριών (π.χ. “Τι έμαθα για τον τόπο μου;”).
- Μέσω της παρουσίασης του τελικού έργου, όπου φαίνεται η σύνδεση παράδοσης – τεχνολογίας – προσωπικής έκφρασης.

5. Ο σχεδιασμός του προγράμματος «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – Μνήμη, Ταυτότητα, Προοπτική: Ραγκουτσάρια – Καρναβάλι Καστοριάς» για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η ανάγκη διατήρησης και ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελεί σήμερα έναν κρίσιμο άξονα τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της πολιτισμικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα με τίτλο «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – Μνήμη, Ταυτότητα, Προοπτική: Ραγκουτσάρια – Καρναβάλι Καστοριάς» σχεδιάστηκε ειδικά για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υλοποιείται μέσω του Κέντρου Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), με στόχο την ενίσχυση της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης, τη σύνδεση της σχολικής πράξης με την τοπική παράδοση, και την αξιοποίηση της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς ως παιδαγωγικό εργαλείο. Εστιάζοντας στο χαρακτηριστικό έθιμο των Ραγκουτσαριών της Καστοριάς, το πρόγραμμα προωθεί τη γνώση, τη βιωματική μάθηση, τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και την καλλιέργεια διαθεματικών δεξιοτήτων, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για να εμπλέξουν τους μαθητές/τριες τους στην ανακάλυψη και τη διατήρηση της πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Ειδικότερα ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια (δομή):

Πού απευθύνεται:

Σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην Ε’ – ΣΤ’ Δημοτικού

Πού στοχεύει:

Το πρόγραμμα με τίτλο «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – Μνήμη, Ταυτότητα, Προοπτική: Ραγκουτσάρια – Καρναβάλι Καστοριάς» στοχεύει στα εξής:

Γνωστικοί Στόχοι

- Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την έννοια της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ) και το θεσμικό της πλαίσιο (π.χ. UNESCO).
- Κατανόηση της πολιτισμικής σημασίας των Ραγκουτσαριών – Καρναβαλιού Καστοριάς ως στοιχείων τοπικής ταυτότητας.
- Ανάδειξη της σχέσης του εθίμου με την ιστορία, τις κοινωνικές δομές και τις παραδόσεις της περιοχής.
- Σύνδεση της ΑΠΚ με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη βιωματική μάθηση.

Διδακτικοί-Παιδαγωγικοί Στόχοι

- Παροχή εργαλείων και μεθόδων για την ενσωμάτωση της ΑΠΚ στη διδασκαλία (π.χ. project-based learning, αφηγηματικές προσεγγίσεις, παιχνίδια ρόλων).

- Δημιουργία διδακτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων με θέμα τα Ραγκουτσάρια, προσαρμοσμένων σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Ιστορία, Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο).
- Ανάπτυξη βιωματικών προσεγγίσεων για την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση και κατανόηση της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Στόχοι Επιμόρφωσης και Καινοτομίας

- Ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία στην παρουσίαση και διάδοση της ΑΠΚ.
- Δικτύωση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και εκπαιδευτικού υλικού.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργίας διαθεματικών προγραμμάτων με επίκεντρο την πολιτιστική κληρονομιά.

Στόχοι Ευαισθητοποίησης και Προοπτικής

- Ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη σημασία της διατήρησης και μετάδοσης των εθίμων στις νεότερες γενιές.
- Ενίσχυση της τοπικής και εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας μέσα από τη σχολική εκπαίδευση.
- Σύνδεση της παράδοσης με τη σύγχρονη κοινωνία και τις προοπτικές της στο πλαίσιο της πολιτιστικής αειφορίας.

Το πρόγραμμα μπορεί να συνδυάζει θεωρητικό υπόβαθρο, πρακτικές εφαρμογές και ψηφιακά εργαλεία, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να γίνουν φορείς μετάδοσης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από τη διδασκαλία τους.

Τι αναμένεται να επιτευχθεί:

Το πρόγραμμα «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – Μνήμη, Ταυτότητα, Προοπτική: Ραγκουτσάρια – Καρναβάλι Καστοριάς», στοχεύοντας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναμένεται να επιτύχει τα εξής αποτελέσματα:

Βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών.

- Κατανόηση της έννοιας και της σημασίας της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ) και του θεσμικού της πλαισίου (UNESCO, εθνικές πολιτικές).
- Απόκτηση βαθύτερης γνώσης για το έθιμο των Ραγκουτσαριών και τη σχέση του με την τοπική ταυτότητα, την ιστορία και τη συλλογική μνήμη.
- Κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διάδοση και διατήρηση της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ενίσχυση των παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων.

- Ενσωμάτωση της ΑΠΚ στη σχολική εκπαίδευση μέσω διαθεματικών και βιωματικών προσεγγίσεων.
- Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών σεναρίων για την ένταξη των Ραγκουτσαριών στη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Ιστορία, Μουσική, Εικαστικά, Θέατρο κ.λπ.).
- Χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων ψηφιακών εργαλείων για την παρουσίαση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού.

Ανάπτυξη της πολιτιστικής ευαισθησίας και της διατήρησης της παράδοσης.

- Ενίσχυση της τοπικής και εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης.
- Καλλιέργεια της συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών για τη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη διατήρησή της.
- Δημιουργία σύνδεσης των παιδιών με την τοπική ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά τους.

Δικτύωση και συνεργασία εκπαιδευτικών.

- Ανάπτυξη κοινότητας πρακτικής μεταξύ εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών.
- Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και ψηφιακών πηγών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις.

- Δικτύωση με τοπικούς φορείς, πολιτιστικούς συλλόγους και ερευνητές για τη διάδοση της ΑΠΚ μέσω της σχολικής εκπαίδευσης.

Δημιουργία προοπτικής για το μέλλον.

- Προβολή της ΑΠΚ ως εργαλείου πολιτιστικής αειφορίας και τοπικής ανάπτυξης.
- Ανάπτυξη στρατηγικών για την ενεργό εμπλοκή της σχολικής κοινότητας στις τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις.
- Ενίσχυση της καινοτομίας στη διδασκαλία μέσω της διασύνδεσης παράδοσης και σύγχρονων τεχνολογιών.

Συνολικά, το πρόγραμμα αναμένεται να συμβάλει:

- Στην εκπαιδευτική αναβάθμιση μέσω της αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Στην ενεργοποίηση της τοπικής κοινωνίας μέσω της σχολικής κοινότητας.
- Στην προστασία και ανάδειξη των Ραγκουτσαριών μέσα από τη νέα γενιά.

Έτσι, το καρναβάλι της Καστοριάς δεν θα παραμείνει μόνο ως ένα λαϊκό δρώμενο, αλλά θα αποκτήσει εκπαιδευτική αξία και διαχρονική προοπτική.

Σκοπός - Προσδοκώμενα Αποτελέσματα:

- Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την έννοια, τις αρχές και τη σημασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ), καθώς και με το θεσμικό πλαίσιο προστασίας της.
- Η κατανόηση του εθίμου των Ραγκουτσαριών – Καρναβαλιού Καστοριάς ως στοιχείου της τοπικής ταυτότητας και ιστορικής μνήμης.
- Η παροχή παιδαγωγικών εργαλείων και διδακτικών πρακτικών για την ενσωμάτωση της ΑΠΚ στη σχολική εκπαίδευση μέσω διαθεματικών και βιωματικών προσεγγίσεων.
- Η ανάπτυξη πολιτιστικής ευαισθησίας και η ενίσχυση της σχέσης των μαθητών/τριών με την τοπική τους κληρονομιά.
- Η προώθηση της δικτύωσης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τοπικούς φορείς, πολιτιστικούς συλλόγους και την ευρύτερη κοινότητα για την προστασία και ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Μετά το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναμένεται να:

Γνωστικά αποτελέσματα

- Έχουν αποκτήσει γνώσεις για την Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά και το θεσμικό της πλαίσιο (UNESCO, εθνική πολιτική).
- Κατανοούν τη σημασία των Ραγκουτσαριών – Καρναβαλιού Καστοριάς ως ζωντανής πολιτιστικής έκφρασης με ιστορική συνέχεια.
- Γνωρίζουν τις παιδαγωγικές δυνατότητες αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς στη σχολική τάξη.

Διδακτικά – Παιδαγωγικά αποτελέσματα

- Είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν διδακτικά σενάρια και εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στην ΑΠΚ.
- Έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης της διδασκαλίας μέσω της πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Γνωρίζουν και χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία για την παρουσίαση και διάδοση της ΑΠΚ στη σχολική κοινότητα.

Πολιτιστική ευαισθητοποίηση

- Ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση και διατήρηση της τοπικής τους κληρονομιάς.
- Ενισχύουν τη συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς ως μέρους της ταυτότητάς τους.
- Προωθούν δράσεις που συμβάλλουν στη συνεργασία σχολείου – τοπικής κοινότητας για την ανάδειξη της ΑΠΚ.

Καινοτομία – Δικτύωση

- Έχουν αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών με άλλους εκπαιδευτικούς.
- Έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις.
- Συμβάλλουν στην πολιτιστική αειφορία και στην αξιοποίηση της ΑΠΚ ως μέσου βιώσιμης τοπικής ανάπτυξης.

Με αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα στοχεύει στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών ως φορέων διατήρησης και μετάδοσης της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν και διαμορφώνοντας τις προοπτικές για το μέλλον.

Ομάδα Στόχος (περιγραφή- διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών- κριτήρια επιλογής)

- Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην Ε'-ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Β ή και Β1 επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ.

Πιστοποιητικά - Πιστωτικές μονάδες: Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης

Τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων: Τεστ,|Εργασία.

Οι ενότητες του προγράμματος είναι:

1η Ενότητα: Η UNESCO και η Σύμβαση για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς: Η ενότητα αποσκοπεί στην κατανόηση του ρόλου της UNESCO στη διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ) και της σημασίας της Σύμβασης του 2003 για την προστασία και προώθηση της ζωντανής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ωρες Διδασκαλίας: 10

2η Ενότητα: Εθνικό Ευρετήριο για την Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά: Η ενότητα επιδιώκει να εισαγάγει τους εκπαιδευτικούς στη σημασία και τη λειτουργία του Εθνικού Ευρετηρίου για την ΑΠΚ, καθώς και στον τρόπο καταγραφής και ανάδειξης στοιχείων της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας χώρας.

Ωρες Διδασκαλίας: 10

3η Ενότητα: «Μνήμη – Ταυτότητα – Προοπτική, Ραγκουτσάρια – Καρναβάλι Καστοριάς»: Η ενότητα στοχεύει στην εμβάθυνση στην πολιτισμική αξία του εθίμου των Ραγκουτσαριών, αναδεικνύοντας τη σημασία του στη διαμόρφωση της τοπικής ταυτότητας και στη διασύνδεσή του με το παρελθόν και το μέλλον.

Ωρες Διδασκαλίας: 10

4η Ενότητα: Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τη ζωντανή κληρονομιά – Η μέθοδος των έξι βημάτων: Η ενότητα αποσκοπεί στην παροχή πρακτικών μεθόδων και εργαλείων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενσωματώσουν τη ζωντανή πολιτιστική κληρονομιά στη διδασκαλία τους, σύμφωνα με τις αρχές της UNESCO.

Ωρες Διδασκαλίας: 10

5η Ενότητα: Ψηφιακά εργαλεία και δημιουργία καθοδηγουμένου Project (Ψηφιακή Αφήγηση): Η ενότητα στοχεύει στην αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών για την καταγραφή, προβολή και διάδοση της ΑΠΚ, δίνοντας έμφαση στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Ωρες Διδασκαλίας: 10

6η Ενότητα: Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικού υλικού – Αξιολόγηση προγράμματος: Η ενότητα επιδιώκει να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού που ενσωματώνει την ΑΠΚ, καθώς και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Ωρες Διδασκαλίας: 10

6. Ο σχεδιασμός της έρευνας για την αξιολόγηση του προγράμματος «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – Μνήμη, Ταυτότητα, Προοπτική: Ραγκουτσάρια – Καρναβάλι Καστοριάς»

Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που εμπλέκει τη ζωντανή πολιτιστική κληρονομιά, όπως το καρναβάλι της Καστοριάς (Ραγκουτσάρια), απαιτεί μία ολιστική προσέγγιση,

που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία. Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι μόνο η μέτρηση της επίτευξης γνωστικών στόχων, αλλά κυρίως η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες και η ευρύτερη σχολική κοινότητα βίωσαν το έθιμο, ανέπτυξαν σχέσεις με την τοπική ταυτότητα και απέκτησαν προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες.

Σκοπός της αξιολόγησης

Η έρευνα αποσκοπεί στο να αξιολογήσει:

- τον βαθμό κατανόησης της έννοιας της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς,
- την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των συμμετεχόντων,
- την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία,
- τον βαθμό καλλιέργειας στάσεων όπως ο σεβασμός στην παράδοση, η ενσυναίσθηση και η δημιουργικότητα.

Ποσοτική Προσέγγιση

Η ποσοτική διάσταση της αξιολόγησης βασίζεται στη χρήση δομημένων ερωτηματολογίων πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Τα ερωτηματολόγια θα απευθύνονται σε μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και (προαιρετικά) γονείς, με στόχο να καταγραφούν μεταβολές στη γνώση, στη στάση και στην αντίληψη των συμμετεχόντων απέναντι στο έθιμο και την πολιτιστική κληρονομιά.

Τα ερωτηματολόγια θα περιλαμβάνουν δηλώσεις με χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert (π.χ. «διαφωνώ απόλυτα» έως «συμφωνώ απόλυτα») και θα καλύπτουν άξονες όπως:

- η εξοικείωση με την έννοια της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς,
- η πολιτισμική ταύτιση με την τοπική παράδοση,
- η εμπειρία της ενεργής συμμετοχής,
- η καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα γίνει με στατιστική περιγραφή (μέσοι όροι, συχνότητες) και συγκριτική ανάλυση (π.χ. πριν-μετά) για να αποτυπωθεί η επίδραση της συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Ποιοτική Προσέγγιση

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εμβάθυνση των εμπειριών των συμμετεχόντων, δίνοντας φωνή στους ίδιους τους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, ώστε να εκφράσουν με δικά τους λόγια πώς βίωσαν το πρόγραμμα και τι αποκόμισαν από αυτό.

Η κύρια μέθοδος θα είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και μέλη της κοινότητας (π.χ. πολιτιστικοί σύλλογοι, καλλιτέχνες, τοπικοί φορείς). Οι συνεντεύξεις θα επικεντρώνονται σε ερωτήματα όπως:

- «Τι νέο έμαθες για το καρναβάλι της Καστοριάς;»
- «Πώς ένιωσες συμμετέχοντας στο δρώμενο;»
- «Ποια στοιχεία του εθίμου σε ενέπνευσαν περισσότερο;»

Παράλληλα, μπορούν να οργανωθούν ομάδες εστίασης (focus groups) με μικρές ομάδες μαθητών/τριών/τριών ή γονέων για την ανάπτυξη διαλόγου γύρω από θέματα ταυτότητας, μνήμης, παραδοσιακών αξιών και προσωπικών βιωμάτων.

Επιπλέον, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση των έργων που παρήχθησαν στο πλαίσιο του προγράμματος (εικαστικά, μουσικά, θεατρικά, γραπτά, ψηφιακά), εστιάζοντας σε στοιχεία έκφρασης ταυτότητας, δημιουργικότητας, συναισθηματικής εμπλοκής και επεξεργασίας πολιτισμικών συμβολισμών.

7. Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή αναδεικνύει την αξία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ) ως θεμελιώδους στοιχείου της πολιτισμικής ταυτότητας και κοινωνικής συνοχής, ιδιαίτερα σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης και τεχνολογικής εξέλιξης. Η περίπτωση του καρναβαλιού της Καστοριάς, των Ραγκουτσαριών, αποτέλεσε έναν αντιπροσωπευτικό και γόνιμο πυρήνα για την ανάλυση της δυναμικής της πολιτιστικής μνήμης, της διαγενεακής συνέχειας και της σύγχρονης ανανοηματοδότησης των εθίμων.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) και η παιδαγωγική προσέγγιση της UNESCO μέσω της μεθόδου των έξι βημάτων προσφέρουν ένα καινοτόμο και βιωματικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση της τοπικής πολιτιστικής τους ταυτότητας. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με επίκεντρο τα Ραγκουτσάρια επιβεβαιώνει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στην παράδοση και τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, ενδυναμώνοντας τον ρόλο της στην πολιτισμική εγγραμματοσύνη και στη δημοκρατική αγωγή.

Ο σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να συνδυάσει θεωρητική κατάρτιση, πολιτισμική ευαισθητοποίηση και πρακτικό προσανατολισμό. Το πρόγραμμα δεν περιορίζεται σε μια απλή αναφορά στο παρελθόν, αλλά συνδέει ουσιαστικά την πολιτιστική κληρονομιά με το παρόν και το μέλλον, προσφέροντας προοπτική για την πολιτιστική αειφορία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο προβλεπόμενος σχεδιασμός αξιολόγησης του προγράμματος, με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, ενισχύει τη δυνατότητα τεκμηρίωσης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και προάγει τη συμμετοχική αναστοχαστική προσέγγιση. Η εμπλοκή των μαθητών/τριών/τριών, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας διαμορφώνει ένα πεδίο συλλογικής εμπειρίας, συμβάλλοντας στη βιωματική κατανόηση και στην ανάδειξη της πολιτιστικής ταυτότητας.

Συνολικά, η παρούσα εισήγηση καταλήγει στο ότι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων βασισμένων στην Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, με αξιοποίηση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ενίσχυσης της πολιτιστικής συνείδησης, της δημιουργικότητας και της κοινωνικής συμμετοχής, θέτοντας τις βάσεις για μια εκπαίδευση με ταυτότητα και προοπτική.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Μέγας, Γ. (1979). *Ελληνικαί Εορταί και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*. Αθήνα: Εστία.

Μπαϊρακτάρης, Κ. (2016). Λόγος & Αντίλογος: Αγαπητή ΟΔΟΣ, 12/4/16, ΟΔΟΣ Εφημερίδα της Καστοριάς. Διαθέσιμο στο: http://www.odos-kastoria.gr/2016/04/blog-post_12.html (ημερομηνία τελευταίας ανάγνωσης 4 Αυγούστου 2023).

Μητράκας, Κ. (2018). *Χώρος, Τελετουργία, Θεατρικές Διαστάσεις στο Καρναβάλι των Μακεδνών*. Διδακτορική Διατριβή στη Σχολή Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας, Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Πολυμέρου-Καμηλάκη Α. (2007). Η "ανομολόγητη" λατρεία των νερών: Θρησκευτικές και δεισιδαιμονικές αντιλήψεις συνυπάρχουν σε μία από τις μεγαλύτερες εορτές του χριστιανισμού. Εφημερίδα Το ΒΗΜΑ, φ. 7/1/2007 σ. 32.

Πολίτης, Ν. (1994). *Παραδόσεις. Μελέται περί του Βίου και της Γλώσσης του Ελληνικού λαού*. Α' και Β' τόμος. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Σαχίνης, Α. (1984, Δεκέμβριος 21). Άρθρο στην εφημερίδα *Νέα Καστοριά*.

Ξενόγλωσση

Blake, J. (2006). Safeguarding Intangible Cultural Heritage: Challenges and Approaches. In *Intangible Heritage* (pp. 45-76). Routledge.

Cameron, F., & Kenderdine, S. (Eds.). (2007). *Theorizing digital cultural heritage: A critical discourse*. MIT Press.

Giaccardi, E. (2012). *Heritage and social media: Understanding heritage in a participatory culture*. Routledge.

Henriques, S. (2010). Engaging Youth in the Preservation of Intangible Cultural Heritage through ICT. UNESCO Courier, 12, 34-37.

Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for active citizenship. Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL),* European Commission.

Kalay, Y. E., Kvan, T., & Affleck, J. (2008). *New Heritage: New Media and Cultural Heritage*. Routledge.

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible heritage as metacultural production. *Museum International, 56* (1–2), 52–65.

Smith, L., & Akagawa, N. (2009). *Intangible Heritage*. Routledge.

UNESCO. (2003). Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. https://ich.unesco.org/en/convention

ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥΣ ΟΙΚΙΣΜΟΥΣ

Νουβάκης Πέτρος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86 / Μεταπτυχιακός φοιτητής Ιόνιου Πανεπιστήμιου

Περίληψη

Ο βιώσιμος τουρισμός αποτελεί μια αναπτυσσόμενη τάση που επιδιώκει την αρμονική συνύπαρξη τουριστικής ανάπτυξης, περιβαλλοντικής προστασίας και διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ιδιαίτερα οι παραδοσιακοί οικισμοί, που αντιμετωπίζουν φθίνουσα πληθυσμιακή πορεία και οικονομική στασιμότητα, μπορούν να επωφεληθούν από εναλλακτικές μορφές τουρισμού που ενσωματώνουν την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση των επισκεπτών.

Η παρούσα πρόταση εστιάζει στην αξιοποίηση των διδακτικών επισκέψεων ως εργαλείου για τη βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη, με έμφαση στον παραδοσιακό οικισμό της Πρώτης Σερρών. Μέσα από μια οργανωμένη διαδρομή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, βασισμένη στις αρχές του περιβαλλοντικού μονοπατιού, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά, να εξερευνήσουν το φυσικό τοπίο και να αναπτύξουν περιβαλλοντική και κοινωνική συνείδηση.

Η πρόταση ευθυγραμμίζεται με τον Υποστόχο 8.9 του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, που στοχεύει στην προώθηση βιώσιμων πρακτικών στον τουρισμό, ενίσχυση της τοπικής οικονομίας και διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας. Ο συνδυασμός εκπαίδευσης και τουρισμού μπορεί να συμβάλει στη βιώσιμη αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, προσφέροντας στους μαθητές ουσιαστικές εμπειρίες βιωματικής μάθησης.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, οι παραδοσιακοί οικισμοί αποκτούν μια νέα δυναμική, καθώς μπορούν να γίνουν κέντρα εκπαιδευτικού τουρισμού, δημιουργώντας ευκαιρίες τοπικής ανάπτυξης και ευαισθητοποίησης των νέων γενεών. Το προτεινόμενο μοντέλο μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για αντίστοιχες δράσεις σε άλλες περιοχές, προωθώντας τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Βιώσιμος Τουρισμός, Διδακτική Επίσκεψη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντικό μονοπάτι, Πρώτη Σερρών, Χαγιάτι Λαδιά

1. Εισαγωγή

Ο τουρισμός, όπως ορίζεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Τουρισμού (UNWTO), περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των ατόμων που ταξιδεύουν και διαμένουν σε προορισμούς εκτός του συνήθους περιβάλλοντός τους για χρονική περίοδο μικρότερη του ενός έτους, με σκοπό την αναψυχή, την εργασία ή άλλους λόγους. Αν και παραδοσιακά ο τουρισμός συνδεόταν κυρίως με την ξεκούραση και την ψυχαγωγία, τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά, οδηγώντας στην ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών, όπως ο πολιτιστικός τουρισμός, ο οικοτουρισμός και ο βιώσιμος τουρισμός.

Ο βιώσιμος τουρισμός έχει αναδειχθεί ως μια στρατηγική προσέγγιση που στοχεύει στη διατήρηση της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς, ενώ παράλληλα υποστηρίζει την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών. Σύμφωνα με τον Saarinen (2006), ο βιώσιμος τουρισμός επιχειρεί να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις της τουριστικής δραστηριότητας στο περιβάλλον και τις τοπικές κοινότητες, διασφαλίζοντας τη μακροπρόθεσμη ευημερία τόσο των κατοίκων όσο και των επισκεπτών. Στο ίδιο πλαίσιο, η Έκθεση της Επιτροπής Brundtland (1987) υπογραμμίζει ότι η βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.

Ένας από τους τρόπους προώθησης του βιώσιμου τουρισμού είναι η ενσωμάτωσή του στην εκπαίδευση, μέσω οργανωμένων εκπαιδευτικών επισκέψεων που συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση με την τουριστική εμπειρία. Οι παραδοσιακοί οικισμοί, λόγω της πλούσιας πολιτιστικής και

αρχιτεκτονικής τους κληρονομιάς, αποτελούν ιδανικούς προορισμούς για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Η παρούσα εργασία προτείνει μια οργανωμένη διδακτική επίσκεψη στον παραδοσιακό οικισμό της Πρώτης Σερρών, αξιοποιώντας την έννοια του **περιβαλλοντικού μονοπατιού**, μιας μεθόδου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εφαρμόζεται τόσο στη φύση όσο και σε αστικά περιβάλλοντα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993; Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000)

Μέσα από μια προσεκτικά σχεδιασμένη διαδρομή, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν την πολιτιστική και φυσική κληρονομιά του οικισμού, να περπατήσουν σε σοκάκια γεμάτα ιστορικές αναφορές, να επισκεφθούν σημεία αρχιτεκτονικού ενδιαφέροντος και να συμμετάσχουν σε βιωματικές δραστηριότητες. Η εφαρμογή τέτοιων δράσεων μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη εγκαταλελειμμένων ή λιγότερο ανεπτυγμένων περιοχών, προσφέροντας μια εναλλακτική στρατηγική βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης. Παράλληλα, η πρόταση αυτή μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την ανάπτυξη αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε άλλους παραδοσιακούς οικισμούς, ενισχύοντας την εκπαιδευτική διάσταση του βιώσιμου τουρισμού.

2. Επιλογή προορισμού

Στην παρούσα πρόταση, επιλέξαμε ως προορισμό της διδακτικής επίσκεψης την Πρώτη Σερρών του Δήμου Αμφίπολης, 900 περίπου κατοίκων (απογραφή 2021). Το χωριό είναι χτισμένο στους δυτικούς πρόποδες του Παγγαίου όρους σε υψόμετρο 310 μέτρα και θεωρείται ημιορεινή περιοχή (Κοινοτική οδηγία 75/268). Επί Οθωμανικής αυτοκρατορίας ονομαζόταν Κιούπκιοϊ, χωριό που μορφολογικά μοιάζει με πιθάρι επειδή βρίσκεται σε βαθούλωμα – κοιλότητα εδάφους (Ευγενίδης, 2007, pp. 117-119).

Από το 1920 και μέχρι την οικονομική κρίση του 1930, η Πρώτη γνωρίζει μεγάλη οικονομική ακμή. Χτίστηκαν πέντε μεγάλα καπνομάγαζα, έγιναν σημαντικά έργα υποδομής όπως το υδραγωγείο, Δημοτικό σχολείο (1926), ίδρυση Αγροτικού Συνεταιρισμού (1919), ο Σύλλογος Φιλόμουσων (1925) και ο Γυμναστικός Σύλλογος «Άρης» (1926). Στις αρχές της δεκαετίας του 1930 εγκαθίσταται η πρώτη μηχανή παροχής ηλεκτρικού ρεύματος στον αλευρόμυλο της Πρώτης και το 1955 γίνεται το πρώτο χωριό του Παγγαίου που ηλεκτροδοτείται από τη ΔΕΗ. Έγγραφα για τα παραπάνω υπάρχουν σε πρωτότυπα ή αντίγραφα, στο λαογραφικό μουσείο «**Χαγιάτι Λαδιά**» το οποίο θα αποτελέσει τον κύριο συνεργαζόμενο τοπικό φορέα του προορισμού. Με το ΠΔ 19/10/1978 (ΦΕΚ 594/Δ/78) η Πρώτη Σερρών χαρακτηρίστηκε **παραδοσιακός οικισμός**.

Από τους πίνακες απογραφής πληθυσμού της ΕΛΣΤΑΤ (*Πίνακας 2*), φαίνεται πως ο ενεργός πληθυσμός της Πρώτης μειώνεται ανησυχητικά – μείωση 55,39% σε διάστημα 30 ετών.

Έτος απογραφής	**Πληθυσμός Πρώτης Σερρών**	**Μείωση σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία**	**Μείωση σε σχέση με το 1991**
1991	2.033		
2001	1.855	8,76%	8,76%
2011	1.204	35,09%	40,78%
2021	907	24,67%	**55,39%**

Πίνακας 2 - Απογραφή πληθυσμού (ΕΛΣΤΑΤ)

Η μεγάλη μείωση που παρατηρείται στην δεκαετία 2001-2011, οφείλεται στην συρρίκνωση της αγροτικής καλλιέργειας του καπνού, καθώς το 2006 αποτέλεσε σημείο καμπής η άστοχη μεταρρύθμιση της Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (ΚΑΠ) η οποία έφερε την πλήρη αποσύνδεση της κοινοτικής επιδότησης από την παραγωγή του προϊόντος με ανεπανόρθωτο κόστος. Έτσι οι εκτάσεις καπνοκαλλιέργειας μειώθηκαν περίπου 57% και η παραγωγή μειώθηκε 69,2% σε ολόκληρη την χώρα με αποτέλεσμα τη σοβαρή μείωση του εισοδήματος και της απασχόλησης των καπνοκαλλιεργητών κυρίως στις περιφερειακές **ορεινές** και **ημιορεινές** περιοχές όπως η Πρώτη, με σοβαρές κοινωνικές αναταράξεις (Σέμος, 2009) και ανησυχητική γιγάντωση του δημογραφικού προβλήματος.

Στην δεκαετία 2011-2021 η μείωση του πληθυσμού συνδέεται με την οικονομική κρίση, ενώ οι εναπομείναντες κάτοικοι είναι κυρίως συνταξιούχοι, αγρότες και ελάχιστοι μισθωτοί και ιδιώτες.

Στον πυκνό πολεοδομικό ιστό της Πρώτης με τους λιθόστρωτους δρόμους, ο επισκέπτης συναντά **μακεδονικά αρχοντικά** με τις κόκκινες κεραμιδένιες στέγες πλάι σε επιβλητικά **καπνομάγαζα**, διώροφες **αγροτικές κατοικίες** με ψηλούς μαντρότοιχους της οθωμανικής περιόδου, **δημόσια κτίρια**, νεοκλασικά αρχοντικά των αρχών του 20ου αιώνα, **πηγάδια**, **εκκλησίες** και πλατείες. Ο πλούτος αυτός περιγράφει την οικονομική άνθηση που γνώρισε ο τόπος ιδιαίτερα στα τέλη του 19ου αιώνα με την εισαγωγή της καπνοκαλλιέργειας και την σταδιακή υιοθέτηση ενός ιδιόμορφου τρόπου αστικής ζωής από τον τοπικό πληθυσμό.



Από Πρώτη προς …	Απόσταση σε χλμ.	Χρόνος μετακίνησης με όχημα
Δράμα	28,20	26 λεπτά
Σέρρες	50,70	44 λεπτά
Καβάλα	46,10	49 λεπτά
Θεσσαλονίκη	118,00	1ω και 20 λεπτά
Κιλκίς	143,00	1ω και 40 λεπτά

Εικόνα 5 - γεωγραφική θέση Πρώτης Σερρών (αποστάσεις από πρωτεύουσες γειτονικών νομών)

2.1 Χαγιάτι Λαδιά

Οι παλιές καπναποθήκες του Ευάγγελου Λαδιά, χτισμένες το 1925, έχουν μετατραπεί σε λαογραφικό μουσείο ιδιωτικής πρωτοβουλίας, με ονομασία «Χαγιάτι Λαδιά», προσφέροντας μια μοναδική εμπειρία στην περιοχή με την παραδοσιακή τους αρχιτεκτονική από πέτρα και ξύλο. Το Χαγιάτι Λαδιά, ένα επαρχιακό μουσείο σε έναν νομό με μικρή τουριστική κίνηση, ιδρύθηκε από την Βάσια Λαδιά και τον Τσιφούτη Χρήστο το 2014 και καταχωρήθηκε ως Αστική Μη Κερδοσκοπική Εταιρεία (ΑΜΚΕ) με ΑΜ 7108 στο μητρώο Πολιτιστικών φορέων του Υπ. Πολιτισμού από 29/04/2020.

Εκτός από τα εκθέματα που διαθέτει το μουσείο, διοργανώνει και άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες ποικίλου χαρακτήρα όπως:

- Βιωματικές δραστηριότητες με μαθητές
- Παρουσιάσεις βιβλίων
- Θεατρικές παραστάσεις κ.α.

Στοιχεία επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης	
	https://www.hayatiladia.gr
	https://www.facebook.com/hayatiladia
	info@hayatiladia.gr

3. Θεσμικό πλαίσιο και στόχοι

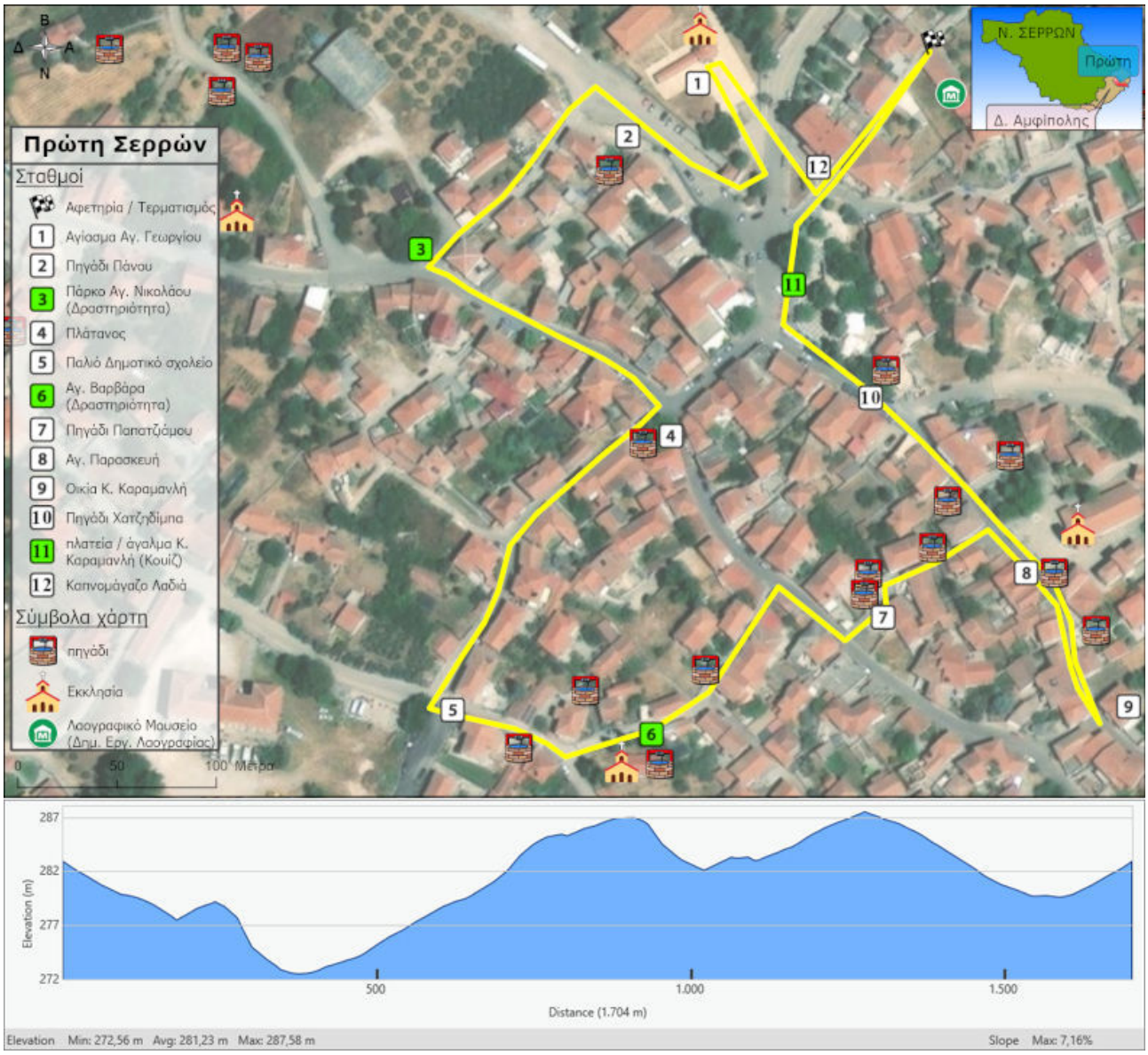
Η πρόταση που παρουσιάζουμε, αφορά σε διδακτικές επισκέψεις **Δημοτικών σχολείων** και **Γυμνασίων** στην Πρώτη Σερρών. Οι επισκέψεις αυτές που προβλέπονται με διαφορετικές Υπουργικές Αποφάσεις του 2020 τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιούνται εντός του ωραρίου λειτουργίας των σχολείων - με δυνατότητα παράτασης μέχρι δύο ώρες - σε χώρους ιδιαίτερης εκπαιδευτικής αξίας (**πολιτιστική**, αρχαιολογική, **ιστορική**, οικολογική, **θρησκευτική**).

Οι στόχοι της προτεινόμενης διαδρομής είναι για τους μαθητές:

- να περπατήσουν σε χώρους όπου εργάστηκαν άνθρωποι σε επαγγέλματα του παρελθόντος,
- να αναδειχτούν αξίες,
- να εκτιμήσουν την ιστορική και πολιτιστική κληρονομιά του τόπου και
- γενικότερα να έρθουν σε επαφή με στοιχεία της Λαϊκής παράδοσης όπως εκφράζει το λαό μας.

και για την Πρώτη Σερρών:

- να γίνει γνωστή ως χώρος ιδιαίτερης ομορφιάς και παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, θρησκευτικής και πολιτιστικής αξίας



Εικόνα 6 - Χάρτης διαδρομής

Στη διαδρομή που προτείνουμε στην Εικόνα 6, οι μαθητές θα συναντήσουν τα περισσότερα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού οικισμού, όπως καπνομάγαζα, μακεδονικά αρχοντικά σπίτια παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, εκκλησίες και παρεκκλήσια, δημόσια κτίρια, και κάποια από τα πολλά πηγάδια του χωριού.

Η κυκλική διαδρομή των δώδεκα σταθμών, με αφετηρία και τερματισμό το «Χαγιάτι Λαδιά», έχει μήκος 1.704 μέτρα, με ελάχιστο υψόμετρο 272,56 μ (στον σταθμό 2) και μέγιστο τα 287,56 μ (στον σταθμό 9) με μέση κλίση 7,16%. Η διαδρομή κρίνεται αρκετά ομαλή και ασφαλής για τους μαθητές αφού η κίνηση είναι αραιή στους ελάχιστους κεντρικούς δρόμους του χωριού όπου θα κινηθούνε. Η πρόσβαση σε μαθητές με κινητικά προβλήματα κρίνεται δυσχερής, αφού οι δρόμοι του κέντρου της Πρώτης όπου θα κινηθούν οι μαθητές, είναι λιθόστρωτοι. Ο χρόνος που απαιτείται για την ξενάγηση αναλύεται ως εξής:

Τοποθεσία	Πορεία σε λεπτά της ώρας	Ενημέρωση/δραστηριότητες Λεπτά της ώρας	Συνολικός χρόνος
Αφετηρία: Χαγιάτι Λαδιά		5	5
Σταθμός 1 – Αγίασμα Αγίου Γεωργίου	3	8	11
Σταθμός 2 – Πηγάδι οικίας Πάνου	3	8	11
Σταθμός 3 – Πάρκο Αγ. Νικολάου	3	12	15
Σταθμός 4 – Πλατεία Πλατάνου	3	10	13
Σταθμός 5 – παλιό Δημοτικό σχολείο	4	10	14
Σταθμός 6 – Ιερός Ναός Αγίας Βαρβάρας	1	3	4
Σταθμός 7 – πηγάδι οικίας Παπατζιάμου και οικίας Ρίζου	5	7	12
Σταθμός 8 – Ιερός Ναός Αγίας Παρασκευής	2	10	12
Σταθμός 9 – οικία Κ. Καραμανλή	2	12	14
Σταθμός 10 - πηγάδι Χατζηδίμπα	4	3	7
Σταθμός 11 – πλατεία / άγαλμα Κ. Καραμανλή	1	12	13
Σταθμός 12 – καπνομάγαζο οικ. Λαδιά	1	8	9
Τερματισμός – Λαογραφικό μουσείο «Χαγιάτι Λαδιά»	1	17	18
	33	125	158

Εικόνα 7 - απαιτούμενος χρόνος ανά σταθμό

Σε κάθε σταθμό, γίνεται ενημέρωση και βιωματικές δραστηριότητες, ώστε η πληροφόρηση που θα λάβουν να γίνει κτήμα τους με πολλαπλά οφέλη:

- **Εκπαιδευτική Αξία:** Οι μαθητές αυτής της ηλικιακής ομάδας βρίσκονται σε μια κρίσιμη φάση της γνωστικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Η επίσκεψη σε έναν παραδοσιακό οικισμό προσφέρει μια πλούσια εμπειρία μάθησης, καθώς συνδυάζει την πρακτική γνώση με τη ζωντανή ιστορία και πολιτισμό.
- **Πολιτιστική Ενσωμάτωση:** Η επίσκεψη στον παραδοσιακό οικισμό της Πρώτης δίνει την ευκαιρία στους νεαρούς μαθητές να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν την τοπική κληρονομιά και παράδοση, κάτι που ενισχύει την κατανόηση και την εκτίμηση για τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα.
- **Κοινωνικές Δεξιότητες και Ομαδικό Πνεύμα:** Οι μαθητές αυτής της ηλικίας αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της ομαδικής εργασίας και των δραστηριοτήτων. Η συμμετοχή σε μια οργανωμένη περιηγητική δραστηριότητα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία και την κοινωνική ανάπτυξη.
- **Προσωπική Ανάπτυξη και Ανεξαρτησία:** Μέσα από την εξερεύνηση και την αλληλεπίδραση με νέα περιβάλλοντα, οι μαθητές αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία. Οι εκδρομές όπως αυτή στον Πρώτη προσφέρουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη μέσα από νέες εμπειρίες.
- **Διατήρηση και Σεβασμός του Περιβάλλοντος:** Η επαφή με τη φύση και η εκτίμηση της παραδοσιακής αρχιτεκτονικής και τρόπου ζωής μπορεί να διδάξει στους μαθητές την αξία της διατήρησης και τη σημασία του σεβασμού προς το περιβάλλον

Με τη λήξη του προγράμματος, οι μαθητές θα έχουν χρόνο για δεκατιανό ή γεύμα στις επιχειρήσεις εστίασης του χωριού, ανάλογα με το πρόγραμμα της επίσκεψης που καταρτίζει το σχολείο.

Για την υλοποίηση της προτεινόμενης διδακτικής επίσκεψης, το Λαογραφικό μουσείο «Χαγιάτι Λαδιά», αποστέλλει email στα σχολεία των συγκεκριμένων νομών, παρουσιάζοντας το πρόγραμμα, τη διάρκειά του και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στο ενημερωτικό υλικό

περιλαμβάνεται σύνδεσμος προς έναν διαδραστικό χάρτη τύπου **StoryMap** με φωτογραφίες των αξιοθέατων των σταθμών της διαδρομής και λεπτομέρειες των δραστηριοτήτων (ηλεκτρονική διεύθυνση του χάρτη https://bit.ly/nouvakis_proti). Η επιτυχία της προτεινόμενης δράσης προϋποθέτει στενή συνεργασία με τοπικούς φορείς, όπως το Λαογραφικό Μουσείο. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της ανακάλυψης και της κατανόησης της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, καθιστώντας την εκπαιδευτική εμπειρία πιο βιωματική και ουσιαστική.

4. Φέρουσα ικανότητα

Η φέρουσα ικανότητα σε προστατευόμενους / ιστορικούς οικισμούς προτείνεται σε αναλογία 1/3 τουριστών προς ντόπιους (Σερράος, 2013). Σύμφωνα με την απογραφή του 2021, στην Πρώτη των 907 μόνιμων κατοίκων, θα μπορούσαν να παρευρίσκονται ταυτόχρονα μέχρι 300 περίπου μαθητές με στόχο να αποφευχθεί η εμπορευματοποίηση της κουλτούρας με σκοπό την τουριστική ανάπτυξη (Γαζής, 2019).

Όσον αφορά τη διαδρομή, η φέρουσα ικανότητα για πεζοπορικές διαδρομές στη φύση προτείνεται στα 40 άτομα ανά χιλιόμετρο (Σερράος, 2013). Δεδομένου ότι η προτεινόμενη διαδρομή πραγματοποιείται εντός του οικοδομικού ιστού και περιλαμβάνει ξενάγηση από τους συνοδούς εκπαιδευτικούς, με στόχο τη συλλογή στοιχείων και τη δημιουργία φωτογραφικής αφήγησης μετά την επίσκεψη, οι ομάδες των μαθητών θα πρέπει να περιορίζονται στον αριθμό των μαθητών ενός τμήματος. Ωστόσο, είναι εφικτό δύο τμήματα να περπατήσουν το μονοπάτι με μικρή χρονική απόσταση μεταξύ τους. Επισήμως, ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τμήμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 27 και στην Πρωτοβάθμια 25, ενώ ο πραγματικός μέσος όρος είναι **19,94** μαθητές ανά τμήμα στη Δευτεροβάθμια και **15,1** στην Πρωτοβάθμια (στοιχεία από απάντηση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Ζέττας Μακρή σε επίκαιρη ερώτηση στη Βουλή των Ελλήνων στις 28/11/2022).

5. Σταθμοί της διαδρομής

Η προτεινόμενη διαδρομή ακολουθεί κυκλική πορεία (Εικόνα 6), ξεκινώντας από το Λαογραφικό Μουσείο «Χαγιάτι Λαδιά», περνώντας από βασικά σημεία ιστορικού, πολιτιστικού και φυσικού ενδιαφέροντος, και καταλήγοντας και πάλι στο μουσείο. Σε κάθε σταθμό, η εισήγηση των πληροφοριών γίνεται με διαδραστικό τρόπο, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν και να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

5.1 Αφετηρία – Λαογραφικό Μουσείο «Χαγιάτι Λαδιά»

Η επίσκεψη ξεκινά με μια σύντομη παρουσίαση του μουσείου, των συλλογών του και του ρόλου του στην ανάδειξη της τοπικής ιστορίας. Οι μαθητές εισάγονται στη σημασία της λαογραφίας και της διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Δίνεται φυλλάδιο με χάρτη του μονοπατιού και πίνακα στον οποίο θα καταγράφουν πληροφορίες από τη διαδρομή (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

5.2 Σταθμός 1 – Αγίασμα Αγίου Γεωργίου

Ο συνοδός αφηγείται τον θρύλο της εύρεσης του Αγιάσματος και εξηγεί τη σύνδεσή του με την τοπική λαϊκή παράδοση. Συζητείται η έννοια των θρησκευτικών παραδόσεων και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της τοπικής ταυτότητας.

5.3 Σταθμός 2 – Πηγάδι οικίας Πάνου

Στον συγκεκριμένο οικισμό, σήμερα διατηρούνται περισσότερα από 38 πηγάδια, εκ των οποίων ελάχιστα είναι αυτά που δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Παρουσιάζεται η σημασία των πηγαδιών στην καθημερινή ζωή του χωριού πριν από την κατασκευή του υδραγωγείου. Ο συνοδός εξηγεί τη διαδικασία κατασκευής των πηγαδιών και τη λειτουργία τους.

5.4 Σταθμός 3 – Πάρκο Αγίου Νικολάου

Σύντομη αναφορά στην ιστορία του πάρκου και του παρεκκλησίου.

<u>1η Δραστηριότητα</u> - Προσανατολισμός
Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα σημεία του ορίζοντα χωρίς τεχνολογικά μέσα, χρησιμοποιώντας την παρατήρηση του ήλιου και φυσικά σημάδια. Επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις τους με τη χρήση πυξίδας. • Φροντίζουμε ώστε όλοι οι μαθητές να απλωθούν στο πάρκο σε απόσταση πάνω από δύο μέτρα μεταξύ τους. • Καλούνται να κλείσουν τα μάτια τους, και γυρίζουν 1-2 φορές γύρω από τον εαυτό τους • Ανοίγοντας τα μάτια, προσπαθούν να προσανατολιστούν και να εντοπίσουν που βρίσκεται ο Βορράς/Νότος/Δύση/Ανατολή. Ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών, γίνεται αναφορά στον ήλιο και τη θέση που έχει ανάλογα με την ώρα της ημέρας, και με την πυξίδα που διαθέτουν τα κινητά τηλέφωνα επιβεβαιώνουν την διαίσθησή τους. • Γίνεται τοπογραφική ενημέρωση των θέσεων των βουνών που φαίνονται από την άκρη του πάρκου (Βόρεια και σε απόσταση 77 χλμ. φαίνεται το όρος Φαλακρό, Βόρειο-Δυτικά σε απόσταση 47 χλμ. το Μενοίκιο όρος και Νότιο-Ανατολικά το όρος Παγγαίο)

5.5 Σταθμός 4 – Πλατεία Πλατάνου

Παρουσίαση του αιωνόβιου πλατάνου ως φυσικού και πολιτιστικού ορόσημου του χωριού. Γίνεται αναφορά σε πολιτιστικά δρώμενα που λαμβάνουν χώρα γύρω απ' αυτόν όπως η ετήσια γιορτή του κάθε Αύγουστο, και σε σημαντικά γεγονότα που συνδέονται με την παρουσία του, όπως η πτώση μονοκινητήριου αεροπλάνου που σκάλωσε στα κλαδιά του το 2020.

5.6 Σταθμός 5 – Παλιό Δημοτικό Σχολείο

Γίνεται σύντομη ιστορική αναφορά του κτιρίου της σημασίας της εκπαίδευσης στην τοπική κοινότητα. Ενδεικτικά στοιχεία που αναφέρονται: «Χτισμένο το 1926-1927 με εθελοντική εργασία των κατοίκων, το κτίριο λειτούργησε ως σχολείο έως τη δεκαετία του 1980. Από το 1999 έως το 2010 στέγαζε το Δημαρχείο του πρώην Δήμου Πρώτης και σήμερα φιλοξενεί τεχνικές υπηρεσίες του Δήμου Αμφίπολης.»

5.7 Σταθμός 6 – Ιερός Ναός Αγίας Βαρβάρας

Σύντομη ιστορική αναδρομή του ναού και της σημασίας του ως τόπος λατρείας.

<u>2η Δραστηριότητα</u> - Παρουσίαση παραδοσιακών δεισιδαιμονιών και δοξασιών των κατοίκων παλιότερης περιοχής.
Διανομή Φράσεων: Οι μαθητές σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων, λαμβάνουν σε τυπωμένες καρτέλες μία από τις παρακάτω φράσεις. • «ότι καιρό κάνει της Άγιας Βαρβάρας, κάνει και τα Χριστούγεννα» • «όποιος τρώει τη γωνιάδα του ψωμιού, γίνεται παπάς» • «Τετάρτη και Παρασκευή τα νύχια σου μην κόψεις κι Κυριακή να μη λουστείς αν θέλεις να προκόψεις» • Ο Μάιος θεωρούνταν κακός μήνας για να παντρευτεί κάποιος, επειδή «τον Μάιο παντρεύντι τα γαϊδούρια». Ο συνοδός συζητάει το νόημα της φράσης με την κάθε ομάδα και τα μέλη αναζητούν τρόπους παρουσίασης στην ολομέλεια σε μορφή παντομίμας. «Προετοιμάστε την παντομίμα σας. Χρησιμοποιήστε κινήσεις και εκφράσεις για να απεικονίσετε τη φράση χωρίς να μιλήσετε.»

«Παρουσίαση: Παρουσιάστε την παντομίμα σας στους υπόλοιπους μαθητές. Οι υπόλοιποι μαθητές θα προσπαθήσουν να μαντέψουν τι παρουσιάζετε.»

Οι μαθητές καλούνται χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, να δημιουργήσουν κινήσεις ή μια αποτελεσματική παντομίμα που να αντιπροσωπεύει κάθε μία από τις παραπάνω φράσεις.

5.8 Σταθμός 7 – Πηγάδι οικίας Παπατζιάμου

Ανάλυση της κατασκευής των πηγαδιών και της σημασίας τους για την τοπική κοινότητα.

5.9 Σταθμός 8 – Ιερός Ναός Αγίας Παρασκευής

Παρουσίαση του κεντρικού ναού του χωριού και της ιστορικής του σημασίας.

5.10 Σταθμός 9 – Οικία Κωνσταντίνου Καραμανλή

Αναφορά στη ζωή και το έργο του πρώην πρωθυπουργού. Οι μαθητές επισκέπτονται το μουσειακό χώρο και συζητούν τη συμβολή του Κωνσταντίνου Καραμανλή στην πολιτική ιστορία της Ελλάδας.

5.11 Σταθμός 10 – Πηγάδι Χατζηδίμπα

Συζήτηση για τη σημασία των κοινοτικών κτιρίων και την εξέλιξη του οικισμού.

5.12 Σταθμός 11 – Πλατεία / Άγαλμα Κωνσταντίνου Καραμανλή

Παρουσίαση του αγάλματος και της ιστορικής του σημασίας.

3η Δραστηριότητα - Διαδικτυακό quiz γνώσεων

Περιγραφή Δραστηριότητας: Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδρομής, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ένα διαδικτυακό quiz γνώσεων, που θα αξιολογήσει και θα ενισχύσει την κατανόηση του υλικού που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της διαδρομής.

Οργάνωση του Quiz

- Δημιουργία **Quiz**: Θα δημιουργηθεί ένα quiz στη διεύθυνση https://testmoz.com/ με ερωτήσεις που καλύπτουν όλα τα σημεία ενδιαφέροντος και τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν στη διαδρομή.
- **Πρόσβαση στο Quiz:** Ένα QR Code που οδηγεί στο quiz θα δημιουργηθεί και θα τυπωθεί σε φυλλάδια ή θα εμφανιστεί σε μια οθόνη. Οι μαθητές θα μπορούν να σαρώσουν το QR Code με τα κινητά τους τηλέφωνα για να προσπελάσουν το quiz.
- **Σύνδεση στο Διαδίκτυο:** Μαθητές που δεν διαθέτουν δεδομένα ή δεν έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο θα μπορούν να συνδεθούν μέσω του κοινοτικού Wi-Fi ή να χρησιμοποιήσουν κοινόχρηστες συσκευές που θα παρέχονται για τη δραστηριότητα.
- **Διεξαγωγή του Quiz:** Οι μαθητές θα απαντούν στις ερωτήσεις βασισμένοι στις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διαδρομή. Οι ερωτήσεις θα καλύπτουν θέματα όπως ιστορία, πολιτισμός, περιβάλλον και αρχιτεκτονική.
- **Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση:** Μετά την ολοκλήρωση του quiz, οι μαθητές θα λάβουν άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις τους. Θα μπορούν επίσης να συζητήσουν τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους διδάσκοντες.



Εικόνα 8 - quiz (qr code / είσοδος / ερώτηση)

Στόχοι της Δραστηριότητας

- Να ενισχύσει την ενεργητική μάθηση και την κατανόηση των μαθητών.
- Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη διαδραστική εκμάθηση.
- Να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών στη χρήση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- Να παρέχει μια διασκεδαστική και εκπαιδευτική κατάληξη στην εκπαιδευτική διαδρομή.

Αυτή η δραστηριότητα quiz αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για τους μαθητές να επαναλάβουν και να εδραιώσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της διαδρομής, καθώς και να ανταγωνιστούν φιλικά μεταξύ τους.

5.13 Σταθμός 12 – Καπνομάγαζο Λαδιά

Παρουσίαση της οικονομικής ιστορίας του καπνού και του ρόλου του στην ανάπτυξη της περιοχής.

5.14 Τερματισμός – Λαογραφικό Μουσείο «Χαγιάτι Λαδιά»

Ανακεφαλαίωση της εμπειρίας και συζήτηση των εντυπώσεων των μαθητών.

4η Δραστηριότητα - Δημιουργικό Εργαστήρι Λαογραφίας

Οι μαθητές θα συμμετέχουν σε ένα εργαστήριο όπου θα εξερευνήσουν τα παραδοσιακά είδη ρουχισμού, τα μουσικά όργανα, τα έθιμα και τις παραδόσεις της περιοχής. Θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν τα δικά τους λαογραφικά προϊόντα, όπως μικρές τσάντες ή παραδοσιακά μουσικά όργανα από απλά υλικά.

Τσάντες από παλιά μπλουζάκια: Σε συνεννόηση με τους συνοδούς δασκάλους ή καθηγητές, οι μαθητές ενημερώνονται πως θα πρέπει να έχουν μαζί τους ένα παλιό μακό μπλουζάκι. Στον χώρο του μουσείου, κόβουν τα μπλουζάκια με τις υποδείξεις της υπευθύνου, ράβουν πρόχειρα το κάτω μέρος από το μπλουζάκι, ζωγραφίζουν πάνω στα μπλουζάκια και κόβουν το πάνω μέρος ώστε να δημιουργήσουν μία τσάντα/ταγάρι από ρούχο το οποίο ίσως να τους ήταν άχρηστο. Υλικά που απαιτούνται: ψαλίδια, σακοράφες που να μην είναι μυτερές, κλωστές, μαρκαδόροι.





Αυτές οι δραστηριότητες έχουν στόχο να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, παρέχοντας τους ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση και βιωματική κατανόηση. Μέσω αυτών, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις, αλλά και πρακτικές εμπειρίες που ενισχύουν τις δεξιότητες τους στην κριτική σκέψη, την ομαδική εργασία, και την δημιουργική έκφραση. Επιπλέον, τέτοιες δραστηριότητες συμβάλλουν στην προαγωγή της ευαισθητοποίησης των νέων σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης, και βιώσιμης ανάπτυξης.

5η Δραστηριότητα: Φωτογραφική αφήγηση

Πραγματοποιείται στο σχολείο μετά την εκδρομή, σε άλλη ημέρα, καθώς ο διαθέσιμος χρόνος και ο τρόπος διάβασης του μονοπατιού, δεν επιτρέπουν στους μαθητές να επεξεργαστούν και να εμπεδώσουν επαρκώς τις γνώσεις που αποκόμισαν (Brody, 2005).

Περιγραφή Δραστηριότητας: Στη διαδρομή, οι μαθητές θα κληθούν να καταγράψουν τις εμπειρίες και τις ανακαλύψεις τους μέσω φωτογραφιών. Αυτή η δραστηριότητα θα ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση, την ομαδική εργασία και τη βαθύτερη κατανόηση του τοπικού πολιτισμού και ιστορίας.

Οργάνωση

- **Δημιουργία Ομάδων**: Οι μαθητές θα χωριστούν σε μικρές ομάδες, κάθε μία με ένα διαφορετικό θέμα για εξερεύνηση (π.χ. τοπική αρχιτεκτονική, φυσικό περιβάλλον, παραδοσιακά επαγγέλματα).

- **Φωτογράφιση**: Καθώς περπατούν τη διαδρομή, κάθε ομάδα θα φωτογραφίζει στοιχεία που αντικατοπτρίζουν το θέμα τους.
- **Συλλογή και Επεξεργασία Φωτογραφιών**: Μετά την επίσκεψη, οι ομάδες θα επιλέξουν τις καλύτερες φωτογραφίες και θα τις επεξεργαστούν εάν είναι απαραίτητο (π.χ. ρύθμιση φωτισμού, κόψιμο).
- **Δημιουργία Αφήγησης**: Κάθε ομάδα θα δημιουργήσει μια αφήγηση με βάση τις φωτογραφίες τους, εξηγώντας τι αντιπροσωπεύει κάθε φωτογραφία και πως συνδέεται με το θέμα τους.
- **Παρουσίαση και Συζήτηση**: Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την αφήγησή της στην τάξη, και θα ακολουθήσει συζήτηση για τις διαφορετικές προσεγγίσεις και ανακαλύψεις.

Στόχοι Δραστηριότητας

- Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην παρατήρηση και εκτίμηση της τοπικής κληρονομιάς και του πολιτισμού.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες στη φωτογραφία και τη δημιουργική αφήγηση.
- Να καλλιεργήσουν την ομαδική εργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές θα καλλιεργήσουν ένα βαθύτερο ενδιαφέρον και κατανόηση για τον τόπο που επισκέπτονται, καθώς και δεξιότητες που υπερβαίνουν το ακαδημαϊκό πλαίσιο.

6. Συμπεράσματα και προοπτικές

Η προτεινόμενη διδακτική επίσκεψη στην Πρώτη Σερρών αποτελεί μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία μέσω της αλληλεπίδρασης με τον τοπικό πολιτισμό και το φυσικό περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει τη σημασία της βιωματικής εκπαίδευσης καθώς και τη σύνδεση του μαθησιακού περιεχομένου με πραγματικά, φυσικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα (Brody, 2005). Η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών και διαδραστικών δραστηριοτήτων ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με την τοπική κουλτούρα, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και περιβαλλοντικής συνείδησης.

Ο βιώσιμος τουρισμός παίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Προωθεί ηθικές ταξιδιωτικές πρακτικές, υποστηρίζει τις τοπικές κοινότητες και δημιουργεί κεφάλαια για προσπάθειες διατήρησης. Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι οι πολιτιστικοί θησαυροί διατηρούνται για τις μελλοντικές γενιές, ενώ παράλληλα ενισχύει την ευαισθητοποίηση και την εκτίμηση μεταξύ των τουριστών (Lamoria et al., 2024).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του βιώσιμου τουρισμού, προτείνοντας μια μορφή ανάπτυξης που δεν περιορίζεται μόνο στην οικονομική διάσταση, αλλά περιλαμβάνει και σημαντική πολιτιστική και παιδαγωγική αξία, καθώς και τον σεβασμό στη φέρουσα ικανότητα του προορισμού. Μέσα από την αλληλεπίδραση με την τοπική ιστορία και τους φορείς της περιοχής, όπως το Λαογραφικό Μουσείο «Χαγιάτι Λαδιά», οι μαθητές γίνονται κοινωνοί της πολιτιστικής κληρονομιάς και κατανοούν τη σημασία της διατήρησής της.

Παράλληλα, το περιβαλλοντικό μονοπάτι στον αστικό ιστό δεν προσφέρει μόνο γνώση, αλλά και μια μοναδική αισθητική εμπειρία. Το φυσικό τοπίο και η αρχιτεκτονική του οικισμού λειτουργούν ως ερεθίσματα που καλλιεργούν τη συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με τον χώρο και ενισχύουν τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση. Ένας τόπος που στο παρελθόν έσφυζε από ζωή μπορεί έτσι να ξαναβρεί τη θέση του ως εκπαιδευτικός και τουριστικός προορισμός, προσελκύοντας όχι μόνο τους μαθητές του σήμερα αλλά και τους ταξιδιώτες του αύριο.

Δράσεις αυτού του είδους μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο για την ανάπτυξη παρόμοιων προγραμμάτων σε άλλους παραδοσιακούς οικισμούς, ενισχύοντας την τοπική ταυτότητα και προωθώντας ένα βιώσιμο μοντέλο τουριστικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γαζής, Ζ. (2019). Η Φέρουσα ικανότητα τουριστικής ανάπτυξης - Εφαρμογή στις 13 Ελληνικές Περιφέρειες. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές-Φιλοσοφία-Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ευγενίδης, Η. Α. (2007). *Ιστορία της Πρώτης Σερρών* (1η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες "ΜΕΛΙΣΣΑ".

Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.

Σέμος, Α. (2009). *Αγροτική Πολιτική - Πολιτική Αγροτικών Προϊόντων* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Σερράος, Κ. (2013). Εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος 'Προσεγγίσεις του σχεδιασμού στην Ελλάδα'. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών.

Ξενόγλωσση

Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research, 11(5), σς. 603-621*. https://doi.org/10.1080/13504620500169809

Lamoria, J., Mishra, A., Kumar, N., Colaco, P., Bhatnagar, T., & Kenchappa, R. M. (2024). The Role of Sustainable Tourism in Enhancing Cultural Heritage Preservation: In-depth Analysis. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 870–879. https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1085

Saarinen, J. (2006). TRADITIONS OF SUSTAINABILITY IN TOURISM STUDIES. *Annals of Tourism Research, 33(4)*, 1121-1140. Great Britain: Elsevier Ltd.

Παράρτημα

- Φυλλάδιο με χάρτη της διαδρομής
- Κουίζ (password: 999)
- Οι ερωτήσεις του κουίζ της 3ης δραστηριότητας

ΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ-ΔΡΑΣΕΩΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΟΝ 21Ο ΑΙΩΝΑ: ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2030

Παγουρτζή Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια διδάκτωρ στη Συγκριτική Παιδαγωγική

Περίληψη

Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030 αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σχέδιο-δράσεως του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). Η παρούσα εργασία διερευνά τους στόχους του σχεδίου, καθώς και την άποψη του οργανισμού για τις δεξιότητες τις οποίες ο οργανισμός θεωρεί απαραίτητες για την εκπαίδευση του 2030, έχοντας ως ερευνητική μέθοδο την επιστημονική προσέγγιση της C. Bacchi με τον τίτλο '*What's the Problem Represented to be?'*. Ακόμη, εκτός των τυπικών μερών μιας ακαδημαϊκής εργασίας η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει και μία διαφορετική εκπαιδευτική πρόταση από αυτή του σχεδίου του ΟΟΣΑ, με σκοπό να προωθηθεί η παιδαγωγική πολυφωνία.

Λέξεις κλειδιά: ΟΟΣΑ, εκπαιδευτικό σχέδιο-δράσεως, δεξιότητες

1. Εισαγωγή

1.1. Παρουσίαση του ΟΟΣΑ

Το σχέδιο-δράσεως *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030* είναι ένα έργο του ΟΟΣΑ· γι' αυτό, είναι απαραίτητη μία σύντομη παρουσίαση του οργανισμού. Η αγγλική συντομογραφία του (OECD) προέρχεται από την αγγλική ονομασία *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2025a). Ο ΟΟΣΑ είναι ένα φόρουμ και ένας κόμβος γνώσης για δεδομένα, αναλύσεις και βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της δημόσιας πολιτικής, ενώ συνεργάζεται με περισσότερες από εκατό χώρες, σε όλον τον κόσμο, για να οικοδομήσει, όπως υποστηρίζει, ισχυρότερες, δικαιότερες και καθαρότερες κοινωνίες, καθώς και με σκοπό να συμβάλλει στη διαμόρφωση καλύτερων πολιτικών για καλύτερες ζωές (OECD, 2025a). Ο ΟΟΣΑ είναι ένας διεθνής οργανισμός, ο οποίος εργάζεται βασιζόμενος σε περισσότερα από εξήντα χρόνια εμπειρίας για να διαμορφώσει πολιτικές, οι οποίες, σύμφωνα με τον οργανισμό, προωθούν την ευημερία και τις ευκαιρίες (OECD, 2025a). Συνεργάζεται με τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής, τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders), καθώς και με τους πολίτες για τη θέσπιση τεκμηριωμένων (evidence-based) διεθνών προτύπων, αλλά και για την εξεύρεση λύσεων στις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις (OECD, 2025a). Από τη βελτίωση των οικονομικών επιδόσεων και την ενίσχυση των πολιτικών για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής έως την ενίσχυση της εκπαίδευσης και την καταπολέμηση της διεθνούς φοροδιαφυγής, ο ΟΟΣΑ έχει ως βασικό στόχο να θέσει διεθνή πρότυπα και να υποστηρίξει την εφαρμογή τους, καθώς και να βοηθήσει τις χώρες να χαράξουν μια πορεία προς ισχυρότερες, δικαιότερες και καθαρότερες κοινωνίες (OECD, 2025a).

Οι τριάντα οκτώ χώρες – μέλη του ΟΟΣΑ, την άνοιξη του 2025, καλύπτουν όλον τον κόσμο, από τη Βόρεια και τη Νότια Αμερική έως την Ευρώπη και την περιοχή Ασίας-Ειρηνικού (OECD, 2025c). Τα μέλη εκπροσωπούνται από πρέσβεις στο Συμβούλιο του ΟΟΣΑ, το οποίο καθορίζει και επιβλέπει το έργο του Οργανισμού, όπως ορίζεται στη Σύμβαση του ΟΟΣΑ (OECD, 2025c). Οι χώρες - μέλη χρησιμοποιούν τα δεδομένα και τις αναλύσεις του Οργανισμού για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων πολιτικής, ενώ ακόμη διαδραματίζουν καίριο ρόλο στις αξιολογήσεις (reviews) των χωρών (OECD, 2025c). Επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση συμμετέχει στις εργασίες του ΟΟΣΑ (OECD, 2025c).

Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται με μερικές από τις μεγαλύτερες οικονομίες του κόσμου, δηλαδή τη Βραζιλία, την Κίνα, την Ινδία, την Ινδονησία και τη Νότια Αφρική, οι οποίες είναι βασικοί εταίροι του ΟΟΣΑ (OECD, 2025c). Οι βασικοί αυτοί εταίροι συμμετέχουν σε συζητήσεις πολιτικής στα όργανα του ΟΟΣΑ, συμμετέχουν σε τακτικές έρευνες του ΟΟΣΑ και περιλαμβάνονται σε

στατιστικές βάσεις δεδομένων (OECD, 2025c). Η συνεχής αυτή συνεργασία των χωρών-εταίρων συμβάλλει στη σταδιακή «συμμόρφωσή» τους στα πρότυπα του ΟΟΣΑ (OECD, 2025c).

Τέλος, ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται στενά με πολλές χώρες μέσω των περιφερειακών πρωτοβουλιών του, οι οποίες καλύπτουν την Αφρική, την Ευρασία, τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, τη Νοτιοανατολική Ασία και τη Νοτιοανατολική Ευρώπη (OECD, 2025c). Οι πρωτοβουλίες αυτές συμβάλλουν στη διευκόλυνση της συγκριτικής αξιολόγησης πολιτικών, καθώς και της ανταλλαγής ορθών πρακτικών μεταξύ χωρών σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (OECD, 2025c). Συμβάλλουν επίσης στην καθοδήγηση των χωρών προς παγκοσμίως αναγνωρισμένα πρότυπα, αλλά και σε φιλόδοξα προγράμματα μεταρρυθμίσεων, με σκοπό να κατακτήσουν οι πολίτες μεγαλύτερη ευημερία (OECD, 2025c). Οι χώρες, οι οποίες δεν είναι μέλη, μπορούν επίσης να προσκληθούν για να συμμετάσχουν στις συνεδριάσεις του ΟΟΣΑ μέσω διαφόρων εταιρικών σχέσεων (OECD, 2025c).

1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η φράση «Το σχέδιο-δράσεως του ΟΟΣΑ *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030»* είναι η ελληνική απόδοση του αγγλικού τίτλου "OECD Future of Education and Skills 2030 project". Το εκπαιδευτικό αυτό σχέδιο-δράσεως παρουσιάζεται στον ιστότοπο του ΟΟΣΑ (OECD, 2025b). Λόγω του δεδηλωμένου, από τον τίτλο του ήδη, ενδιαφέροντος του σχεδίου αυτού για τα θέματα του εκπαιδευτικού μέλλοντος και των δεξιοτήτων, η επιστημονική προσέγγιση του υπό ανάλυση έργου θα πρέπει να βασιστεί στη διερεύνηση των θεμάτων αυτών. Έτσι, αυτή η μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι εκπεφρασμένοι και ποιοι οι διαφαινόμενοι στόχοι του εκπαιδευτικού σχεδίου-δράσεως του ΟΟΣΑ *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030,* οι οποίοι περιλαμβάνονται στον επίσημο ιστότοπο του οργανισμού;
- Ποια είναι η σημασία των δεξιοτήτων για τον ΟΟΣΑ, οι οποίες αναφέρονται στον τίτλο του εκπαιδευτικού σχεδίου-δράσεως του οργανισμού *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030*;
- Ποια μπορεί να είναι μία άλλη εκπαιδευτική πρόταση, η οποία θα είχε τα επιστημονικά εχέγγυα να σταθεί απέναντι στο σχέδιο του ΟΟΣΑ;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Οι απαντήσεις στα προαναφερθέντα ερωτήματα, εκτός από το τελευταίο, θα βασιστούν σε επιλεγμένα αποσπάσματα, από την παρουσίαση του εκπαιδευτικού σχεδίου-δράσεως στον ιστότοπο του ΟΟΣΑ, τα οποία φωτίζουν τους στόχους του οργανισμού, καθώς ο οργανισμός παρουσιάζει όλες τις δραστηριότητές του στο διαδίκτυο. Η επιλεχθείσα μέθοδος της έρευνας είναι μια επιστημονική προσέγγιση, η οποία διαμορφώθηκε από την C. Bacchi. Η αγγλική της ονομασία είναι η ερώτηση *'What's the Problem Represented to be?'* (Bacchi, 2012). Ως ελληνική απόδοση επιλέχθηκε η φράση «Ποιο είναι το θέμα που αναπαρίσταται ως πρόβλημα». Η προσέγγιση αυτή είναι ένα εργαλείο, το οποίο προορίζεται για να διευκολύνει την κριτική διερεύνηση των δημοσίων πολιτικών, ενώ ξεκινά από την παραδοχή ότι αυτό, το οποίο προτείνει κανείς να γίνει για κάτι, αποκαλύπτει τι πιστεύει ότι πρέπει να αλλάξει (Bacchi, 2012). Ακολουθώντας αυτή τη σκέψη, οι πολιτικές και οι προτάσεις πολιτικής περιέχουν έμμεσες αναπαραστάσεις αυτού που θεωρείται «πρόβλημα» (Bacchi, 2012). Για παράδειγμα, εάν συνιστώνται μορφές κατάρτισης για τη βελτίωση της θέσης και των ευκαιριών προαγωγής των γυναικών, υπονοείται ότι η *έλλειψη κατάρτισης* είναι το «πρόβλημα» και η έλλειψη αυτή είναι υπεύθυνη για την «καθυστέρηση των γυναικών» (Bacchi, 2012). Το ζητούμενο στην εν λόγω επιστημονική ανάλυση είναι να διαβάσουμε τις πολιτικές, με σκοπό να διακρίνουμε πώς το «πρόβλημα» παρουσιάζεται μέσα σε αυτές και να υποβάλλουμε αυτή την αναπαράσταση του προβλήματος σε κριτική εξέταση. Το έργο αυτό επιτυγχάνεται μέσω της απαντήσεως των ακολούθων

έξι ερωτήσεων, καθώς και με τη συνεπακόλουθη δέσμευση του ατόμου, το οποίο διεξάγει την έρευνα, για εφαρμογή των ερωτήσεων αυτών, στις δικές του προτάσεις για αλλαγή (Bacchi, 2012):

1. Ποιο είναι το «πρόβλημα», το οποίο αναπαρίσταται σε μια συγκεκριμένη πολιτική ή σε μία πρόταση πολιτικής (Bacchi, 2012);

2. Ποιες προϋποθέσεις ή παραδοχές διέπουν αυτή την αναπαράσταση του «προβλήματος» (Bacchi, 2012);

3. Πώς προέκυψε αυτή η αναπαράσταση του «προβλήματος» (Bacchi, 2012);

4. Τι είναι μη προβληματικό στην αναπαράσταση αυτή του προβλήματος; Πού βρίσκονται οι σιωπές; Μπορεί το «πρόβλημα» να αντιμετωπιστεί διαφορετικά (Bacchi, 2012);

5. Ποια αποτελέσματα παράγει αυτή η αναπαράσταση του «προβλήματος» (Bacchi, 2012);

6. Πώς και πού έχει παραχθεί, διαδοθεί και υποστηριχθεί αυτή η αναπαράσταση του «προβλήματος»; Πώς έχει αμφισβητηθεί ή θα μπορούσε να αμφισβητηθεί, να καταρριφθεί και να αντικατασταθεί (Bacchi, 2012);

Η προαναφερθείσα τέταρτη ερώτηση δημιουργεί ένα περιθώριο, για να σκεφθεί ο ερευνητής / η ερευνήτρια ένα άλλο μέλλον από αυτό το οποίο προτείνει η υπό εξέταση πολιτική· να διατυπώσει δηλαδή μία πρόταση ή προτάσεις με απάντηση διαφορετική στο «πρόβλημα», το οποίο διερευνά (Bacchi, 2012).

2.2. Απαντήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα θα απαντηθούν με την αξιοποίηση των προαναφερθέντων ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν οι πρώτες τρεις για να διατυπωθούν με σαφήνεια οι εκπεφρασμένοι στόχοι του σχεδίου, η πέμπτη για να αποκαλυφθούν οι διαφαινόμενοι στόχοι του, ενώ η έκτη θα προσεγγίσει τις δεξιότητες στο έργο του ΟΟΣΑ. Η τέταρτη ερώτηση θα οδηγήσει σε μία παρουσίαση εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δίνει διαφορετικές απαντήσεις στα ζητήματα, τα οποία θέτει το εν λόγω σχέδιο. Ακολουθούν οι ερωτήσεις της Bacchi, προσαρμοσμένες στην παρούσα μελέτη, μαζί με τις απαντήσεις:

1. Ποιο είναι το «πρόβλημα», το οποίο αναπαρίσταται στο εκπαιδευτικό σχέδιο-δράσεως του ΟΟΣΑ *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030*;

Το «πρόβλημα», το οποίο αναπαρίσταται στο σχέδιο 2030, παρουσιάζεται στον ιστότοπο του ΟΟΣΑ, σε ελληνική απόδοση, ως εξής (OECD, 2025b): *Πώς μπορούμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές για θέσεις εργασίας, οι οποίες δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, να αντιμετωπίσουμε κοινωνικές προκλήσεις, τις οποίες δεν μπορούμε ακόμη να φανταστούμε, καθώς και να χρησιμοποιήσουμε τεχνολογίες, οι οποίες δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί; Πώς μπορούμε να τους εξοπλίσουμε, για να ευδοκιμήσουν σε έναν διασυνδεδεμένο κόσμο, όπου πρέπει να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν διαφορετικές προοπτικές και κοσμοθεωρίες, να αλληλεπιδράσουν με σεβασμό με τους άλλους, καθώς και να αναλάβουν υπεύθυνη δράση αναφορικά με τη βιωσιμότητα και τη συλλογική ευημερία* (OECD, 2025b);

Είναι αξιοσημείωτο ότι, κατ' αρχάς, το «πρόβλημα» διατυπώνεται με απανωτά ερωτήματα. Προφανώς η επιλογή αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας εύλογης ανησυχίας στους αναγνώστες, ενώ το «πρόβλημα» είναι η ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών για εξεύρεση εργασίας, αλλά και για τις κοινωνικές προκλήσεις και τις τεχνολογίες, οι οποίες θα παρουσιαστούν στο μέλλον, καθώς και την απόκτηση εφοδίων για τον διασυνδεδεμένο κόσμο του μέλλοντος.

2. Ποιες παραδοχές διέπουν την προαναφερθείσα αναπαράσταση του «προβλήματος»;

Οι παραδοχές, οι οποίες διέπουν αυτή την αναπαράσταση του «προβλήματος», είναι, όπως παρουσιάζονται στον ιστότοπο του ΟΟΣΑ, οι ακόλουθες:

Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030 στοχεύει στην οικοδόμηση μιας κοινής κατανόησης των βασικών εννοιών που είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές, προκειμένου να ευδοκιμήσουν και να μοιραστούν ένα καλύτερο μέλλον (OECD, 2025b). Οι βασικές έννοιες

περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την αυτενέργεια, την ευημερία και τις ικανότητες (competencies) των σπουδαστών (OECD, 2025b). Τα πλαίσια μάθησης και διδασκαλίας δημιουργούνται, με συνεργασία, από υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, ερευνητές, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς και μαθητές από όλον τον κόσμο (OECD, 2025b).

3. Πώς προέκυψε η παρουσιασθείσα, στο ερώτημα 1, αναπαράσταση του «προβλήματος» στο σχέδιο 2030;

Ως προς το πώς προέκυψε το «πρόβλημα» ο ιστότοπος του ΟΟΣΑ παραθέτει, σε ελληνική απόδοση, τα εξής (OECD, 2025b): *Αναγνωρίζοντας την επείγουσα ανάγκη, να ανοίξει μια παγκόσμια συζήτηση για την εκπαίδευση, το 2015 ο ΟΟΣΑ ξεκίνησε το σχέδιο-δράσεως «Το μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων 2030» (Εκπαίδευση 2030, μεταβαίνοντας στην Εκπαίδευση 2040). Το έργο στοχεύει στο να υποστηρίξει τις χώρες στην αλλαγή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, αφού αυτές μελετήσουν τους τύπους ικανοτήτων του 21ου αιώνα (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες), τις οποίες χρειάζονται οι μαθητές και οι διδάσκοντες για να ευδοκιμήσουν στο μέλλον* (OECD, 2025b).

Το στοιχείο που χρήζει προσοχής είναι η φράση «επείγουσα ανάγκη». Δικαιολογείται έτσι η απόφαση του ΟΟΣΑ να δώσει την ακόλουθη απάντηση στο πρόβλημα, το οποίο διαπίστωσε και έχει παρουσιαστεί στην προαναφερθείσα, στο 1ο ερώτημα, ερώτηση: Οι χώρες πρέπει να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις απαραίτητες, για τον 21ο αιώνα, ικανότητες, οι οποίες είναι *γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες,* τόσο για μαθητές όσο και για διδάσκοντες.

4. Πού βρίσκονται οι σιωπές; Μπορεί το «πρόβλημα» να αντιμετωπιστεί διαφορετικά;

Στο «πρόβλημα», όπως παρουσιάζεται στο σχέδιο 2030, δεν προτείνεται καμία από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές κατακτήσεις και λύσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την ανθρωπιστική παιδεία, η οποία είναι ένα μη προβληματικό εκπαιδευτικό θέμα. Είναι φανερό ότι υπάρχουν σιωπές στο σχέδιο 2030, διότι περιελήφθησαν μόνον οι επιλεγμένες από τον οργανισμό λύσεις. Έτσι, η παρούσα απάντηση, η οποία αναπτύσσεται για την τέταρτη ερώτηση από την επιστημονική προσέγγιση της Bacchi, θα καλύψει το τρίτο επιστημονικό ερώτημα της μελέτης, το οποίο αφορά την εύρεση μίας άλλης εκπαιδευτικής προτάσεως, η οποία θα έχει τα επιστημονικά εχέγγυα να σταθεί απέναντι στο σχέδιο του ΟΟΣΑ.

Μία αξιόλογη πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής, για να αμφισβητηθούν οι απαντήσεις στην αναπαράσταση του «προβλήματος» στο σχέδιο 2030, είναι η συστηματική προβολή εκπαιδευτικών απαντήσεων, οι οποίες εμπεριέχονται στην κλασσική παιδεία, η οποία έχει δώσει ανυπέρβλητους καρπούς σε πολλές περιόδους της ιστορίας. Συγκεκριμένα, τα παιδευτικά οφέλη, και για τη σύγχρονη εποχή, μπορούν να προέλθουν από την ανάλυση των κλασσικών κειμένων της αρχαίας ελληνικής, αλλά και της ρωμαϊκής γραμματείας. Ακόμη, εξαιρετικά χρήσιμη θα είναι και η προσέγγιση κειμένων των μεσαιωνικών χρόνων, της εποχής της αναγεννήσεως, αλλά και των νεότερων χρόνων, τα οποία εντάσσονται στην ανθρωπιστική παράδοση, η οποία έχει διαχρονική και παγκόσμια αξία.

Ένα ενδιαφέρον εργαλείο, για την εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική προώθησης της ανθρωπιστικής παιδείας, είναι μία σειρά των Εκδόσεων του Πανεπιστημίου του Πρίνστον (Princeton University Press) στις ΗΠΑ, η οποία ονομάζεται *Αρχαία Σοφία για Σύγχρονους Αναγνώστες* (*Ancient Wisdom for Modern Readers)*. Η σειρά αυτή, μεταξύ άλλων, αξιοποιεί επιλεγμένα κλασσικά κείμενα, αρχαιοελληνικά και λατινικά, με τις μεταφράσεις τους, καθώς και με εισαγωγές και σχόλια των κειμένων, όλα στα αγγλικά προφανώς, που προβάλλουν και επεξηγούν τις απαντήσεις των κλασσικών αυτών κειμένων σε πολλά ζητήματα που απασχολούν τον άνθρωπο (Princeton University Press, 2025a).

Ένα ενδεικτικό βιβλίο της σειράς αυτής είναι το ακόλουθο: Meyer, S. S. (Ed.) (2023). *How to flourish: An ancient guide to living well*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. Η ελληνική απόδοση του τίτλου είναι *Πώς να Προοδεύσετε: Ένας Αρχαίος Οδηγός για Καλή Ζωή*, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι αξιοποιεί το έργο *Ηθικά Νικομάχεια* του Αριστοτέλη (Princeton University Press, 2025a). Τα *Ηθικά Νικομάχεια* είναι ένας από τους μεγαλύτερους οδηγούς που

γράφτηκαν ποτέ για την ανθρώπινη ευημερία, αλλά η έκταση και το ύφος τους δυσκολεύουν πολλούς αναγνώστες (Princeton University Press, 2025b). Το βιβλίο αυτό είναι μια προσεκτικά συντομευμένη έκδοση ολόκληρου του έργου, σε μια εξαιρετική νέα μετάφραση, κατανοητή και προσιτή, της Susan Sauvé Meyer, η οποία κάνει τις διαχρονικές αντιλήψεις του Αριστοτέλη, για το πώς να ζούμε μια καλή ζωή, πιο ελκυστικές και πιο προσιτές από ποτέ (Princeton University Press, 2025b).

Συγκεκριμένα, σχετικά με την προαναφερθείσα πρόταση, ένας τομέας, όπου αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, είναι τα νέα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα, τα οποία θα εισαχθούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2025). Η προαναφερθείσα σειρά των Εκδόσεων του Πανεπιστημίου του Πρίνστον θα μπορούσε να ενταχθεί αυτούσια, συνοδευόμενη προφανώς με ελληνικές μεταφράσεις των εισαγωγών και των σχολίων που υπάρχουν στις εκδόσεις αυτές. Η ένταξη αυτή θα μπορούσε να προωθήσει το ανθρωπιστικό πνεύμα στην ελληνική εκπαίδευση, εφόσον δεν θα περιοριζόταν στα φιλολογικά μαθήματα, αλλά θα συνόδευε, με τον κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο, και τα υπόλοιπα μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες λειτουργώντας ως πολύτιμος βοηθός για όλους τους διδάσκοντες.

Έτσι, μία πρόταση εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι, εκτός από τη διδασκαλία των κειμένων από το πρωτότυπο, όπου είναι εφικτό, σε συνδυασμό με τις νεοελληνικές μεταφράσεις ή μόνον από αυτές, να πραγματοποιείται και η διδασκαλία των εισαγωγών και των σχολίων, ώστε να αναδειχθούν οι κρυμμένοι θησαυροί των κειμένων. Συνοψίζοντας, η συνδυαστική αυτή διδασκαλία μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα, όχι μόνον σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και ως προς την καλλιέργεια της ηθικής, του κριτικού πνεύματος, καθώς και του δημοκρατικού ήθους.

Ανακεφαλαιώνοντας, πέρα από την αισθητική καλλιέργεια το κέρδος από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα βασίζεται στην κλασσική παιδεία, θα είναι ανυπολόγιστης αξίας, διότι, τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες στην ελληνική κοινωνία, θα μπορούν να επιλέξουν τις σωστές κατευθύνσεις στις προκλήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι, σε μία εποχή με αυξανόμενους κινδύνους σε κάθε τομέα, καθώς και με περίπλοκα ζητήματα, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, η κλιματική αλλαγή, οι πόλεμοι, αλλά και η έλλειψη πόρων σε μεγάλα τμήματα του πλανήτη.

5. Ποια βασικά αποτελέσματα παράγει η προαναφερθείσα, στο ερώτημα 1, αναπαράσταση του «προβλήματος», τα οποία αποκαλύπτουν τους διαφαινόμενους στόχους του εκπαιδευτικού σχεδίου-δράσεως;

Ο ΟΟΣΑ, στην παρουσίαση του σχεδίου του, παραθέτει και αναλύει αρκετούς στόχους και, μεταξύ άλλων, αναφέρει και την ανάγκη καλύτερου σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών (curriculum), η οποία προκύπτει από την παρουσίαση της συνόψισης του χρονοδιαγράμματος και των τομέων εργασίας του έργου «Μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων 2030» του ΟΟΣΑ, όπου διαπιστώνονται τα ακόλουθα (OECD, 2025b):

Η πρώτη φάση του έργου (2015-19) επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη της Μαθησιακής Πυξίδας του ΟΟΣΑ (OECD Learning Compass), η οποία είναι ένα εξελισσόμενο πλαίσιο μάθησης, το οποίο υποστηρίζει τους ευρύτερους στόχους της εκπαίδευσης, ενώ ακόμη παρέχει σημεία προσανατολισμού προς το μέλλον που θέλουμε, με άλλα λόγια, προς την ατομική και τη συλλογική ευημερία. Το πλαίσιο αυτό προσφέρει ένα ευρύ όραμα για το τι θα χρειάζονται οι μαθητές, προκειμένου να ευημερήσουν το 2030 και εξής, καθώς και για τα είδη των ικανοτήτων, δηλαδή για τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες (OECD, 2025b). Στη Μαθησιακή Πυξίδα συμμετείχαν πολλοί, όπως κυβερνήσεις, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, μαθητές, ακαδημαϊκοί εμπειρογνώμονες, κοινωνικοί εταίροι, οι οποίοι πήραν μέρος σε έναν παγκόσμιο διάλογο για την ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας/οράματος, η οποία αποτυπώνει τις κοινές προσδοκίες για ένα καλύτερο μέλλον της εκπαίδευσης, εστιάζοντας ιδιαίτερα στους τύπους ικανοτήτων οι οποίες κρίνονται σημαντικές για την πρόοδο των μαθητών στο μέλλον (OECD, 2025b).

Η δεύτερη φάση του έργου, από το 2019 και μετά, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της Πυξίδας Διδασκαλίας του ΟΟΣΑ (OECD Teaching Compass), η οποία, ενδεικτικά, θα περιγράφει τι θα συνεπάγεται η δράση των εκπαιδευτικών, καθώς και τι είδους ικανότητες χρειάζονται οι

εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους με στόχο τη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος (OECD, 2025b).

Και στις δύο φάσεις, το έργο προωθεί μια ολοκληρωμένη θεώρηση του μελλοντικού σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών (curriculum), ενώ διεξάγει συγκριτικές αναλύσεις σε θέματα προγραμμάτων σπουδών, στα οποία θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα, για να γίνει πραγματικότητα το όραμα της εκπαίδευσης, το οποίο προωθεί η Μαθησιακή Πυξίδα (OECD, 2025b). Οι αναλύσεις αυτές περιλαμβάνουν τάσεις στον ανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, καινοτομίες στην εφαρμογή και την αξιολόγησή τους, καθώς και συμπεράσματα, τα οποία αντλήθηκαν από διάφορες χώρες, σχετικά με τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να καταστεί δυνατή η διεξαγωγή τεκμηριωμένων συζητήσεων (evidence-based debates), αλλά και για να διευκολυνθεί η διεθνής αλληλοδιδακτική (peer-learning) μάθηση και ο προσωπικός στοχασμός σχετικά με τον ανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών για το μέλλον (OECD, 2025b).

Επομένως, ένα βασικό αποτέλεσμα, το οποίο παράγει η επιλεγείσα από τον ΟΟΣΑ αναπαράσταση του «προβλήματος», είναι η προτεινόμενη από τον οργανισμό λύση, η οποία είναι η ανάγκη αλλαγών του προγράμματος σπουδών (curriculum). Άρα, ο βασικός διαφαινόμενος στόχος του σχεδίου 2030 είναι να πείσει τα άτομα και τις χώρες για την ανάγκη αυτή.

Επιπλέον, συμπληρωματικά και προκειμένου να ολοκληρωθεί η σφαιρική παρουσίαση του σχεδίου, είναι χρήσιμο να υπογραμμιστούν και τα ακόλουθα δύο στοιχεία:

Α.Το σχέδιο του ΟΟΣΑ περιλαμβάνει το *Πλαίσιο Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ (OECD 2030 Learning Framework)*, το οποίο προσφέρει ένα όραμα και ένα σύνολο βασικών αρχών για το μέλλον των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι ενδιαφερόμενοι φορείς του ΟΟΣΑ για το μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων 2030 έχουν συνδιαμορφώσει τη «Μαθησιακή Πυξίδα» για να υλοποιήσουν το πλαίσιο 2030. Η Μαθησιακή Πυξίδα 2030 του ΟΟΣΑ έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να προσανατολιστούν και να πλοηγηθούν από την αβεβαιότητα προς την ευημερία για τους ίδιους, την κοινότητά τους, καθώς και για τον πλανήτη (OECD, 2025d).

Β. Ο σκοπός του Πλαισίου Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ δεν είναι να αναπτύξει ένα πλαίσιο αξιολόγησης (assessment framework). Ο στόχος του είναι να εκτιμήσει τα αποτελέσματα των μαθητών, τα οποία δεν μετρώνται επί του παρόντος, με εργαλεία αξιολογήσεως (test instruments), όπως η άσκηση δράσης, η ανάληψη ευθύνης και η επίδειξη ενσυναίσθησης. Τα μέλη της ομάδας έργου του σχεδίου-δράσεως έχουν ως στόχο να επεκτείνουν την έννοια του «ό,τι μετράται εκτιμάται» σε «ό,τι δεν μετράται επίσης εκτιμάται» (OECD, 2025d).

6. Ποια είναι η προτεινόμενη επίλυση, εκ μέρους τους ΟΟΣΑ, στην αρχική αναπαράσταση του «προβλήματος», την οποία ο ίδιος ο οργανισμός προέβαλε στον ιστότοπό του;

Τελικά, στο «πρόβλημα», το οποίο κλήθηκε να επιλύσει το σχέδιο του ΟΟΣΑ, δόθηκε ως βασική λύση το να αποκτήσουν οι μαθητές τις κατάλληλες, για το σύνολο των προκλήσεων, ικανότητες (competencies).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ η ικανότητα (competency) είναι μια ολιστική έννοια, η οποία περιλαμβάνει γνώσεις (knowledge), δεξιότητες (skills), στάσεις (attitudes) και αξίες (values). Με άλλα λόγια, το σχέδιο του ΟΟΣΑ ορίζει την ικανότητα (competency) ως μία έννοια ευρύτερη από αυτή των «δεξιοτήτων» (“skills”). Οι δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση και χρήση μιας ικανότητας από ένα άτομο. Για να είναι έτοιμοι και ικανοί για το 2030, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ενεργητικότητά τους, καθώς και τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες, για να ενεργούν με συνεκτικό και υπεύθυνο τρόπο, ο οποίος μπορεί να αλλάξει το μέλλον προς το καλύτερο και να αυξήσει την ευημερία τους. Η ικανότητα και η γνώση των σχολικών μαθημάτων δεν είναι έννοιες ούτε ανταγωνιστικές ούτε αλληλοαποκλειόμενες. Οι μαθητές χρειάζονται βασικές γνώσεις ως θεμελιώδες δομικό στοιχείο, το οποίο οδηγεί στη δυνατότητα κατανόησης των διαφόρων θεμάτων. Έτσι, η έννοια της ικανότητας (competency) ξεπερνάει την απλή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει την κινητοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τις δυνατότητες για να ανταποκρίνονται στις

σύνθετες απαιτήσεις, τις οποίες έχουν οι καταστάσεις, όπου επικρατεί η αβεβαιότητα (OECD, 2025d).

2.3. Αποτελέσματα

2.3.1. Οι εκπεφρασμένοι στόχοι του εκπαιδευτικού σχεδίου-δράσεως του ΟΟΣΑ *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030* είναι οι ακόλουθοι: η προβολή της ανάγκης προετοιμασίας των μαθητών για το μέλλον, η οικοδόμηση μιας κοινής κατανόησης των βασικών εννοιών οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές, καθώς και η «επείγουσα ανάγκη», για τις χώρες, να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις απαραίτητες, για τον 21ο αιώνα, ικανότητες, οι οποίες είναι *γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες,* τόσο για μαθητές όσο και για διδάσκοντες.

2.3.2. Οι διαφαινόμενοι στόχοι του εκπαιδευτικού σχεδίου-δράσεως είναι η παγκόσμια αλλαγή του προγράμματος σπουδών (curriculum), καθώς και η επικράτηση του *Πλαισίου Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ (OECD 2030 Learning Framework).*

2.3.3. Η σημασία των δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται στον τίτλο του σχεδίου 2030*,* προσδιορίζονται ως προϋπόθεση για την απόκτηση και χρήση μιας ικανότητας από ένα άτομο. Έτσι, η έννοια της ικανότητας (competency) περιλαμβάνει την έννοια των «δεξιοτήτων» (“skills”).

2.3.4. Τέλος, το σχέδιο του ΟΟΣΑ δεν αποτελεί τη μοναδική πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ερωτήματα στα οποία απαντά, καθώς υπάρχει η κλασσική παιδεία, η οποία μπορεί να προσφέρει πολύτιμες εκπαιδευτικές απαντήσεις στα άτομα και τις κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο.

3. Συμπεράσματα

Ο ΟΟΣΑ, όπως προκύπτει από τη σύντομη παρουσίασή του στην παρούσα εργασία, στη σύγχρονη εποχή δεν περιορίζει τις δραστηριότητές του στα κράτη-μέλη του, καθώς συνεργάζεται με πολλές χώρες παγκοσμίως σε όλα τα θέματα με τα οποία ασχολείται. Έτσι, η προώθηση των εκπαιδευτικών ιδεών του οργανισμού είναι καθοριστικής σημασίας, σε διεθνές επίπεδο, αφού επηρεάζει την εκπαιδευτική ζωή εκατομμυρίων ατόμων. Γι’ αυτό είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται περιοδικές εμβριθείς αναλύσεις των εκπαιδευτικών αντιλήψεων τις οποίες προωθεί ο οργανισμός. Είναι σαφές ότι η άκριτη αποδοχή των πορισμάτων, τα οποία προβάλλει μία εκπαιδευτική πολιτική, όχι μόνον μπορεί να μη βοηθήσουν την πρόοδο, αλλά υπάρχει πιθανότητα να έχουν αρνητικές συνέπειες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παρά τα χρήσιμα στοιχεία του εκπαιδευτικού σχεδίου – δράσεως *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων για το 2030* οι υπεύθυνοι, για τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών, καλό θα ήταν, εάν επιλέξουν να εφαρμόσουν όλα ή ένα μέρος από τα πορίσματα του σχεδίου, να εξετάσουν εάν αυτά ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των κοινωνιών οι οποίες θα πάρουν μέρος στο σχέδιο αυτό. Έτσι, οι αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών (curriculum), τις οποίες προωθεί το σχέδιο αυτό, δεν θα πρέπει να υιοθετηθούν χωρίς διάλογο με επιστήμονες οι οποίοι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από αυτές του ΟΟΣΑ.

Εν κατακλείδι, υπογραμμίζεται ότι το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς σε αυτό επιλέγονται ποιες γνώσεις θα προωθηθούν ως απαραίτητες και ποιες θα θεωρηθούν δευτερεύουσες. Είναι λοιπόν υπέρτατης σημασίας να αντιληφθούν όλα τα κράτη, καθώς και οι κοινωνίες ότι αμφότερες οι οντότητες αυτές πρέπει να έχουν το δικαίωμα της επιλογής των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών, των δεξιοτήτων τις οποίες θα αποκτήσουν οι διδασκόμενοι, καθώς και των προτύπων τα οποία θα υιοθετήσουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Bacchi, C. (2012). *Introducing the 'What's the Problem Represented to be?' approach.* In A. Bletsas and Chr. Beasley (Eds.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges*, Adelaide: University of Adelaide, 21-24.

Meyer, S. S. (Ed.) (2023). *How to flourish: An ancient guide to living well*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Ιστοσελίδες

ΙΕΠ (2025). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://www.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

OECD (2025a). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://www.oecd.org

OECD (2025b). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

OECD (2025c). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://www.oecd.org/en/about/members-partners.html

OECD (2025d). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/Learning%20Compass%20FAQs.pdf/_jcr_content/renditions/original./Learning%20Compass%20FAQs.pdf

Princeton University Press (2025a). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://press.princeton.edu/series/ancient-wisdom-for-modern-readers

Princeton University Press (2025b). Ανακτήθηκε στις 13-4-2025 από https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691238623/how-to-flourish?srsltid=AfmBOooSXWoBW2ZehdjgYfieREJKg1jFQVZqbpJo4oygLh8sYBL-i_80

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σεχίδης Ιωάννης
Υποψήφιος Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
Διευθυντής 10ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών. Η μελέτη βασίζεται σε ερωτηματολόγια και αναλύει τη διάσταση μεταξύ της θεωρητικής αποδοχής και της πρακτικής εφαρμογής αυτής της διδακτικής στρατηγικής.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία της πολλαπλής αναπαράστασης για τη μαθησιακή διαδικασία, η εφαρμογή της παραμένει περιορισμένη λόγω έλλειψης χρόνου, κατάλληλου διδακτικού υλικού και επιμόρφωσης. Εντοπίζονται διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία τους, με τους νεότερους να εμφανίζονται πιο ανοιχτοί στην αξιοποίησή της.

Η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση και παροχή εκπαιδευτικών εργαλείων που θα διευκολύνουν τη συστηματική ενσωμάτωση της πολλαπλής αναπαράστασης στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: πολλαπλή αναπαράσταση, μαθησιακές δυσκολίες, διδασκαλία μαθηματικών

1. Εισαγωγή

Το άρθρο βασίζεται σε συγκεκριμένα αποτελέσματα διδακτορικής διατριβής που πραγματεύεται τη συμβολή της πολλαπλής αναπαράστασης στη μάθηση μαθηματικών δεξιοτήτων από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εντάσσοντας τη συζήτηση στο πλαίσιο της γνωστικής επιστήμης και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

Η μάθηση των μαθηματικών αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, όπου η γνωστική ανάπτυξη, η μεταγνώση και οι διδακτικές προσεγγίσεις αλληλεπιδρούν (Brown, 1978; Slavin, 2019). Οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά επηρεάζουν σημαντικό ποσοστό μαθητών, δυσχεραίνοντας την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος, η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και η επίλυση αριθμητικών προβλημάτων (Miller & Mercer, 1997; VandeWalle, 2005). Οι δυσκολίες αυτές συχνά αποδίδονται σε ελλείψεις στη διδασκαλία και την προσαρμογή της στις ανάγκες των μαθητών (Van Mieghem et al., 2020).

Η χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης ως διδακτικής μεθόδου υποστηρίζεται από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978), σύμφωνα με την οποία η γνώση δομείται μέσω της ενεργού αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η πολλαπλή αναπαράσταση περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές αναπαράστασης της πληροφορίας, όπως λεκτική, πραξιακή, απεικονιστική, σχηματική και συμβολική, οι οποίες ενισχύουν τη γνωστική επεξεργασία (Kallantzis & Cope, 2013; Mayer, 2009). Έρευνες δείχνουν ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αναπαράστασης βελτιώνει τη μαθησιακή απόδοση, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Sweller, 1988; Ainsworth, 2006).

Η διατριβή επικεντρώνεται τόσο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και στη διδακτική πρακτική. Μέσω ερωτηματολογίων, διερευνάται η διάσταση μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων των εκπαιδευτικών και της πρακτικής τους εφαρμογής (Reshly, 2005; Joyce et al., 2018). Παράλληλα, πραγματοποιείται διδακτικός πειραματισμός, κατά τον οποίο εφαρμόζονται στρατηγικές πολλαπλής αναπαράστασης σε μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αναλύονται προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη προσαρμοστικών

διδακτικών μοντέλων (Illeris, 2009; Pape & Tchoshanov, 2001). Ο προσδιορισμός των βέλτιστων πρακτικών στη διαγνωστική αξιολόγηση και στη διδακτική παρέμβαση μπορεί να έχει ευρύτερες εφαρμογές στην εκπαιδευτική πολιτική και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2017).

2. Κύριο Μέρος

2.1. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της διατριβής εξετάζει τις θεωρητικές βάσεις και τις προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών. Εστιάζει στις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, στη θεωρητική θεμελίωση της πολλαπλής αναπαράστασης και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν πολλαπλά μέσα αναπαράστασης.

Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά σχετίζονται με προβλήματα αντίληψης, μνήμης, μεταγνώσης και αυτορρύθμισης (Geary, 2013). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιες δυσκολίες συχνά εμφανίζουν ελλείψεις στην αριθμητική σκέψη, στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ αριθμών και στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Lucangeli et al., 1997; Reshly, 2005). Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι διδακτικές πρακτικές που βασίζονται αποκλειστικά στη μηχανική απομνημόνευση δεν επαρκούν για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (Slavin, 2019).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται από διδακτικές παρεμβάσεις που ενσωματώνουν πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, καθώς αυτές βοηθούν στην εσωτερίκευση των μαθηματικών εννοιών (Swanson & Jerman, 2007). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η χρήση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών που αξιοποιούν απτικά υλικά, οπτικοποιήσεις και μεταγνωστικές στρατηγικές (Montague, 2007).

Θεωρητική Θεμελίωση της Πολλαπλής Αναπαράστασης

Η θεωρητική προσέγγιση της πολλαπλής αναπαράστασης στηρίζεται στο γνωστικό κονστρουκτιβισμό (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978) και στη θεωρία του γνωστικού φορτίου (Sweller, 1988). Σύμφωνα με τον Piaget (1952), η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού οικοδόμησης της γνώσης, ενώ ο Vygotsky (1978) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZPD). Η θεωρία του γνωστικού φορτίου (Sweller, 1988) υποστηρίζει ότι η παρουσία πολλαπλών μορφών αναπαράστασης μπορεί να μειώσει το νοητικό φορτίο των μαθητών, επιτρέποντας πιο αποτελεσματική επεξεργασία της πληροφορίας.

Η Mayer (2009) προτείνει τη θεωρία της πολυτροπικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία η συνδυασμένη χρήση κειμένου, εικόνων και ήχου ενισχύει την κατανόηση. Παράλληλα, ο Ainsworth (2006) αναπτύσσει το πλαίσιο DeFT (Design, Functions, Tasks), το οποίο προτείνει ότι η χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων είναι αποτελεσματική όταν εξυπηρετεί συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες, όπως η ενίσχυση της κατανόησης και η υποστήριξη της μεταγνωστικής σκέψης.

Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις

Η αξιοποίηση της πολλαπλής αναπαράστασης έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στη διδασκαλία των μαθηματικών. Έρευνες δείχνουν ότι η ενσωμάτωση απτικών μοντέλων, ψηφιακών εργαλείων και διαδραστικών εφαρμογών συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (Pape & Tchoshanov, 2001; Moreno & Mayer, 2007). Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, όπως τα δυναμικά μαθηματικά λογισμικά (π.χ. Geogebra), έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Zhang, 2017).

Επιπλέον, η συνδυαστική χρήση γραφημάτων, συμβολικών και λεκτικών αναπαραστάσεων έχει θετική επίδραση στη μαθηματική κατανόηση (Barmby et al., 2009). Ο διδακτικός σχεδιασμός που βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές αρχές, όπως η διερευνητική μάθηση, η συνεργατική

διδασκαλία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αναδεικνύεται ως ιδανικός για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Jonassen, 1999).

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η πολλαπλή αναπαράσταση αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, που διευκολύνει τη μάθηση μαθηματικών εννοιών και συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ενσωμάτωσή της σε σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.2. Μεθοδολογία Έρευνας

Στο παρόν άρθρο θα αναλυθεί το πρώτο στάδιο της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας που επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών. Ο στόχος ήταν να καταγραφεί η διάσταση μεταξύ του «δέοντος» (τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να εφαρμόζεται) και του «είναι» (τι εφαρμόζεται πραγματικά στην πράξη).

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα **ερωτηματολόγιο** που σχεδιάστηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, βασισμένο σε προηγούμενες μελέτες που εξέτασαν τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία των μαθηματικών και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Joyce et al., 2018; VandeWalle, 2005). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε **κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert** (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα), καθώς και **ανοικτές ερωτήσεις**, ώστε να επιτρέψει την ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες:

1. **Γενικές στάσεις για τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης** στη διδασκαλία των μαθηματικών.
2. **Συχνότητα εφαρμογής διαφορετικών τύπων αναπαράστασης** στην καθημερινή διδακτική πρακτική.
3. **Προκλήσεις και εμπόδια** που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης.
4. **Ανάγκες επιμόρφωσης και υποστήριξης** για τη βέλτιστη αξιοποίηση της πολλαπλής αναπαράστασης.

Δείγμα και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από **554 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**, (218 άντρες και 336 γυναίκες) οι οποίοι επελέγησαν με **στρωματοποιημένη δειγματοληψία** ώστε να υπάρχει ισορροπημένη εκπροσώπηση από διαφορετικά επίπεδα διδακτικής εμπειρίας και σχολικά περιβάλλοντα. Το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής:

- 185 εκπαιδευτικοί με εμπειρία 0-5 έτη
- 185 εκπαιδευτικοί με εμπειρία 6-15 έτη
- 186 εκπαιδευτικοί με εμπειρία άνω των 15 ετών

Η συλλογή των δεδομένων έγινε ανώνυμα, μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ώστε να διασφαλιστεί η ειλικρινής ανταπόκριση των συμμετεχόντων.

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με **ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους**:

- Οι **ποσοτικές απαντήσεις** αναλύθηκαν με **περιγραφική στατιστική** (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά), καθώς και με **ανάλυση διακύμανσης (ANOVA)** για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των τριών ομάδων εκπαιδευτικών.
- Οι **ανοικτές απαντήσεις** αναλύθηκαν με τη μέθοδο της **θεματικής ανάλυσης** (Braun & Clarke, 2006), εντοπίζοντας κοινά μοτίβα στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Προκαταρκτικά Ευρήματα

Τα προκαταρκτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την πολλαπλή αναπαράσταση ως χρήσιμο εργαλείο στη μαθηματική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρήθηκε **μεγάλη απόκλιση μεταξύ θεωρητικής αποδοχής και πρακτικής εφαρμογής**. Συγκεκριμένα:

- Το **85% των εκπαιδευτικών** δήλωσε ότι η πολλαπλή αναπαράσταση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Μόλις **48% των εκπαιδευτικών** ανέφερε ότι εφαρμόζει συστηματικά διαφορετικές μορφές αναπαράστασης στη διδασκαλία του.
- Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 χρόνια εμπειρίας φάνηκαν πιο επιφυλακτικοί στη χρήση σύγχρονων μεθόδων, σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιοποιούν πιο συχνά **ψηφιακά εργαλεία και διαδραστικές εφαρμογές** (Mayer, 2009).

Περιορισμοί και Συμπεράσματα

Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν ότι τα δεδομένα βασίστηκαν **αποκλειστικά σε αυτοαναφορές** των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να έχει επηρεάσει την αντικειμενικότητα των απαντήσεων. Παρόλα αυτά, η μελέτη ανέδειξε τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης πρακτικών εργαλείων που θα διευκολύνουν την ενσωμάτωση της πολλαπλής αναπαράστασης στη μαθηματική διδασκαλία

Δεοντολογία και Περιορισμοί

Η έρευνα τηρήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της **ηθικής δεοντολογίας** στην εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας τη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων και διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων (BERA, 2018). Ένας περιορισμός της μελέτης είναι ότι η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένο αριθμό σχολείων, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Συνολικά, η μεθοδολογία της έρευνας συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και στατιστικές τεχνικές, με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της πολλαπλής αναπαράστασης στη μάθηση των μαθηματικών από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

2.3. Αποτελέσματα της Έρευνας

Το πρώτο στάδιο της έρευνας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων αποκάλυψε σημαντικές τάσεις, διαφοροποιήσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης.

Γενικές Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών **αναγνωρίζει τη σημασία της πολλαπλής αναπαράστασης**, αλλά δεν την εφαρμόζει συστηματικά. Συγκεκριμένα, το **82% των συμμετεχόντων** δήλωσε ότι η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών αναπαράστασης (π.χ. πραξιακή, λεκτική, απεικονιστική, σχηματική, συμβολική) μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση των μαθηματικών από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, μόνο το **48%** ανέφερε ότι χρησιμοποιεί αυτές τις στρατηγικές στην καθημερινή του διδασκαλία.

Μια βασική διαπίστωση ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πολλαπλή αναπαράσταση **ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών**, όπως τα κλάσματα, οι πράξεις με δεκαδικούς αριθμούς και η αναλογική σκέψη. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η χρήση διαφορετικών αναπαραστάσεων **ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία** και βοηθά τους μαθητές να διαμορφώσουν μια βαθύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Ainsworth, 2006; Mayer, 2009).

Διαφορές Μεταξύ Εκπαιδευτικών με Διαφορετική Εμπειρία

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την **επαγγελματική τους εμπειρία**. Οι **εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 5 χρόνια εμπειρίας** δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (72%) ότι χρησιμοποιούν πολλαπλές αναπαραστάσεις στην τάξη, ενώ οι **εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 χρόνια εμπειρίας** ήταν πιο επιφυλακτικοί (36%).

Μια πιθανή εξήγηση για αυτή τη διαφορά είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί **έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με ψηφιακά εργαλεία** και σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί **δυσκολεύονται να αλλάξουν τις παραδοσιακές διδακτικές τους προσεγγίσεις** (Joyce et al., 2018).

Εμπόδια και Προκλήσεις στην Εφαρμογή

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις για την πολλαπλή αναπαράσταση, αναγνωρίζουν αρκετές προκλήσεις που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της. Τα πιο συχνά αναφερόμενα εμπόδια ήταν:

- **Έλλειψη χρόνου**: Το 67% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η εφαρμογή πολλαπλών αναπαραστάσεων απαιτεί **περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και διδασκαλίας** σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους.
- **Έλλειψη επιμόρφωσης**: Το 54% δήλωσε ότι **δεν έχει λάβει επαρκή εκπαίδευση** σχετικά με τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων στη διδασκαλία των μαθηματικών.
- **Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού**: Το 48% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι τα σχολικά εγχειρίδια **δεν ενσωματώνουν επαρκώς τη στρατηγική της πολλαπλής αναπαράστασης**, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εφαρμογή της.
- **Δυσκολίες διαχείρισης της τάξης**: Ένα ποσοστό 39% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες **χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη**, η οποία δεν είναι πάντα διαθέσιμη λόγω περιορισμένων πόρων (Sweller, 1988).

Ανάγκες Επιμόρφωσης και Υποστήριξης

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι η **πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) επιθυμεί επιμόρφωση**στη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν **εργαστήρια πρακτικής εφαρμογής**, πρόσβαση σε **ψηφιακά εργαλεία** και παραδείγματα **καλών πρακτικών** από συναδέλφους τους.

Η ανάγκη για επιμόρφωση υπογραμμίζει το γεγονός ότι, παρά τη θεωρητική αποδοχή της πολλαπλής αναπαράστασης, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και υποστήριξης εμποδίζει την ευρεία εφαρμογή της (Creswell & Plano Clark, 2018).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του πρώτου σταδίου της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών, αλλά η εφαρμογή της παραμένει περιορισμένη λόγω διαφόρων πρακτικών δυσκολιών.

Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πιο διστακτικοί στην υιοθέτηση της στρατηγικής, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο συχνά ψηφιακά εργαλεία για να ενσωματώσουν πολλαπλές αναπαραστάσεις στη διδασκαλία τους.

Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη **επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών** για την αποτελεσματική αξιοποίηση της πολλαπλής αναπαράστασης, καθώς και την αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

3. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών ανέδειξε σημαντικές τάσεις, προκλήσεις και ανάγκες επιμόρφωσης. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίζουν τη σημασία της πολλαπλής αναπαράστασης, η εφαρμογή της στην καθημερινή διδασκαλία παραμένει περιορισμένη λόγω διαφόρων παραγόντων.

Αναγνώριση της Σημασίας της Πολλαπλής Αναπαράστασης

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι η **πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την πολλαπλή αναπαράσταση ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο** για τη μάθηση των μαθηματικών, ιδιαίτερα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η δυνατότητα παρουσίασης μαθηματικών εννοιών μέσα από διαφορετικές μορφές αναπαράστασης (π.χ. λεκτική, οπτική, πραξιακή, συμβολική) θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διευκόλυνση της κατανόησης αφηρημένων μαθηματικών εννοιών.

Ωστόσο, παρά τη γενική αποδοχή της θεωρητικής σημασίας της πολλαπλής αναπαράστασης, παρατηρήθηκε **ασυνέχεια μεταξύ της θεωρητικής γνώσης και της πρακτικής εφαρμογής**. Παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η πολλαπλή αναπαράσταση μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, λιγότερο από το 50% ανέφερε ότι την εφαρμόζει συστηματικά στην τάξη.

Εμπόδια και Περιορισμοί στην Εφαρμογή

Τα δεδομένα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν **πολλαπλά εμπόδια** στην εφαρμογή της πολλαπλής αναπαράστασης, με κυριότερα τα εξής:

- **Έλλειψη χρόνου**: Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η προετοιμασία μαθημάτων που περιλαμβάνουν πολλαπλές μορφές αναπαράστασης απαιτεί περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις.
- **Έλλειψη επιμόρφωσης**: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης.
- **Περιορισμένοι διδακτικοί πόροι**: Τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν επαρκή υποστήριξη για τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εφαρμογή της στην πράξη.
- **Αντίσταση στην αλλαγή**: Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ήταν πιο επιφυλακτικοί στην εφαρμογή της πολλαπλής αναπαράστασης σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Διαφορές Ανάμεσα σε Έμπειρους και Νεότερους Εκπαιδευτικούς

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει **διαφοροποίηση στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εμπειρία τους**. Οι **νεότεροι εκπαιδευτικοί** (0-5 έτη εμπειρίας) εμφανίστηκαν πιο ανοιχτοί στην υιοθέτηση στρατηγικών πολλαπλής αναπαράστασης και πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων. Αντίθετα, οι **εκπαιδευτικοί με πάνω από 15 χρόνια εμπειρίας** ήταν πιο επιφυλακτικοί, επικαλούμενοι την έλλειψη χρόνου και την ακαταλληλότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών πόρων.

Ανάγκη για Επιμόρφωση

Ένα κρίσιμο εύρημα της έρευνας είναι η **ανάγκη για στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερη εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση της πολλαπλής αναπαράστασης, ιδιαίτερα μέσω βιωματικών σεμιναρίων και πρακτικών εργαστηρίων. Η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους για τους οποίους η πολλαπλή αναπαράσταση δεν εφαρμόζεται ευρέως στην καθημερινή διδασκαλία.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η έρευνα κατέδειξε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία των μαθηματικών, η εφαρμογή της στην τάξη παραμένει περιορισμένη. Οι βασικοί λόγοι γι' αυτό είναι η έλλειψη χρόνου, η ανεπαρκής επιμόρφωση, η περιορισμένη διαθεσιμότητα διδακτικών υλικών και η αντίσταση στην αλλαγή από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Για να ενισχυθεί η εφαρμογή της πολλαπλής αναπαράστασης στη μαθηματική διδασκαλία, προτείνονται τα εξής:

1. **Οργάνωση στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων** που θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πρακτικά εργαλεία για την ενσωμάτωση της πολλαπλής αναπαράστασης στη διδασκαλία τους.
2. **Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού** που θα ενσωματώνει διαφορετικές μορφές αναπαράστασης και θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα από τους εκπαιδευτικούς.
3. **Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων** για τη δημιουργία διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών, ώστε να διευκολυνθεί η χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων.
4. **Υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες** μέσω κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών που θα επιτρέψουν την ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία των μαθηματικών.

Συμπερασματικά, η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την πολλαπλή αναπαράσταση ανέδειξε τη θεωρητική αποδοχή της ως αποτελεσματικής στρατηγικής, αλλά και τις δυσκολίες εφαρμογής της στην πράξη. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για κατάλληλη επιμόρφωση, παροχή διδακτικών εργαλείων και ενίσχυση της στήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσει η πολλαπλή αναπαράσταση να αξιοποιηθεί πλήρως προς όφελος των μαθητών.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction, 16*(3), 183-198.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Barmby, P., Harries, T., Higgins, S., & Suggate, J. (2009). The array representation and primary children's understanding and reasoning in multiplication. *Educational Studies in Mathematics, 70*(3), 217-241.

BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). British Educational Research Association.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Geary, D. C. (2013). *Children's mathematical development: Research and practical applications*. American Psychological Association.

Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. Routledge.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215-239). Routledge.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2018). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.

Kallantzis, M., & Cope, B. (2013). *New learning: Elements of a science of education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lucangeli, D., Tressoldi, P. E., & Cendron, M. (1997). Cognitive and metacognitive abilities involved in the solution of mathematical problems: Validation of a model. *Psychological Reports, 81*(2), 635-639.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*(1), 47-56.

Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 75-83.

Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review, 19*(3), 309-326.

Pape, S. J., & Tchoshanov, M. A. (2001). The role of representation(s) in developing mathematical understanding. *Theory into Practice, 40*(2), 118-127.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.

Reshly, D. J. (2005). Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention, and then what? *Journal of Learning Disabilities, 38*(6), 510-515.

Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Pearson.

Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007). The influence of working memory on reading and math learning disabilities: A meta-analysis. *Neuropsychology, 21*(2), 228-240.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257-285.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689.

VandeWalle, J. A. (2005). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (5th ed.). Pearson.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zhang, D. (2017). Digital game-based learning in mathematics: A meta-analysis. *Educational Technology & Society, 20*(3), 1-12.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χριστοδούλου Χρήστος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

Μαργαρίτης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και η ένταξή της στην εκπαίδευση έχουν μεταβάλει ριζικά τον τρόπο απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης. Ωστόσο, η αυξανόμενη εξάρτηση από τεχνολογίες όπως τα γλωσσικά μοντέλα (π.χ. ChatGPT) θέτει προκλήσεις για την κριτική σκέψη, βασικό στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Οι έτοιμες απαντήσεις της ΤΝ συχνά στερούνται βάθους, αποθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, την ανάλυση και την αυτονομία των μαθητών. Επιπλέον, αυτή η τάση μπορεί να επηρεάσει τη δημοκρατική συνείδηση, καθώς η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη για την κατανόηση κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων. Η εργασία προτείνει στρατηγικές για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσω της σωστής αξιοποίησης της ΤΝ και εκπαιδευτικών πρακτικών που ενθαρρύνουν τη διάδραση και τη συμμετοχική μάθηση, με στόχο την ανάπτυξη ενεργών πολιτών ικανών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης τεχνολογικής κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτική σκέψη, τεχνητή νοημοσύνη, δημοκρατική εκπαίδευση, εκπαιδευτική διαδικασία, αυτονομία στη μάθηση

1. Εισαγωγή

Η τεχνολογία της ΤΝ διεισδύει ολοένα και περισσότερο στην κοινωνία και αλλάζει τις κοινωνικές δραστηριότητες. Η ΤΝ αναμφίβολα επηρεάζει τη σύγχρονη βιομηχανία, τις οικονομίες, καθώς και τις κοινωνικές και ηθικές πτυχές. Οι μηχανές συχνά διαθέτουν την ικανότητα να μιμούνται την ανθρώπινη σκέψη, επιτρέποντάς τους να αποκτούν νέες πληροφορίες, να αναλύουν δεδομένα, να λαμβάνουν αποφάσεις ή να εκτελούν περίπλοκες γνωστικές εργασίες. Για να προωθηθεί η ανάπτυξη της "κριτικής σκέψης στην εποχή της ΤΝ," το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εξελιχθεί, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές είναι επαρκώς εξοπλισμένοι για να κατανοούν τόσο τις εφαρμογές της ΤΝ σε μια δημοκρατική κοινωνία όσο και τις κοινωνικές επιπτώσεις αυτών των εφαρμογών. Σε μια δημοκρατική κοινωνία, η «κριτική σκέψη» θεωρείται ένα ζωτικό εργαλείο για την εξοπλισμό των πολιτών με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την ανάλυση και την αξιολόγηση των πληροφοριών, την αναγνώριση των εγγενών προκαταλήψεων, την εξέταση των συλλογικά καθορισμένων ζητημάτων και, το πιο σημαντικό, τη σύνδεση της κρίσης τους με την ευθύνη της δράσης προς το συμφέρον του κοινού καλού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας. Αυτή η άποψη υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναπτύσσουν τις δεξιότητες «κριτικής σκέψης» στους μαθητές για να αξιολογούν και να σκέφτονται νέες πληροφορίες, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές αξίες και τις ανάγκες. Η σκέψη για την εκπαίδευση προκαλεί μια σειρά αλληλένδετων ερωτήσεων: Ποια είναι η σημερινή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, κριτικής σκέψης και ΤΝ; Με ποιον τρόπο εξελίσσεται η δημοκρατικά υπεύθυνη κριτική σκέψη λόγω της διάδοσης νέων τεχνολογιών και της αυξανόμενης χρήσης της ΤΝ; Ποιες ενέργειες θα πρέπει να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όταν η ενσωμάτωση των τεχνολογιών ΤΝ παραμελεί τον δημόσιο διάλογο και τον εκπαιδευτικό διάλογο; Γίνεται ολοένα και πιο δύσκολο να καλλιεργηθεί μια

δημοκρατική συνείδηση που να περιλαμβάνει τις τεχνολογίες ΤΝ και την επιρροή τους στην καθημερινή ζωή και την εργασία;

2.1. Η Ταχεία Ανάπτυξη της ΤΝ

Η πρόοδος της ΤΝ είναι έτοιμη να μεταμορφώσει πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, του εμπορίου, της υγειονομικής περίθαλψης, της ψυχαγωγίας και της επιστημονικής έρευνας. Οι δυνατότητες της ΤΝ είναι πολυδιάστατες και ξεπερνούν κατά πολύ την απλή επεξεργασία δεδομένων, επιτρέποντας την ανάλυση με μεγαλύτερο βάθος και ταχύτητα από τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Παρά την σημαντική αύξηση τέτοιων εφαρμογών τα τελευταία χρόνια, η μετασχηματιστική καινοτομία της ΤΝ έγκειται στην ενσωμάτωση εξελιγμένων αλγορίθμων μηχανικής μάθησης με τη δημιουργία και εφαρμογή εκτεταμένων ψηφιακών συνόλων δεδομένων. Η ποιότητα των αλγορίθμων και ο όγκος των δεδομένων ενισχύουν τις ικανότητές μας στην παραγωγή και διάδοση γνώσης (Pasrija et al., 2022). Οι σημαντικές υπολογιστικές δυνατότητες της ΤΝ, σε συνδυασμό με την πρόσβαση σε ποικιλία πηγών πληροφόρησης, διευκολύνουν τη δημιουργία και διανομή δεδομένων που χρησιμοποιούνται σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένων της διαφήμισης, της πολιτικής προπαγάνδας, της ακαδημαϊκής έρευνας και των αξιολογήσεων ασφαλείας. Οποιαδήποτε μορφή "απόδειξης" μπορεί να παραχθεί για να υποστηρίξει μια αξίωση, όπως "αυτό το άτομο αξίζει προαγωγή" ή "αυτή η πολιτική απόφαση είναι βέλτιστη," καθώς και για να αντικρούσει αντιρρήσεις, όπως "είστε λάθος" ή "δεν μπορείτε να το κάνετε αυτό." Συνοψίζοντας, η επιστημονική και φιλοσοφική έρευνα, μαζί με τις κρίσεις που προκύπτουν από αυτήν, υφίστανται ταχεία μεταμόρφωση (Jandrić & Knox, 2022).

Η δυνατότητα της ΤΝ στην εκπαίδευση είναι σημαντική. Οι μαθητές και οι ερευνητές έχουν πλέον πρόσβαση στις τεχνολογικές εξελίξεις, συμπεριλαμβανομένων των καινοτόμων μεθόδων μάθησης, της δημοκρατικοποίησης της γνώσης, της γρήγορης μετάφρασης κειμένων, της συγγραφής βιβλίων και της παραγωγής μουσικής, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αγνοήσουν. Ωστόσο, συγκεκριμένες πτυχές της ΤΝ παρουσιάζουν νέους κινδύνους και ηθικά διλήμματα που επηρεάζουν επί του παρόντος τα άτομα και την κοινωνία. Η ταχεία πρόοδος της ΤΝ απαιτεί νέες απαιτήσεις για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων σημαντικών παιδαγωγικών προσαρμογών και της διατήρησης της εκπαιδευτικής ακεραιότητας. Πρέπει να αξιολογήσουμε κριτικά τις επιπτώσεις της ΤΝ στη γνώση, τις επαγγελματικές δεξιότητες, τη δημοκρατική συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιδιώκουν να καλλιεργήσουν ικανούς ανθρώπους με δεξιότητες κριτικής σκέψης—άτομα που θα προάγουν την κοινωνία με δημοκρατικό τρόπο. Πρέπει να ενισχύσουμε την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητά μας στην κατανόηση του πώς οι αναδυόμενες δυναμικές τεχνολογίες μεταμορφώνουν τον ρόλο της εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση της ΤΝ. Συστηματικές προσπάθειες είναι απαραίτητες για την προώθηση της ισότητας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως της πρόσβασής τους στην ΤΝ, λαμβάνουν δίκαιες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Stahl & Stahl, 2021).

2.2. Ανησυχίες για την κριτική σκέψη

Ανησυχίες σχετικά με τη κριτική σκέψη: Η επικρατούσα άποψη είναι ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η απαρίθμηση των κινδύνων που υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης είναι ατελείωτη. Ορισμένοι παρατηρητές τονίζουν την αυξανόμενη ποικιλία των προσβάσιμων εργαλείων ΤΝ. Οι σύγχρονες ψηφιακές βιβλιοθήκες προσφέρουν άμεση πρόσβαση σε δομημένες βάσεις δεδομένων, επιτρέποντας την ανάλυση κειμένων. Η έρευνα για τη κριτική σκέψη και την ΤΝ συχνά δίνει έμφαση στην καλλιέργεια τεχνικών ή αλγοριθμικών δεξιοτήτων για να μετριαστεί η υπερβολική εξάρτηση από τα τεχνολογικά συστήματα. Ορισμένες ανησυχίες επικεντρώνονται στις ευρύτερες επιπτώσεις της αποτυχίας καλλιέργειας ισχυρών ικανοτήτων κριτικής σκέψης (Franco-Mariscal et al., 2024). Απουσία αυτών των ταλέντων, τα άτομα μπορεί να είναι πιο επιρρεπή σε επιρροή και χειραγώγηση ή, από μια πρακτική σκοπιά, να διαθέτουν περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης. Η επιδείνωση της

κριτικής σκέψης μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες για τη δημοκρατική διακυβέρνηση. Καθώς η εμπιστοσύνη των ατόμων στους θεσμούς μειώνεται και επηρεάζονται από τα κοινωνικά δίκτυα και την ΤΝ, η κριτική σκέψη υπερβαίνει μια απλή ικανότητα· αναδύεται ως ένα βασικό στοιχείο για τη διατήρηση της δημοκρατικής κοινωνίας (Smith, 2021).

Ο σύγχρονος πολιτισμός έχει δομηθεί για να προάγει μια μη-αναστοχαστική διάθεση απέναντι στην κατακλυσμιαία ροή πληροφοριών. Από μικρή ηλικία, καλλιεργείται μια κουλτούρα επιφανειακών απόψεων αντί για μια ανοιχτή διαδικασία έρευνας και κριτικού διαλόγου. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο πολιτισμός έχει υποκύψει στον εφησυχασμό, καθιστώντας αναγκαία την αφύπνιση του λαού. Όσο περισσότερο η ψηφιακή εποχή διαμορφώνεται από πολύπλοκα και συχνά αδιαφανή συστήματα διακυβέρνησης, τόσο πιο κρίσιμο είναι για τους πολίτες να είναι προετοιμασμένοι να προσεγγίσουν αυτά τα πολυδιάστατα φαινόμενα με ερμηνευτική ευρύτητα και ανοιχτόμυαλη σκέψη. Εν όψει αυτών των ζητημάτων, υπάρχει μια επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση να βελτιώσει τον ερευνητικό προσανατολισμό και τον κριτικό σκεπτικισμό, πέρα από οποιαδήποτε ανθρωπιστική ή επιστημονική παράδοση. Αυτή η μεθοδολογία βασίζεται σε μια παράδοση που τονίζει ότι κάθε άτομο αντιπροσωπεύει ένα μικρό στοιχείο μέσα στο ευρύ πληροφοριακό οικοσύστημα, το οποίο σήμερα περιλαμβάνει και την ΤΝ. Οι άνθρωποι γενικά αναγνωρίζουν την έκταση της χειραγώγησης των μέσων ενημέρωσης και τον ρόλο της ΤΝ στη διαμόρφωση της πληροφορίας. Χωρίς την ανάπτυξη ισχυρών ερμηνευτικών συνηθειών, οι πολίτες που στερούνται κριτικής σκέψης ενδέχεται να μην αναγνωρίσουν την κοινή μας ικανότητα να συμβάλλουμε στη δημιουργία γνώσης. Επιπλέον, στην προκλητική εποχή της ΤΝ, είναι επιτακτικό να αναγνωρίσουμε ότι η έννοια της αυτονομίας είναι καθοριστική για την επίδραση στο αναδυόμενο παράδειγμα γνώσης (Peters & Green, 2024).

2.3. Ορισμός και σημασία της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη υποδηλώνει μια μεθοδική διαδικασία λήψης αποφάσεων που περιλαμβάνει την αξιολόγηση, σύγκριση, ανταλλαγή και σύνθεση επιχειρημάτων, την έρευνα των υποκείμενων λογικών τους και την ανάλυση των υποστηρικτικών δεδομένων. Οι δεξιότητες αξιολόγησης και ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων επιτρέπουν στα άτομα να αφομοιώνουν πληροφορίες και απόψεις, να κατανοούν διάφορες προοπτικές και να καλλιεργούν λογική σκέψη. Αυτή η ικανότητα είναι ουσιώδης για τη δημοκρατική ιθαγένεια, καθώς η δημοκρατία εξαρτάται από τη συμμετοχή ποικίλων, συχνά αντιτιθέμενων, προοπτικών—ιδιαίτερα όσον αφορά την αξιοπιστία των ατόμων, των οργανισμών και των πληροφοριών. Σε δημοκρατικές κοινωνίες, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη στους μαθητές, επιτρέποντάς τους να σχηματίζουν ανεξάρτητες κρίσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες σε καλά τεκμηριωμένες πληροφορίες. Η σχέση μεταξύ κριτικής σκέψης και ενεργούς δημοκρατικής πολιτοσύνης είναι εμφανής στο υποχρεωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου η κριτική σκέψη ενσωματώνεται ρητά στην πολιτική αγωγή και την ηθική ως βασικό στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Εκτός από την διευκόλυνση της ενημερωμένης λήψης αποφάσεων, η κριτική σκέψη επιτρέπει στα άτομα να αμφισβητούν υποθέσεις και καθιερωμένα πρότυπα, επιτρέποντας την εξέταση και αναθεώρηση των συμβατικών πληροφοριών στις οποίες μπορεί να εξαρτώνται άθελά τους (Rapanta et al., 2021).

Η κριτική σκέψη είναι ολοένα και πιο απαραίτητη, καθώς βοηθά τα άτομα, ιδιαίτερα τους μαθητές, να ενισχύσουν και να εντείνουν την κριτική και αναστοχαστική τους αλληλεπίδραση με τη γνώση. Αυτό τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε παγκόσμιο διάλογο και να λειτουργούν ως δημιουργοί γνώσης στην ψηφιακή εποχή. Πράγματι, σε αντίθεση με τους επικρατούντες κανόνες στην σύγχρονη κοινωνία, η κριτική σκέψη θα πρέπει να επεκτείνεται πέρα από την απλή αναγνώριση ή απόρριψη των επιχειρημάτων. Αντίθετα, απαιτεί την εκπαίδευση των ατόμων να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να αναστοχάζονται τη δομή και το περιεχόμενο ενός επιχειρήματος—πιθανώς ακόμη και όταν προέρχεται από ανακριβή πηγή—και να αποδομούν επιβλαβή ρητορικά πλαίσια. Επιπλέον, η κατανόηση και η υποστήριξη της κριτικής σκέψης ενισχύουν ταυτόχρονα τις αρχές της ελευθερίας, της διαφάνειας και της πρακτικής γνώσης, όπως υποστηρίζεται από το Κίνημα για Επεξεργασία, Ενθάρρυνση και Έμπνευση για Δημοκρατική Εκπαίδευση. Αυτό το κίνημα στοχεύει

να εγγυηθεί την απρόσκοπτη ανάπτυξη και την αυθεντική συμμετοχή όλων των ατόμων στις αποφάσεις και τις πρακτικές που τους επηρεάζουν (Chatfield, 2022).

2.4. Επίδραση στη Δημοκρατική Συνείδηση

Η ΤΝ επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης. Μια συχνή ανησυχία είναι ότι οι αλγόριθμοι μπορεί να επηρεάζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά μας χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε. Αξιόπιστες πηγές μεταδίδουν τις ειδήσεις, οι πολιτικοί προωθούν τους στόχους τους και οι επιχειρηματικοί ηγέτες παρέχουν επενδυτικές συμβουλές. Συχνά, αυτή η πληροφορία μας μεταφέρεται μέσω τεχνητών παραγόντων που διευκολύνουν την πρόσβασή μας στη γνώση και τη δημόσια συζήτηση. Οι πεποιθήσεις μας ενδέχεται να επηρεάζονται από περιεχόμενο που παράγεται από την ΤΝ, εγείροντας ανησυχίες σχετικά με τη χειραγώγηση της πληροφόρησης. Η πολυφωνία των απόψεων, μια θεμελιώδης αρχή της δημοκρατίας, φαίνεται να διακυβεύεται από την ΤΝ.

Έχει υποστηριχθεί ότι οι αλγόριθμοι ενισχύουν τη δημιουργία «θαλάμων ήχων», όπου οι χρήστες εκτίθενται μόνο σε ιδέες που επιβεβαιώνουν τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις τους, χωρίς να αμφισβητούνται ή να εμπλουτίζονται από αντίθετες απόψεις. Παράλληλα, οι δημοσκοπήσεις αποκαλύπτουν αυξημένη κοινωνική δυσαρέσκεια σε πολλές χώρες, ενώ η εμπιστοσύνη του κοινού στις κυβερνήσεις φαίνεται να φθίνει. Αυτό ενισχύει την αντίληψη ότι μεγάλα τμήματα της κοινωνίας αποξενώνονται από τον δημόσιο διάλογο και εμμένουν στις απόψεις τους χωρίς να τις αμφισβητούν.

Ωστόσο, η δημοκρατία βασίζεται στην ικανότητα των πολιτών να συμμετέχουν σε ενημερωμένο διάλογο, να εκτίθενται σε διαφορετικές απόψεις και να πείθονται από τα πιο ισχυρά επιχειρήματα. Επιπλέον, προϋποθέτει την αποδοχή ενός κοινού δημόσιου χώρου συζήτησης, όπου οι πολίτες αλληλεπιδρούν με τρόπο που προάγει τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την κοινωνική συνοχή (Du, 2023).

Οι διαδραστικές και ελκυστικές διαδικτυακές δραστηριότητες που δημιουργούνται από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επηρεαζόμενες σε μεγάλο βαθμό από την ΤΝ, ενδέχεται να οδηγήσουν τους καταναλωτές σε παθητική κατανάλωση πληροφοριών. Στις δημοκρατίες, οι κοινωνικές μεταβολές αντικατοπτρίζονται συχνά στις αξίες που ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. Σήμερα, οι εθνικές κυβερνήσεις και οι διεθνείς οργανισμοί αναμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών, με στόχο να προετοιμάσουν τις μελλοντικές γενιές με ικανότητες κριτικής σκέψης, να ενισχύσουν την ενεργή πολιτειότητα, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στην επικοινωνία και να προωθήσουν τη δια βίου μάθηση, βελτιώνοντας έτσι την προσαρμοστικότητα σε δυναμικά περιβάλλοντα.

Παρότι αυτές οι αρχές αναφέρονται συχνά σε πολιτικές διακηρύξεις, η κριτική ανάλυση του βαθμού στον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τις εφαρμόζουν στην πράξη παραμένει ένα σημαντικό ερευνητικό ζήτημα. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί αντικείμενο έρευνας για πολλούς μελετητές, καθώς η θεωρητική τους ενσωμάτωση στα προγράμματα σπουδών δεν εγγυάται απαραίτητα και την πρακτική τους εφαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Díaz et al., 2022).

2.5. Προτάσεις για την αποκατάσταση της κριτικής σκέψης

Η αναβίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, λόγω της μειούμενης έμφασης στη γνωστική γνώση, την κριτική λογική και τον αναστοχασμό, απαιτεί συστηματικές τροποποιήσεις στα σχολικά προγράμματα σπουδών και στις πρωτοβουλίες κατάρτισης εκπαιδευτικών. Αυτές οι τροποποιήσεις πρέπει να ενσωματώνουν με ευκολία τις τεχνολογίες που κυριαρχούν όλο και περισσότερο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως η ΤΝ, στις παιδαγωγικές, μαθησιακές και αναστοχαστικές πρακτικές. Σε μια δημοκρατική κοινωνία, αυτές οι καινοτομίες πρέπει να αξιολογούνται με βάση τη συμβολή τους στον θεμελιώδη εκπαιδευτικό στόχο—την καλλιέργεια μορφωμένων, ικανών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Από αυτή την οπτική γωνία, οι παρακάτω προτάσεις μπορούν να καθοδηγήσουν την εκπαιδευτική μας ανταπόκριση στις σύγχρονες προκλήσεις (Hill-Jackson & Lewis, 2023).

2.5.1. Παιδαγωγική Μεθοδολογία: Προτάσεις για Μεταρρύθμιση

Η πιο κρίσιμη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να δώσει προτεραιότητα στις μεθοδολογίες μάθησης και διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις τεχνολογικές εξελίξεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφύγουν μια αδιάκοπη ανταγωνιστική «κούρσα» με τα εργαλεία ΤΝ, αποφεύγοντας να εστιάζουν αποκλειστικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων απομνημόνευσης των μαθητών ή στην ταχύτητα ανάκλησης πληροφοριών. Η γνωστική επιτάχυνση πρέπει να τεθεί σε προτεραιότητα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να διερευνούν και να αμφισβητούν την καθιερωμένη γνώση.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διάκριση αξιόπιστων απόψεων, πηγών και μοντέλων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα κριτικό πλαίσιο. Είναι απαραίτητο να δημιουργούν και να συμμετέχουν σε κοινότητες διερεύνησης, όπου ο διάλογος και η συζήτηση για κρίσιμα ζητήματα υπερβαίνουν τα όρια της τάξης, ενισχύοντας έτσι τη δημοκρατική συμμετοχή των πολιτών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης—από τα σχολεία έως τα πανεπιστήμια και τους χώρους εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθούν μια ισορροπημένη εκπαίδευση που αξιοποιεί την ΤΝ, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την κριτική αλληλεπίδραση με αυτήν, αποτρέποντας την παθητική εξάρτηση από τις τεχνολογίες αυτές (Hoogeveen, 2022; Odhong & Achieng, 2024)

2.5.2. Ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση

Υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει στους μαθητές τα απαραίτητα γνωστικά πλαίσια για να ευδοκιμήσουν στην εποχή της ΤΝ. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ΤΝ δεν θα αντικαταστήσει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα ή άλλους βασικούς μαθησιακούς στόχους του 21ου αιώνα. Όπως η επανάσταση του Διαδικτύου δεν εξάλειψε αλλά αντίθετα μετασχημάτισε την ανάγκη των ατόμων να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, ιστορίας και πολιτικής παιδείας, έτσι και η ΤΝ, ως εργαλείο, δεν θα καταστήσει περιττή τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών επιστημών. Ωστόσο, η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο, και η ενσωμάτωσή της στη μαθησιακή διαδικασία θα επηρεάσει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν αυτούς τους στόχους (Khan, 2024).

Η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την εξατομικευμένη μάθηση προσαρμόζοντας το περιεχόμενο στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και αξιοποιώντας εκτενή παγκόσμια δεδομένα για να προσφέρει ποικίλες προοπτικές και πληροφορίες. Αυτό μπορεί να διευκολύνει συζητήσεις που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΝ για την παροχή ανατροφοδότησης σε μαθητικά κείμενα αναφέρουν ότι το λογισμικό έχει βελτιώσει την ποιότητα γραφής και τις δεξιότητες ανάγνωσης μη λογοτεχνικών κειμένων. Εφόσον η ΤΝ δεν αντικαθιστά τις θεμελιώδεις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται από τους μαθητές, η ενσωμάτωσή της στα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσε να τα καταστήσει πιο μαθητοκεντρικά και πιο ευθυγραμμισμένα με τις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Pratama et al., 2023).

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις της ΤΝ πρέπει να αναλυθούν μέσα από μια ισορροπημένη οπτική ανησυχιών. Η χρήση πόρων ΤΝ εγείρει ηθικά ζητήματα, προκλήσεις σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, καθώς και ανησυχίες για την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Οι επικριτές εκφράζουν φόβους για την άνοδο ενός «προγράμματος σπουδών AI» και την αυξανόμενη ισχύ των νεοφυών επιχειρήσεων ΤΝ που επιδιώκουν κρατικές συμβάσεις, προωθώντας την τεχνολογική ετοιμότητα των μαθητών για την αγορά εργασίας, ενώ παράλληλα εδραιώνουν ιδιόκτητα εργαλεία μάθησης και αξιολόγησης που περιορίζουν την αυτονομία της εκπαίδευσης. Επιπλέον, παραμένουν αβεβαιότητες σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική χρήση της ΤΝ, αμφιβολίες για την πραγματική μαθητοκεντρική της δυναμική και τις επιπτώσεις της στη δημοκρατική εκπαίδευση. Αν και η ΤΝ και η μηχανική μάθηση υπόσχονται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, παραμένουν ανησυχίες ότι αυτές οι προσεγγίσεις μπορεί να δίνουν προτεραιότητα στη λειτουργικότητα έναντι της εξατομίκευσης, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Patel, 2024).

Υπάρχουν επίσης ανησυχίες σχετικά με τις μεγάλης κλίμακας διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, οι οποίες συχνά λειτουργούν χωρίς την απαραίτητη εκπαιδευτική υποδομή και έχουν

χαρακτηριστεί ως «σημαντικές τεχνολογικές αποτυχίες». Παράλληλα, σημαντικές επενδύσεις έχουν διοχετευθεί σε νεοφυείς επιχειρήσεις ΤΝ που ισχυρίζονται ότι θα «μεταμορφώσουν την εκπαίδευση», χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη το γιατί απέτυχαν παρόμοιες πρωτοβουλίες στο παρελθόν. Τέτοιες εξελίξεις προκαλούν ανησυχίες ότι η εκπαίδευση μπορεί να περιοριστεί σε ένα αυστηρό, τεχνοκρατικό μοντέλο που απαιτεί ενδελεχή εξέταση. Είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, να βελτιωθούν οι τεχνολογικές δεξιότητες και, παράλληλα, να καλλιεργηθεί η συνειδητοποίηση των πλαισίων και των συνεπειών της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέχρι σήμερα, η συζήτηση γύρω από τις «δεξιότητες» που απαιτεί η ΤΝ στην εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί κυρίως στην προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών για την κοινωνική τους ζωή και την προβλεπόμενη επαγγελματική τους πορεία. Ωστόσο, παραμένει ανεπαρκώς εστιασμένη σε μια ανθρωπιστική παιδεία που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τον αυθόρμητο στοχασμό και την ικανότητα αμφισβήτησης κατεστημένων αντιλήψεων (Abhirami & Devi, 2022).

2.6. Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης με ΤΝ για την καλλιέργεια προσαρμοστικών, δημοκρατικά συνειδητοποιημένων πολιτών

Η επίδραση της ΤΝ στην παγκόσμια κοινωνία και την εκπαίδευση απαιτεί μια επανεξέταση των εκπαιδευτικών πλαισίων. Ο δημόσιος διάλογος συχνά εστιάζει είτε στις πρακτικές εφαρμογές είτε στις δυστοπικές συνέπειες της τεχνολογικής καινοτομίας· ωστόσο, από μια ευρύτερη οπτική, αυτές οι τεχνολογίες θα πρέπει να αξιοποιηθούν για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, με στόχο την καλλιέργεια «προσαρμοστικών» και δημοκρατικά συνειδητοποιημένων πολιτών. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με την ικανότητα να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, ιδίως τις επαναστατικές εξελίξεις στην ΤΝ, με κριτική και δημιουργική σκέψη. Καθώς το μέλλον της ΤΝ και των τεχνικών συστημάτων παραμένει απρόβλεπτο, οι αποφάσεις που αφορούν αυτά τα συστήματα και την κοινωνία προσφέρουν μια ευκαιρία στους κριτικά σκεπτόμενους πολίτες να συμβάλουν ουσιαστικά και με δεξιότητα, διαμορφώνοντας ενεργά το μέλλον (Schiff, 2022).

Αυτό υποδηλώνει ότι, παράλληλα με το νέο περιεχόμενο που σχετίζεται με την ΤΝ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν έμφαση σε άλλες πτυχές της μάθησης, όπως:

• Διαρκής μάθηση: Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να μαθαίνουν, να ξεμαθαίνουν και να ξαναμαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντί να δίνεται προτεραιότητα στην αποστήθιση πληροφοριών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να διδάσκουν μεθοδολογίες που καλλιεργούν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα.

• Θεμελιώδεις αξίες πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν συζητήσεις σχετικά με την αυτοματοποίηση κρίσιμων διαδικασιών λήψης αποφάσεων, τη μεροληψία των αλγορίθμων και τις ηθικές συνέπειες των πρωτοβουλιών που βασίζονται σε μεγάλα δεδομένα (Dishon & Gilead, 2021).

Η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που συνδυάζει τις τεχνικές δεξιότητες της ΤΝ με την κριτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πρόκληση. Για να επιτευχθεί ουσιαστική και ισόρροπη τεχνολογική εκπαίδευση, οι παιδαγωγικές μέθοδοι πρέπει να δίνουν έμφαση τόσο στη μετάδοση πληροφοριών (τι) όσο και στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων (πώς). Σε αυτό το πλαίσιο, οι κρίσιμες δεξιότητες του μέλλοντος περιλαμβάνουν την καινοτομία, τη συνεργασία και την ηθική σκέψη.

Αφού τα σχολεία και τα πανεπιστήμια καταφέρουν να αναπτύξουν μετασχηματιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν την ΤΝ με την κριτική σκέψη, το επόμενο βήμα είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται από τον παραδοσιακό «ειδικό» που μεταδίδει πληροφορίες σε έναν συντονιστή που καθοδηγεί τους μαθητές στη διαχείριση και αξιολόγηση της γνώσης (Southworth et al., 2023).

Η διδασκαλία της ΤΝ μπορεί επίσης να εμπλουτιστεί μέσω της λογοτεχνίας. Τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν ένα πλούσιο υπόβαθρο για ηθικές συζητήσεις σχετικά με ΤΝ και μπορούν να ενσωματωθούν σε φιλοσοφικά μαθήματα. Παράλληλα, η παιδαγωγική της δημιουργικής ΤΝ μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να την προσεγγίσουν με κριτικό τρόπο, ενδυναμώνοντάς τους να συμβάλουν συλλογικά στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού μέλλοντος.

Είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωρίσουμε ότι η εκπαίδευση που επικεντρώνεται αποκλειστικά στη γνώση έχει μικρότερη πρακτική σημασία, δεδομένου ότι η πλειονότητα του παγκόσμιου πληθυσμού δεν έχει πρόσβαση σε αυτήν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές λύσεις που βασίζονται στην ΤΝ, οι οποίες συχνά αναπτύσσονται από προγραμματιστές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις εδραιωμένες παιδαγωγικές αρχές, αποτελούν σημαντικό πρόβλημα. Επιπλέον, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από νεαρή ηλικία ενισχύει τους μαθητές. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να εξεταστεί πώς οι ψηφιακές εκπαιδευτικές λύσεις μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αντί να την υπονομεύσουν.

5. Συμπεράσματα

Η κριτική σκέψη στην εποχή της ΤΝ αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αναλύουν, να αξιολογούν και να αμφισβητούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν σε ένα ολοένα και πιο αυτοματοποιημένο περιβάλλον. Η ενσωμάτωση ΤΝ στην εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων αλλά να προάγει και τη διαμόρφωση πολιτών με αυτονομία, δεοντολογική σκέψη και ικανότητα συμμετοχής στον δημόσιο διάλογο.

Η συνεχής εξέλιξη της ΤΝ φέρνει προκλήσεις που αφορούν την αξιοπιστία των πληροφοριών, τη δημιουργία «θαλάμων ηχούς» και τον κίνδυνο παθητικής κατανάλωσης περιεχομένου. Για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θα καταστούν απλοί καταναλωτές αλγοριθμικά επιλεγμένων πληροφοριών, είναι απαραίτητο τα εκπαιδευτικά συστήματα να ενισχύσουν τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης, του αναστοχασμού και της δεοντολογίας στη χρήση της τεχνολογίας.

Καθώς η ΤΝ μετασχηματίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτούνται προσεγγίσεις που συνδυάζουν την τεχνολογική καινοτομία με την ανθρωπιστική παιδεία. Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί πολίτες που όχι μόνο κατανοούν τις τεχνολογικές εξελίξεις αλλά μπορούν και να τις αξιοποιούν κριτικά, ενισχύοντας τη δημοκρατική συμμετοχή και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική σκέψη δεν είναι μόνο ένα εργαλείο γνώσης αλλά ένας πυλώνας για τη διατήρηση μιας ανοιχτής και δημοκρατικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Chatield, T. (2022). Critical thinking: Your guide to effective argument, successful analysis and independent study.

Díaz, M. M. M. B., Lim, J. R., Iborra, C. P., López, E., Rodríguez, H., López, R., ... & Groot, B. (2022). The power of curriculum to transform education: How education systems incorporate 21st century skills to prepare students for todays challenges.

Du, Y. R. (2023). Personalization, echo chambers, news literacy, and algorithmic literacy: a qualitative study of AI-powered news app users. Journal of Broadcastng & Electronic Media.

Franco-Mariscal, A. J., Cano-Iglesias, M. J., España-Ramos, E., & Blanco-López, Á. (2024). The ENCIC-CT model for the development of critical thinking. In Critcal thinking in science education and teacher training (pp. 3-42). Cham: Springer Nature Switzerland.

Hill-Jackson, V. & Lewis, C. W. (2023). Transforming teacher educaton: What went wrong with teacher training, and how we can fx it.

Hoogeveen, L. (2022). Academic Acceleration as an Educational Adaptation of the Curriculum. Encyclopedia of Teacher Educational.

Jandrić, P. & Knox, J. (2022). The postdigital turn: Philosophy, education, research. Policy Features in Education.

Khan, S. (2024). Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education (and Why That & a Good Thing).

Odhong, E. A., & Achieng, C. O. (2024). Unpacking the Role of Higher Education Institutions in Accelerant Women's Progressive Education in Kenya. Journal of Higher Education and Academic Advancement, 1(1), 327-347.

Pasrija, P., Jha, P., Upadhyaya, P., Khan, M. S., & Chopra, M. (2022). Machine learning and artificial intelligence: a paradigm shif in big data-driven drug design and discovery. Current Topics in Medicinal Chemistry, 22(20), 1692-1727.

Patel, K. (2024). Ethical refectons on data-centric AI: balancing benefits and risks. International Journal of Artfcial Intelligence Research and Development, 2(1), 1-17.

Peters, M. A. & Green, B. J. (2024). Wisdom in the Age of AI Education. Postdigital science and education.

Pratama, M. P., Sampelolo, R., & Lura, H. (2023). Revolutionizing education: harnessing the power of artificial intelligence for personalized learning. Klasikal: Journal of education, language teaching and science, 5(2), 350-357.

Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. The Curriculum Journal.

Smith, G. (2021). Can democracy safeguard the future?.

Stahl, B. C., & Stahl, B. C. (2021). Ethical issues of AI. Artificial Intelligence for a beter future: An ecosystem perspective on the ethics of AI and emerging digital technologies, 35-53.

ΕΤΑΙΡΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑ: ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ταλιούρης Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός ΠΕ78, Δρ. Δημόσιας Διοίκησης & Πολιτικής για την ΕΚΕ και ΑΑ Διδάσκων και Μεταδιδακτορικός ερευνητής στο ΕΛΜΕΠΑ.

Χουρδάκης Μαρίνος
Δρ. Πολιτικής Επιστήμης, Διδάσκων ΕΛΜΕΠΑ

Περίληψη

Η εργασία εξετάζει την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (ΕΚΕ) ως πεδίο δημόσιας πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και την Ελλάδα, με έμφαση στη συμβολή της στην αειφόρο ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Από τη Συνθήκη της Ρώμης έως σήμερα, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στηρίζεται στη μείωση ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, με την ΕΚΕ να ενσωματώνεται στη στρατηγική της ΕΕ ως σύνδεσμος επιχειρήσεων και κοινωνικής ανάπτυξης. Στόχος της μελέτης είναι η ανάλυση του ρόλου της ΕΚΕ στην ενίσχυση της νεολαίας και ιδιαίτερα των NEETs, καθώς και η συμβολή της στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030. Η μεθοδολογία βασίστηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, ανάλυση δευτερογενών δεδομένων και συγκριτική πολιτική προσέγγιση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ΕΚΕ λειτουργεί ως εργαλείο κοινωνικής καινοτομίας και εταιρικής υπευθυνότητας, ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη, Κοινωνικό Κεφάλαιο, Νεολαία, Ευρωπαϊκή Ένωση, Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030

1. Εισαγωγή

Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση βασίζεται στη μείωση των αναπτυξιακών ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω συντονισμένων πολιτικών. Από τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) έως σήμερα, η διαδικασία αυτή έχει εξελιχθεί άνισα, με βασικές αξίες, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η αειφορία και η δημοκρατία, να παραμένουν κεντρικοί άξονες της ευρωπαϊκής πολιτικής. Η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη (ΕΚΕ) έχει ενσωματωθεί στη στρατηγική της ΕΕ ως μέσο σύνδεσης των επιχειρήσεων με την κοινωνική ανάπτυξη και την απασχόληση, ειδικά για ευάλωτες ομάδες, όπως οι NEETs (Not in Employment, Education, or Training). Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αναλύσει τον ρόλο της ΕΚΕ στη διαμόρφωση πολιτικών κοινωνικής ευθύνης στην ΕΕ και τη συμβολή της στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030. Πιο συγκεκριμένα, στην ΕΕ η ΕΚΕ αποτελεί ένα πεδίο πολιτικής που ειδικά στον 21ο αιώνα συμπυκνώνει στοιχεία της ευρωπαϊκής παράδοσης σε τρία βασικά πεδία όπως αυτό της Αειφόρου Ανάπτυξης, της κοινωνικής ευημερίας και της οικονομικής ανταγωνιστικότητας.

Τα μοντέλα διακυβέρνησης, οι θεσμικές παραδόσεις και ο ρόλος της επιχειρηματικότητας ως οικονομικός και κοινωνικός παράγοντας αποτέλεσαν ένα προνομιακό πεδίο εξέλιξης. Η αναφορά σε δυο ορισμούς το 2001 και το 2011 στην ΕΕ καθορίζουν την ευρωπαϊκή προσέγγιση σε συνδυασμό με τα πεδία εξειδίκευσης και τα μοντέλα άσκησης δημόσιας πολιτικής που εντοπίζονται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την αρχειακή έρευνα και τη συγκριτική πολιτική ανάλυση. Σημαντικό, επίσης, είναι ότι σε επίπεδο κρατών-μελών (κ-μ) διαπιστώνονται διαφορετικά πολιτικά εργαλεία και προσεγγίσεις με βάση τις αναφορές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2007; 2011; 2014).

Ο παράγοντας, μάλιστα, των εξελίξεων σε ό,τι αφορά στην οικονομική κρίση από το 2009 και μετά είναι καθοριστικός για τον νέο ορισμό και τις εξελίξεις στα πεδία της κοινωνικής συνοχής και επιχειρηματικότητας σε κ-μ όπως η Ελλάδα. Η έννοια της ΕΚΕ, στην ΕΕ και ειδικά στην Ελλάδα εντοπίζεται και ως υπεύθυνη επιχειρηματικότητα ειδικά για τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις (ΜμΕ) (Taliouris, 2014; 2018). Οι εφαρμοσμένες πρακτικές της ωστόσο, ποικίλουν ιδιαίτερα την περίοδο

του Covid-19 αλλά και κατά την αρχή του πολέμου στην Ουκρανία, όπου ευρωπαϊκές επιχειρήσεις στα πλαίσια της κοινωνικής τους ευθύνης και πολιτικής στάσης των κυβερνήσεων των κ-μ παίρνουν θέση στο ζήτημα της ειρήνης. Ως εκ τούτου, η πολιτική διάσταση της ΕΚΕ και η στάση των εταιρειών στην ΕΕ απασχολεί τη δημόσια συζήτηση όχι μόνο σε παραδοσιακά πεδία της ανταγωνιστικότητας αλλά και σε αυτά της κοινωνικής συνοχής. Η μεθοδολογία της μελέτης στηρίζεται στην ανάλυση δευτερογενών δεδομένων, όπως επίσημες εκθέσεις της ΕΕ και στρατηγικές για την ΕΚΕ και τους Στόχους 2030 (EC, 2019), καθώς και σε ανάλυση περιεχομένου σχετικής βιβλιογραφίας. Παράλληλα, μέσω συγκριτικής μελέτης, εξετάζονται οι επιπτώσεις της ΕΚΕ σε διαφορετικά κράτη-μέλη και στον ιδιωτικό τομέα. Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εταιρικής υπευθυνότητας, παρέχοντας προτάσεις για την ενίσχυση των πολιτικών κοινωνικής ένταξης των νέων.

2. Η έννοια της ΕΚΕ και η διασύνδεση με την αειφορία

Μια από τις πιο αξιόλογες συνεισφορές στην έννοια της κοινωνικής ευθύνης είναι η πυραμίδα της ΕΚΕ, η οποία αποτελείται από τέσσερις κύριες διαστάσεις του Carroll (1979, 2008). Η βασική κοινωνική ευθύνη για τις εταιρείες είναι η οικονομική ευθύνη (π.χ. να είναι κερδοφόρα), η επόμενη είναι η νομική ευθύνη (π.χ. Η ακολουθία των νόμων και ο σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού), η επόμενη ευθύνη είναι η ηθική (εναρμονισμός με χρηστά ήθη και κοινωνικές νόρμες) και τέλος η τελευταία στη κορυφή της πυραμίδας είναι η φιλανθρωπία. Η τελευταία, παρά τη δημοφιλία της, σε έκταση και εύρος αποτελεί ένα μικρό μέρος της ΕΚΕ και για να έχει μάλιστα και νόημα θα πρέπει να έχουν ακολουθηθεί τα προαπαιτούμενα μέρη με την ακολουθία αυτή διαφορετικά δεν θεωρείται ΕΚΕ αλλά ως μια μεμονωμένη φιλανθρωπική δράση. Στην ουσία η ανάλυση του Carroll (και από πρόσφατες δημοσιεύσεις) για την πυραμίδα ΕΚΕ θέτει ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό πλαίσιο σε ακαδημαϊκό και μη επίπεδο. Όσον αφορά το θεωρητικό περιεχόμενο της ΕΚΕ και τις εφαρμοσμένες διαστάσεις της ποικίλλουν ανάλογα με τους χρόνους και τους τόπους (Dahlsrud, 2008). Σύμφωνα με τον Dahlsrud (2008) και την έρευνά του το 2008, προσδιορίζονταν τότε 37 ορισμοί για την ΕΚΕ καθώς και διαφορετικές πρακτικές προσεγγίσεις για τον επιχειρηματικό τομέα (π.χ. περιβαλλοντικές επιδόσεις, διαχείριση ενδιαφερόμενων μερών) και τη χάραξη πολιτικής (Albareda et. al, 2007;2009; Ταλιούρης, 2018).

Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή διάσταση, αυτή αναπτύσσεται δυναμικά μετά την Πράσινη Βίβλο το 2001 και τον πρώτο ορισμό για την ΕΚΕ, η Ευρωπαϊκή Ένωση το 2002 μέσα από την αναφορά της "CSR: The business contribution to sustainable development", παρουσιάζει την ευρωπαϊκή διάσταση της ΕΚΕ σε επίπεδο πολιτικής στοχοθεσίας, η οποία συνδέεται με την ΑΑ και την αντίστοιχη στρατηγική του 2001 (Commission 2001; 2002). Την ίδια δεκαετία, ωστόσο, το ζήτημα της συμβολής των επιχειρήσεων στην ΑΑ αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο αλληλεπίδρασης των παραδοσιακών κοινωνικών μεταβλητών (πολιτική-κοινωνία) με αυτών της αγοράς (επιχειρήσεις). Η αλληλεπίδραση αυτή ανέδειξε σημαντικές αδυναμίες στο μοντέλο διακυβέρνησης συνολικά της ΕΕ, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα πλουραλισμό προσεγγίσεων στο ζήτημα των σχέσεων αγοράς-πολιτικής. Το 2006 η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτυπώνει την πολιτική της στοχοθεσία για την ΕΚΕ ότι δηλαδή φιλοδοξεί να αποτελέσει παγκόσμιο πόλο αριστείας της ΕΚΕ. Αυτό γίνεται με την διασύνδεση του όρου της ΕΚΕ με την ΑΑ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και ταυτόχρονα με ζητήματα διαφάνειας, εταιρικής διαφθοράς, εργατικών δικαιωμάτων και μηχανισμών ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της εσωτερικής αγοράς και των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων (Commission, 2006).

Ο πόλος αριστείας για την ΕΚΕ αποτελεί ένα ιδιαίτερα φιλόδοξο στόχο από το 2006 παράλληλα με τις θεσμικές μεταβολές που επιφέρει η Συνθήκη της Λισαβόνας το 2009 ακόμα και σε ένα μη παραδοσιακό πεδίο πολιτικής όπως αυτό της ΕΚΕ (Commission 2011). Η ανανέωση της στρατηγικής για την ΕΚΕ στην ΕΕ έλαβε χώρα το 2011, ένα ιδιαίτερο χρονικό σημείο για την ΕΕ και τη θεσμική της εξέλιξη πολιτικά. Αυτή η περίοδος συνέπεσε με την όξυνση της οικονομικής κρίσης σε κ-μ του Ευρώ (Ιταλία, Ισπανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Πορτογαλία), με σημαντική οικονομική συμβολή, βιομηχανία και κοινωνικό εκτόπισμα (Albareda et al. 2008; 2009). Οι εξελίξεις αυτές για την ΕΚΕ ανέδειξαν ένα νέο ορισμό: "the responsibility of enterprises for their impacts on society"

(Commission,2011: 6). Η προϋπόθεση για την ΕΚΕ σε μικροεπίπεδο είναι οι επιχειρήσεις να σέβονται τη νομοθεσία (οικονομικές υποχρεώσεις σε μετόχους, φόροι κτλ), το περιβάλλον, τις συλλογικές αποφάσεις αναφορικά με τα εργασιακά-ανθρώπινα δικαιώματα και τους καταναλωτές. Από τα πιο σημαντικά πεδία ανάλυσης της ευρωπαϊκής διάστασης της ΕΚΕ είναι η διασύνδεση με τους SDGs 2030 και ειδικά με τα πεδία της διακυβέρνησης πολυεπίπεδα, όπως η Οδηγία για τις μη Οικονομικές Αναφορές. Αυτή αντανακλούσε το τέλος ενός μακρύ πολιτικού διαλόγου με σημαντικές διαφωνίες μεταξύ των κ-μ στο πεδίο αυτό της ΕΚΕ (Taliouris and Manasakis, 2021). Αυτό που ουσιαστικά λαμβάνει χώρα με την Οδηγία αυτή, με έτος εφαρμογής το 2017, είναι η εφαρμογή του τεχνικού όρου της λέξης «διαφάνεια» (transparency), η οποία αποτελεί κεντρική προσέγγιση, ώστε η ΕΚΕ στην ΕΕ εκτός από εργαλείο για την εταιρική βιωσιμότητα να είναι η στρατηγική διαχείρισης κινδύνων (Manasakis and Taliouris, 2021; Taliouris, 2018; 2014). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επί προεδρίας του Jean-Claude Juncker προετοίμασε, επίσης, το έδαφος για την ενσωμάτωση της ΕΚΕ και της Στρατηγικής για την ΑΑ στις πολιτικές της ΕΕ. Το μακροπρόθεσμο στρατηγικό όραμα για μια ΕΕ ευημερούσα, σύγχρονη, ανταγωνιστική και κλιματικά «ουδέτερη» οικονομία μέχρι το 2050 (EC, 2019). Το νέο πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής το 2016 για την ΑΑ που εντάσσεται και το πεδίο της ΕΚΕ, είναι η διασύνδεση με τους Στόχους για την ΑΑ του ΟΗΕ (Sustainable Development Goals) (Commision, 2016; 2019; EC, 2019).

Η σύνδεση εθνικών θεμάτων που αφορούν στην επιχειρηματικότητα και την ανταγωνιστικότητα παράλληλα με την περιβαλλοντική αειφορία επηρεάζουν και τις διαφωνίες τόσο στις διεθνείς εμπορικές συμφωνίες στον τουρισμό όσο και στο πεδίο της κλιματικής αλλαγής (π.χ. μεταφορές, ασφάλεια, διαχείριση προορισμού). Η μετάβαση της ΕΕ σε μια κυκλική οικονομία θα μειώσει την πίεση στους φυσικούς πόρους και θα δημιουργήσει ανάπτυξη και θέσεις εργασίας ως γενική πολιτική στοχοθεσία. Αποτελεί επίσης προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου της ΕΕ για την κλιματική ουδετερότητα το 2050 και για την ανάσχεση της απώλειας βιοποικιλότητας. Το νέο σχέδιο δράσης της ΕΕ ως προς αυτό αναδεικνύει πρωτοβουλίες σε όλο τον κύκλο ζωής των προϊόντων. Παράλληλα, στοχεύει στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται τα προϊόντα, προωθεί τις διαδικασίες κυκλικής οικονομίας, ενθαρρύνει τη βιώσιμη κατανάλωση και στοχεύει να διασφαλίσει ότι αποτρέπονται τα απόβλητα και ότι οι πόροι που χρησιμοποιούνται διατηρούνται στην οικονομία της ΕΕ για όσο το δυνατόν περισσότερο. Εν κατακλείδι, κάποιοι από τους SDGs 2030 συνδέονται με το πλαίσιο της δημόσιας πολιτικής στην ΕΕ για την ΕΚΕ και την κυκλική οικονομία.

Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι με βάση τη βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί ένα πλαίσιο πολιτικής για την ΕΚΕ περισσότερο έμμεσο από τον πρώτο ορισμό σε ευρωπαϊκό επίπεδο το 2001 μέχρι και το 2017. Από τη σκοπιά της πολιτικής επιστήμης και ειδικότερα μέσω της νεο-θεσμικής ανάλυσης, η πολιτική διάσταση της ΕΚΕ στην ΕΕ και στην Ελλάδα αποτελεί ένα δυναμικό ερευνητικό πεδίο (Taliouris, 2018). Σε ένα μεταμοντέρνο πλαίσιο πολιτικής και διακυβέρνησης, η ΕΕ και τα κράτη μέλη της φαίνεται να αναπτύσσουν ένα πλαίσιο πολιτικής για τις συμπράξεις με τις επιχειρήσεις και κυρίως τις πολυεθνικές και τις μεγάλες όχι μόνο σε ζητήματα περιβάλλοντος αλλά κυρίως κοινωνικής πρόνοιας. Αυτό είναι κρίσιμο δεδομένου ότι η θεσμική παράδοση στο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο βασίζεται και κατά συνέπεια αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της ΕΚΕ. Αυτό εξηγείται επίσης αναλυτικά σε εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2007, 2011, 2014), ενώ στην Ελλάδα αυτό έχει ενδιαφέρον να διαπιστωθεί στις έμμεσες δράσεις για την ΕΚΕ και την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου στην κρίση, κάτι που αποτυπώνεται και στην Εθνική Στρατηγική για την ΕΚΕ το 2017. Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων έκανε το πρώτο έμμεσο βήμα προς την ΕΚΕ με τη σύνταξη ενός υπομνήματος για την προώθηση της ισότητας των φύλων το 2006, ενώ το 2011 επικαιροποίησε το υπόμνημα αυτό και ενσωμάτωσε το ζήτημα της ανεργίας των νέων (Taliouris 2014). Το 2010, το Υπουργείο Οικονομίας ξεκίνησε δύο προγράμματα βασισμένα στο ΕΣΠΑ 2007-2013 για τη βιωσιμότητα του επιχειρηματικού τομέα στον τομέα του περιβάλλοντος αλλά και της κοινωνικής συνοχής μέσα από την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου, τη σύμπραξη επιχειρήσεων και κοινωνικής οικονομίας κυρίως μέσα από την ενεργοποίηση και την άντληση πόρων από το Θεματικό Στόχο 9. Η Ελλάδα ανέπτυξε την Εθνική Στρατηγική της για τους Στόχους Βιώσιμης

Ανάπτυξης το 2018 και τη συμβολή του επιχειρηματικού τομέα στη Βιώσιμη Ανάπτυξη μέσω της υπεύθυνης επιχειρηματικότητας.

3. Οι προκλήσεις για τη νέα γενιά

Καθώς η Ευρώπη είχε αρχίσει να συνέρχεται από την χρηματοπιστωτική κρίση και την ύφεση που ακολούθησε και η οικονομία της άρχισε να μπαίνει σε τροχιά ανάπτυξης, ήρθε η πανδημία Covid-19 και η πρωτοφανής για την εποχή μας υγειονομική κρίση, η οποία ανέκοψε απότομα αυτή την πορεία. Στη συνέχεια, η εισβολή της Ρωσίας στην Ουκρανία το 2022 όξυνε περαιτέρω την αβεβαιότητα, μεταβάλλοντας τους γεωπολιτικούς συσχετισμούς και προκαλώντας μια ενεργειακή κρίση που επηρέασε βαθιά τόσο τις ευρωπαϊκές όσο και τις αναδυόμενες οικονομίες στην περιοχή της Κεντρικής Ασίας (World Bank, 2022). Πρόκειται για κρίσεις με επιπτώσεις κοινωνικές και οικονομικές που επηρέασαν σημαντικά τα κράτη-μέλη της ΕΕ και κυρίως τους πολίτες τους.

Γίνεται ολοένα και πιο εμφανές ότι η Ευρώπη έχει εισέλθει σε μία παρατεταμένη περίοδο αλλεπάλληλων κρίσεων, οι οποίες αφήνουν ισχυρό οικονομικό και κοινωνικό αποτύπωμα. Όπως η χρηματοπιστωτική κρίση προκάλεσε σοβαρές αναταράξεις στην απασχόληση, ανεβάζοντας τα ποσοστά ανεργίας και τα επίπεδα φτώχειας, έτσι και οι πρόσφατες υγειονομικές και ενεργειακές κρίσεις έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση μιας νέας πληθωριστικής και κοινωνικοοικονομικής κρίσης. Οι επιπτώσεις αυτής της κατάστασης ενδέχεται να μην έχουν ακόμη πλήρως αποτυπωθεί, ενώ η πλήρης έκταση και το βάθος της κρίσης παραμένουν δύσκολο να εκτιμηθούν με βεβαιότητα σε αυτή τη φάση. Ωστόσο, τα στοιχεία δεν είναι ενθαρρυντικά.

Μετά το τέλος του 2019, τα ποσοστά ανεργίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισαν να καταγράφουν αύξηση, από 6,4% σε 7,8%, τάση που συνοδεύτηκε από αντίστοιχη άνοδο στα ποσοστά των NEETs. Η επιδείνωση αυτών των δεικτών αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 και, στη συνέχεια, στην ενεργειακή κρίση που προκάλεσε η ρωσική εισβολή στην Ουκρανία. Παράλληλα, τα δεδομένα της Eurostat (2022) καταγράφουν ότι το 2021 περίπου το 21,7% του πληθυσμού της ΕΕ, δηλαδή 95,4 εκατομμύρια άτομα, βρισκόταν σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού, γεγονός που υπογραμμίζει τη σοβαρότητα της κοινωνικοοικονομικής κρίσης και τις πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη.

Η κατάσταση σταδιακά βελτιώθηκε, τα μειωμένα, σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, ποσοστά επιβεβαιώνουν την ήπια αποκλιμάκωση της κρίσης, με τον γενικό δείκτη ανεργίας στην ΕΕ να μειώνεται στο 6,1% τον Ιανουάριο 2024 (Eurostat, 2024). Ωστόσο, η ανεργία των νέων εξακολουθεί να κινείται σε υψηλά επίπεδα και να αγγίζει το 14,5% για τα κ-μ της ΕΕ τον Φεβρουάριο 2024, ενώ στην Ελλάδα ανήλθε στο 27%, διατηρώντας τη χώρα μεταξύ αυτών με τις υψηλότερες επιδόσεις στην ΕΕ. Παράλληλα, το 2023, το ποσοστό των NEETs στην ΕΕ αγγίζει το 11,7%, ενώ στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει το 15,5% (Eurostat, 2023), ενισχύοντας τις ανησυχίες για την κοινωνική ένταξη της νέας γενιάς και ανακινώντας την πάντα επίκαιρη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών απασχόλησης. Τα προαναφερθέντα στοιχεία καταδεικνύουν ότι, παρά τη σταδιακή οικονομική ανάκαμψη, τα διαρθρωτικά προβλήματα στην αγορά εργασίας και στις πολιτικές κοινωνικής προστασίας παραμένουν (Eurofound, 2021), συντηρώντας την επίμονη δυναμική των μακροχρόνιων κοινωνικών ανισοτήτων.

Παράλληλα, οι περιορισμοί που βίωσαν οι νέοι στις κοινωνικές δραστηριότητες, λόγω της πανδημίας, είχαν επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη και τη συμμετοχή τους, ενώ το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων περιόρισε τις ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων (Eurofound, 2021). Συνεπώς, δεν θα μπορούσαν να μην επηρεαστούν οι συνθήκες διαβίωσης και η ψυχική ευεξία τόσο κατά τη διάρκεια της πανδημίας όσο και στην «post-covid» εποχή. Καλείται ωστόσο, η νέα γενιά, σε αυτό το πρωτοφανές περιβάλλον ανασφάλειας και διακινδύνευσης να αντιμετωπίσει τις μεγάλες προκλήσεις. Σε αυτή την προσπάθεια, η εκπαίδευση και η ενίσχυση της απασχολησιμότητας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, αποτελώντας κεντρικό άξονα κάθε εκπαιδευτικής στρατηγικής που υλοποιείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες. Ήδη από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, πριν την έναρξη της οικονομικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε θέσει ως στόχο τη δημιουργία περισσότερων και ποιοτικότερων θέσεων εργασίας, αναγνωρίζοντας τη σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης, δεξιοτήτων και αγοράς εργασίας (European Commission, 2000).

Η νέα γενιά, όπως καταδεικνύουν τα προαναφερθέντα στοιχεία, δεν έμεινε ανεπηρέαστη από τις διαδοχικές κρίσεις. Η ανεργία, ως ένας από τους βασικότερους δείκτες της οικονομικής πορείας, επηρεάστηκε σημαντικά τόσο από τη χρηματοπιστωτική κρίση και την επακόλουθη ύφεση όσο και από την πανδημία Covid-19, η οποία όξυνε περαιτέρω τις πιέσεις στις αγορές εργασίας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν και η κατάσταση παρουσιάζει ενδείξεις σταθεροποίησης, με τα ποσοστά ανεργίας να παραμένουν σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με το 2013, οι διαρθρωτικές αδυναμίες της αγοράς εργασίας επιμένουν. Η συστηματική παρακολούθηση επιμέρους κοινωνικοοικονομικών δεικτών κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να διαπιστωθεί το βάθος των συνεχιζόμενων ανισοτήτων και να σχεδιαστούν αποτελεσματικές πολιτικές απασχόλησης.

4. Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες κρίσεις, όπως η χρηματοπιστωτική ύφεση, η πανδημία και οι ανισότητες στην αγορά εργασίας, ανέδειξαν την ανάγκη για συντονισμένες παρεμβάσεις που να συνδέουν τις επιχειρήσεις με τις πολιτικές κοινωνικής συνοχής. Σε αυτό το σημείο, η ΕΚΕ αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, καθώς ενσωματώνεται σε στρατηγικές και προγράμματα που αποσκοπούν στη βιώσιμη ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη. Παράλληλα όμως, βρισκόμαστε στον αστερισμό του ψηφιακού μετασχηματισμού και στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στις αλλαγές που συντελούνται στο εργασιακό περιβάλλον και στην οργάνωση εργασίας, επηρεάζοντας το μέλλον σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Οι πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να συνεχίσουν να εδράζονται στις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ε.Ε. (πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, NEETs, ανεργία, κλπ). Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης και τη σύνδεση με τις πολιτικές απασχόλησης, ώστε να αντιμετωπιστεί η έλλειψη δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και να επιτευχθεί η βελτίωση της απασχολησιμότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη «επίκαιρων» γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλύπτουν τις υψηλές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και θα είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και συγκρίσιμες μεταξύ των κ-μ της Ε.Ε., έτσι ώστε το εργατικό δυναμικό να γίνει πιο παραγωγικό, πιο ανταγωνιστικό, πιο ποιοτικό και πιο ευέλικτο. Η αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στη δια βίου μάθηση και η κινητικότητα των ευρωπαίων πολιτών ως ευκαιρία για απόκτηση εμπειριών και ευέλικτη προοπτική απασχόλησης παραμένει ψηλά στην ατζέντα της Ε.Ε. και πλέον αποτελεί παράγοντα κλειδί στην εξέλιξη ή την επιβίωση (σε μία λιγότερο αισιόδοξη εκδοχή) της Ένωσης. Ειδικότερα, η σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης με την απασχόληση και η ευθυγράμμιση των δεξιοτήτων με την αγορά εργασίας κρίνεται επιβεβλημένη προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι.

Το θέμα της κοινωνικής ένταξης για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες —και ειδικότερα για τη νεότερη γενιά (Gen X, Gen Z) είτε γενικά είτε ως ομάδα ανέργιας είτε ως NEET αποτελεί εθνική προτεραιότητα. Αυτό γίνεται ακόμη πιο σημαντικό αν σκεφτεί κανείς ότι μόνο όταν η ανάπτυξη στοχεύει στις μελλοντικές γεννιές μπορεί να θεωρηθεί αειφόρος όπως άλλωστε αναφέρει και ο ορισμός της από το 1987. Αυτό τοποθετεί εγγενώς το ζήτημα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης των μελλοντικών γενεών στον πυρήνα του από τις ευκαιρίες απασχόλησης μέχρι την ισότητα στην διαχείριση και εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και κάλους. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι οι πολιτικές που στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη και την απασχόληση των νέων αναδεικνύουν τη σημασία του ρόλου του κράτους στην Ελλάδα και την ΕΕ, μέσω των πολιτικών απασχόλησης, των κοινωνικών πολιτικών και της χρηστής διακυβέρνησης. Το τελευταίο είναι κρίσιμο όχι μόνο σε θέματα διαφάνειας, που είναι απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία του κράτους, αλλά κυρίως στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των πολιτών και των ενδιαφερομένων μερών, ειδικά από το πρίσμα της ΕΚΕ. Οι εταιρείες ως στρατηγικοί εταίροι και μη κρατικοί δρώντες αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό και στρατηγικό ενδιαφερόμενο μέρος, ιδίως όσον αφορά τις συνέργειες που οδηγούν σε αποτελεσματικές πολιτικές για την απασχόληση, την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την κοινωνική ένταξη. Όταν τέτοιες πολιτικές επικεντρώνονται σε ευαίσθητες

κοινωνικές ομάδες όπως οι νέοι, το παιχνίδι ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας μπορεί να γίνει win-win—για τις ίδιες τις εταιρείες, για την κοινωνία, το κράτος και ειδικά για τη νεότερη γενιά. Και αυτό γιατί επιτρέπει την αντιμετώπιση της μάστιγας της ανεργίας, της διαρροής εγκεφάλων και την καλύτερη αξιοποίηση του νεανικού εργατικού δυναμικού της χώρας, το οποίο, μεταξύ άλλων, φαίνεται να είναι καλά καταρτισμένο και μορφωμένο. Σύμφωνα με την C456 Official Journal of EU (2018, σελ. 3), «socioeconomic exclusion and democratic exclusion go hand in hand. Youth struggling with disadvantages are generally less active citizens and have less trust in institutions. Europe cannot afford wasted talent, social exclusion or disengagement among its youth. Young people should not only be architects of their own lives, but also contribute to positive change in society». Με βάση αυτή τη δήλωση, η ευημερία των νέων στην ΕΕ και στα κράτη μέλη της αποτελεί ένα κρίσιμο πολιτικό ζήτημα, το οποίο θέτει προκλήσεις όχι μόνο για το οικονομικό και πολιτικό τους μέλλον, αλλά και για το συνολικό θεσμικό πλαίσιο και τα βασικά του στοιχεία, όπως η δημοκρατία, η κοινωνική πρόνοια, ο περιβαλλοντικός εκσυγχρονισμός και η οικονομική ανταγωνιστικότητα. Συνοψίζοντας, η αντιμετώπιση των ανισοτήτων και το στοιχείο της αειφορίας σε οποιαδήποτε αναπτυξιακή πολιτική και συνέργια για τη νέα γενιά, θα πρέπει να βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών όπως οι επιχειρήσεις (corporate citizenship), κυρίως όμως μέσα από ένα πλαίσιο διακυβέρνησης που θα καθιστά το κράτος ευέλικτο στην αλληλεπίδραση των ενδιαφερομένων μερών και ενισχύοντας το κοινωνικό κεφάλαιο μέσα από τη διαφάνεια για τη κοινωνική καινοτομία, συνοχή και δικαιοσύνη.

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. (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.

Eurofound. (2021). *Impact of COVID-19 on young people in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2007). "*Corporate Social Responsibility National Public Policies in the European Union*". Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Luxemburg.

European Commission. (2011). "*Corporate Social Responsibility National Public Policies in the European Union*". Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Luxemburg.

European Commission. (2014). "*Corporate Social Responsibility National Public Policies in the European Union*". Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Luxemburg

European Commission. (2020). *Youth Guarantee – Employment initiative for young people*. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079 [Accessed 25 April 2025].

Eurostat. (2023). *Young people neither in employment nor in education and training (NEET) – 2023 data*. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=NEET_statistics [Accessed 25 April 2025].

Eurostat. (2024). *Unemployment statistics – February 2024 update*. [Online] Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics [Accessed 25 April 2025].

Hellenic Republic (2018). "*Voluntary National Reviewon the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*". General Secretariat of the GovernmentOffice 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.

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)

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

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 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, 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

World Bank. (2022). *Europe and Central Asia Economic Update: Living with Inflation, Fall 2022*. Washington, DC: World Bank Group. Available at: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/38093 [Accessed 25 April 2025].

World Commission on Environment and Development. (1987). "*Our Common Future*". United Nations.

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ. ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Συμεωνίδης Συμεών
Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Καβάλα,

Φλώρου Γιαννούλα
Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Καβάλα

Περίληψη

Η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει την απασχόληση των διδακτόρων από το 2012 έως το 2023, καταγράφοντας τη μετατόπιση από την παραδοσιακή ακαδημαϊκή πορεία προς εναλλακτικές επαγγελματικές διαδρομές. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το 57% των διδακτόρων εργάζεται εκτός πανεπιστημιακού χώρου, αντανακλώντας τον κορεσμό της ακαδημαϊκής αγοράς εργασίας. Μέσω της μεθοδολογίας PRISMA, αναλύθηκαν 20 ερευνητικά άρθρα, αποκαλύπτοντας κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την απασχολησιμότητα, όπως το επιστημονικό πεδίο, οι δεξιότητες και οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι απόφοιτοι θετικών επιστημών και μηχανικής παρουσιάζουν υψηλότερες επαγγελματικές προοπτικές, σε αντίθεση με εκείνους των ανθρωπιστικών επιστημών. Επιπλέον, η ενίσχυση δεξιοτήτων και η πανεπιστημιακή διασύνδεση με τη βιομηχανία κρίνεται καθοριστική. Τέλος, επισημαίνονται ερευνητικά κενά σχετικά με την επίδραση κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων και τη μακροπρόθεσμη επαγγελματική εξέλιξη των διδακτόρων, προτείνοντας την ανάγκη για διαχρονικές μελέτες.

Λέξεις κλειδιά: Απασχόληση διδακτόρων, Αγορά εργασίας και διδακτορική εκπαίδευση, Σύνδεση πανεπιστημίων και βιομηχανίας

1. Εισαγωγή

Οι υποψήφιοι διδάκτορες του 21ου αιώνα αντιμετωπίζουν ένα συνεχώς εξελισσόμενο τοπίο απασχόλησης. Η παραδοσιακή μεταδιδακτορική ακαδημαϊκή πορεία δεν αποτελεί πλέον τον κανόνα (McGagh et al., 2016). Ιστορικά, οι απόφοιτοι διδακτορικών σπουδών μετακινούνταν μετά την ολοκλήρωση του διδακτορικού σε προγράμματα μεταδιδακτορικής υποτροφίας ως το πρώτο στάδιο προς μια ακαδημαϊκή σταδιοδρομία. Στη σύγχρονη εποχή, αυτό δεν ισχύει πλέον (Cuthbert & Molla, 2015). Οι σημερινές προοπτικές απασχόλησης είναι διαφορετικές σε σύγκριση με αυτές που βίωναν οι προηγούμενες γενιές, και αυτή η αλλαγή έχει δημιουργήσει στους υποψήφιους διδάκτορες αβεβαιότητα ως προς τον τρόπο προετοιμασίας για το μέλλον τους (Hancock, 2019). Έκθεση αναφέρει ότι το 57% των αποφοίτων διδακτορικών σπουδών απασχολούνται σε μη ακαδημαϊκές θέσεις (McGagh et al., 2016). Μελέτες επιβεβαιώνουν τον γενικό κορεσμό των αποφοίτων διδακτορικών σε σύγκριση με τις διαθέσιμες ακαδημαϊκές θέσεις (Universities Australia, 2019).

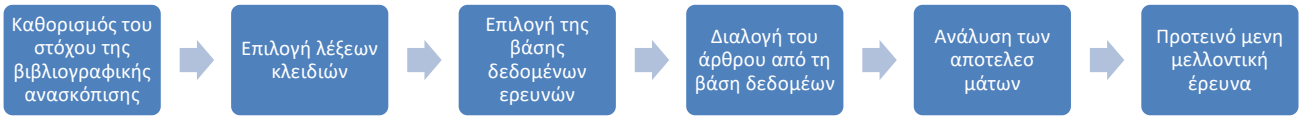
Υπάρχουν λόγοι ανησυχίας, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία για τις εγγραφές σε διδακτορικά προγράμματα έναντι των ακαδημαϊκών θέσεων εργασίας, σε συνδυασμό με την αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών πολλών νέων αποφοίτων διδακτορικών σπουδών όσον αφορά την πιθανότητα πρόσληψης στον ακαδημαϊκό τομέα (Crawford & Probert, 2017). Ενώ ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι πολλοί απόφοιτοι είναι αβέβαιοι για την επαγγελματική τους πορεία μετά την αποφοίτησή τους (Pearson et al., 2016), μια ευρωπαϊκή μελέτη του 2015, στην οποία συμμετείχαν σχεδόν 7.000 υποψήφιοι διδάκτορες, έδειξε ότι οι υποψήφιοι πίστευαν ότι η ολοκλήρωση του διδακτορικού θα αύξανε σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες απασχόλησής τους στον ακαδημαϊκό τομέα (Parada & Peacock, 2015). Οι περισσότεροι από αυτούς τους ερωτηθέντες σχεδίαζαν να ακολουθήσουν καριέρα στον ακαδημαϊκό χώρο, γεγονός που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι μπορεί να υπάρχουν υπερβολικά υψηλές προσδοκίες σχετικά με την αξία του διδακτορικού διπλώματος σε σχέση με την ακαδημαϊκή απασχόληση (Parada & Peacock, 2015). Κατά συνέπεια, πρέπει οι

υποψήφιοι διδάκτορες να πληροφορηθούν ότι η σταδιοδρομία στον ακαδημαϊκό χώρο δεν είναι εγγυημένη.

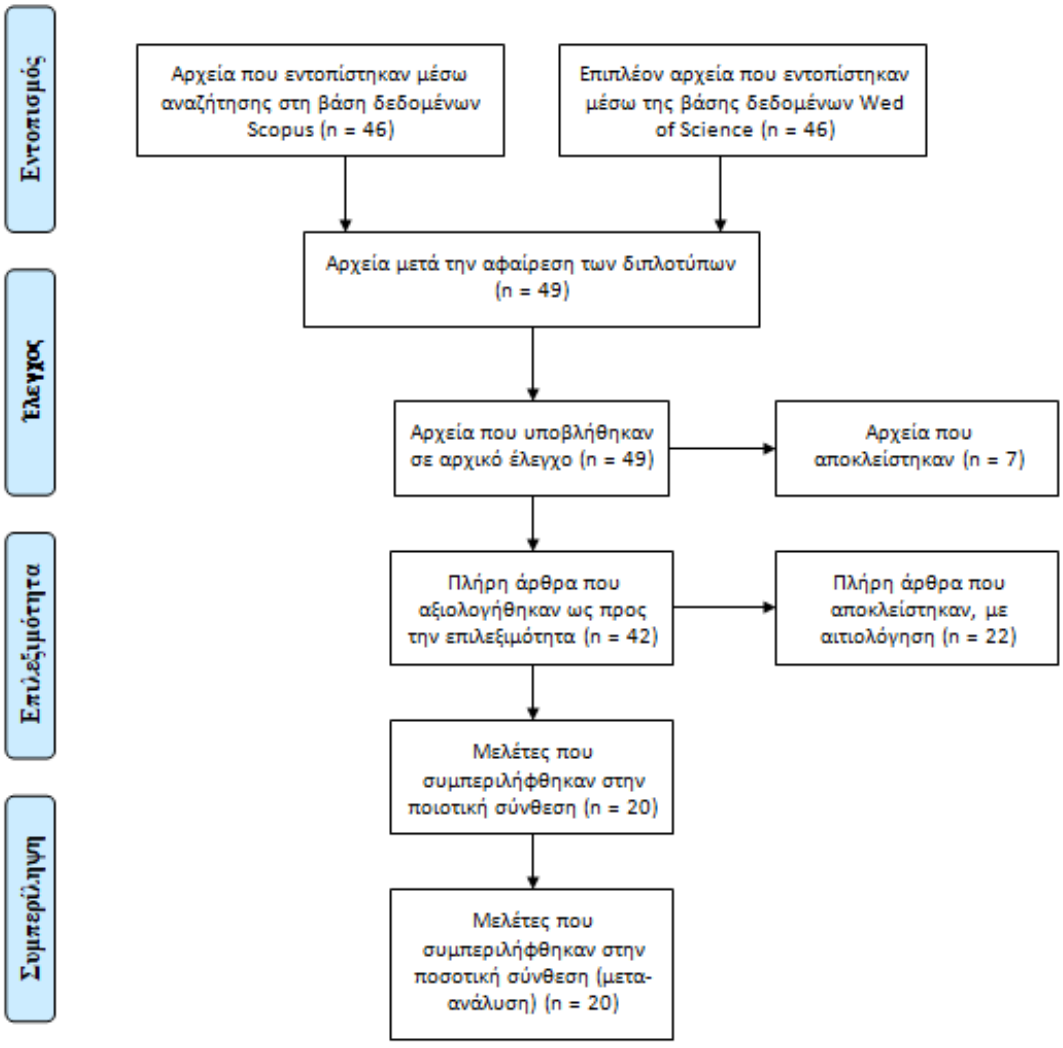
2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι διττός: πρώτον, να συνοψίσει το υπάρχον ερευνητικό τοπίο και, δεύτερον, να εντοπίσει τα σημαντικότερα κενά στη βιβλιογραφία και να προτείνει ένα μελλοντικό πεδίο έρευνας. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μια ανασκόπηση των ερευνών για την απασχόληση των διδακτόρων που έχουν δημοσιευτεί σε ακαδημαϊκά περιοδικά από το 2012 έως το 2023. Μια επισκόπηση της ερευνητικής προσέγγισης δίνεται στο Σχήμα 1. Τα ερευνητικά άρθρα εντοπίστηκαν μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας αναζήτησης επιλέγοντας διάφορες λέξεις-κλειδιά όπως «Phd Holders», «Labour Market», «Doctoral Education», «Employment», «Labor Market», «PhDs», «PhD», «Doctorate Holders», «Job Satisfaction», «PhD Job Markets», «PhD Labor Market», «Doctoral Careers», «Doctoral Education And Employability», που αναζητήθηκαν στην περίληψη, στον τίτλο και στις λέξεις-κλειδιά. Μέσω της αναζήτησης αυτών των λέξεων-κλειδιών προέκυψαν 46 άρθρα. Στο επόμενο στάδιο, η ανάλυση περιεχομένου των άρθρων έγινε με "διασταύρωση" της περίληψης και με το αν οι βάσεις δεδομένων έχουν οδηγήσει σε σωστά άρθρα προς ανάλυση. Τα βασικά κριτήρια επιλεξιμότητας των άρθρων αφορούσαν σε: Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με ποσοτική, με ποιοτική και βιβλιογραφική ερευνητική μεθοδολογία, Έρευνες σε πρωτότυπη – πρωτογενή δημοσίευση, Αγγλική γλώσσα των άρθρων, Άρθρα δημοσιευμένα σε έγκυρα περιοδικά, Χρονική περίοδος δημοσίευσης άρθρων από το 2012 έως το 2023. Στα κριτήρια δεν περιλαμβάνονται μεταπτυχιακές, διδακτορικές εργασίες και κεφάλαια βιβλίων, διότι τόσο οι ακαδημαϊκοί όσο και οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν τα ακαδημαϊκά περιοδικά για πληροφορίες (Nord και Nord, 1995). Στο σχήμα 2 παρουσιάζεται το διαγράμματα ροής βασισμένο στο PRISMA 2009 Flow Diagram των Moher et al (Moher et al., 2009).



Σχήμα 1. Διάγραμμα ροής της ερευνητικής προσέγγισης



Σχήμα 2. Αποτελέσματα PRISMA 2009

Το περιεχόμενο των άρθρων αναλύθηκε περιγραφικά και περιλαμβάνει:

- κατανομή των άρθρων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο,
- ποιες χώρες διεξήγαγαν την έρευνα,
- ποια περιοδικά έχουν δημοσιεύσει τα άρθρα και
- ποιες ερευνητικές μεθοδολογίες εφαρμόστηκαν σε αυτές τις εργασίες.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

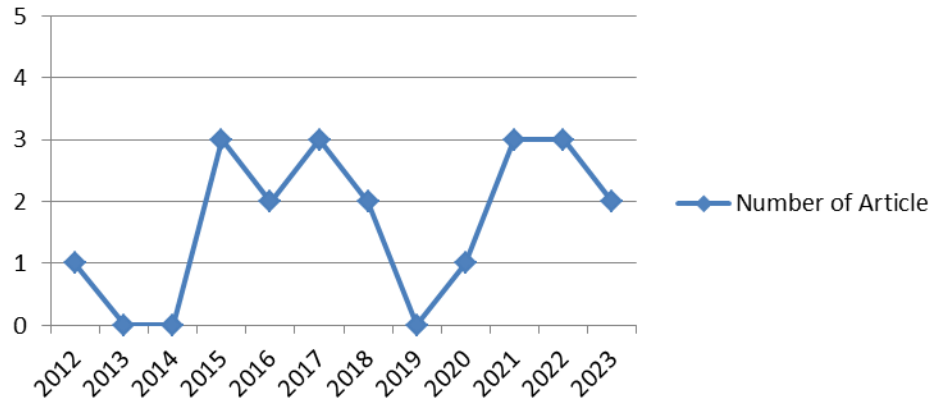
Μεταξύ των 20 άρθρων, ο μέγιστος αριθμός άρθρων προήλθε τα έτη 2015, 2017, 2021 και 2022. Η πλειοψηφία των άρθρων προέρχονται από ανεπτυγμένες χώρες. Τα άρθρα αυτά έχουν δημοσιευτεί σε 16 περιοδικά, πράγμα που δείχνει τη διεπιστημονική φύση του τομέα αυτού. Οι ερευνητικοί προσανατολισμοί που ακολουθούνται στα άρθρα είναι περισσότερο εμπειρικοί.

2.2.1. Χαρακτηριστικά των Επιλεγμένων Άρθρων

Τα επιλεγμένα άρθρα καλύπτουν μια μεγάλη γκάμα απόψεων που αφορούν στον τομέα της διδακτορικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των προοπτικών των κατόχων και των υποψηφίων διδακτόρων, της πολιτικής στον τομέα αυτό, των απόψεων των εργοδοτών στη βιομηχανία και των εργοδοτών στον ακαδημαϊκό τομέα. Αυτές οι απόψεις καλύπτουν πολλές χώρες, με έμφαση την Ιταλία και την Ισπανία.

2.2.2. Κατανομή άρθρων κατά έτος

Τα άρθρα ταξινομήθηκαν με βάση το έτος δημοσίευσής τους από το 2012 έως το 2023 με σκοπό να εντοπιστεί η διαχρονικότητα της ακαδημαϊκής έρευνας, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 3. Είναι εμφανές ότι η έρευνα στον τομέα αυτό παρουσιάζει ένα ισχυρό ενδιαφέρον.



Σχήμα 3. Κατανομή άρθρων κατά έτος

2.2.3. Κατανομή των άρθρων ως προς τις χώρες και τη χρονική περίοδο

Η ταξινόμηση κατά χώρα είναι σημαντική για τον προσδιορισμό της έκτασης των ερευνητικών ζητημάτων σε όλο τον κόσμο (Πίνακας 2 και 3). Η περαιτέρω έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί σε ανεξερεύνητες περιοχές. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (2012-2023), ο μέγιστος αριθμός δημοσιεύσεων προέρχεται από οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες όπως η Ιταλία και η Ισπανία.

Πίνακας 2. Κατανομή των άρθρων ως προς τις χώρες και τη χρονική περίοδο

Κατανομή άρθρων ανά χώρα				
Χώρα	2012 - 2015	2016 – 2019	2020 -2023	Σύνολο
Πορτογαλία		1		1
Ιταλία		2	2	4
Γαλλία		1	1	2
Φιλανδία		1	1	2
Ισπανία	1	1	1	3
Τσεχία			1	1
Ελλάδα	1			1
Μαυρίκιος			1	1
Νορβηγία	1			1
Ολλανδία		1		1
Ηνωμένο Βασίλειο		1		1
Αυστραλία			1	1
Δεν έχει προσδιοριστεί			1	1
				20

Πίνακας 3. Κατανομή των άρθρων ως προς τις χώρες και το πλήθος μελετών

Εθνικό πλαίσιο		
Εθνικό πλαίσιο	Μελέτες	Αριθμός μελετών
Πορτογαλία	João M. Santos (2016)	1

Ιταλία	Vincenzo Alfano (2021), Barbara Ermini (2017), Giampiero Passaretta (2018), Valentina Tocchioni (2021)	4
Γαλλία	Aurélie Boulos (2016), Fabien Canolle (2021)	2
Φιλανδία	Kati Suomi (2020), Arja Haapakorpi (2017)	2
Ισπανία	Ana Isabel Fraguas-Sánchez (2023), Liliana Herrera (2015), Josep-Oriol Escardíbul (2017)	3
Τσεχία	Eva Hnatkova (2022)	1
Ελλάδα	Joan Daouli (2015)	1
Μαυρίκιος	Neelam F. Pirbhai (2022)	1
Νορβηγία	Svein Kyvik (2012)	1
Ολλανδία	Cathelijn J. F.Waaijer (2016)	1
Ηνωμένο Βασίλειο	Billy Bryan (2018)	1
Αυστραλία	Thanh Pham (2023)	1
Δεν έχει προσδιοριστεί	Tani Massimiliano (2022)	1

2.2.4. Κατανομή των άρθρων ως προς τα περιοδικά

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή του αριθμού των άρθρων ανά περιοδικό και την αντίστοιχη χρονική περίοδο. Κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου, 19 περιοδικά δημοσίευσαν άρθρα σχετικά με τον εν λόγω τομέα. Το Technological Forecasting & Social Change, το Journal of Education and Work και το Higher Education (2) δημοσίευσαν τον μέγιστο αριθμό άρθρων.

Πίνακας 4. Κατανομή των άρθρων ως προς τα περιοδικά

Κατανομή ανά περιοδικό			
	2012 - 2015	2016 - 2019	2020 -2023
Technological Forecasting & Social Change	1	1	
International Journal of Manpower			1
Journal for Labour Market Research			1
Studies in Higher Education		1	
Journal of Education and Work	1	1	
Education Sciences			1
Italian Economic Journal: A Continuation of Rivista Italiana degli Economisti and Giornale degli Economisti		1	
European Journal of Education			1
European Management Review			1
South-Eastern Europe Journal of Economics	1		
Higher Education		2	
Tertiary Education and Management			1
Tocchioni and Petrucci Genus			1
Science and Public Policy		1	
Higher Education Research & Development		1	
Globalisation, Societies and Education			1

2.2.5. Κατανομή των εμπειρικών ερευνών ανά ερευνητική προσέγγιση

Οι εμπειρικές εργασίες αναλύθηκαν περαιτέρω όσον αφορά την ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε (Πίνακας 5). Οι τέσσερις γενικές προσεγγίσεις που εντοπίστηκαν στις εμπειρικές έρευνες ήταν: Έρευνες που αναλύουν στατιστικά δεδομένα Εθνικών Οργανισμών, Αυτό – Εθνογραφία, Ποσοτική έρευνα βάσει ερωτηματολογίου και Ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον μεθοδολογικό προσανατολισμό κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος στις εμπειρικές μελέτες. Για λόγους απλούστευσης, οι εργασίες ταξινομήθηκαν με βάση την κυρίαρχη ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε.

Πίνακας 5. Κατανομή των εμπειρικών ερευνών ανά ερευνητική προσέγγιση

Κατανομή εμπειρικών ερευνών ανά ερευνητική προσέγγιση					
	2012 - 2015	2016 - 2019	2020 -2023	Σύνολο	
				No	%
Έρευνα - Ανάλυση δεδομένων από τον Εθνικό Οργανισμό	1	4	4	9	45%
Αυτοεθνογραφική προσέγγιση		1		1	5%
Ποσοτική έρευνα	3	1	1	5	25%
Ποιοτική μέθοδος		1	4	5	25%
Σύνολο				20	100%

2.2.6. Μελλοντική έρευνα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε σημαντικά ερευνητικά κενά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Παρατηρείται ότι οι περισσότερες μελέτες προέρχονται από ανεπτυγμένες χώρες, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη διερεύνησης της απασχόλησης των διδακτόρων σε αναπτυσσόμενες χώρες, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές.

Μεθοδολογικά, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εμπειρικές μελέτες υπερισχύουν των εννοιολογικών, παρά το γεγονός ότι οι τελευταίες είναι απαραίτητες για μια ολοκληρωμένη θεωρητική κατανόηση του θέματος. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών που θα εξετάζουν την εξέλιξη της επαγγελματικής πορείας των διδακτόρων, καθώς και ερευνών που θα εστιάζουν σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, συμβάλλοντας στον εντοπισμό κρίσιμων δεξιοτήτων και παραγόντων επιτυχίας.

Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη συγκριτικών αναλύσεων και μελετών που θα διερευνούν τον ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην επαγγελματική σταδιοδρομία των κατόχων διδακτορικού. Τα ερευνητικά κενά που εντοπίστηκαν, όπως συνοψίζονται στον σχετικό πίνακα, υποδεικνύουν ότι το πεδίο εξακολουθεί να χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, προσφέροντας πολύτιμες προοπτικές για μελλοντική έρευνα.

Πίνακας 6. Σύνοψη των Βασικών Κενών που Εντοπίστηκαν στην Βιβλιογραφία

Σημαντικά ερευνητικά κενά που εντοπίστηκαν	Πηγές
Η επίδραση του φύλου των διδακτόρων σε σχέση με την αγορά εργασίας	Josep-Oriol Escardíbul (2017)
Οι αντιλήψεις, η εργασιακή ικανοποίηση και οι προσδοκίες των διδακτόρων στον ακαδημαϊκό ή μη τομέα	Vincenzo Alfano (2021), Aurélie Boulos (2016), Ana Isabel Fraguas-Sánchez (2023), Josep-Oriol Escardíbul (2017), Kati Suomi (2020), Cathelijn J. F.Waaijer (2016)
Το πεδίο της έρευνας, οι δεξιότητες, το επίπεδο σπουδών, το Πανεπιστήμιο	Aurélie Boulos (2016), Joan Daouli (2015), Svein Kyvik (2012), Billy Bryan (2018), Thanh Pham (2023)
Εστίαση σε Μη Ακαδημαϊκούς Τομείς	Arja Haapakorpi (2017), Fabien Canolle (2021), Liliana Herrera (2015)
Ελλιπής διερεύνηση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων	Thanh Pham (2023), Tani Massimiliano (2022), Barbara Ermini (2017), Eva Hnatkova (2022), Valentina Tocchioni (2021)
Εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τις διδακτορικές σπουδές	Giampiero Passaretta (2018), João M. Santos (2016), Vincenzo Alfano (2021), Aurélie Boulos (2016), Ana Isabel Fraguas-Sánchez (2023)

Λαμβάνοντας υπόψη τα κενά που εντοπίστηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τους κατόχους διδακτορικού τίτλου σε σχέση με την απασχόληση τους, προτείνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Επηρεάζει ο τομέας της έρευνας την απασχόληση των κατόχων διδακτορικού τίτλου;

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει διαφοροποιήσεις στην απασχόληση και την εργασιακή ικανοποίηση των διδακτόρων, ανάλογα με το επιστημονικό τους πεδίο. Οι κάτοχοι διδακτορικού στη Μηχανική Παραγωγής και Πληροφορικής εργάζονται κυρίως στη βιομηχανία και στον τομέα των υπηρεσιών, όμως δηλώνουν χαμηλότερη ικανοποίηση ως προς τη χρήση των γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του διδακτορικού τους, συγκριτικά με όσους εργάζονται σε πανεπιστήμια ή δημόσια ερευνητικά κέντρα (Alfano, 2021). Οι απόφοιτοι κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση εργασίας που να ανταποκρίνεται στα προσόντα και τις μισθολογικές τους προσδοκίες (Boulos, 2016). Αντίθετα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε επίσης, ότι οι απόφοιτοι διδακτορικών σπουδών από σκληρούς κλάδους, όπως οι μηχανικοί, βρίσκονται γενικά σε καλύτερη μοίρα σε σύγκριση με τους αποφοίτους διδακτορικών σπουδών σε μαλακούς κλάδους, όπως η κοινωνιολογία (Passaretta 2018). Παρόμοια ευρήματα καταγράφει και η έρευνα της Daouli (2015), όπου οι κάτοχοι διδακτορικού στις Φυσικές Επιστήμες και στη Μηχανική από ελληνικά πανεπιστήμια εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα απασχόλησης στον ακαδημαϊκό τομέα. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του ερευνητικού πεδίου και της επαγγελματικής πορείας των διδακτόρων κρίνεται σημαντική και απαιτεί περαιτέρω μελέτη.

- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επιτυχία των κατόχων διδακτορικού τίτλου σε μη ακαδημαϊκούς τομείς;

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τη σημασία της εξειδικευμένης ερευνητικής ικανότητας για την επαγγελματική αποκατάσταση των διδακτόρων σε μη-ακαδημαϊκούς τομείς. Οι διδάκτορες που εργάζονται εκτός έρευνας και ανάπτυξης συχνά αναλαμβάνουν απαιτητικά καθήκοντα ή κατέχουν ρόλους που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση (Haapakorpi, 2017). Οι συνηθέστερες σταδιοδρομίες περιλαμβάνουν ιατρούς, μηχανικούς και καθηγητές, αλλά τα επαγγελματικά προφίλ διαφέρουν ανάλογα με τον τομέα απασχόλησης, ενώ οι εργοδότες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εξειδίκευση (Haapakorpi, 2017).

Η μελέτη της Herrera (2015) επιβεβαιώνει ότι η σταδιοδρομία των διδακτόρων επηρεάζεται όχι μόνο από ακαδημαϊκούς παράγοντες αλλά και από προσωπικά χαρακτηριστικά και εργασιακές απαιτήσεις. Οι διδάκτορες που εργάζονται στη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις εμφανίζουν διαφοροποιημένα προφίλ, με διαφορές στους τομείς γνώσης, στο είδος της έρευνας που εκπόνησαν, στις πηγές χρηματοδότησης και στο απαιτούμενο επίπεδο σπουδών. Ο ιδιωτικός τομέας δεν αποτελεί ομοιογενές εργασιακό περιβάλλον για τους κατόχους διδακτορικού τίτλου (Herrera, 2015).

Παράγοντες όπως η υπερπροσφορά εργατικού δυναμικού, η υπερεκπαίδευση και η επικοινωνία σχετίζονται με την απασχολησιμότητα των διδακτόρων (Suomi, 2020). Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της διατριβής αξιοποιούνται στην εργασία, ενώ οι γενικές δεξιότητες, όπως η αναλυτική σκέψη και η επίλυση σύνθετων προβλημάτων, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές (Kyvik, 2012). Επιπλέον, η χρήση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην επαγγελματική σταδιοδρομία εξαρτάται από την προηγούμενη ακαδημαϊκή και επαγγελματική εμπειρία, τον χρόνο που έχει παρέλθει από την αποφοίτηση και τις θέσεις εργασίας που έχουν καταλάβει οι διδάκτορες. Το κοινωνικό κεφάλαιο παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική επιτυχία, ενώ η ικανότητα προς απασχόληση (Pham, 2023) και η πνευματική πρόκληση (Waaijer, 2016) αναφέρονται ως κρίσιμοι παράγοντες για τη σταδιοδρομία των αποφοίτων.

- Πώς επηρεάζουν οι κοινωνικό - δημογραφικοί παράγοντες των διδακτόρων την υπερ-εκπαίδευση τους και την απασχόλησή τους;

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε πιθανές ανισότητες στην αγορά εργασίας της Αυστραλίας για ξένους κατόχους διδακτορικού τίτλου, ιδιαίτερα για εκείνους που δεν έχουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα. (Massimiliano, 2022). Επίσης, οι κοινωνικό - δημογραφικοί παράγοντες δεν επηρεάζουν σημαντικά την υπερ-εκπαίδευση των κατόχων διδακτορικού τίτλου (Ermini, 2017). Συγκεκριμένα, η εμπειρία στο εξωτερικό αποτελεί πάντα θετικό παράγοντα για την υπερπήδηση οποιουδήποτε είδους ασυμφωνίας μεταξύ σπουδών και εργασίας. Ομοίως, τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θέση εργασίας αποτελούν επίσης σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την υπερ-εκπαίδευση, καθώς οι θέσεις εργασίας εντός του πανεπιστημιακού χώρου ή του ερευνητικού τομέα συνδέονται συχνότερα με την επιτυχή αντιστοίχιση μεταξύ σπουδών και απασχόλησης. (Ermini, 2017). Παράγοντες όπως η ηλικία του άτομου, ο γάμος, ασκούν ισχυρή επίδραση στην προβλεπόμενη πιθανότητα επιλογής απασχόλησης σε διάφορους κλάδους της βιομηχανίας και κατηγορίες επαγγελμάτων (Daouli, 2015). Τέλος, παράγοντες όπως οι δεσμοί με το οικογενειακό περιβάλλον των υποψήφιων διδακτόρων έχουν μελλοντικές επιπτώσεις στις επαγγελματικές προοπτικές των φοιτητών (Tocchioni, 2021).

- Κρίνονται απαραίτητες νέες πολιτικές στις διδακτορικές σπουδές με σκοπό να βοηθούσαν σε μια καλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας;

Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης υπογραμμίζουν την ανάγκη να εξεταστούν ενεργές δημόσιες πολιτικές για την προσέλκυση και διατήρηση των διδακτόρων, καθώς και για την ενίσχυση του βαθμού συμμετοχής των νέων κατόχων διδακτορικών τίτλων στον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στον εκσυγχρονισμό της οικονομίας. Οι ενδιάμεσοι οργανισμοί, οι εταιρικές σχέσεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα για την έρευνα και η δημόσια διοίκηση μπορεί να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία, αλλά απαιτούν νέους οικονομικούς παράγοντες και μέσα, με ικανότητα να επενδύσουν και να απασχολήσουν κατόχους διδακτορικών τίτλων. (Santos, 2016, Alfano, 2021, Boulos, 2016, Fraguas-Sánchez, 2023, Passaretta, 2018).

3. Συμπεράσματα

Η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις σχετικά με την απασχόληση των κατόχων διδακτορικών τίτλων, υπογραμμίζοντας το χάσμα μεταξύ των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Η αναντιστοιχία αυτή αποδίδεται τόσο στην εξειδικευμένη γνώση των διδακτόρων, η οποία συχνά δεν μεταφράζεται σε «εμπορεύσιμες» δεξιότητες, όσο και στην έλλειψη ήπιων και κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει επίσης την ανάγκη αναμόρφωσης των διδακτορικών προγραμμάτων, ώστε να εξισορροπηθεί η εξειδίκευση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν στη βιομηχανία. Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας, η υιοθέτηση διατριβών που συνδέονται με πρακτικά προβλήματα του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, καθώς και η παροχή ευκαιριών για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια της διδακτορικής εκπαίδευσης προτείνονται ως βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης του προβλήματος.

Παράλληλα, διατυπώνονται επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο η έμφαση στην απασχολησιμότητα των διδακτόρων επηρεάζει την ποιότητα της παραγόμενης έρευνας. Ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν ότι οι προσπάθειες προσαρμογής των διδακτορικών σπουδών στις ανάγκες της αγοράς μπορεί να υποβαθμίσουν τον ερευνητικό χαρακτήρα της διδακτορικής εκπαίδευσης και να οδηγήσουν σε απώλεια της επιστημονικής αυτονομίας.

Επιπλέον, παρατηρείται έλλειψη συγκριτικών δεδομένων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, γεγονός που καθιστά δύσκολη την ποσοτικοποίηση της επαγγελματικής πορείας των διδακτόρων. Η απουσία συστηματικών μελετών σχετικά με την επαγγελματική τους κινητικότητα και τη συμβολή τους στην οικονομία επισημαίνεται ως ένας σημαντικός περιορισμός που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω μελλοντικών ερευνών.

Συμπερασματικά, προκύπτει η ανάγκη για αναδιαμόρφωση της διδακτορικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας όσο και στις ακαδημαϊκές αξίες της έρευνας. Ο καθορισμός σαφών προσδοκιών από την αρχή της διδακτορικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της επαφής των υποψηφίων με τον βιομηχανικό τομέα και η ανάπτυξη μηχανισμών παρακολούθησης της επαγγελματικής τους πορείας αποτελούν κρίσιμα σημεία προς διερεύνηση και εφαρμογή.

Ωστόσο, η ανασκόπηση παρουσιάζει και περιορισμούς, καθώς αποκλείστηκαν σημαντικές πηγές, όπως εργασίες σε εξέλιξη και πρακτικά συνεδρίων, οι οποίες ενδεχομένως περιείχαν δεδομένα που δεν είχαν ακόμα δημοσιευτεί. Ενδέχεται να έχουν χαθεί σημαντικά δεδομένα που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την κατανόηση της τρέχουσας κατάστασης της απασχόλησης των διδακτόρων.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

McGagh, J., Marsh, H., Western. M., Thomas. P., Hastings. A., Mihailova. M., & Wenham. M. (2016). Review of Australia's research training system: Final report. Australian College of Learned Academies (ACOLA).

Cuthbert, D., & Molla, T. (2015). PhD crisis discourse: A critical approach to the framing of the problem and some Australian 'solutions'. Higher Education, 69(1), 33-53.

Hancock, S. (2019). A future in the knowledge economy? Analysing the career strategies of doctoral scientists through the principles of game theory. Higher Education, 78, 33-49.

Universities Australia (2019). 2019 data snapshot. https://www.universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2019/06/Data-snapshot-2019-FINAL.pdf.

Crawford, J., & Probert, D. (2017). Postgraduate student experience survey. Launceston, Australia: Tasmania University Union.

Pearson, M., Evans, T., & Macauley, P. (2016). The diversity and complexity of settings and arrangements forming the 'experienced environments' for doctoral candidates: some implications for doctoral education. Studies in Higher Education, 41(12), 2110-2124.

Parada F., & Peacock J. (2015). The quality of doctoral training and employability of doctorate holders: The views of doctoral candidates and junior researchers. In A. Curaj , L.. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott P. (Eds.), The European Higher Education Area, (pp. 593-612). Heidelberg: Springer.

Rancourt, D. & Archer-Kuhn, B. (2019, July 9). How universities can really help PhD grads get jobs. The Conversation. https://theconversation.com/how-universities-can-really-help-phd-grads-get-jobs-118241

The Guardian. (2018, March 23). They called my university a PhD-factory – now I understand why. The Guardian. https://www.theguardian.com/higher-education-network/2018/mar/23/they-called-my-university-a-phd-factory-now-i-understand-why

Molla, T. & Cuthbert, D. (2019). Calibrating the PhD for Industry 4.0: Global concerns, national agendas and Australian institutional responses. Policy Reviews in Higher Education, 3(2), 167-188.

Group of Eight. (2013). The changing PhD: Discussion Paper.

Poole-Warren, L. (2017, February 22). More PhDs need to be channeled into industry. The Australian. http://www.theaustralian.com.au/higher-education/opinion/more-phds-need-to-be-channelled-into-industry/news-story/ba998f588119eea71aa6bff955a7e9d8

Noonan, P., Blagaich, A., Kift, S., Lilly, M., Loble, L., More, E., & Persson, M. (2018). Review of the Australian Qualifications Framework: Discussion Paper. Australian Qualifications Frameworks. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.

TEQSA. (2017). Guidance note: Work integrated learning. Canberra, Australia: Tertiary Education Quality and Standards Authority. Commonwealth Government.

Manathunga, C., Pitt, R. & Critchley C. (2009). Graduate attribute development and employment outcomes: Tracking PhD graduates. Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(1), 91-103.

Molla, T. & Cuthbert, D. (2015). The issue of graduate employability in Australia: An analysis of the policy framing (1999-2013). Australian Education Research, 42(2), 237-256.

ACCI. (2007). Skills for a nation: A blueprint for improving education and training 2007-2017. Australian Chamber of Commerce.

ACCI & BCI. (2002). Employability skills for the future. Australian Chamber of Commerce and Industry and the Business Council of Australia.

Taylor, A. (2005). What employers look for: The skills debate and the fit with youth perceptions. Journal of Education and Work, 18(2), 201-218.

Sheldon, P., & Thornthwaite, L. (2005). Employability skills and VET policy in Australia: An analysis of employer association agendas. Asia Pacific Journal of Human Resources, 43(3), 404-425.

Jones, H., & Warnock, L. (2015). When a PhD is not enough: a case study of a UK internship programme to enhance the employability of doctoral researchers. Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 5(3), 212-227.

Yorke, M. (2004). Employability in higher education: What is it - what is it not. Higher Education Academy/ESECT. https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/employability-higher-education-what-it-what-it-not.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. Annals of Internal Medicine, 151(4), 264-249.

Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. (2004). Continuing professional and career development: The doctoral experience of education alumni at a UK university. Studies in Continuing Education, 26(3), 369-385.

Beasy, K., Emery, S., & Crawford, J. (2019). Drowning in the shallows: An Australian study of the PhD experience of wellbeing. Teaching in Higher Education, 24, 1-17.

Manathunga, C., Pitt, R., Cox, L., Boreham, P., Mellick, G., & Lant, P. (2012). Evaluating industry-based doctoral research programs: Perspectives and outcomes of Australian Cooperative Research Centre graduates. Studies in Higher Education, 37(7), 843-858.

Santos, J., Horta, H., Heitor, M. (2016). Too many PhDs? An invalid argument for countries developing their scientific and academic systems: The case of Portugal. Technological Forecasting and Social Change 113(Part B):352-362 DOI:10.1016/j.techfore.2015.12.013.

Alfano, V., Gaeta, G. and Pinto, M. (2021), "Non-academic employment and matching satisfaction among PhD graduates with high intersectoral mobility potential", International Journal of Manpower, Vol. 42 No. 7, pp. 1202-1223. https://doi.org/10.1108/IJM-10-2020-0489

Tani, Massimiliano (2022) : Same degree but different outcomes: An analysis of labour market outcomes for native and international PhD students in Australia, Journal for Labour Market Research, ISSN 2510-5027, Springer, Heidelberg, Vol. 56, Iss. 1, pp.1-18, https://doi.org/10.1186/s12651-022-00324-5

Aurélie Boulos (2016) The labour market relevance of PhDs: an issue for academic research and policy-makers, Studies in Higher Education, 41:5, 901-913, DOI:10.1080/03075079.2016.1147719

Arja Haapakorpi (2017) Doctorate holders outside the academy in Finland: academic engagement and industry-specific competence, Journal of Education and Work, 30:1, 53-68, DOI: 10.1080/13639080.2015.1119257

Fraguas-Sánchez, A.I.; Serrano, D.R.; Medina Sánchez, M.Á.; González-Burgos, E. (2023)Higher Education vs. Professional Opportunities: The Value of Ph.D. Studies. Educ. Sci., 13, 909. https://doi.org/10.3390/educsci13090909

Ermini, B., Papi, L. & Scaturro, F. (2017)An Analysis of the Determinants of Over-Education Among Italian Ph.D Graduates. Ital Econ J 3, 167–207. https://doi.org/10.1007/s40797-017-0053-3

Hnatkova, E., Degtyarova, I., Kersschot, M., & Boman, J. (2022). Labour market perspectives for PhD graduates in Europe. European Journal of Education, 57, 395– 409. https://doi.org/10.1111/ejed.12514

Canolle, F., Vinotm, D. (2020) What Is your PhD Worth? The Value of a PhD for Finding Employment outside of Academia. European Management Review, № 2, p. 157-171. https://doi.org/10.1111/emre.12445

Herrera, Liliana & Nieto, Mariano. (2016) PhD careers in Spanish industry: Job determinants in manufacturing versus non-manufacturing firms. Technological Forecasting and Social Change, Elsevier, vol. 113(PB), pages 341-351 DOI: 10.1016/j.techfore.2015.09.019

Joan Daouli & Eirini Konstantina Nikolatou, (2015). The Market for Ph.D. Holders in Greece: Probit and Multinomial Logit Analysis of their Employment Status. South-Eastern Europe Journal of Economics, Association of Economic Universities of South and Eastern Europe and the Black Sea Region, vol. 13(1), pages 47-74.

Pirbhai, N., (2022) Taking the Bull by the Horns: A Mauritian Qualitative Study of the Doctoral Training in French Studies. International Conference on Multidisciplinary Research. https://doi.org/10.26803/MyRes.2022.18

Passaretta, G., Trivellato, P., Triventi, M. (2018) Between academia and labour market–the occupational outcomes of PhD graduates in a period of academic reforms and economic crisis. Higher Education 77(3). DOI:10.1007/s10734-018-0288-4

Escardíbul, JO., Afcha, S. (2017) Determinants of the job satisfaction of PhD holders: an analysis by gender, employment sector, and type of satisfaction in Spain. High Educ 74, 855–875. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0081-1

Suomi, K., Kuoppakangas, P., Kivistö, J. et al. (2020) Exploring doctorate holders' perceptions of the non-academic labour market and reputational problems they relate to their employment. Tert Educ Manag 26, 397–414. https://doi.org/10.1007/s11233-020-09061-1

Tocchioni, V., Petrucci, A. (2021) Italian PhD students at the borders: the relationship between family background and international mobility. Genus 77, 14. https://doi.org/10.1186/s41118-021-00127-5

Svein Kyvik & Terje Bruen Olsen (2012) The relevance of doctoral training in different labour markets, Journal of Education and Work, 25:2, 205-224, DOI:10.1080/13639080.2010.538376

Cathelijn J. F. Waaijer, (2017). Perceived career prospects and their influence on the sector of employment of recent PhD graduates. Science and Public Policy, Oxford University Press, vol. 44(1), pages 1-12. https://doi.org/10.1093/scipol/scw007

Billy Bryan & Kay Guccione (2018) Was it worth it? A qualitative exploration into graduate perceptions of doctoral value, Higher Education Research & Development, 37:6, 1124-1140, DOI: 10.1080/07294360.2018.1479378

Thanh Pham (2023): What really contributes to employability of PhD graduates in uncertain labour markets?, Globalisation, Societies and Education, DOI:10.1080/14767724.2023.2192908

Nord, J.H. and Nord, G.D. (1995), MIS research: journal status and analysis, Information and Management, Vol. 29 No. 1, pp. 29-42.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Ράπτης Νικόλαος
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μουνταφάρη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, M.O.Sc

Χαλεπλή Γεωργία
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας ΠΕ70, Υποψήφια διδακτόρισσα

Κούτσικας Λεωνίδας
Εκπαιδευτικος ΠΕ70, Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι απόψεις των Διευθυντών/τριών (ή προϊσταμένων) και Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης, αναφορικά με την επίδραση της συνεργασίας στις σχέσεις των εμπλεκόμενων αλλά και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Πληθυσμός της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής του Δήμου Ρόδο. Το ερωτηματολόγιο της εργασίας «χτίστηκε» στη φόρμα της Google και αναρτήθηκε σε ένα διαδικτυακό σύνδεσμό, ο οποίος μοιράστηκε με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Αγωγής του Δήμου Ρόδου. Με αυτόν τον τρόπο έγιναν δέκτες του ερευνητικού εργαλείου 290 εκπαιδευτικοί στις 67 σχολικές μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης. Από τους/τις 290 εκπαιδευτικούς απάντησαν οι 162 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες και αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Το περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στη σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν εξήχθησαν σε ένα αρχείο excel και κατόπιν εισήχθησαν στο λογισμικό του SPSS (v.24) με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Το βασικότερο συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πραγματικού και επιθυμητού επιπέδου, αναφορικά με τις συνεργατικές/επικοινωνιακές συμπεριφορές των Διευθυντών/τριών και Προϊσταμένων των μονάδων Προσχολικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, επικοινωνία. συνεργασία

1. Εισαγωγή

Στο λεξικό της κοινής νεοελληνικής του ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη (2006: 1291), ο όρος συνεργασία ορίζεται ως: *η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του συνεργάζομαι, δηλαδή τη συμμετοχή σ κάποιο άτομο σε ένα συλλογικό έργο, της αποδοχής και της προσφοράς βοήθειας, και υποστήριξης σε άλλο άτομο ή σε ένα οργανωμένο σύνολο προκειμένου να επιτευχθούν οι ίδιοι οι συναφείς σκοποί με τους δικούς του*. Ο Scherμ.o.erhorn (2012: 458) αναφέρει πως το αποτέλεσμα της συνεργασίας (collaborating) *είναι η δημιουργία ενός συνόλου σημαντικότερου από το άθροισμα των μερών του και την ονμάζει συνέργεια (synergy).* Σύμφωνα νε τους Chrislip και Larson (στο Ράπτης & Ψαράς, 2015: 62), η συνεργασία είναι πιο βαθιά έννοια από την επικοινωνία και το συντονισμό.

Η συνεργασία ενίοτε λειτουργεί ως προδραστικός παράγοντας, προκειμένου να μην υπάρξουν για παράδειγμα διαπροσωπικά ή οργανωσικά προβλήματα, και άλλοτε ως βασική σταρηγική για την επίλυση προβλημάτων, διαχίριση αλλαγών, λήψη και εφαρμογή αποφάασεων και κυρίως της διαχόιρισης της γνώσης (Δαλκιρ, 2021· M.O.artocchio, 2023· Μπέλιας και Ρωσσίδης 2025). Επίσης, η συνεργασία απολεί μαζί με την επικοινωνία δύο βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα (Αθανασίου,

2020). Στην πράξη, σε εκπαοδευτικούς και μη οργανισμούς, θα συνατήσουμε διάφορες μορφές συνεργαστικής δραστηριότητας, από μια απλή συμμετοχή ατόμων σε μια οδμαδική δράση έως και στην βαθύτερη μορφή συνεργασίας που στηρίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων και στη συλλογική δέσμευση των αποτελεσμάτων της. Συγκεκριμένα, ο Chapμ.o.an (2015: 48-49) αναφέρεται σε τέσσερα «ιεραρχικά» επίπεδα συνεργασίας με αυξανόμενοο βαθμό συνεργατικότητας. Στο ένα άκρο του συνεχούς είναι μια απλή συμμετοχική διαδικασία που περιορίζεται στην τυπική συμμετοχή των ατόμων σε διάφορες συνεδριάσεις του οργανισμού ή σε διάφορα τελετοργικά. Στην περίπτωση αυτή έχουμε το όρο «ένωση/σύλλογο» (association). Στον αντίποδα στο άλλο άκρο στου συνεχούς έχουμε τη συναδελφικότητα (collegiality), η οποία αποτελεί την πιο αναπτυγμένη μορφή συνεργασίας, που εμπεριέχει τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τη συλλογική δέσμευση για τα συμφωνηθέντα με σκοπό το αμοιβαίο όφελος. Ενδιάμεσα έχουμε τη σύμπραξη (co-operation) και τη συνεργασία (collaboration). Η σύμπραξη βρίσκεται ένα επίπεδο πάνω από την ένωση και εμπεριέχει τη δυνατότητα περιορισμένης ανταλλαγής πληροφοριών και πόρων. Η συνεργασία, ένα επίπεδο κάτω από την «τέλεια» μορφή συνεργατικότητας, η η οποία εμπεριέχει το μοίρασμα γνώσης, πόρων και περιορισμένης δημιουργικότητας.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και κατά αναλογία η βελτίωση των σχολικών μονάδων αποτελεί στις μέρες μας ένα παγκόσμιο κοινό ζητούμενο. Η συνεργασία θα μπορούσε να ήταν μια παγκόζμια στρατηγική για την επίτευξη αυτού του κομβικού στόχου (Ράπτης, 2022· Ράπτης & Ψαράς. 2025· M.O.iddlewoodμ.o. Abbot & Robonson, 2018· Harris, 2014). Η συνεργασία απολεί μαζί με την επικοινωνία δύο βασικές δεξιότητες του 21ου αιώνα (Αθανασίου, 2020). Ο Fullan (2017: xv) υποστηρίζει πώς η συνεργασία είναι μία από τις έξι παγκόσμιες ικανότητες/επάρκειες (global coμ.o.petencies) που σχετίζονται με την βαθιά μάθηση (deep learning).

Οι Ράπτης και Σαμιωτάκη (2023: 146), αναφορικά με τη συνεργασία στις εκπαιδευτικές μονάδες, τονίζουν πως ο όρος «συνεργασία» χρησιμοποιείται με μεγάλη ευκολία και παρουσιάζεται ως μια επιφανειακή και υπεραπλουστευμένη διαδικασία, και ενίοτε ως υποκατάστατο της αίσθησης της συλογικότητας. Το βασικό ερώτημα που αναφύεται, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι: «κατά πόσο η συνεργασία αποτελεί για τους/τις εκπαιδευτικούς μια συνειδητή εμπλοκή και στοχεύει στη συλλογική δέσμευση;».

Οι M.O.iddlewood και συν. (2018) αναφέρονται στη συμβολή της αποτελεσματικής ηγσίας στη διασφάλιση της βελτίωσης των σχολικών μονάδων μέσα από την αυξανόμενη συνεργασία. Στο ίδιο μήκος κύματος και οι Sharratt και Planche (2016: xxiv), οι οποίοι τονίζουν τη μετακίνηση των σχολικών μονάδων από το πεδίο «των καλών προθέσεων» σε κέντρα «σκόπιμης πρακτρικής», με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στο συμπροταγωνιστικό αυτό ρόλο, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για τη συνεργασία αναφέρει και ο Fullan (2017: xv), υποστηρίζοντας πως η βαθιά μάθηση σχετίζεται μεταξύ άλλων με την επικοινωνία και συνεργασία. Η έρευνα του Gruenert (στο Sharratt & Planche, 2016: 99-100) σε δείγμα 2750 συμμετεχόντων, έδειξε πως η συνεργατική κουλτούρα σχετίζεται θετικά με την πρόοδο των μαθητών/τριών. Οι Hargreaves και συν. (2015) τονίζουν επίσης, μέσα από αντίστοιχη έρευνα, την ανάγκη για σχολική ηγεσία η οποία μπορεί ν αοικοδομήσει μια δυναμική συνεργατική κουλτούρα.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η ανάγκη ανάπτυξης της συνεργασίας μέσα στις σχολικές μονάδες, μεταξύ σχολικών μονάδων και ανάμεσα σχολικών μονάδων και φορέων σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, Βσισμένο στη σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε στους/στις νηπιαγωγούς της νήσου Ρόδου και από το σύνολο των 224 νηπιαγωγών απάντησαν οι 162, οι οποίοι/ες αποτελούν και το δίγμα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για έναν δείγμα ευκολίας, αφού υπήρχε εύκολη πρόσβαση στα υποκείμενα της έρευνας, στους/στις νηπιαγωγούς (Gray, 2023:

208). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από τρεις ενότητες. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές, όπως: το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών, το επίπεδο σπουδών τους, την ηλικία τους, την προϋπηρεσία του, και την ιδιότητά τους. ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία. Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει 26 ερωτήσεις που αναφέρονται στον τρόπο που οι διευθυντές/τριες (ή οι προϊστάμενοι/ες) αναζητούν και προωθούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (1ος ερευνητικό ερώτημα) και το τρίτο μέρος αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις που αναφέρονται στους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διατήρηση της συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντή/τριας (ή προϊστάμενου/ης) και εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού (2ος ερευνητικό ερώτημα). Στις ερωτήσεις έγινε χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1: «Διαφωνώ απόλυτα» έως και 5: «Συμφωνώ απόλυτα») και (1: «καθόλου» έως και 5: «πάρα πολύ») και η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού του IBM.O.-SPSS (v.24) ((Ρούσσος Τσαούσης, 2020). Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, οι οποίοι αποτελούν και ταυτόχρονα τα βασικά΄ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Με ποιο τρόπο οι διευθυντές/τριες (ή οι προϊστάμενοι/ες) αναζητούν και προωθούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη διατήρηση της συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντή/τριας (ή προϊστάμενου/ης) και εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το φύλο, την προϋπηρεσία και την ιδιότητα των εκπαιδευτικών ως προς την προώθηση της συνεργασία;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το φύλο, την προϋπηρεσία και την ιδιότητα των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία

2.2. Περιγραφή του δείγματος

Πίνακας 1: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο

Φύλο	f	%
Άνδρες	10	6,2
Γυναίκες	152	93,8
Σύνολο	162	100,0

Από τον πίνακα 1 προκύπτει πως από τα 162 άτομα του δείγματος, τα 152 (ή ποσοστό 93.8%) είναι γυναίκες και τα δέκα άτομα (ή ποσοστό 6,2%) είναι άνδρες.

Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών

Επίπεδ σπουδών	f	%
Πτυχίο	71	43,3
2ο Πτυχίο	9	5,5
Διδασκαλέιο	7	4,3
Μεταπτυχιακό	69	42,1
Διδακτορικό	6	3,7
Σύνολο	132	100,0

Από τα στοιχεία του πίνακα 2 διαπιστώνεται πως 71 νηπιαγωγοί (ή ποσοστό 43.3%), κατέχουν προπτυχιακό τίτλο τριτοβάθμιας, 69 νηπιαγωγοί (ή ποσοστό 32,1%) κατέχουν

μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 9 νηπιαγωγοί (ή ποσοστό 5,5%) δηλώνουν πως είναι κάτοχοι δεύτερου προπτυχιακού τίτλου σπουδών, 7 νηπιαγωγοί (ή ποσοστό 4,3%) δηλώνουν πως είναι κάτοχοι διδασκαλείου και 6 νηπιαγωγοί (ή ποσοστό 3,7%) δηλώνουν πως είναι κάτοχοχι διδακτορικού.

Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικία

Ηλικία	f	%
<30	22	13,6
30-39	34	21,0
40-49	52	32,1
>50	54	33,3
Σύνολο	162	100,0

Από τα στοιχεία του πίνακα 3 προκύπτει ότι από τους/τις 162 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 13,6%) έχουν έως ηλικία έως και 29 έτη, 34 εκπαιδευτκοί (ή ποσοστό 21%) έχουν έως ηλικία από 30 έως 39 έτη, 52 εκπαιδευτκοί (ή ποσοστό 32,1%) έχουν ηλικία από 40 έως 49 έτη και 54 εκπαιδευτκοί (ή ποσοστό 33,3%) έχουν ηλικία πάνωω από 50 έτη.

Πίνακας 4: ***Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την προϋπηρεσία***

Προϋπηρεσία	f	%
<5	44	27,2
6-10	10	6,2
11-15	14	8,6
16-20	26	16,0
>20	68	42,0
Σύνολο	162	100,0

Από τα δεδομένα του πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι 44 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27,2%) έχουν προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, 10 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,2%) έχουν προϋπηρεσόα από 6 έως και 10 έτη, 14 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 8,6%) έχουν προϋπηρεσόα από 11 έως και 15 έτη, 26 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16%) έχουν προϋπηρεσόα από 16 έως και 20 έτη και 68 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 42%) έχουν προϋπηρεσόα πάνω από 20 έτη.

Πίνακας 5: ***Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ιδιότητα***

Ιδιότητα	f	%
Νηπιαγωγός	106	65,4
Προϊστάμενος/η	50	30,9
Διευθυντής/τρια	6	3,7

Σύνολο	162	100,0

Από τα στοιχεία του πίνακα 5 προκύπτει πως από τα 162 άτομα του δείγματος, τα 106 άτομα είναι μη διοικητικοί εκπαιδευτικοί. Από τα υπόλοιπα 56 άτομα, τα 50 (ή ποσοστό 30,9% επί του συνόλου) κατέχουν τη διοικητική θέση της/του προϊσταμένου/ης και μόλις 6 άτομα (ή ποσοστό 3,7% επί του συνόλου) έχουν τη θέση της/του Διευθύντριας/ή.

2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, με τη χρήση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ακολουθεί τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα:

- Για το 1ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 6, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (n=162), ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων αναφορικά με την αναζήτηση και προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών;
- Για το 2ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 7, εμφανίζεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (n=162), ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σχετικών δηλώσεων αναφορικά τη διατήρηση της συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντή/τριας (ή προϊστάμενου/ης) και εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού
- Για το 3ο και 4ο στους πίνακες 8, 9 και 10, αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην αναζήτηση και προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και στη διατήρηση της συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντή/τριας (ή προϊστάμενου/ης) και εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού, γίνεται χρήση του παραμετρικού κριτηρίου t -tset. Αναφορικά με το την προϋπηρεσία και την ιδιότητα των εκαπιδευτικών γίνται χρήση του κριτηρίου 2-way ANOVA.

Πίνακας 6: Παράγοντες που προωθούν τη συνεργασία με μέσους όρους σε φθίνουσα σειρά

Δηλώσεις Ο/η διευθυντής/τρια (ή προϊστάμενος/η)	μ.ο.	τ.α.
Ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία.	4,02	0,97
Συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	4,02	0,97
Είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει.	4,01	1,17
Κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της.	4,00	1,02
Σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της.	3,98	0,95
Η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική, προσιτή, ευχάριστη και ανθρώπινη.	3,98	0,98
Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση σε κάθε ζήτημα.	3,96	0,99
Διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις νομοθεσίας και διοίκησης.	3,95	1,01

Ενισχύει την ενεργητικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.	3,94	1,00
Παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	3,89	1,06
Λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για παιδαγωγικά/διδακτικά θέματα.	3,85	1,02
Είναι αναζητητής/τρια της επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα (μαθητές, συνάδελφοι).	3,85	1,06
Είναι αναζητητής/τρια της επικοινωνίας ανάμεσα στη σχολική μοναδα και σε άλλους φορείς.	3,84	1,09
Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις.	3,83	1,03
Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί της/του.	3,81	1,00
Προάγει τη συνοχή και την αφοσίωση στον οργανισμό.	3,80	0,99
Διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας.	3,79	1,09
Είναι υπεύθυνος/η για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.	3,78	1,00
Νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει.	3,78	1,07
Με αντιμετωπίζει ως μοναδικό και ιδιαίτερο άτομο με προσωπικές ικανότητες, ανάγκες και φιλοδοξίες.	3,73	1,18
Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το δικό της/του συμφέρον.	3,68	1,23
Ενθαρρύνει και διοργανώνει κοινά σχέδια εργασίας (κοινά Project, κοινά ευρωπαϊκά προγράμματα).	3,57	1,16
Δημιουργεί ευκαιρίες για συναντήσεις των εκπαιδευτικών και συνεργασία (πρόβλεψη για χρόνο, χώρο, πόρους κτλ.).	3,52	1,05
Συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στη σχολική μονάδα πέραν του ωραρίου.	3,48	1,03
Διοργανώνει εξόδους για κοινωνικές εκδηλώσεις (εορτές, γενέθλια κτλ.).	3,32	1,01
Επιδιώκει να βρισκόμαστε όλοι εκτός σχολείου για να έρθουμε πιο κοντά ως ομάδα.	3,30	1,17

Από τα στοιχεία του πίνακα 6 διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο/η διευθυντής της σχολικής τους μονάδας ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία (μ.ο.=4.02, τ.α.=0.97), συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (μ.ο.=4.02, τ.α.=0.97), είναι συνεπής, τηρεί τις υποχρεώσεις του/της, λέει ό,τι εννοεί και εννοεί ό,τι λέει (μ.ο.=4.01, τ.α.=1.17), κάνει τους

ανθρώπους να αισθάνονται άνετα όταν επικοινωνούν μαζί του/της (μ.ο.=4.00, τ.α.=1.02), σέβεται τα βασικά δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των συνεργατών του/της (μ.ο.=3.98, τ.α.=0.95), η συμπεριφορά προς τους συνεργάτες του/της είναι ευγενική προσιτή ευχάριστη και ανθρώπινη (μ.ο.=3.98, τ.α.=0.98), δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση σε κάθε ζήτημα (μ.ο.=3.96, SD=0.99), διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις νομοθεσίας και διοίκησης (μ.ο.=3.95, τ.α.=1.01), ενισχύει την ενεργητικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (μ.ο.=3.94, SD=1.00), παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (μ.ο.=3.89, τ.α.=1.02), λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για παιδαγωγικά/διδακτικά θέματα (μ.ο.=3.85, SD=1.02), είναι αναζητητής/τρια της επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα (μαθητές συνάδελφοι) (μ.ο.=3.85, τ.α.=1.06), είναι αναζητητής/τρια της επικοινωνίας ανάμεσα στη σχολική μοναδα και σε άλλους φορείς (μ.ο.=3.84, τ.α.=1.09), διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις (μ.ο.=3.83, τ.α.=1.03), τους κάνει να νιώθουν υπερήφανος/η που συνεργάζονται μαζί της/του (μ.ο.=3.8, τ.α.=1.00), προάγει τη συνοχή και την αφοσίωση στον οργανισμό (μ.ο.=3.80, τ.α.=0.99), διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας (μ.ο.=3.79, τ.α.=1.09), είναι υπεύθυνος/η για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας (μ.ο.=3.78, τ.α.=1.00), νοιάζεται ειλικρινά για τα προβλήματα των συνεργατών του/της και τους το δείχνει (μ.ο.=3.78, τ.α.=1.07), τους αντιμετωπίζει ως μοναδικά και ιδιαίτερα άτομα με προσωπικές ικανότητες ανάγκες και φιλοδοξίες (μ.ο.=3.73, τ.α.=1.18), βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το δικό της/του συμφέρον (μ.ο.=3.68, τ.α.=1.23), ενθαρρύνει και διοργανώνει κοινά σχέδια εργασίας (κοινά project κοινά ευρωπαϊκά προγράμματα) (μ.ο.=3.57, τ.α.=1.16), ότι δημιουργεί ευκαιρίες για συναντήσεις των εκπαιδευτικών και συνεργασία (πρόβλεψη για χρόνο χώρο πόρους κτλ) (μ.ο.=3.52, τ.α.=1.05).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν για το κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στη σχολική μονάδα πέραν του ωραρίου (μ.ο.=3.48, τ.α.=1.03), για το κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια διοργανώνει εξόδους για κοινωνικές εκδηλώσεις (εορτές γενέθλια κτλ) (μ.ο.=3.32, τ.α.=1.01) και για το κατά πόσο επιδιώκει να βρισκόνται όλοι εκτός σχολείου για να έλθουν πιο κοντά ως ομάδα (μ.ο.=3.30, τ.α.=1.17).

Πίνακας 7: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία με μέσους όρους σε φθίνουσα σειρά

Δηλώσεις Ο/η διευθυντής/τρια (ή προϊστάμενος/η)	μ.ο.	τ.α.
Είναι φιλόδοξος/η.	3,65	1,01
Λαμβάνει μόνος του αποφάσεις για τη σχολική μονάδα.	2,77	1,18
Δεν αφιερώνει χρόνο στο να συζητάει με τους/τις εκπαιδευτικούς για προσωπικές τους ανησυχίες, προβλήματα, δυσκολίες.	2,31	1,15
Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει.	2,20	1,12
Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	2,06	1,16

Από τα δεδομένα του πίνακα 7 προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν για το κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια είναι φιλόδοξος/η (μ.ο.=3.65, τ.α.=1.01), επομένως αυτό δεν αποτελεί ένα έντονο χαρακτηριστικό που διέπει τα στελέχη.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι ο/η διευθυντής/τρια λαμβάνει μόνος του αποφάσεις για τη σχολική μονάδα (μ.ο=3.65, τ.α.=1.01), διαφωνούν ότι δεν αφιερώνει χρόνο στο να συζητάει με τους/τις εκπαιδευτικούς για προσωπικές τους ανησυχίες, προβλήματα, δυσκολίες (μ.ο.=2.77, τ.α.=1.18), ότι περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει (μ.ο.=2.31, τ.α.=1.15) και ότι αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα (μ.ο.=2.06, τ.α.=1.16).

Πίνακας 8: Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών βάσει φύλου

		Levene's Test for Equality of Variances				
Μεταβλητές		F	Sig	T	Df	Sig. (2-tailed)
Παράγοντες που προωθούν τη συνεργασία	Equal variances assumed	,067	,796	-1,030	160	,304
	Equal variances not assumed			-1,020	10,192	,331
Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία	Equal variances assumed	,002	,967	2,742	160	,007
	Equal variances not assumed			2,928	10,424	,014

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μόνο ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, μεταβλητή για την οποία βρέθηκε και ομοιογένεια διακυμάνσεων σύμφωνα με το τεστ Levene (p = .967). Έτσι προέκυψε ότι οι άνδρες θεωρούν ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία εντός σχολικών μονάδων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. = 3.16, τ.α. = 0.62) από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (μ.ο. = 2.56, τ.α. = 0.67).

t(38) = 2,742, p = .007.

Πίνακας 9: Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών βάσει προϋπηρεσίας

		Sum of Squares	Df	M.O. Square	F	Sig.
Παράγοντες που προωθούν την επικοινωνία	Between Groups	8,194	4	2,048	3,047	,019
	Within Groups	105,562	157	,672		
	Σύνολο	113,756	161			
Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία	Between Groups	3,726	4	,931	2,048	,090
	Within Groups	71,393	157	,455		
	Σύνολο	75,119	161			

Η προϋπηρεσία διαφοροποίησε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς ως προς τις απόψεις τους για τους παράγοντες που προωθούν τη συνεργασία και επικοινωνία, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρεσία 6-10 ετών να διατηρούν λιγότερο θετικές απόψεις (M=3.03, SD=1.14) από ότι η ομάδα με προϋπηρεσία από 16-20 έτη (M=3.99, SD=0.81) και από ότι η ομάδα με προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη, (M=3.94, SD=0.78), F(4, 157) = 3.047, p = .019. Η προϋπηρεσία δεν διαφοροποίησε σημαντικά

τους εκπαιδευτικούς ως προς τις απόψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία και επικοινωνία, F(4, 157) = 2.048, p = .090.

Πίνακας 10: Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών βάσει ιδιότητας

Μεταβλητές		Sum of Squares	Df	M.O. Square	F	Sig.
Παράγοντες που προωθούν την επικοινωνία	Between Groups	16,391	2	8,195	13,383	,000
	Within Groups	97,365	159	,612		
	Σύνολο	113,756	161			
Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία	Between Groups	2,836	2	1,418	3,119	,047
	Within Groups	72,283	159	,455		
	Σύνολο	75,119	161			

Η ιδιότητα διαφοροποίησε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς ως προς τις απόψεις τους για τους παράγοντες που προωθούν τη συνεργασία και επικοινωνία, με τους/τις προϊσταμένους/ες να διατηρούν περισσότερο θετικές απόψεις (M=4.31, SD=0.54) από ότι οι νηπιαγωγοί, (M=3.64, SD=0.88), αλλά και από ότι οι διευθυντές/τριες, (M=3.40, SD=0.44), F(2, 159) = 13.383, p = .000.

Η ιδιότητα διαφοροποίησε με οριακή σημαντική διαφορά τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τις απόψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία και επικοινωνία, με τους/τις προϊσταμένους/ες να τους θεωρούν λιγότερο σημαντικούς (M=2.40, SD=0.54) από ότι οι διευθυντές/τριες, (M=2.73, SD=0.63), F(2, 159) = 3.119, p = .047.

5. Συμπεράσματα

Η σειρά παρουσίασσης των συμπερασμάτων γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Με ποιο τρόπο οι διευθυντές/τριες (ή οι προϊστάμενοι/ες) αναζητούν και προωθούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών;

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό η σχολική ηγεσία επιτυγχάνει σε ικανοποιητικό βαθμό να δημιουργεί τις απαραίτητες εκείνες συνθήκες που οδηγούν σε καλή ενδοσχολική συνεργασία και επικοινωνία. Έτσι στις περισσότερες ερωτήσεις απάντησαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απολύτως πως το διευθυντικό στέλεχος επιδεικνύει την επιθυμητή επικοινωνιακή και συνεργατική συμπεριφορά.

Οι μόνες ερωτήσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν ήταν για το κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στη σχολική μονάδα πέραν του ωραρίου, για το κατά πόσο ο/η διευθυντής/τρια διοργανώνει εξόδους για κοινωνικές εκδηλώσεις και για το κατά πόσο επιδιώκει να βρισκόνται όλοι εκτός σχολείου για να έλθουν πιο κοντά ως ομάδα. Επομένως, σε αυτές μόνο τις πτυχές οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολόγησαν πολύ θετικά τα διευθυντικά στελέχη.

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη διατήρηση της συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντή/τριας (ή προϊστάμενου/ης) και εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού;

Οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν ότι ο/η διευθυντής/τρια λαμβάνει μόνος του αποφάσεις για τη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα όμως δεν παρουσιάζεται μια ξεκάθαρη εικόνα ως προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά των διευθυντών/τριών (ή προϊσταμένων), αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται μεταξύ «διαφωνώ» και «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»

<u>3ο & 4ο Ερευνητικό ερώτημα:</u> Υπάρχει διαφοροποίηση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το φύλο, την προϋπηρεσία και την ιδιότητα των εκπαιδευτικών α) ως προς την προώθηση της συνεργασία και β) ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία;

Οι άνδρες θεωρούν ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία εντός σχολικών μονάδων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους, επομένως οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο κριτικοί και σκεπτικιστές. Σημειώνεται ωστόσο ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων στην ομάδα των ανδρών. Αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν, οι άνδρες διαφοροποιήθηκαν ως προς τις γυναίκες, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία εντός σχολικών μονάδων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό.

Η ιδιότητα διαφοροποίησε σημαντικά τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τις απόψεις τους για τους παράγοντες που προωθούν τη συνεργασία και επικοινωνία, με τους προϊσταμένους να διατηρούν περισσότερο θετικές απόψεις από ότι οι νηπιαγωγοί, αλλά και από ότι οι διευθυντές/τριες. Στην περίπτωση όμως των παραγόντων που δυσχεραίνουν την επικοινωνία υπάρξε οριακή διαφοροποίηση των προϊσταμένων, οι οποοίοι/ες θεωρούν λιγότερο σημαντικούς θεωρούν λιγότερο σημαντικούς τους συγκεκριμένους παράγοντες από ότι οι διευθυντές/τριες.

Επιλογικά διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στη συγκεκριμένη θεματική:

- Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας σε περιφερειαακό και εθνικό επίπεδο
- Η πραγματοποίηση μικτής έρευνας, ποιοτικής και ποσοτικής στους/στις διευθυντές/τριες (προϊσταμένους/ες) σε τοποικό (νομαρχιακό), περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Χρησιμοποιώ το στυλ «Βιβλιογραφία ΙΑΚΕ)

Γαλανάκη, Ε. (2003). Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού. Στο *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Αθανασίου, Χ. (2020). *Ποιες είναι οι δεξιότητες 4C του 21ου αιώνα* (Διαθέσιμο στο: <u>https://businessrev.gr/2020/10/19/poies-einai-oi-dexiotites-4c-tou-21ou-aiona/</u>)

Ξενόγλωσση

Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ψύρρας Νικόλαος
Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Κουτσουράη Σεβασμία-Αικατερίνη
Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μυλωνά Σοφία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

Μαράκη Ελένη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νομού Ηράκλειου

Περίληψη

Ο μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς και κοινότητες μάθησης με στόχο τη σχολική βελτίωση και τη διαμόρφωση μιας αποκεντρωμένης και απαγκιστρωμένης από γραφειοκρατικούς μηχανισμούς «κοινωνίας της γνώσης», προβάλλεται επιβεβλημένος στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, με τους/τις διευθυντές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν αναμορφωμένους και πολυσύνθετους ρόλους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τα κυρίαρχα ηγετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης, καθώς και να παρουσιάσει τις αντιλήψεις τους, σχετικά με την έννοια της κοινότητας μάθησης και της ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα με δείγμα 14 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό την έννοια της κοινότητας μάθησης, ισχυριζόμενοι/ες πως μία σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί συλλογικά και συνεργατικά. Αναφορικά, με την άσκηση ηγεσίας από τους/τις ίδιους/ες διαφαίνεται ένας πλουραλισμός απόψεων με αρκετούς/ές από αυτούς/ές να τη συνδέουν με την ηγεσία που ασκούν εντός της σχολικής τάξης, αναδεικνύοντας ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτορρύθμιση, την ικανότητα για συνεργασία και την αυτογνωσία.

Λέξεις κλειδιά: Κοινότητες μάθησης, ηγεσία εκπαιδευτικού, ηγετικά χαρακτηριστικά, σχολική τάξη

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών παγκοσμίως άλλαξε άρδην τον χάρτη της εκπαίδευσης, εισάγοντας και υλοποιώντας πληθώρα εκπαιδευτικών αλλαγών με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μία από τις εκπαιδευτικές αλλαγές αποτελούν και οι διαδικασίες ανάπτυξης και μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε κοινότητες μάθησης.

Η έννοια της «κοινότητας μάθησης» κάνει την εμφάνισή της τη δεκαετία του ’90, αρχικά στον χώρο των επιχειρήσεων και εν συνεχεία στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Senge (1990), ως κοινότητα μάθησης ορίζεται η κοινότητα εκείνη, τα μέλη της οποίας υιοθετούν έναν νέο τρόπο σκέψης και ενίσχυσης της συλλογικότητας, μέσω της ενδυνάμωσης των δυνατοτήτων τους με απώτερο στόχο την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μίας σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης πρέπει να προωθούν διαδικασίες συνεχούς μάθησης, η οποία οφείλει να προσαρμόζεται στις διαρκείς αλλαγές που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Απώτερος σκοπός των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι η διαρκής βελτίωση της μάθησης των μαθητών/τριών και της πολύπλευρης ανάπτυξής τους.

Μία σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται ως «κοινότητα μάθησης» όταν συνυπάρχουν τα στοιχεία: α) της προσωπικής και ομαδικής μάθησης, β) της έρευνας, γ) της συνεργασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δ) της ομαδικής ευθύνης και ε) του κοινού οράματος.

Σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης επιτυγχάνουν μία διαρκή διαδικασία βελτίωσης, βελτίωση που είναι αλληλένδετη με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015). Γίνεται σαφές ότι μία κοινότητα μάθησης οφείλει να μεταβάλλεται και να εξελίσσεται διαρκώς, ενώ τα άτομα που λειτουργούν και δραστηριοποιούνται μέσα σ' αυτή θα πρέπει να διακρίνονται από ένα πλήθος δεξιοτήτων.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες πλήθος ερευνητών της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο μοντέλο της ηγεσίας του εκπαιδευτικού (Webber & Okoko, 2021). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους (Dufour & Fullan, 2013) ο όρος ηγεσία του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε εκείνους τους/τις εκπαιδευτικούς, των οποίων η επαγγελματική τους πρακτική περιλαμβάνει τρόπους άσκησης ηγεσίας τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι Nguyen, Harris and Ng (2020) επεσήμαναν τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, όπως προσδιορίστηκαν από τη βιβλιογραφία τα οποία είναι: η επιρροή, η αμοιβαία συνεργασία και εμπιστοσύνη, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η εστίαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Περαιτέρω πηγές αναφέρουν έντονη επιθυμία για δομημένη επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες εστιασμένες σε εξειδικευμένες μαθησιακές ανάγκες (Webber, 2021). Επιπλέον, αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα του Akman (2021) ότι η ηγεσία του εκπαιδευτικού αποτελεί μια δημοφιλή πρακτική προς ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Από τη μεριά του ο Bush (2020) δηλώνει πως η ηγεσία του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την κατανεμημένη ηγεσία. Τη θέση του Bush επιβεβαιώνει αρχικά η έρευνα των Pangan and Lupton (2015), οι οποίοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως άτυποι ηγέτες και έπειτα του Conway (2015), ο οποίος στη δική του έρευνα αναδεικνύει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται και εξελίσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όταν αυτοί μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης με όχημα τη συνεργασία.

Η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και στην ηγεσία του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν ηγετικές πρακτικές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού, αναπτύσσονται επαγγελματικά και εργάζονται με βάση κοινούς στόχους. Επίσης, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη του οράματος του οργανισμού και της σχολικής αποστολής επιβεβαιώνει τη συνεκτική σχέση που αναπτύσσεται με τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας. Είναι δύσκολο να φανταστούμε και να εφαρμόσουμε το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, εάν δεν έχουμε ηγέτες εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Η ηγεσία του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί ένα μοναχικό φαινόμενο αλλά υπόκειται στην έννοια των κοινών αξιών με την κατανεμημένη ηγεσία (Kahler-Viene, Conway & Andrews, 2021).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων θεωρείται η ηγεσία, με κύριο στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Σύμφωνα με τον Baker-Doyle (2021), κρίνεται απαραίτητο σε μία σχολική μονάδα η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς όλα τα άτομα που ηγούνται μιας ομάδας ασκούν ηγετικό ρόλο.

Οποιαδήποτε προσέγγιση της έννοιας «ηγεσία του εκπαιδευτικού» και αν υιοθετηθεί, γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας μιας σχολικής μονάδας δεν τίθεται στο περιθώριο αλλά αντιθέτως ενισχύεται, καθώς η άσκηση ηγετικών ρόλων από άλλους/ες εκπαιδευτικούς λειτουργεί επικουρικά, αποδεσμεύοντας από πολλές υποχρεώσεις τους/τις διευθυντές/τριες και δίνοντάς τους/τες την ευκαιρία να ενεργούν ως αποτελεσματικοί/ές σχολικοί/ές ηγέτες/ιδες προς όφελος των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Άλλοι ερευνητές όπως ο Gonzales (2022), υποστηρίζουν ότι ο/η ηγέτης/τιδα εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, ο/η ηγέτης/ιδα εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αναπτύξει δεξιότητες όπως το να γνωρίζει τα συναισθήματα των μαθητών/τριών του, τις αδυναμίες και τις δυνάμεις του, τις αξίες και τα κίνητρά του, τον έλεγχο και

τη ανακατεύθυνση των συναισθημάτων του, τον υπολογισμό των συναισθημάτων των άλλων και την επιλογή εκείνων των κινήσεων που οδηγούν στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων.

Τέλος, σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό κρίνεται και η ικανότητα του/της ηγέτη/ιδας εκπαιδευτικού να αναπτύσσει την ικανότητα της συνεργασίας και της ομαδικότητας, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσής του/της τόσο προς όφελος των μαθητών/τριών του/της όσο και της σχολικής ομάδας, στην οποία δραστηριοποιείται (Grimm, 2024).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου, αναφορικά με τα κυρίαρχα ηγετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται εντός της σχολικής τάξης, στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ως κοινότητες μάθησης καθώς και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της κοινότητας μάθησης και της ηγεσίας του εκπαιδευτικού.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, που συνιστούν ταυτόχρονα και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποια κυρίαρχα ηγετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται εντός της σχολικής τάξης;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της κοινότητας μάθησης;
- Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού;

Η διενέργεια της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής προσέγγισης. Η έλλειψη συστηματικών ερευνών για την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού και των βασικών χαρακτηριστικών που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες/ιδες αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για την επιλογή μίας ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, παρέχοντας το περιθώριο στους/στις ερευνητές/τριες να αναδείξουν άγνωστες πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος.

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για τη διεξαγωγή μιας έρευνας εξαρτάται από το είδος των πληροφοριών που αναζητούνται, από τα άτομα που διεξάγουν την έρευνα και από τις ιδιαίτερες συνθήκες που υφίστανται τη δεδομένη στιγμή.

Εν προκειμένου, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης οι ερευνητές/τριες στοχεύουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της «ηγεσίας του εκπαιδευτικού» και εν συνεχεία στην ανάδειξη των βασικών ηγετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ηγετών/ιδών εντός της σχολικής τάξης. Επίσης, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σχολεία, που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης.

Ουσιαστικά, αφορούν στάσεις και συμπεριφορές που δε θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε βάθος με τη διενέργεια μίας ποσοτικής προσέγγισης (Creswell, 2011; Gray, 2023). Η προσεκτική περιγραφή, καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των απαντήσεων θα προσφέρει πλούσια δεδομένα για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, έννοιες που σύμφωνα με τον Creswell (2011) δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο με μία ποσοτική ανάλυση.

Η συλλογή του συνόλου των δεδομένων στηρίχθηκε στη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ η επεξεργασία των στοιχείων διενεργήθηκε με τη χρήση τόσο ποιοτικής όσο και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, καθώς κρίθηκε η πλέον κατάλληλη μέθοδος για την ανάδειξη της συχνότητας εμφάνισης επαναλαμβανόμενων θεμάτων (Bryman, 2017). Κατόπιν τούτου, οι ερευνητές/τριες έκριναν για την παρούσα έρευνα ως καταλληλότερη προσέγγιση ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), με αρκετούς/ές ερευνητές/τριες να τη θεωρούν ως την πλέον ενδεδειγμένη προσέγγιση για τη συστηματική ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία γραπτών κειμένων (Τσιώλης, 2015).

Κύριο χαρακτηριστικό των ημιδομημένων συνεντεύξεων ήταν οι προκαθορισμένες ερωτήσεις που επιλέχθηκαν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις ερευνητές/τριες, κυρίως ανοιχτών τύπου ερωτήσεων, με τις οποίες προσπαθούν να καθοδηγήσουν τη συζήτηση με τον/την ερωτώμενο/η (Ιωσηφίδης, 2017). Συγκεκριμένα για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε καθορισμός των βασικών ερωτημάτων της συνέντευξης, τα οποία προσαρμόζονταν και συμπληρώνονταν ανάλογα με την πορεία της συζήτησης, προκειμένου να ικανοποιούν τις ανάγκες της έρευνας και να καλύπτουν τόσο τον σκοπό της όσο και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

Η διαδικασία δειγματοληψίας αποτελεί κρίσιμο στάδιο για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των δεδομένων που συλλέγονται και κατ' επέκταση τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν (Gray, 2023). Το ερευνητικό δείγμα που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα αποτελείται από 14 εκπαιδευτικούς του δημόσιου τομέα που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του νομού Δωδεκανήσου.

2.2 Περιγραφή του δείγματος

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος, σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν στο πρώτο μέρος του πρωτοκόλλου της συνέντευξης.

Πίνακας 1. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο τους

ΦΥΛΟ				
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό	ποσοστό
Άνδρες	5	35,7%	35,7	
Γυναίκες	9	64,2%	100	
Σύνολο	14	100		

Από τον παραπάνω πίνακα 1 προκύπτει ότι έλαβαν μέρος στην έρευνα 14 άτομα, από τα οποία τα 5 είναι άνδρες (ή ποσοστό 35,7 %) και τα 9 είναι γυναίκες (ή ποσοστό 64,2 %).

Πίνακας 2. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Από 25 έως 35 ετών	4	28,6	28,6
Από 36 έως 45 ετών	5	35,7	64,3
Από 46 έως 55 ετών	5	35,7	100,0
Σύνολο	14	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 2 προκύπτει ότι 4 άτομα (ή ποσοστό 28,6%) είναι από 25 έως 35 ετών, 5 άτομα (ή ποσοστό 35,7%) είναι από 36 έως 45 ετών και 5 άτομα (ή ποσοστό 35,7%) είναι από 46 έως 55 ετών.

Πίνακας 3. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Βασικός τίτλος σπουδών	8	57,2	57,2
Μεταπτυχιακό	5	35,7	92,9
Διδακτορικό	1	7,1	100,0
Σύνολο	14	100,0	

Από τα δεδομένα του πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι 8 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 57,2 %) έχουν ως ανώτερο τίτλο το βασικό πτυχίο σπουδών, 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 35,7%) έχουν ανώτερο τίτλο σπουδών το μεταπτυχιακό και 1 εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 7,1%) έχει ως ανώτερο τίτλο σπουδών το διδακτορικό.

Πίνακας 4. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την εργασιακή σχέση

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μόνιμος/η	8	57,1	57,1
Αναπληρωτής/τρια	6	42,9	100
Σύνολο	14	100	

Από τα δεδομένα του πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι 8 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 57,1%) είναι μόνιμοι/ες και 6 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 42,9%) εργάζονται ως αναπληρωτές/τριες.

Πίνακας 5. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Από 3 έως 10 έτη	5	35,7	35,7
Από 11 έως 20 έτη	6	42,8	78,5
Από 21 έτη και άνω	3	21,5	100
Σύνολο	14	100	

Από τον πίνακα 5 προκύπτει ότι 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 35,7%) έχουν από 3 έως 10 έτη προϋπηρεσία, 6 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 42,8 %) έχουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσία και 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,5%) έχουν προϋπηρεσία από 21 έτη και άνω.

2.3 Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα:

- Για το 1ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 6, εμφανίζεται το σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα ηγετικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι ίδιοι/ες εντός της σχολικής τάξης.
- Για το 2ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 7, εμφανίζεται το σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών του δείγματος για την έννοια της κοινότητας μάθησης.
- Για το 3ο ερευνητικό ερώτημα στον πίνακα 8, εμφανίζεται το σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών του δείγματος για την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 6. Σύνολο αναφορών για τα ηγετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη

ΗΓΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
Αναφορές	Συχνότητα αναφορών	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συναισθηματική νοημοσύνη	8	36,4	36,4

Αυτορρύθμιση	7	31,8	68,2
Ικανότητα για συνεργασία	4	18,2	86,4
Αυτογνωσία	3	13,6	100
Σύνολο	22	100	

Πίνακας 7. Σύνολο αναφορών για την έννοια της κοινότητας μάθησης

ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ			
Αναφορές	Συχνότητα αναφορών	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Κοινό όραμα, στόχοι, συνεχής μάθηση, αυτοβελτίωση, ομαδικό πνεύμα, συνεργασία, ικανή ηγεσία	11	57,9	57,9
Ικανοποίηση μαθητών/τριών, υλοποίηση δράσεων, καινοτόμες ιδέες	7	36,8	94,7
Αξιολόγηση	1	5,3	100
Σύνολο	19	100	

Πίνακας 8. Σύνολο αναφορών για την έννοια της ηγεσίας του/της εκπαιδευτικού

ΗΓΕΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ			
Αναφορές	Συχνότητα αναφορών	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων/δράσεων με τους/τις μαθητές/τριες (προγράμματα, εκδηλώσεις κτλ.)	7	36,8	36,8
Άσκηση ηγεσίας εντός της σχολικής τάξης	7	36,8	73,6
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	5	26,4	100
Σύνολο	19	100	

5. Συμπεράσματα

- Από τις αναφορές που σχετίζονται με το 1ο ερευνητικό ερώτημα διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για να θεωρούνται ηγέτες/ιδες εντός της σχολικής τάξης, πρέπει να διακρίνονται από ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, η ικανότητα για συνεργασία και η αυτογνωσία. Αναλυτικότερα, αναφέρθηκαν στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να κατανοεί τους/τις μαθητές/τριες και να αντιλαμβάνεται την αλλαγή των διαθέσεων τους, να έχει ενσυναίσθηση και να δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς, να επηρεάζει τους/τις μαθητές/τριες, να έχει αυτοπεποίθηση, να έχει υψηλές προσδοκίες για τους/τις μαθητές/τριες και να διαθέτει την ικανότητα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και της προσαρμοστικότητας.

- Από τις αναφορές που σχετίζονται με το 2ο ερευνητικό ερώτημα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό την έννοια της κοινότητας μάθησης, αναδεικνύοντας ως βασικά χαρακτηριστικά το ομαδικό πνεύμα, τη συνεργασία και το συλλογικό όραμα. Επίσης, υποστηρίζουν πως μία σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί συλλογικά, συνεργατικά και να υπάρχει κοινό όραμα μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακόμη, τα μέλη της σχολικής μονάδας πρέπει να θέτουν κοινούς στόχους, να μοιράζονται κοινές αξίες και να επιδιώκουν το χτίσιμο διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους.
- Από τις αναφορές που σχετίζονται με το 3ο ερευνητικό ερώτημα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν κατανοήσει πλήρως την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού, καθώς συνδέουν τη συγκεκριμένη έννοια με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για τη διεξαγωγή και υλοποίηση σχολικών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων/δράσεων. Επίσης, αρκετοί από αυτούς/ες την ταυτίζουν με την ηγεσία που ασκούν εντός της σχολικής τάξης, καθώς είναι οι υπεύθυνοι/ες για την οργάνωση και την επιτυχημένη υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος κάνει αναφορά στην ανάληψη διοικητικών και οργανωτικών αρμοδιοτήτων σε συνεννόηση με τον/τη διευθυντή/τρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά και σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα, τα προαναφερθέντα ηγετικά χαρακτηριστικά έρχονται σε απόλυτη ταύτιση τόσο με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως αυτή αποτυπώνεται στις έρευνες των Dufour and Fullan (2013), Nguyen et al. (2020) και Webber (2021), οι οποίες ταυτίζουν ορισμένα από τα παραπάνω ηγετικά χαρακτηριστικά ως αναπόσπαστο κομμάτι των ενεργειών ενός/μιας ηγέτη/ιδας, όσο και σε ελληνικό επίπεδο με την Καρτσώνη (2020), σε ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε στην περιφέρεια Κρήτης, να καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό αποδίδουν στο πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού ηγέτη/ιδας, χαρακτηριστικά όπως αυτά της συναισθηματικής ισορροπίας, της ικανότητας να προσαρμόζεται, της καλής συνεργασίας με τους γονείς, της γνώσης για το αντικείμενο, της αντικειμενικότητας και της προσωπικής εξέλιξης.

Τα δεδομένα που σχετίζονται με το 2ο ερευνητικό ερώτημα, συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που έχουν διεξαχθεί και κάνουν λόγο για κοινό όραμα και ομαδική νόηση (Toika & Tarnanen, 2024), διαμόρφωση κοινού οράματος και αξιών, συνεργατικού πλαισίου μάθησης και συλλογικής ευθύνης (Αρβανίτη, 2013, Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015, Raptis, Andreadakis & Karampelas, 2020). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοι του δείγματος αναφέρθηκαν στην υλοποίηση δράσεων και καινοτόμων πρακτικών στα πλαίσια ομαδικού κλίματος και αναγνώρισαν τον καθοριστικό ρόλο μιας αποτελεσματικής και ικανής σχολικής ηγεσίας, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες όπως αυτές των Warren (2021), Pineda-Baez et al. (2020) και Ντούπα (2018) που τονίζουν πως η αλληλεπίδραση και η συλλογικότητα στις δράσεις, συμβάλλει στη μάθηση και στην εξέλιξη. Όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης, διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε θεωρούν τη διαδικασία της αξιολόγησης ως προϋπόθεση για τη λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης, συνδέοντας την μόνο με διαδικασίες επίδοσης των μαθητών/τριών, παρά τη διεθνή βιβλιογραφία που θεωρεί την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων και την αποτελεσματικότητα αυτών (Αποστολόπουλος, 2014).

Τα ευρήματα που αφορούν το 3ο ερευνητικό ερώτημα δε συνάδουν με ευρήματα που προέκυψαν από τη διεθνή βιβλιογραφία και που συνδέουν την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού με την άσκηση επιρροής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς και διοικητικών αρμοδιοτήτων (Friesen & Brown, 2022; Pan et al., 2023; Torrance, 2015). Αντιθέτως συμφωνούν με ελληνικές έρευνες όπως αυτή του Τσώνου (2006), όπου το 85% των εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν δραστηριότητες παιδαγωγικής φύσεως στις σχολικές μονάδες του νομού Φθιώτιδας, όπου και διεξήχθη η έρευνα. Επίσης, η αντίληψη του ποσοστού των εκπαιδευτικών του δείγματος που ταυτίζουν την έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού με την ηγεσία που ασκούν εντός της σχολικής τάξης, καθώς είναι οι υπεύθυνοι/ες για την οργάνωση και την επιτυχημένη υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, συμφωνεί με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου αναφέρεται και προβάλλεται η άσκηση ηγεσίας από τους/τις εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής τάξης (Dufour & Fullan, 2013; Nguyen et al., 2020; Webber, 2021; Καρτσώνη, 2020). Η αναφορά ενός μικρού

ποσοστού των εκπαιδευτικών του δείγματος για την ανάληψη ορισμένων αρμοδιοτήτων μετά από πρωτοβουλία του/της διευθυντή/τριας δεν αποτελεί έκπληξη, αν αναλογιστεί κανείς ότι η πλειονότητα των διοικητικών οργανωτικών θεμάτων σε μία σχολική μονάδα της ελληνικής επικράτειας διεκπεραιώνεται από τον/τη διευθυντή/τρια.

Επιλογικά διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στη συγκεκριμένη θεματική:

- Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.
- Η πραγματοποίηση αντίστοιχης έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.
- Η πραγματοποίηση συγκριτικής έρευνας των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μία διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1,* 25-51.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, *1*(1), 8-29.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.

Καρτσώνη, Κ. (2020). *Ο Εκπαιδευτικός-Ηγέτης της τάξης και σχολικό κλίμα. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης.* [Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, (ΕΑΠ), Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής].

Ντούπα, Ε. (2018). *Ο μετασχηματισμός ενός σχολικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης & συσχετισμοί με τη μετασχηματιστική ηγεσία.*[Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, (ΕΑΠ), Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής].

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2015). Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 7, 25-35.

Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015). Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1216-1225.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλλήματα, Δυνατότητες, Διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη.* (473-498). Πεδίο.

Τσώνος, Μ. (2006). Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας: Η περίπτωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Φθιώτιδας. Πάτρα: Ε. Α. Π.

Ξενόγλωσση

Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. Journal of Theoretical Educational Science, 14(4), 720-744.

Baker-Doyle, K. J. (2021). Transformative teachers: Teacher leadership and learning in a connected world. Harvard Education Press.

Bass, B. M. (1997). Does the transactional transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist, 52*, 130-139.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας.* (Επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης, μτφ Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Bush, T. (2020). Theories of Educational Leadership & Management (5th edt). London: SAGE.

Conway, J.M. (2015). Sustainable leadership for sustainable school outcomes: Focusing on the capacity building of school leadership. Leading and Managing, 21(2), 29-45.

Creswell, J. W. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

Dufour, R., & Fullan, M. (2013). Cultures Built to Last: Systemic PLCs at Work (Bloomington, IN: Solution Tree Press).

Friesen, S., & Brown, B. (2022). Teacher leaders: Developing collective responsibility through design-based professional learning. Teaching Education, 33(3), 254-271.

Gonzales, M. (2022). School leadership and emotional intelligence. In Emotional Intelligence for Students, Parents, Teachers and School Leaders: A Handbook for the Whole School Community (pp. 323-349). Singapore: Springer Singapore.

Gray, D. E. (2023). *Η Ερευνητική Μεθοδολογία στον Πραγματικό Κόσμο.* Μτφ. Παύλος Δελιάς. Επιστ. επιμ. Παύλος Δελιάς & Πρόδρομος Χατζόγλου Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΤΖΙΟΛΑ.

Grimm, F. (2024). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. Professional development in education, 50(6), 1135-1147.

Kahler-Viene, N., Conway, J., & Andrews, D. (2021). Exploring the concept of teacher leadership through a document analysis in the Australian context. *Research in Educational Administration and Leadership*, *6*(1), 200-239.

Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). Research in Educational Administration, 58(1), 60-80.

Pan, H. L. W., Wiens, P. D., & Moyal, A. (2023). A bibliometric analysis of the teacher leadership scholarship. Teaching and Teacher Education, 121, 103936.

Pangan, C.H., & Lupton, A. (2015). First-year teachers: New and ready to lead! In N. Bond (Ed.), The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact (pp. 120-131). New York: Kappa Delta Pi and Routledge.

Pineda-Báez, C., Bauman, C., & Andrews, D. (2020). Empowering teacher leadership: a cross-country study. International Journal of Leadership in Education.

Raptis, N., Andreadakis, N. & Karampelas, K. (2020). Transition to a Learning Organization within a Highly Centralized Context: Approaches in the Case of Greek Teachers' Perceptions, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(1), 1-15.

Senge, P.M. (1990). The Fifth Discpline. The Art & Practice of The Learning Organization. Doubleday.

Toikka, T., & Tarnanen, M. (2024). A shared vision for a school: developing a learning community. Educational Research, 66(3), 295-311.

Torrance, D. (2015). Professional learning for distributed leadership: Primary headteachers' perspectives. *Professional Development in Education, 41*(3), 487–507.

Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. Education Journal, 10(1), 8-15.

Webber, C. F. (2021). The need for cross-cultural exploration of teacher leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, *6*(1), 17-49.

Webber, C. F., & Okoko, J. M. (2021). Exploring teacher leadership across cultures: Introduction to teacher leadership. Research in Educational Administration and Leadership, 6(1), 1-15.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ESCAPE GAMES ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Λουλούδη Αθηνά
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Περιβάλλοντος του Ιονίου Πανεπιστημίου «Νέες Τεχνολογίες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Χωλίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός, ΠΕ70, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Περιβάλλοντος του Ιονίου Πανεπιστημίου «Νέες Τεχνολογίες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών απόδρασης στην εκπαίδευση, με σκοπό την ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές δημοτικού. Χρησιμοποιώντας το ψηφιακό παιχνίδι απόδρασης "Ορεινά Οικοσυστήματα", το οποίο συνδυάζει αφηγηματική μάθηση και τεχνολογία, η έρευνα αναδεικνύει τον αντίκτυπο των ψηφιακών παιχνιδιών στην περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές αξιοποίησαν εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικούς βοηθούς για την επίλυση γρίφων και την κατανόηση των δραστηριοτήτων, γεγονός που ενίσχυσε τη μαθησιακή διαδικασία και την ενεργό συμμετοχή τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιχνίδια απόδρασης, συνδυασμένα με διαδραστικά στοιχεία και αφηγηματική προσέγγιση, μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση, προσφέροντας βιωματικές εμπειρίες που προάγουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, escape game, περιβαλλοντική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η τεχνολογία συνεχώς εξελίσσεται και η εκπαίδευση δεν παραμένει αμέτοχη σε αυτήν την πρόοδο. Η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει προσφέρει νέες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες διαμορφώνουν το μέλλον της μάθησης (Gee, 2003). Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών απόδρασης, τα οποία συνδυάζουν την αφηγηματική μάθηση με διαδραστικά στοιχεία, ανοίγει νέες δυνατότητες για τη διδασκαλία των περιβαλλοντικών θεμάτων, προσφέροντας μία ελκυστική και βιωματική προσέγγιση.

Η συγκεκριμένη έρευνα προσφέρει μια νέα προοπτική σχετικά με το πώς οι έξυπνες τεχνολογίες και η διαφοροποιημένη μάθηση μπορούν να αξιοποιηθούν στο μέλλον, προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική εμπειρία στις ανάγκες κάθε μαθητή (Anderson & Krathwohl, 2001). Επίσης η ΤΝ προσφέρει την ευκαιρία για τη δημιουργία πιο προσαρμοσμένων και εντατικών μαθησιακών εμπειριών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Όταν χρησιμοποιείται με σωστό τρόπο, μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα. Συνδυάζοντας την ΤΝ με τη χρήση παιχνιδιών και άλλων διαδραστικών μεθόδων, δημιουργούνται νέοι τρόποι για την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών.

Το παιχνίδι απόδρασης που παρουσιάζεται εδώ, με τη χρήση της πλατφόρμας Genially, το οποίο χρησιμοποίησαν οι μαθητές στοχεύει στην ευαισθητοποίηση τους σχετικά με την αξία των ορεινών οικοσυστημάτων και τις απειλές που αυτά αντιμετωπίζουν. Μέσα από την επίλυση γρίφων και τη συνεργασία, οι μαθητές καλούνται να προστατεύσουν το οικοσύστημα από τις αρνητικές επιπτώσεις ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η πλατφόρμα Genially ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία,

ενώ παράλληλα οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικούς βοηθούς κατά την επίλυση των γρίφων.

2. Κυρίως μέρος

2.1.Τεχνητή Νοημοσύνη και Ψηφιακά Παιχνίδια στην Εκπαίδευση

Η τεχνητή νοημοσύνη (ΤΝ) προσφέρει καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, αξιοποιώντας έξυπνα συστήματα διδασκαλίας, προσαρμοστική ανατροφοδότηση και εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες. Κατανοώντας τις προτιμήσεις, τις μαθησιακές συνήθειες και την ταχύτητα μάθησης, η τεχνητή νοημοσύνη προσαρμόζει δυναμικά τις πληροφορίες, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία απόλυτα ευθυγραμμισμένη με τις ανάγκες του μαθητή (Alam, 2022). Οι έξυπνες εκπαιδευτικές πλατφόρμες εφαρμόζονται ολοένα και συχνότερα σε μαθητές Δημοτικού, προσφέροντας διαδραστικά, οπτικοακουστικά και αφηγηματικά στοιχεία που ενισχύουν τη μαθησιακή τους εμπειρία (Dyulicheva, 2022).

Η μάθηση μέσω παιχνιδιού, και ειδικότερα τα ψηφιακά δωμάτια διαφυγής (escape rooms), αποτελούν μια ελκυστική και αποτελεσματική εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση, με αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα στην εμπλοκή και την απόδοση των μαθητών. Με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια ενισχυμένα με συτήματα τεχνητής νοημοσύνης, τα επίπεδα δυσκολίας και οι υποδείξεις προσαρμόζονται δυναμικά για να διατηρήσουν την επάρκεια και τη δέσμευση των μαθητών (de Castro Rodrigues et al., 2022). Στόχος της παρούσας παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο των μαθημάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Δημοτικού. Χρησιμοποιώντας μια αφηγηματική ιστορία και διαδραστικά στοιχεία, η ψηφιακή αίθουσα διαφυγής οδήγησε τους μαθητές σε ένα εικονικό δασικό περιβάλλον που απειλείται από ανθρώπινες παρεμβάσεις. Παράλληλα, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικούς βοηθούς για την επίλυση των γρίφων και την κατανόηση των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την ισορροπία των οικοσυστημάτων, τη βιοποικιλότητα και την ανακύκλωση, ώστε να προχωρήσουν και τελικά να "αποδράσουν" από το παιχνίδι. Η παρούσα εργασία ενισχύει τα ευρήματα των Gronseth et al. (2025), σύμφωνα με τους οποίους τα δωμάτια διαφυγής ενισχύουν τη συνεργασία και την κατανόηση εννοιών σχετικών με την τεχνητή νοημοσύνη μέσω στοχευμένων προκλήσεων και ομαδικής επίλυσης προβλημάτων (Gronseth et al., 2025).

Μέσω έξυπνων διεπαφών και βρόχων ανατροφοδότησης, η τεχνητή νοημοσύνη βοηθά τους μαθητές που αγωνίζονται συνεχώς παρέχοντάς τους εξατομικευμένη βοήθεια, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση της αυτονομίας και της ικανότητάς τους. Αυτές οι δυνατότητες είχαν ήδη επισημανθεί από τους Romero et al. (2024), ως μέσα για την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και της εμπλοκής τους μέσω προσαρμοστικής ανατροφοδότησης. Το ψηφιακό περιβάλλον παιχνιδιών χρειάζεται τεχνητή νοημοσύνη για να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή, δημιουργώντας συναρπαστικές και ανταποκρινόμενες εμπειρίες. Η συγκεκριμένη ψηφιακή εκπαιδευτική εφαρμογή έδειξε ότι ακόμα και μαθητές Δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν και να διαχειριστούν περιβαλλοντικά ζητήματα, όταν παρουσιάζονται με τρόπο ελκυστικό και διαδραστικό (Lai & Yang, 2024). Το παιχνίδι ενίσχυσε περαιτέρω την ανάπτυξη της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης και της ομαδικής εργασίας – τρεις σημαντικές σύγχρονες σχολικές δεξιότητες. Οι δάσκαλοι παρατήρησαν μεγάλο ενθουσιασμό και συμμετοχή κατά τη χρήση του παιχνιδιού στην τάξη, ιδιαίτερα από μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν ενεργά στα παραδοσιακά μαθήματα. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τους Zachari et al. (2024), ο οποίος επεσήμανε ότι τα ψηφιακά δωμάτια διαφυγής ενισχύουν αποτελεσματικά τη δυναμική της ομάδας και θα μπορούσαν να προωθήσουν την κοινωνική μάθηση, εκτός από την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το θέμα.

Η παρέμβαση παρείχε επίσης χρήσιμα δεδομένα σχετικά με το πώς ο σχεδιασμός με τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Στοιχεία πολυτροπικής βοήθειας που ενσωματώνονται σε εξελίξεις που σχετίζονται με την τεχνητή νοημοσύνη - συμπεριλαμβανομένης της ηχητικής αφήγησης, των οπτικών ενδείξεων και των εργαλείων μετάφρασης σε πραγματικό χρόνο - βοηθούν να υποστηρίξουν μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες, βελτιώνοντας την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Leitner et al., 2023; Giannakos et al., 2020).

2.2. Ανάλυση του Ψηφιακού Παιχνιδιού «Ορεινά Οικοσυστήματα»

Το «Ορεινά Οικοσυστήματα» είναι ένα ψηφιακό διαδραστικό παιχνίδι που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Genially, με στόχο την περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών Δημοτικού. Σχεδιάστηκε για να προσφέρει μια βιωματική μαθησιακή εμπειρία μέσα από ένα εικονικό ταξίδι στον συναρπαστικό κόσμο των οικοσυστημάτων. Η δραστηριότητα παιχνιδιού αναπτύχθηκε επίσης με τέτοιο τρόπο ώστε να κάνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μελέτη των ορεινών οικοσυστημάτων μέσω αφήγησης, οπτικών παζλ και στοιχείων εμπνευσμένα από την τεχνητή νοημοσύνη.

Το παιχνίδι βασίζεται στη μεθοδολογία της μάθησης μέσω παιχνιδιού, ενώ οι μαθητές μπορούσαν να αξιοποιήσουν εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικά μέσα για την επίλυση των γρίφων και την παροχή καθοδήγησης όταν αυτό ήταν απαραίτητο (Alam, 2022). Καθώς οι μαθητές περνούν μέσα από το ψηφιακό δάσος, μπορούν να διεξάγουν διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον, όπως ο εντοπισμός απειλούμενων ειδών, η κατανόηση των οικολογικών αλυσίδων και η απόφαση για την προώθηση της βιοποικιλότητας. Πολλά από τα εκπαιδευτικά παζλ αυξάνονται σταδιακά σε πολυπλοκότητα, λειτουργώντας ως γνωστική υποστήριξη (scaffolding) και παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση (de Castro Rodrigues et al., 2022)

Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού εμπνέεται από τη φιλοσοφία των ψηφιακών escape rooms, τα οποία είναι πλέον αναγνωρισμένα για την ικανότητά τους να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργασία (Zachari et al., 2024). Ο ψηφιακός χώρος «Ορεινά Οικοσυστήματα» εντός της παρέμβασης προσομοιώνει μια επείγουσα περιβαλλοντική αποστολή όπου οι μαθητές πρέπει να «ξεφύγουν» από την απειλή για το οικοσύστημα για να επιδείξουν τις γνώσεις και την οικολογική τους συνείδηση. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Lai και Yang (2024), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα escape rooms μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως εργαλεία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης.

Επιπλέον, τα παιχνίδια escape game, μέσω της δέσμευσης των μαθητών και άλλων πολυάριθμων πολυτροπικών χαρακτηριστικών, προσφέρουν ευέλικτες και διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εκπαιδευτική ένταξη (Leitner et al., 2023). Μερικά άτομα είχαν επιπλέον πλεονεκτήματα στο παιχνίδι ερευνώντας και κατανοώντας επιπλέον περιβαλλοντικές γνώσεις. Άλλοι έλαβαν ακουστικές οδηγίες για να ξεπεράσουν το μειονέκτημά τους στην αναγνωστική ευχέρεια (Leitner et al., 2023). Οι παρατηρήσεις αυτές συμφωνούν με τη θέση της Dyulicheva (2022), που αναδεικνύει τον ρόλο των καθηλωτικών τεχνολογιών στην ενίσχυση της κατανόησης και της εμπλοκής των μαθητών.

Η έννοια του δωματίου διαφυγής σχετίζεται καλά με τους πρωταρχικούς στόχους της εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση: να παρέχει μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι συμφραζόμενα (context-aware), προσωποποιημένα και ευέλικτα (Romero et al., 2024). Το παιχνίδι "Ορεινά Οικοσυστήματα" εξακολουθεί να λειτουργεί πλήρως χωρίς αλγόριθμους μηχανικής μάθησης, αλλά οι συσκευές τεχνητής νοημοσύνης παρέχουν ένα περίγραμμα για παιδαγωγικές τεχνολογίες ενισχυμένες με ΤΝ που θα χρησιμοποιηθούν δίκαια στο μέλλον (Wagan et al., 2023; Gronseth et al., 2025). Το "Ορεινά Οικοσυστήματα" καταδεικνύει ότι τα ψηφιακά escape rooms, όταν σχεδιάζονται σωστά, μπορούν να ενισχύσουν την επιστημονική σκέψη και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.3. Η Εκπαιδευτική Παρέμβαση σε Παιδιά Δημοτικού

Η χρήση της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει προσφέρει καινοτόμους τρόπους ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών και της απόκτησης γνώσεων. Η μάθηση που βασίζεται σε ψηφιακά παιχνίδια, και ειδικότερα, τα εκπαιδευτικά δωμάτια διαφυγής, είναι μια τέτοια πολλά υποσχόμενη στρατηγική. Αυτές οι προσεγγίσεις συνδυάζουν την αφηγηματική μάθηση με την προσαρμοστικότητα που ενισχύεται μέσω τεχνητής νοημοσύνης για να παρέχουν

καθηλωτικές εμπειρίες ελκυστικές στις γνωστικές και συναισθηματικές σφαίρες των νεαρών μαθητών (Dyulicheva, 2022; Romero et al., 2024). Χρησιμοποιώντας το ψηφιακό παιχνίδι δωμάτιο απόδρασης «Ορεινά Οικοσυστήματα», το επόμενο κεφάλαιο προσφέρει μια εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιείται σε ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς η διαδραστική τεχνολογία εμπνευσμένη από την ΤΝ μπορεί να βοηθήσει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με διασκεδαστικό αλλά παιδαγωγικά αποτελεσματικό τρόπο.

3.1. Σχεδιασμός και Υλοποίηση της Παρέμβασης

Στο πλαίσιο μιας τάξης Περιβαλλοντικών Μελετών, μια μικρή ομάδα μαθητών 8–10 ετών χρησιμοποίησε την ψηφιακή αίθουσα διαφυγής. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Genially και βασιζόταν σε αφηγηματική προσέγγιση, το οποίο δίδαξε στους μαθητές ιδέες που σχετίζονται με τη βιοποικιλότητα, τα φυσικά οικοσυστήματα και τις περιβαλλοντικές ανησυχίες. Βασιζόμενο σε εκπαιδευτικές ιδέες τεχνητής νοημοσύνης, το παιχνίδι είχε ρυθμιζόμενη δυσκολία, διαδραστικές συμβουλές και συστήματα ανατροφοδότησης που βοήθησαν τους μαθητές με μη γραμμικό, διερευνητικό τρόπο (Alam, 2022; de Castro Rodrigues et al., 2022). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές μπορούσαν, όταν δυσκολεύονταν στην επίλυση κάποιου γρίφου, να χρησιμοποιήσουν εργαλείο γενετικής τεχνητής νοημοσύνης της επιλογής τους. Εισάγοντας εικόνες των γρίφων ή σχετικά ερωτήματα, λάμβαναν υποδείξεις και επεξηγήσεις που τους βοηθούσαν να συνεχίσουν το παιχνίδι χωρίς να υποκαθίσταται η προσωπική τους προσπάθεια.

Χρησιμοποιώντας tablet, οι μαθητές ασχολήθηκαν με το παιχνίδι σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες σε μία σχολική περίοδο (45 λεπτών). Οι δάσκαλοι παρείχαν ελάχιστη καθοδήγηση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εξερευνήσουν τη δραστηριότητα αυτόνομα. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού ταίριαζε με τα αποτελέσματα των Lai και Yang (2024), οι οποίοι έδειξαν ότι τα δωμάτια διαφυγής αυξάνουν τα κίνητρα και την απόδοση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση όταν οι εργασίες είναι ενδιαφέρουσες και κατάλληλες για την ηλικία. Οι δάσκαλοι σημείωσαν επίσης ότι η πολυτροπική σχεδίαση — συνδυάζοντας γραφικά, μουσική, ταινίες μικρού μήκους και παιχνιδοποιημένες δραστηριότητες— βοήθησε στη διατήρηση μεγάλου βαθμού προσοχής και ενθουσιασμού. Αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα των Leitner et al. (2023), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι διάφορα στοιχεία μέσων βελτιώνουν την προσβασιμότητα και τη μνήμη σε περιβάλλοντα μάθησης που διαμεσολαβούνται από την τεχνητή νοημοσύνη. Επιπλέον, η συνεργατική προσέγγιση προώθησε την κοινωνική μάθηση καθώς οι μαθητές συχνά μιλούσαν για ενδείξεις, επιχειρηματολογούσαν απαντήσεις και γιόρταζαν μαζί τα επιτεύγματα - ιδιότητες ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή καθώς και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Zachari et al., 2024).

3.2.Ρόλος της τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικού εργαλείου

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, το ίδιο το παιχνίδι δεν ενσωμάτωνε αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης. Ωστόσο, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικούς βοηθούς κατά την επίλυση των γρίφων. Εισάγοντας εικόνες ή σχετικά ερωτήματα στα εργαλεία αυτά, μπορούσαν να λαμβάνουν επεξηγήσεις, υποδείξεις και καθοδήγηση, οι οποίες διευκόλυναν την επίλυση προβλημάτων χωρίς να υποκαθιστούν την προσωπική τους προσπάθεια. Η αξιοποίηση της ΤΝ λειτούργησε συμπληρωματικά προς το ψηφιακό παιχνίδι, ενισχύοντας τη διερευνητική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Giannakos et al., 2020; Mclaren & Nguyen, 2022).

Επιπλέον, η συμπερίληψη στοιχείων αφηγηματικού σχεδιασμού —όπως ένα μαγικό δάσος, ο διαδραστικός οδηγός και οι οπτικές μεταφορές— δεν ήταν μόνο ενδιαφέρουσα αλλά χρησίμευε και ως γνωστική σκαλωσιά. Οι Wagan et al. (2023) υπογράμμισαν δύο πτυχές που θεωρούσαν κρίσιμες για τη μάθηση βασισμένη σε παιχνίδια με δυνατότητα τεχνητής νοημοσύνης: αυτές οι σχεδιαστικές αποφάσεις βοήθησαν στη συναισθηματική εμπλοκή και στη διατήρηση της μνήμης. Το σενάριο του παιχνιδιού τοποθετούσε τους μαθητές σε μια υποθετική περιβαλλοντική κρίση, η άσκηση αναπαρήγαγε επίσης μια «επείγουσα ανάγκη απόδρασης». Σύμφωνα με τους Ouariachi & Wim (2020) και τους Repetto et al. (2024), αυτό το αίσθημα επείγοντος, όταν χρησιμοποιείται με

υπευθυνότητα, μπορεί να διεγείρει την κριτική σκέψη σχετικά με ανησυχίες του πραγματικού κόσμου, όπως η κλιματική αλλαγή και η οικολογική υποβάθμιση. Από αυτή την προοπτική, η ιδέα του δωματίου διαφυγής λειτούργησε ως ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης που ενίσχυσε την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, ενώ η χρήση εργαλείων γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως ψηφιακού βοηθού υποστήριξε την επίλυση των μαθησιακών προκλήσεων. Μέσα από ένα δομημένο σύστημα δραστηριοτήτων, γρίφων και ανατροφοδότησης, οι μαθητές συμμετείχαν σε μια διαδραστική μαθησιακή εμπειρία, αξιοποιώντας σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες (Gronseth et al., 2025).

4.1. Παρατηρήσεις και Παιδαγωγικά Αποτελέσματα

Τα σχόλια των παιδιών που συμμετείχαν και των εκπαιδευτών που συλλέχθηκαν ήταν πολύ καλά. Τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι τους άρεσε η άσκηση περισσότερο από τα συμβατικά μαθήματα και ήταν περισσότερο πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο του μαθήματος. Πολλοί μαθητές ονόμασαν το ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης «παιχνίδι» αντί για «μάθημα», υπογραμμίζοντας την αλλαγή στην οπτική γωνία που προκαλείται από την παιχνιδοποίηση. Αυτό το αποτέλεσμα υποστηρίζει τους ισχυρισμούς των Tawafak et al. (2024), οι οποίοι υπογραμμίζουν την ανάγκη συνδυασμού της διασκέδασης με την εκπαίδευση για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Zachari et al. (2024) υποστηρίζουν ότι τα δωμάτια διαφυγής διευκολύνουν την ποικίλη μάθηση προσαρμόζοντας διαφορετικά στυλ και ταχύτητες μάθησης. Επιπλέον, τα πολυτροπικά μέσα υποστήριξης —όπως ακουστικά και οπτικά σημάδια— βοήθησαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υπογραμμίζοντας τη δυνατότητα εκπαίδευσης για συμπερίληψη βασισμένη στο παιχνίδι.

Η παρέμβαση αποκάλυψε, επομένως, ότι κατά τη διάρκεια των επακόλουθων συνομιλιών οι μαθητές μπορούσαν να θυμηθούν και να εφαρμόσουν επιστημονικές ιδέες που παρουσιάστηκαν στο παιχνίδι. Υποδεικνύοντας καλή μετάδοση πληροφοριών, ορισμένοι μαθητές θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν είδη που απειλούνται με εξαφάνιση ή να περιγράψουν θεμελιώδεις οικολογικές διεργασίες. Οι Romero et al. (2024) επισημαίνουν ότι στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης, τέτοιες στρατηγικές βιωματικής μάθησης μπορεί να είναι πιο επιτυχημένες από τη συμβατική διδασκαλία.

4.2. Μελέτη περίπτωσης: Η εμπειρία μίας 9χρονης μαθήτριας

Η συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Παρουσιάζεται η περίπτωση μιας εννιάχρονης μαθήτριας, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ένα ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον επηρέασε την εμπλοκή και την ανταπόκρισή της στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά την πρώτη επαφή της με το παιχνίδι, η μαθήτρια παρουσίασε θετική ανταπόκριση, εκδηλώνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το γραφικό περιβάλλον και τα οπτικά στοιχεία του εργαλείου. Ιδιαίτερα η κινούμενη γυναικεία φιγούρα, την οποία αποκαλούσε «ξωτικό», την ενθουσίασε ιδιαίτερα, καθώς συμμετείχε με συναίσθημα και δημιουργικότητα—ιδιότητες ζωτικής σημασίας για την καθηλωτική μάθηση (Dyulicheva, 2022). Αν και πρώτα χρειάστηκε κατεύθυνση από ενήλικα εκπαιδευτικό στη διαπραγμάτευση και διαχείριση του παιχνιδιού, προσαρμόστηκε γρήγορα, γεγονός που αποδεικνύει τη φιλικότητα της διεπαφής χρήστη. Αυτό είναι σύμφωνο με τους de Castro Rodrigues et al. (2022), ο οποίος υπογράμμισε την ανάγκη για φιλικές προς τα παιδιά έξυπνες διεπαφές σε εκπαιδευτικά παιχνίδια. Αν και το σημείο του παιχνιδιού όπου χρειαζόταν να χρησιμοποιήσει μεγεθυντικό φακό για να βρει λύσεις ήταν το πιο ενδιαφέρον, της άρεσε ιδιαίτερα το παιχνίδι αυτό. Αυτή η διαδραστική ανάθεση την έκανε να αισθανθεί σαν εξερευνήτρια, ενισχύοντας έτσι τη γνώση μέσω της ανακάλυψης - που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή και την αυτονομία (Romero et al., 2024).

Η προσβασιμότητα της γλώσσας έθεσε ορισμένα ζητήματα. Η έλλειψη γνώσης της έκανε τα αγγλόφωνα βίντεο προκλητικά. Ωστόσο, ο οπτικός και ακουστικός σχεδιασμός του παιχνιδιού την βοήθησε να κατανοήσει τα κύρια σημεία. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για πολύγλωσση βοήθεια και προσιτό σχεδιασμό υλικού σε ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Leitner et al., 2023). Η μαθήτρια δήλωσε ότι οι ταινίες της προσέφεραν περισσότερες γνώσεις σε σύγκριση με τα κείμενα.

Της άρεσε που το υλικό παρουσιάστηκε με παιγνιώδη και διαδραστικό τρόπο και αλληλεπίδραση και όχι με ένα συμβατικό στυλ «μαθήματος». Αυτό το συμβάν πραγματικά υποστηρίζει τη θεωρία ότι, όταν δημιουργηθούν σωστά, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορεί να προάγουν την εντοπισμένη μάθηση ή την οικοδόμηση γνώσης μέσω ενεργητικής συμμετοχής (Lai & Yang, 2024).

Ήταν ενθουσιασμένη που δοκίμαζε συγκρίσιμα παιχνίδια και με τα δικά της λόγια, «θα το έπαιζε σίγουρα ξανά». Ιδιαίτερα όταν τέτοιες δραστηριότητες περιλαμβάνονται προσεκτικά στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, αυτή η αισιόδοξη στάση δείχνει τη δυνατότητα για συνεχή συμμετοχή και μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική επιρροή.

4.3. Κριτική Ανάλυση και Προοπτικές Ενσωμάτωσης Ψηφιακών Παιχνιδιών με Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού απόδρασης «Ορεινά Οικοσυστήματα» προσέφερε μια σημαντική νέα προοπτική σχετικά με το πώς η μάθηση μέσω ψηφιακών παιχνιδιών, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση εργαλείων γενετικής τεχνητής νοημοσύνης, μπορεί να ενισχύσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η υψηλή συμμετοχή, η ενθάρρυνση και τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας, υποδεικνύοντας ότι τα περιβάλλοντα με στοιχεία παιχνιδοποίησης και εμβύθισης ενισχύουν τη γνωστική επεξεργασία, συνεργατικές ικανότητες και διαρκή προσοχή (Dyulicheva, 2022; Zachari et al., 2024). Ειδικά στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η βασισμένη στην ιστορία δομή του παιχνιδιού παρακίνησε τους μαθητές να συσχετιστούν συναισθηματικά με οικολογικές ιδέες, βελτιώνοντας έτσι τις γνώσεις και τη μνήμη τους.

Ο έξυπνος παιδαγωγικός σχεδιασμός που προάγει τη διαφοροποιημένη μάθηση αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό αυτής της παρέμβασης. Παρόλο που το παιχνίδι δεν ενσωμάτωνε αλγόριθμους τεχνητής νοημοσύνης σε πραγματικό χρόνο, η εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποίησε εργαλεία γενετικής τεχνητής νοημοσύνης ως υποστηρικτικούς βοηθούς κατά την επίλυση των γρίφων. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του παιχνιδιού, με την πολυτροπική παρουσίαση του περιεχομένου, τις διαδραστικές δραστηριότητες και την παροχή ανατροφοδότησης, αντανακλούσε βασικές αρχές σύγχρονων ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων (Alam, 2022; Romero et al., 2024). Ωστόσο, εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, κυρίως όσον αφορά την παρουσία αγγλόφωνου υλικού βίντεο, το οποίο δυσκόλεψε μαθητές με χαμηλή γλωσσική επάρκεια. Αυτό τονίζει τη σημασία της τοπικής και χωρίς αποκλεισμούς δημιουργίας υλικού σε μελλοντικές εφαρμογές.

Η ενσωμάτωση πραγματικών τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης -όπως η επεξεργασία φυσικής γλώσσας για προσαρμοσμένη ανατροφοδότηση, αναγνώριση ομιλίας και προσαρμοστικές αναλύσεις μάθησης- αναμένεται να ενισχύσει περαιτέρω την αποδοτικότητα, την αντιδραστικότητα και την εξατομίκευση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών (de Castro Rodrigues et al., 2022; Leitner et al., 2023). Μελλοντικές μελέτες μπορεί να εξετάσουν πώς τέτοια εργαλεία επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών με την πάροδο του χρόνου και πόσο κλιμακούμενα είναι σε μεγαλύτερα, πιο ποικίλα περιβάλλοντα τάξης. Η αξιοποίηση ψηφιακών escape rooms στο δημοτικό σχολείο αντικατοπτρίζει μια ουσιαστική παιδαγωγική στροφή προς τη μαθητοκεντρική και τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση, μακριά από παροδικές τάσεις. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οφείλουν να εξελίσσονται παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις, προάγοντας τη χρήση εργαλείων που είναι παιδαγωγικά τεκμηριωμένα, μαθησιακά αποδοτικά και ευχάριστα για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Alam, A. (2022, April 1). A Digital Game based Learning Approach for Effective Curriculum Transaction for Teaching-Learning of Artificial Intelligence and Machine Learning. IEEE Xplore. https://doi.org/10.1109/ICSCDS53736.2022.9760932

de Castro Rodrigues, D., de Siqueira, V. S., da Costa, R. M., & Barbosa, R. M. (2022). Artificial Intelligence applied to smart interfaces for children's educational games. Displays, 74, 102217. https://doi.org/10.1016/j.displa.2022.102217

Dyulicheva, Y. (2022). Game based learning with artificial intelligence and immersive technologies: an overview. Academia.edu. https://www.academia.edu/101594005/Game_based_learning_with_artificial_intelligence_and_immersive_technologies_an_overview

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Computers in Entertainment (CIE), 1(1), 20-20. https://doi.org/10.1145/950566.950595

Giannakos, M., Voulgari, I., Papavlasopoulou, S., Papamitsiou, Z., & Yannakakis, G. (2020). Games for Artificial Intelligence and Machine Learning Education: Review and Perspectives. Non-Formal and Informal Science Learning in the ICT Era, 117–133. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6747-6_7

Gronseth, S., Itani, A., Seastrand, K., Beech, B., Bruce, M., Solorio, T., & Ioannis Kakadiaris. (2025). Exploring a Digital Educational Escape Room Game to Support Artificial Intelligence Literacy and Team Building in an Online Environment. Journal of Interactive Learning Research, 36(1), 29–44. https://www.learntechlib.org/primary/p/225210/

Lai , Y.-C., & Yang , J.-C. (2024). Exploring the Impact of Incorporating Digital Escape Room on Learners' Performance and Motivation in Environmental Sustainability Education. International Conference on Computers in Education. https://doi.org/10.58459/icce.2024.4893

Leitner, M., Greenwald, E., Wang, N., Montgomery, R., & Merchant, C. (2023). Designing Game-Based Learning for High School Artificial Intelligence Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 33. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00327-w

Mclaren, B., & Nguyen, H. (2022). Digital Learning Games in Artificial Intelligence in Education (AIED): A Review. https://www.cs.cmu.edu/~bmclaren/pubs/McLarenNguyen-LearningWithAIEDDigitalLearningGames-AIEDHandbook2022.pdf

Ouariachi, T., & Wim, E. J. L. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. Environmental Education Research, 1–14. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1753659

Repetto, M., Prevot, A. B., Brizio, A., Boldi, A., Talarico, M., Stanchi, S., Palma, D., & Maran, D. A. (2024). Digital Escape Rooms: A Resource for Environmental Education. Sustainability, 16(19), 8525–8525. https://doi.org/10.3390/su16198525

Romero, M., Lameras, P., & Arnab, S. (2024). Affordances for AI-Enhanced Digital Game-Based Learning. 117–128. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_9

Stojšić, I. (2024). Possible Utilization of Generative Artificial Intelligence Tools for Creating Digital Educational Escape Rooms. Science International Journal, 3(1), 43–47. https://doi.org/10.35120/sciencej0301043s

Tawafak, R. M., Mathew, R., Malik, S. I., Sideiri, A. A., & Alfarsi, G. (2024). Learning and Entertainment Technology Review: The Fusion of Artificial Intelligence and Escape Room Technology. ITM Web of Conferences, 64, 01014–01014. https://doi.org/10.1051/itmconf/20246401014

Wagan, A. A., Khan, A. A., Chen, Y.-L., Yee, P. L., Yang, J., & Laghari, A. A. (2023). Artificial Intelligence-Enabled Game-Based Learning and Quality of Experience: A Novel and Secure Framework (B-AIQoE). Sustainability, 15(6), 5362. https://doi.org/10.3390/su15065362

Zachari, P., Papakostas, C., Troussas, C., Krouska, A., Mylonas, P., & Sgouropoulou, C. (2024). Investigating the Role of Digital Escape Rooms in Enhancing Educational Outcomes through Game-Based Learning. 193–198. https://doi.org/10.1109/seeda-cecnsm63478.2024.00043

Ο «ΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ» ΚΑΙ «ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ» ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΛΑΪΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΘΡΗΣΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΑΣ

Κεχαγιά Πέρσα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70,
ΠΜΣ «ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΑ,
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το πώς η θρησκεία μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων επηρεάζει τις αντιλήψεις των ανθρώπων. Στην ορθόδοξη παράδοση επικρατεί ένα δίπολο: αν και στην επίσημη θρησκεία υπάρχει μια ιεραρχία η οποία αποτελείται από άντρες ιερείς, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τις τελετές και τα Μυστήρια, στην λαϊκή θρησκεία τα πρόσωπα που επιτελούν όσα σχετίζονται με αυτήν είναι κυρίως γυναίκες. Η θρησκεία αποτελεί πλαίσιο κοινωνικοποίησης για τις γυναίκες και μέσο για να εξέλθουν από τον οίκο τους. Μέσω τελετουργιών όπως τα Αναστενάρια, τα μοιρολόγια και τα προσκυνήματα, οι γυναίκες επαναδιαπραγματεύονται τη σχέση τους με τις άλλες γυναίκες αλλά και με τους άντρες και ενισχύουν τη θέση τους στον οίκο και στην κοινωνία. Ξεπερνούν την αντίστιξη οικιακού και δημόσιου χώρου, αντιπροσωπεύουν την οικογένειά τους και διαμεσολαβούν ανάμεσα στον υλικό και τον πνευματικό κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: θρησκεία, Αναστενάρια, μοιρολόγια, προσκύνημα, γυναίκες

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό της τη διερεύνηση του ¨μεσολαβητικού¨ και ¨μετασχηματιστικού¨ ρόλου των γυναικών μέσω της λαϊκής, πρακτικής θρησκείας και τελετουργίας. Το πεδίο της θρησκείας μέσα στο πεδίο της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας μελετάει τις οργανωμένες αντιλήψεις των ανθρώπων που επιδρούν και οργανώνουν ένα σύνολο δραστηριοτήτων. Αυτές οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν κοσμολογικές αντιλήψεις και συνιστούν το διανοητικό ορίζοντα των ανθρώπων μέσα από την επιτέλεση καθημερινών καθηκόντων που έχουν σχέση με τη θρησκεία.

Ο Lévi - Strauss είχε την άποψη ότι το συμβολικό κομμάτι της ανθρώπινης ζωής, δηλαδή ο πολιτισμός ο οποίος συμπεριλαμβάνει και τη θρησκεία, πηγάζει από μια οργάνωση. Η οργάνωση αυτή του πολιτισμού διαταράσσεται από την κοινωνία η οποία εισάγει μια μορφή αταξίας. Τα δυο πεδία, δηλαδή ο πολιτισμός και η κοινωνία, εναρμονίζονται για να δώσουν στον ανθρώπινο κόσμο μια ισορροπία (Obadia, 2008).

Στην ελληνική κοινωνία η Ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Μάλιστα ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων τους επηρεάζεται από τον εορταστικό κύκλο της θρησκείας και τις τελετουργίες της καθημερινής ζωής. Υπάρχουν άπειρες εκκλησίες εντός των πόλεων και των χωριών αλλά και πολλά εξωκλήσια διεσπαρμένα σε όλη την ύπαιθρο. Ακόμα γίνεται αντιληπτό εύκολα ότι υπάρχουν πολλές εικόνες με αγιογραφίες όχι μόνο σε ναούς, αλλά και στα σπίτια των πιστών, στα γνωστά εικονοστάσια. Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν την παρουσία της χριστιανικής θρησκείας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο η πίστη των ανθρώπων δεν συνεπάγεται και την ενεργητική συμμετοχή όλων των πιστών στις επίσημες λειτουργίες της Εκκλησίας. Αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα από την προσωπική θέληση του κάθε ατόμου ή την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο ή την ηλικία του κάθε ατόμου. Συνήθως οι γυναίκες είναι εκείνες που επισκέπτονται πιο συχνά το χώρο της Εκκλησίας αλλά κι εκείνες που ασχολούνται περισσότερο με

θρησκευτικές τελετουργίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα έξω από το χώρο της Εκκλησίας π.χ. εξωκλήσια, νεκροταφεία κ.ά. (Dubisch, 2001).

Η λαϊκή θρησκεία έχει έμφυλο πρόσωπο στην καθημερινή ζωή και μάλιστα οι γυναίκες είναι κυρίαρχες σε αυτήν. Στις εθνογραφικές μελέτες για τη σχέση των γυναικών με την Ορθόδοξη θρησκεία γίνονται διαφορετικές περιγραφές. Έτσι ο Campbel θεωρεί το ρόλο της Παναγίας ως πρότυπο για το γυναικείο ρόλο, μελετώντας τη θρησκεία στους Σαρακατσάνους. Η Susanna Hoffman υποστηρίζει ότι η Ορθοδοξία και οι Ελληνίδες γυναίκες βρίσκονται σε αντίθετες πλευρές. Αντίθετα με τους παραπάνω, η Juliet du Boulay θεωρεί ότι οι Ελληνίδες γυναίκες έχουν σχέση και με την Παναγία αλλά και με την Εύα. Επίσης θεωρεί ότι η θρησκεία είναι σημαντικό στοιχείο για την πλήρη αντίληψη των έμφυλων ρόλων στην Ελλάδα. Επίσης η Danforth ισχυρίζεται ότι οι γυναίκες είναι εκείνες που παίζουν τον πιο ισχυρό ρόλο αφού εκτελούν τις τελετές και όλα τα υπόλοιπα θρησκευτικά καθήκοντα προς τους νεκρούς. Τέλος, η Dubisch αναφέρει, σύμφωνα με την επιτόπια έρευνά της, αναφέρει ότι οι γυναίκες είχαν πολλά σπουδαία και απαραίτητα θρησκευτικά καθήκοντα να εκτελούν, τα οποία μόνο εκείνες πραγματοποιούσαν και χωρίς τη δική τους συμβολή δε θα γινόντουσαν καθόλου (Dubisch, 1992).

Μερικά από αυτά τα σπουδαία θρησκευτικά καθήκοντα των γυναικών, όπως περιγράφει η Dubisch, ήταν να ανάβουν τα καντήλια στις οικογενειακές εικόνες στα νεκροταφεία, να φροντίζουν και να καθαρίζουν τις εκκλησίες και τα μνήματα, να προσεύχονται για την οικογένειά τους και τα παιδιά τους και γενικά οι γυναίκες ήταν εκείνες που συσχέτιζαν τις οικογένειές τους με τον κόσμο των πνευμάτων (Dubisch, 1992).

2. Ο «μεσολαβητικός» και «μετασχηματιστικός» ρόλος των γυναικών μέσω της λαϊκής θρησκείας

Στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία στην Ελλάδα μπορεί να γίνει η εξής διάκριση: από τη μια είναι η επίσημη θρησκεία ή αλλιώς ¨Μεγάλη Παράδοση¨ και από την άλλη η λαϊκή θρησκεία ή θρησκεία του λαού ή αλλιώς ¨Μικρή Παράδοση¨. Η πρώτη, η επίσημη θρησκεία, είναι εκείνη που είναι αποδεκτή με τα δόγματα και το κύρος της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Εδώ εντάσσεται ο επίσημος χώρος των εκκλησιών με όλα τα μυστήρια και τις θείες λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα εντός των ναών. Η δεύτερη, η λαϊκή θρησκεία, είναι όλες εκείνες οι δραστηριότητες με θρησκευτικό περιεχόμενο που όμως πραγματοποιούνται εκτός του εκκλησιαστικού χώρου π.χ. οικιακό χώρο, εξωκλήσια, νεκροταφεία. Η λαϊκή θρησκεία έχει έμφυλο πρόσωπο και συγκεκριμένα η παρουσία των γυναικών σε αυτή διαφαίνεται έντονα μέσα στην καθημερινή ζωή. Αντίθετα στην επίσημη θρησκεία υπάρχει ένας καταμερισμός εργασίας με ιεραρχικές βάσεις από άνδρες ιερείς οι οποίοι τελούν τις τελετές και τα μυστήρια (γάμους, βαπτίσεις, θεία κοινωνία κ.ά.) εντός των ναών (Dubisch, 1992).

Γίνεται φανερό στην ελληνική κοινωνία ότι κάποιες φορές η λαϊκή θρησκεία έρχεται σε αντίθεση με την επίσημη εκκλησία. Συνήθως οι διαφορές αφορούν πρακτικά ζητήματα στα οποία είναι αντίθετη η επίσημη εκκλησία με εκείνα που τελεί η λαϊκή θρησκεία (Dubisch, 2001). Υπάρχει μια δημόσια αντρική κυριαρχία στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία στην Ελλάδα, που όμως είναι τυπική διότι στην πράξη και άτυπα υπάρχει μια δύναμη των γυναικών κυρίως στο εσωτερικό.

Η Dubisch ισχυρίζεται ότι οι γυναίκες μέσω της λαϊκής θρησκείας και τελετουργίας, αλλάζουν τον οίκο σε πνευματικό καταφύγιο και τον διαμορφώνουν σε έναν κόσμο ευταξίας. Οι γυναίκες θεωρείται ότι μέσα στον οίκο επιβλέπουν τη μιαρότητα του εαυτού τους αλλά και των άλλων μελών της οικογένειάς τους. Επομένως με τη συμμετοχή τους σε θρησκευτικές πρακτικές κατατάσσονται όχι μόνο στη «φύση» αλλά και στον «πολιτισμό» (Παπαταξιάρχης, 2006).

Οι γυναίκες είναι εκείνες που είναι υπεύθυνες για τη διαφύλαξη των πνευματικών ηθών του σπιτιού, τη φύλαξη εικονισμάτων και εικονοστασιών στα σπίτια, την ενασχόληση με τους νεκρούς, τη συντήρηση της παρουσίας του Θεού μέσα στον οίκο αλλά είναι και εκείνες που εκπροσωπούν την οικογένεια στην εκκλησία (Παπαταξιάρχης, 2006). Πηγαίνοντας στην εκκλησία οι γυναίκες ανάβουν ένα κερί αλλά τις περισσότερες φορές ανάβουν πάνω από ένα κερί. Αυτό συμβαίνει διότι εκπροσωπώντας τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας στο χώρο της Εκκλησίας, ανάβει κερί και για αυτά τα άτομα, επειδή σκέφτεται και προσεύχεται για εκείνα. Είναι μια πράξη φροντίδας για την

οικογένειά τους όπως οι ίδιες φροντίζουν για την ευταξία του νοικοκυριού τους. Ωστόσο αυτή η πράξη τους μπορεί να χαρακτηριστεί και ως πολιτική πράξη γιατί εκείνες λειτουργούν ως αντιπρόσωποι της οικογένειας στην Εκκλησία όπως οι άντρες λειτουργούν ως αντιπρόσωποι στην υπόλοιπη κοινωνία.

Η Dubisch ερευνώντας το πεδίο της λαϊκής θρησκείας στην Ελλάδα, όπως και η Hirschon, έδειξαν ότι η θρησκεία είναι για τις γυναίκες ένας δημόσιος εξω-οικιακός χώρος και ένας χώρος όπου συμπληρώνεται η οικιακή δύναμη των γυναικών. Αυτή η λαϊκή θρησκεία περιλαμβάνει πλήθος πρακτικών όπως είναι: η συμμετοχή των γυναικών σε θρησκευτικές τελετουργίες π.χ. Αναστενάρια, μοιρολόγια, τα γυναικεία προσκυνήματα και αρκετά γυναικεία θρησκευτικά καθήκοντα (Παπαταξιάρχης, 2006). Μερικά από τα θρησκευτικά καθήκοντα των γυναικών είναι να ανάβουν τα καντήλια στις οικογενειακές εικόνες, να φροντίζουν και να καθαρίζουν τις εκκλησίες και τα μνήματα, να προσεύχονται για την οικογένειά τους και τα παιδιά τους και γενικά οι γυναίκες είναι εκείνες που συσχετίζουν τις οικογένειές τους με τον κόσμο των πνευμάτων (Dubisch, 1992). Ακόμα, οι γυναίκες περιποιούνται τους οικογενειακούς τάφους, φροντίζουν για την καθαριότητα στα νεκροταφεία και τους ναούς, προσεύχονται μπροστά στις εικόνες στα σπίτια τους και ανάβουν καντηλάκια και επιπρόσθετα ασχολούνται με τη φροντίδα των μικρών εκκλησιών (εξωκλήσια) που συνήθως υπάρχουν σε πάρα πολλά σημεία της ελληνικής υπαίθρου. (Dubisch, 2001).

Επιπλέον, οι γυναίκες μεσολαβώντας ανάμεσα στον υλικό και τον πνευματικό κόσμο, με τη μαγειρική τους μέσα στην κουζίνα των σπιτιών τους, μετατρέπουν τις ωμές τροφές σε θρεπτικές και πολιτισμένες τροφές. Αυτό συμβαίνει επειδή εκείνες είναι που πηγαίνουν στην Εκκλησία, τηρούν τις νηστείες (άρα επιλέγουν και ποια φαγητά θα μαγειρευτούν και πότε) όποτε απαιτεί η θρησκεία και τις ονομαστικές εορτές και φροντίζουν τα μνήματα των οικογενειών τους στα νεκροταφεία (Ιωσιφίδου, 1992).

Η δύση της ζωής δηλαδή ο θάνατος στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, συνδέεται στενά με τον καφέ. Οι γυναίκες είναι εκείνες που προετοιμάζουν το λεγόμενο «καφέ της παρηγοριάς» μετά από τις κηδείες στο νεκροταφείο ή στα σπίτια, συνοδεύοντας τον με ένα παξιμαδάκι ή με κονιάκ. Οι κηδείες είναι οι πιο πολυσύχναστες οικιακές τελετές που είναι πιο δημοφιλείς στους άντρες. Αντίθετα οι γυναίκες προτιμούν τους γάμους και τις βαφτίσεις, στα οποία μυστήρια συχνά απουσιάζουν οι άντρες θεωρώντας τα γυναικεία (Παπαταξιάρχης, 1992).

Η ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή των γυναικών στη θρησκεία και περισσότερο η λατρεία της Παναγίας είναι έντονη στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες της Μεσογείου. Αυτό συμβαίνει, κατά μια εκδοχή, διότι η Παναγία αποτελεί πρότυπο προς μίμηση επειδή συμβολίζει την αγνότητα και τη μητρότητα τα οποία συμφωνούν με το κοινωνικό φύλο των γυναικών. Ενώ οι γυναίκες μπορούν να ταυτιστούν με την Παναγία, δεν υπάρχει στην Ορθόδοξη Εκκλησία κάποιο αντίστοιχο πρότυπο μίμησης για τους άντρες. Ο Χριστός με τις αρετές του δε σημαίνει ότι απαραίτητα συσχετίζεται με τον ιδανικό αντρικό ρόλο (Dubisch, 1992). Οι γυναίκες αποτυπώνουν μια συμπόνια προς την Παρθένο Μαρία, μοιράζονται μαζί της τις χαρές και τις λύπες της σε όλη τη διάρκεια της εκκλησιαστικής χρονιάς και έχουν την αίσθηση ότι κι εκείνη τις αφουγκράζεται (Rushton, 1992).

Ο ρόλος των γυναικών στην Ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και κυρίως στη λαϊκή θρησκεία είναι πολύ σημαντικός. Η θρησκεία προσφέρει ένα πλαίσιο όπου κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες και η Εκκλησία είναι ο χώρος όπου βάση του έμφυλου διαχωρισμού ερμηνεύονται οι γυναίκες και από θρησκευτικά μοντέλα μετατρέπονται σε κοσμοπολίτικα. Μέσω της θρησκείας οι γυναίκες εξέρχονται από τον οίκο. Ο χώρος του νοικοκυριού και της θρησκευτικής δραστηριότητας είναι συνεχής. Χάρη στη θρησκευτική δραστηριότητα των γυναικών, ξεπερνούν και δημιουργούν την αντίστιξη οικιακού χώρου και δημόσιου χώρου. Η λαϊκή θρησκεία προσφέρει ενδυνάμωση στο γυναικείο ρόλο σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα του οικιακού χώρου αλλά και σε σχέση με άτομα από άλλες κοινότητες όπως για παράδειγμα τη γειτονιά. Η ενδυνάμωση του γυναικείου ρόλου γίνεται πιο έντονη και εμφανής περισσότερο από διάφορες τελετουργίες όπως τα Αναστενάρια στη Βόρεια Ελλάδα, τα προσκυνήματα και τα τάματά τους, τα μοιρολόγια και άλλα.

3. Ο ρόλος των γυναικών στα Αναστενάρια

Τα Αναστενάρια είναι ένα έθιμο που τελείται σε μερικά χωριά και κωμοπόλεις της Μακεδονίας. Αποτελεί μια τελετουργική πράξη με μορφή ψυχοθεραπείας όπου γίνεται πυροβασία, δηλαδή περπάτημα πάνω σε κάρβουνα. Με αυτό τον τρόπο ρυθμίζονται οι συγκρούσεις που δημιουργούνται λόγω της ασθένειας και με τη συμμετοχή στα Αναστενάρια, θεωρείται ότι επέρχεται η θεραπεία στον ασθενή. Αυτό το έθιμο πραγματοποιείται στη γιορτή του Αγίου Κωνσταντίνου και της Αγίας Ελένης που γιορτάζεται στις 21 Μαΐου (Danforth, 1992).

Τα Αναστενάρια έχουν απορριφθεί ως θρησκευτική τελετουργία από την επίσημη Ορθόδοξη Εκκλησία διότι θεωρείται ότι είναι η αναβίωση ειδωλολατρικών τελετουργιών από προχριστιανικές περιόδους. Ωστόσο εξακολουθεί να επιτελείται και βασίζεται σε δοξασίες, συμβολισμούς και θρησκευτικές πρακτικές της Ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας (Danforth, 1992).

Οι περισσότερες τοπικές κοινωνίες (χωριά και κωμοπόλεις) στη Μακεδονία είχαν πατροτοπική μορφή εγκατάστασης της νέας οικογένειας μετά το γάμο ενός ζευγαριού. Δηλαδή όταν ένα ανδρόγυνο παντρευόταν, μετά το γάμ,ο η διαμονή τους ήταν στον τόπο καταγωγής του άντρα και πολλές φορές έμεναν και στο ίδιο σπίτι με τα πεθερικά της νύφης. Έτσι δημιουργούνταν, τις πιο πολλές φορές συγκρούσεις ανάμεσα στην πεθερά (μητέρα του γαμπρού) και της νύφης. Οι νύφες ένιωθαν άγχος για το ρόλο τους ως νοικοκυρές και μεγάλη ντροπή απέναντι στην πεθερά τους. Η θέση της νύφης ήταν υποδεέστερη λόγω του νεαρού της ηλικίας και της απειρίας για τις δουλειές του σπιτιού και το μεγάλωμα των παιδιών. Έτσι, η νύφη διακατέχονταν από μεγάλο άγχος και ένταση αποτέλεσμα της ψυχολογικής της σύγκρουσης με την πεθερά της. Εκείνη τότε για να απαλλαχτεί από αυτή την ψυχολογική κατάσταση έπρεπε να ακολουθήσει τη θεραπευτική μέθοδο του να γίνει Αναστενάρισσα και με αυτό τον τρόπο να ερμηνεύσει την ¨ασθένειά¨ της και να της δοθεί μια ευκαιρία για κοινωνική κάθαρση για τη λανθασμένη συμπεριφορά της απέναντι στην πεθερά της (Danforth, 1992).

Η βάση της σύγκρουσης ανάμεσα στην πεθερά και τη νύφη είναι ο σύζυγος ή γιος, ο οποίος λόγω του ότι είναι άντρας έχει την εξουσία πάνω και στις δυο γυναίκες. Σε αυτή τη σύγκρουση νύφης-πεθεράς, ο σύζυγος πρέπει να υποστηρίξει τη γυναίκα του. Εάν δεν το κάνει τότε η γυναίκα νιώθει μοναξιά και εγκατάλειψη, αφού όπως είπαμε μένει στον τόπο καταγωγής του άντρα της και έχει φύγει μακριά από το πατρικό της σπίτι. Τα συμπτώματα από αυτή την άσχημη ψυχολογία της νύφης μπορεί να είναι η ανορεξία, η αϋπνία, ακόμα και η κατάθλιψη. Η διάγνωση μπορεί να είναι ότι υποφέρει από τα Αναστενάρια και ότι πρέπει να γίνει η ίδια Αναστενάρισσα ώστε να θεραπευτεί από την ¨ασθένειά¨ της (Danforth, 1992).

Η συμμετοχή των γυναικών στην τελετουργία των Αναστεναριών είναι μια στρατηγική η οποία βοηθά στην διαχείριση της υποταγής των γυναικών κάτω από την εξουσία των αντρών. Τα Αναστενάρια, εκτός από μια θεραπευτική τελετουργία, είναι και ένα πεδίο ταυτίσεων και αντιστροφών. Οι γυναίκες που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, καταλαμβάνονται από τον Άγιο και ζουν μια αντιστροφή της έμφυλης ταυτότητάς τους. Αυτό σημαίνει ότι αυτές είναι σαν να γίνονται με κάποιο τρόπο «άντρες». Αυτό συμβαίνει διότι με αυτή την τελετουργία οι γυναίκες βγαίνουν στο δημόσιο χώρο και αποκτούν γόητρο καθώς επίσης ασκούν μια μορφή εξουσίας που θεωρητικά ανήκει στους άντρες. Αυτή η γυναικεία δύναμη που αποκτιέται με την τελετουργία έχει ως αντάλλαγμα την υποταγή σε μια τριπλή ανδρική εξουσία η οποία είναι ο Άγιος, ο αρχιαναστενάρης και ο σύζυγός της. Με την απόκτηση αυτής της εξουσίας μέσω των Αναστεναριών, οι γυναίκες βελτιώνουν την οικιακή τους θέση, αλλάζουν την ιεραρχία μέσα από τις σχέσεις τους με τις άλλες γυναίκες αλλά περισσότερο με την πεθερά τους (Παπαταξιάρχης, 2006).

Κατά τη διάρκεια της τελετουργίας και την ώρα που χορεύουν και πηδούν οι Αναστενάρηδες πάνω στα αναμμένα κάρβουνα, πιστεύουν ότι τους καλεί ο Άγιος Κωνσταντίνος και είναι εκείνος που ελέγχει και έχει την ευθύνη των πράξεών τους όσο εκείνοι χορεύουν (Danforth, 1992). Οι Αναστενάρηδες ανεβαίνουν στη φωτιά κρατώντας μια εικόνα του Αγίου και χωρίς να καίγονται, περπατούν πάνω στα κάρβουνα. Εκείνοι πιστεύουν ότι δεν καίγονται, όσο πυροβατούν, επειδή τους προστατεύει ο Άγιος (Danforth, 1992).

Όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί μια άτυπη ψυχοθεραπεία που στηρίζεται στην επίσης άτυπη κατοχή δύναμης και εξουσίας. Ακόμα όλη αυτή η δραστηριοποίηση για μια γυναίκα που είναι νύφη,

έχει μεγάλη σημασία γιατί αναδιαμορφώνει τη σχέση της με την πεθερά της. Αυτή η εμπλοκή στη θρησκευτική παράδοση ενδυναμώνει τη γυναίκα και την οδηγεί σε διαφοροποίηση των κοινωνικών της σχέσεων (Danforth, 1992).

4. Η θέση αυτονομίας των γυναικών μέσα από τα μοιρολόγια

Τα μοιρολόγια αποτελούν άλλη μια μορφή της λαϊκής θρησκείας στην οποία οι γυναίκες έχουν πρωτεύοντα ρόλο ενώ οι άντρες κατέχουν δευτερεύοντα ρόλο ή απέχουν τελείως από αυτή τη θρησκευτική διαδικασία. Τα μοιρολόγια όπως και άλλες θρησκευτικές πρακτικές (π.χ. τα Αναστενάρια) αντιτίθενται με την επίσημη δομή της Ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας (Παπαταξιάρχης, 2006).

Η Anna Caraveli σε μια μελέτη της για τα μοιρολόγια σε μερικά χωριά της Ηπείρου και της Κρήτης, διαπιστώνει ότι διαχειρίζονται μια «αισθητική πόνου» ώστε να δημιουργήσουν μια επικοινωνία μεταφυσική. Ο πόνος που βιώνουν αυτές οι γυναίκες που μοιρολογούν, τους δίνει μια θέση αυτονομίας διότι μέσω αυτού συνδυάζουν καθημερινές καταστάσεις της ζωής. Με το μοιρολόι γίνεται μια ανάλυση του δημοσίου λόγου ο οποίος είναι εύπλαστος και σχολιάζει τη βιωμένη κοινωνία. Οι γυναίκες μέσα από αυτόν τον ρόλο αποκτούν κριτική γνώμη και κάνουν αισθητή την παρέμβασή τους στην κοινωνία. Το μοιρολόι αποτελεί τυποποιημένη λειτουργία όπου οι γυναίκες δρουν πολιτικά μέσα στην κοινότητά τους, ανταλλάσουν εμπειρίες, και διαμαρτύρονται για καταστάσεις που τις φέρνουν στην κατάσταση του πόνου τους (Παπαταξιάρχης, 2006).

Η Dubisch διαβλέπει στην τελετουργία για το μοιρολόι ως κοινωνική διαμαρτυρία ένα «άφωνο μοντέλο» το οποίο έχουν οι γυναίκες μέσα στην κυρίαρχη ανδρική ιδεολογία. Το μοιρολόι αποτελεί έναν γυναικείο λόγο και μια γυναικεία προφορική ποίηση που κατατάσσει τις γυναίκες σε δρώντα υποκείμενα. Μέσα από την επιτέλεση του πόνου τους μέσα στο μοιρολόι, δημιουργείται ένας «άφωνος κόσμος» των γυναικών όπου δημιουργούνται σχέσεις φιλίας και αδελφότητας (Παπαταξιάρχης, 2006).

5. Η θηλυκή όψη της θρησκείας μέσα από το Προσκύνημα

Το προσκύνημα, ως τελετουργία, θεωρείται περισσότερο ως μια διαδικασία και όχι ως μια δομή που μένει αμετάβλητη αλλά έχει πολλαπλή σημασία και συχνή μεταβλητότητα. Ο Victor Turner βλέπει το προσκύνημα ως μια διαβατήρια τελετουργία η οποία έχει τρία στάδια: την αποχώρηση του προσκυνητή από την καθημερινή του ζωή, τη μεθοριακή περίοδο του ταξιδιού και την επιστροφή του στην καθημερινή του ζωή. Το προσκύνημα θεωρήθηκε από τον Turner ως μια «αντι-δομή» που έχει το γνώρισμα της μεθοριακότητας και της κοινωνικής μέθεξης. Αυτή η επιδίωξη της κοινωνικής μέθεξης αποτελεί και το κίνητρο για τη βίωση του προσκυνήματος. Ωστόσο το ταξίδι για την επιτέλεση του προσκυνήματος δεν είναι ένα ταξίδι φυγής από την καθημερινή ζωή αλλά πολλές φορές αντανακλά τις έγνοιες και την προστασία της οικογένειας, των συγγενών και των νεκρών (Dubisch, 2001).

Το προσκύνημα στην Παναγία της Τήνου γίνεται συνήθως σε ομάδες ή ως ξεχωριστά άτομα. Η πλειοψηφία των προσκυνητών είναι γυναίκες με παιδιά. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι πολλές μητέρες που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, κυρίως ασθένεια, ταυτίζουν την οδύνη και τον πόνο τους με αυτόν της Παναγίας που την βίωσε με τη Σταύρωση του Χριστού. Υπάρχει ένας πίνακας στην εκκλησία με τον τίτλο «Το τάμα», η οποία απεικονίζει μια γυναίκα μαυροντυμένη κρατώντας ένα παιδί κι αυτό μάλλον μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατά βάση τα τάματα σε αυτή την Εκκλησία στηρίζονται στην οδύνη των μητέρων αλλά και στην ελπίδα τους για σωτηρία (Dubisch, 2001). Οι γυναίκες προσκυνήτριες μέσα από μια συναισθηματική και σωματική γλώσσα εκφράζουν έναν γυναικείο κόσμο ο οποίος διακατέχεται από οδύνη, πόνο, έγνοια για την οικογένειά τους και τους συγγενείς τους και κυρίως τα παιδιά τους. Μέσα σε αυτό τον κόσμο επιτελείται μια μορφή θηλυκότητας η οποία συμβολικά συμπορεύεται με την εικόνα της Παναγίας ως υπομονετικής μητέρας αλλά και ως προστάτριας της οικογένειας και κατ' επέκταση της πατρίδας και της θρησκείας (Dubisch, 2001). Οι γυναίκες προσκυνήτριες έχουν ένα μεσολαβητικό ρόλο και το προσκύνημα διακατέχεται από έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Η λαϊκή θρησκεία στρέφεται περισσότερο προς την εξωτερική έκφρασή της παρά προς την εσωτερική στην Ελλάδα. Ενδιαφέρεται δηλαδή περισσότερο για την εξωτερική εικόνα και το δημόσιο χώρο επιτέλεσής της παρά για την εσωτερική έκφρασή της και τη μυστικότητά της. Το προσκύνημα μπορεί να είναι μια εσωτερική κατάσταση που βιώνει ο καθένας ξεχωριστά κάνοντας το τάμα του. Ωστόσο δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει κατά πόσο υπάρχει στον καθένα αυτή η εσωτερική κατάσταση επειδή αυτό βιώνεται ως μια δημόσια πράξη που γίνεται συνήθως φανερά μπροστά σε πολύ κόσμο. Το τάμα λοιπόν του καθενός μπορεί να είναι απλό άναμμα ενός κεριού σε μια εκκλησία ή να είναι δραματικό, όπως οι γυναίκες στην Παναγία της Τήνου που πηγαίνουν γονατιστές στην Εκκλησία, αλλά αυτό το τάμα εκφράζεται ως μια δημόσια πράξη. Τέλος το τάμα και το προσκύνημα μπορεί να είναι αόρατα και προσωπικά για τον κάθε άνθρωπο ωστόσο αποκτούν δημόσια έκφραση διότι η επιτέλεσή τους πραγματώνεται σε δημόσιους χώρους όπου υπάρχει πλήθος κόσμου (Dubisch, 2001).

6. Συμπεράσματα

Έχοντας κατά νου ότι η Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία στην Ελλάδα και κυρίως η λαϊκή θρησκεία, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων καταλήγουμε να διακρίνουμε τη βασική θέση την οποία κατέχει η γυναίκα μέσα σ' αυτό. Η λαϊκή θρησκεία έχει έμφυλο πρόσωπο στην καθημερινή ζωή και συγκεκριμένα η παρουσία των γυναικών είναι πολύ σημαντική σ' αυτό το πεδίο. Μέσω της θρησκείας οι γυναίκες εξέρχονται από τον οίκο τους και δραστηριοποιούνται εκτελώντας διάφορα θρησκευτικά καθήκοντα (όπως π.χ. στα εξωκλήσια, η φροντίδα των οικογενειακών τάφων, στο να αντιπροσωπεύουν την οικογένεια στην Εκκλησία κλπ). Η διαρκής αντίστιξη του οικιακού χώρου με το δημόσιο χώρο ξεπερνιέται λόγω των θρησκευτικών δραστηριοτήτων των γυναικών. Εκείνες ανασκευάζουν την παρουσία του στο δημόσιο χώρο χάρη σ' αυτά τα θρησκευτικά καθήκοντα.

Οι γυναίκες όπως φροντίζουν το σπίτι τους και τους οικείους τους, έτσι συνεχίζουν τη φροντίδα αυτή και στην Εκκλησία μέσω της εκπροσώπησης τους στο χώρο του ναού αλλά και με το άναμμα κεριών για εκείνους. Οι γυναίκες αναδεικνύονται μεσολαβήτριες ανάμεσα στον κόσμο των ζωντανών και τον κόσμο των πνευμάτων. Δηλαδή εκπροσωπούν και διαμεσολαβούν για όλη την οικογένεια μέσω της λαϊκής θρησκείας για την ένωσή τους με την χριστιανική θρησκεία. Τέλος φαίνεται σημαντικός ο ρόλος των γυναικών σε διάφορες θρησκευτικές τελετουργίες όπως τα Αναστενάρια, τα προσκυνήματα στις Εκκλησίες και τα μοιρολόγια.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Danforth, L. (1992). Η ρύθμιση των συγκρούσεων στην τελετουργική θεραπευτική. Στο *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα.*Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Dubisch, J. (1992). Κοινωνικό Φύλο, συγγένεια και θρησκεία. Στο *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα.*Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ιωσηφίδου, Μ. (1992). Αδερφές στον Χριστό: Η συγγένεια σε δυο ορθόδοξα ελληνικά μοναστήρια. Στο *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα.*Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παπαταξιάρχης Ε. (2006). Εισαγωγή. Στο *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα.*Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παπαταξιάρχης, Ε. (1992) Ο κόσμος του καφενείου: Ταυτότητα και ανταλλαγή στον αντρικό συμποσιασμό. Στο *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα.*Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Rushton, L. (1992) Μητρότητα και συμβολισμός του σώματος. . Στο *Ταυτότητες και Φύλα στη Σύγχρονη Ελλάδα.*Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Dubisch, J. (2001). *Το Θρησκευτικό Προσκύνημα στη Σύγχρονη Ελλάδα* (Δ. Μούστρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Obadia, L. (2008), *Η ανθρωπολογία των θρησκειών* (Ν. Παπαχρίστου, Μεταφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΗΡΑΜΕΝΗ ΣΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΗΤΤΑ ΤΩΝ ΑΘΗΝΑΙΩΝ ΣΤΟΝ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΙΑΚΟ ΠΟΛΕΜΟ

Γάκη Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MSc Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, MSc Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να παρουσιαστεί ένα διδακτικό σενάριο που εφαρμόστηκε στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα, το μάθημα στηρίζεται στη συγκριτική ανάγνωση και επεξεργασία τριών επιλεγμένων χωρίων από το 2ο Βιβλίο του Ξενοφώντα, στα οποία φωτίζεται ο ρόλος και η στάση του Θηραμένη μετά την ήττα της Αθήνας στον Πελοποννησιακό πόλεμο και υπογραμμίζεται η πορεία και η κατάληξη των πολιτικών επιλογών του προσώπου που ενδιαφέρεται μόνο για το προσωπικό του όφελος και την ανάδειξή του στον πολιτικό στίβο. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι μαθητές δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά, σκέφτονται συνδυαστικά και προσεγγίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά, αξιοποιώντας παράλληλα τις νέες τεχνολογίες. Επιπλέον, στις προεκτάσεις-δυνατότητες προσαρμογής του σεναρίου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν τη μέθοδο της συγκριτικής ανάγνωσης σε άλλα αποσπάσματα. Στο τέλος του μαθήματος, υπάρχει χρόνος να αναστοχαστούν για το ήθος του πολιτικού άνδρα και να αξιολογήσουν συνολικά τη μέθοδο που ακολούθησαν.

Λέξεις κλειδιά: Πελοποννησιακός Πόλεμος, Ξενοφών, Θηραμένης, ήττα Αθήνας

1. Εισαγωγή

Τα τρία επιλεγμένα χωρία από το 2ο Βιβλίο του Ξενοφώντα (Βιβλίο 2, Κεφ. 2, §16-18, Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§15-16, Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53) (https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/) αφορούν το ρόλο και τη στάση που επέλεξε να τηρήσει ο Θηραμένης μετά την ήττα της Αθήνας στον Πελοποννησιακό πόλεμο. Ειδικότερα, στο Βιβλίο 2, Κεφ. 2, §16-18 (https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_04.html) παρακολουθούμε τις ενέργειες του Θηραμένη από τη στιγμή που πήγε στη Σπάρτη δήθεν για να βολιδοσκοπήσει τις προθέσεις των Σπαρτιατών, καθώς και για ποιο λόγο επέμεναν τόσο πολύ οι Σπαρτιάτες στο γκρέμισμα των τειχών. Στο πρώτο αυτό χωρίο, παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος της Αθήνας και των κυριαρχικών δικαιωμάτων της. Ο ίδιος, όμως, επέλεξε να συμπεριφερθεί προδοτικά απέναντι στην πατρίδα του, καθότι εσκεμμένα καθυστέρησε κοντά στο Λύσανδρο. Η χρονοτριβή αυτή απέβη μοιραία, διότι μένοντας για 3 μήνες και πλέον ανενεργός οι Αθηναίοι εξαντλήθηκαν από την έλλειψη τροφίμων και ήταν πρόθυμοι να συνθηκολογήσουν με τους Σπαρτιάτες και να δεχθούν τους όρους τους, όσο δυσβάσταχτοι και αν ήταν.

Στην πορεία, στο Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§15-16 (https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_05.html) μαθαίνουμε ότι ο Θηραμένης εμπλέκεται ουσιαστικά στην πολιτική και συμμετέχει στη νέα κυβέρνηση της Αθήνας· είναι ένας από τους Τριάκοντα Τυράννους. Στο προηγούμενο μεταφρασμένο απόσπασμα §§11-14 παρακολουθούμε τη σταδιακή αλλαγή του πολιτεύματος και τη σκλήρυνσή του. Οι Τριάκοντα είναι αντίθετοι προς τον δήμο των Αθηναίων, τους νόμους και τους θεσμούς της δημοκρατίας (§§11-13), το ίδιο συμβαίνει και με τους πολίτες (§§14-15). Δεν θα αργήσει η διάβρωση να αγγίξει και τις σχέσεις των μελών του νέου πολιτικού μορφώματος· ο Κριτίας και ο Θηραμένης εκπροσωπούν τις δύο αντίθετες τάσεις της «συμμορίας» που κρατά τα ηνία της πολιτικής. Ο Θηραμένης επιλέγει να μείνει στην πλευρά των μετριοπαθών και να δεχθεί το επικριτικό σχόλιο από τον σκληροπυρηνικό Κριτία, ο οποίος είναι διατεθειμένος να

καταστρατηγήσει κάθε έννοια μέτρου και ηθικής, όπως φαίνεται από τα τελευταία λόγια του στην §16· γνήσιο παράδειγμα πολιτικού αμοραλισμού.

Τέλος, στο Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53 (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_06.html) βλέπουμε πλέον ότι έχουν αντιστραφεί οι όροι. Ο Θηραμένης και από τη θέση του Τυράννου έχει μεταβεί στη θέση του κατηγορουμένου. Προσπαθεί να πιαστεί από το βωμό της βουλής και να γλιτώσει τη θανατική καταδίκη, μολονότι γνωρίζει πόσο μάταιη είναι αυτή η κίνηση. Επικαλείται τη δικαιοσύνη, την οποία είχε καταπατήσει, και χαρακτηρίζει τους Τυράννους ανθρώπους ἀδικώτατους προς τους ανθρώπους και ἀσεβέστατους προς τους θεούς. Υπενθυμίζει έμμεσα την προηγούμενή του δύναμη και επισημαίνει ότι αν επιτρέψουν τη δική του καταδίκη, ανοίγουν το δρόμο για την οποιαδήποτε αυθαιρεσία, ακόμη και για όσους μέχρι πρότινος δεν κινδύνευαν.

Τα τρία αυτά σημεία υπογραμμίζουν την πολιτική και ηθική ασυδοσία ενός ανθρώπου που δεν δίστασε να προδώσει την πατρίδα του, να συνεργαστεί με ένα άδικο και τυραννικό καθεστώς και τελικά να υποστεί την προσωπική του συντριβή από το ίδιο καθεστώς το οποίο προετοίμασε και αργότερα υπηρέτησε. Μέσα από την πορεία του Θηραμένη, προσφέρεται ένα μάθημα πολιτικής ηθικής, καθώς ο ίδιος έπεσε θύμα του καθεστώτος που με δόλο και κυνισμό οικοδόμησε.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Προαπαιτούμενες γνώσεις και μαθησιακές δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να γνωρίζουν τις δομές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, να είναι σε θέση να προσεγγίζουν μεταφραστικά, να επεξεργάζονται νοηματικά και να ερμηνεύουν τα παραπάνω χωρία, εφόσον το σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο της επανάληψης. Ουσιαστικά, θα πρέπει να έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο των παραγράφων που έχουν διδαχθεί από το 2ο Βιβλίο του Ξενοφώντα. Συνάμα, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να μπορούν να συνεργαστούν ομαδικά εντός τάξης για να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες του σεναρίου. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να επιστρατεύουν νοητικές δεξιότητες, όπως κριτική ικανότητα, αφαιρετική σκέψη, σύγκριση και αξιολόγηση, και γνωστικές στρατηγικές για να διαχειριστούν τα παραπάνω χωρία.

Σκοπός σεναρίου-Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει ως σκοπό να αναδείξει την πορεία και την κατάληξη που έχουν οι πολιτικές επιλογές ενός προσώπου που ενδιαφέρεται μόνο για το προσωπικό του όφελος και την ανάδειξή του στον πολιτικό στίβο. Ο αμοραλισμός και ο πολιτικός εκτροχιασμός στρέφονται ενάντια στον ίδιο άνθρωπο που τα προκάλεσε. Απώτερος στόχος του σεναρίου είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές σφαιρικά την πολιτική πορεία του Θηραμένη, να δουν ολιστικά τις συνέπειες των πολιτικών του επιλογών και να αντιληφθούν τις ακρότητες και τις αυθαιρεσίες που μπορούν να λάβουν χώρα σε ένα τυραννικό καθεστώς.

Συνάμα, στο πλαίσιο της επέκτασης του σεναρίου οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν το τελευταίο χωρίο από το 2ο Βιβλίο του Ξενοφώντα (2, 3, 52-53) (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_06.html) με χωρίο από το έργο του Θουκυδίδη (3, 75, 3-5) (https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexb2_04.html) στο οποίο παρουσιάζεται η ικεσία ως μέσο αποφυγής πολιτικών διώξεων.

Όσον αφορά τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα τα διακρίνουμε με βάση τα 4 θεματικά πεδία που προβλέπονται από τα Προγράμματα Σπουδών:

Α) κείμενο και περικείμενο

Β) κείμενο ως περιεχόμενο

Γ) κείμενο ως μορφή

Δ) κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου με το σύγχρονο κόσμο

Αναλυτικά,

Α) **κείμενο και περικείμενο**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να συνδέουν τα συγκεκριμένα αποσπάσματα με το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των γεγονότων, καθώς και με όσα προηγήθηκαν
- να αντιλαμβάνονται τη χρονική σειρά των γεγονότων
- να τοποθετούνται στο ιστορικό πλαίσιο του Πελοποννησιακού πολέμου και της συνέχειας αυτού για την Αθήνα

Β) **κείμενο ως περιεχόμενο**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να κατανοούν την πολιτική, κοινωνική, οικονομική κατάσταση της Αθήνας μετά τον Πελοποννησιακό πόλεμο
- να αντιλαμβάνονται τη θέση ισχύος στην οποία βρισκόταν η Σπάρτη και οι άλλες πόλεις που νίκησαν
- να ερμηνεύουν τη δύναμη που προσφέρει η πολιτική υπεροχή
- να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις συνέπειες που επιφέρει ένα άδικο, τυραννικό καθεστώς
- να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά της γραφής του Ξενοφώντα
- να αντιπαραβάλλουν και να συγκρίνουν στοιχεία του κειμένου του Ξενοφώντα με αντίστοιχα του κειμένου του Θουκυδίδη που αφορούν την ικεσία και να κατανοούν πώς αυτή αποτελεί μέσο αποφυγής πολιτικών διώξεων

Γ) **κείμενο ως μορφή**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να κατανοούν τη χρήση και το ρόλο συγκεκριμένων γραμματικών τύπων
- να αξιολογούν τη χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών
- να εντοπίζουν υφολογικά στοιχεία και να διακρίνουν το ρόλο τους
- να διακρίνουν χαρακτηριστικά της γραφής του Ξενοφώντα

Δ) **κείμενο ως πεδίο συνάντησης του αρχαίου με το σύγχρονο κόσμο**

Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση:

- να αξιοποιούν δημιουργικά τις δύο προτεινόμενες μεταφράσεις του σχολικού εγχειριδίου και να συνθέτουν τη δική τους νοηματική απόδοση
- να εντοπίζουν αξίες, αρχές, ιδανικά, αντιλήψεις που αναδύονται μέσα από τα χωρία και να τα συγκρίνουν με αντίστοιχα παραδείγματα πολιτικού αμοραλισμού της σύγχρονης ιστορίας
- να αντιλαμβάνονται διαχρονικές ανθρώπινες συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα όταν ευδοκιμούν αντίστοιχες πολιτικές συνθήκες.

Διδακτική Προσέγγιση

Για τη διδακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, θα χρειαστεί να ακολουθηθούν οι βασικές αρχές της διδακτικής πλαισίωσης και του σχεδιασμού μάθησης. Ειδικότερα, θα εφαρμοστεί η **κειμενοκεντρική διδασκαλία** που σέβεται και ακολουθεί τις αρχές της **ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης** και του **κοινωνικού εποικοδομητισμού**. Άλλωστε, πλέον δεν προσφέρεται έτοιμη η γνώση στους μαθητές, αλλά οι τελευταίοι καλούνται να την ανακαλύψουν μόνοι τους. Συνάμα, θα ακολουθηθεί η **ομαδοσυνεργατική προσέγγιση**, καθότι οι μαθητές θα εργαστούν ομαδικά, θα συνεργαστούν για να φέρουν εις πέρας τα ερωτήματα που θα τους δοθούν. Επίσης, θα αξιοποιηθεί και η **μαθητοκεντρική μέθοδος**, διότι οι μαθητές θα συζητήσουν και θα ανταλλάξουν απόψεις.

Τα μέσα διδασκαλίας που θα τους χρειαστούν είναι το **σχολικό εγχειρίδιο** με τα **γλωσσικά και ερμηνευτικά σχόλια**, καθώς και το **συνοδευτικό σχολικό εγχειρίδιο** με τις δύο προτεινόμενες μεταφραστικές αποδόσεις. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο -εφόσον υπάρχει η δυνατότητα. Εναλλακτικά, η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει αποθηκεύσει εκ των προτέρων το **βίντεο**, προκειμένου να προβληθεί στους μαθητές, ακόμη και σε περίπτωση αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο. Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν και την αξιόπιστη πλατφόρμα από την **Πύλη για την Ελληνική γλώσσα**, ένα απαραίτητο εργαλείο που

λειτουργεί επικουρικά προς τα σχολικά εγχειρίδια και καθιστά το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον (Γιάννου, 2014).

Οι μαθητές/τριες **αξιολογούνται** από το βαθμό συμμετοχής στους στις ομάδες, από τη συμμετοχή τους στη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων στην ολομέλεια, καθώς και από τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Ανάκληση της προηγούμενης γνώσης (5΄): Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τα βασικά σημεία που ακολούθησαν μετά τον Πελοποννησιακό πόλεμο και την κατάσταση στην οποία βρέθηκε η Αθήνα.

Αφόρμηση (8΄): Η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα σύντομο βιντεάκι https://www.youtube.com/watch?v=3JcVPOsoJoY&ab_channel=KaterinaDiolitzopoulou διάρκειας 2΄ & 59΄΄ το οποίο αποτελεί «περίληψη» της δράσης των Τριάκοντα Τυράννων. Στηρίζεται κυρίως στα δύο από τα αποσπάσματα που επέλεξε η εκπαιδευτικός – στο 2ο και στο 3ο απόσπασμα. Στην πορεία, ζητάει από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν το Θηραμένη από τη συνολική του δράση ακολουθώντας τη μέθοδο της ιδεοθύελλας/καταιγισμού ιδεών. Καθώς οι μαθητές απαντούν, καταγράφει στον πίνακα τις ιδέες τους, οι οποίες θα αξιοποιηθούν στην πορεία της διδασκαλίας (3΄).

Ακολούθως, η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε 6 ομάδες -εφόσον οι μαθητές είναι 26- και μοιράζει τα φύλλα εργασίας. Εξηγεί και στις 6 ομάδες τις ερωτήσεις και λύνει τυχόν απορίες (2΄). Οι ομάδες ανά δύο έχουν κοινά θέματα. Οι ερωτήσεις στα φύλλα εργασίας αντιστοιχούν στα 3 διαφορετικά χωρία που αρχικά επελέγησαν.

Επεξεργασία (10΄): Στην πορεία, οι μαθητές εργάζονται ομαδικά στον υπόλοιπο διαθέσιμο χρόνο (10΄), κρατούν σημειώσεις και απαντούν στις ερωτήσεις. Για την καλύτερη διεξαγωγή της συζήτησης, ορίζει κάθε ομάδα έναν εκπρόσωπο ο οποίος θα παρουσιάσει τις απαντήσεις της ομάδας. Σαφώς, και τα υπόλοιπα μέλη συμμετέχουν στη συζήτηση που θα ακολουθήσει. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, αξιοποιούν τα δύο σχολικά εγχειρίδια με τα ερμηνευτικά και γλωσσικά σχόλια. Ωστόσο, εφόσον είναι εφικτή η χρήση του διαδικτύου και η χρήση των φορητών συσκευών, μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Στην περίπτωση αυτή, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν την Πύλη για την ελληνική γλώσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html). Αν δεν υπάρχει ασύρματο δίκτυο, μπορούν να ζητήσουν από την εκπαιδευτικό να ψάξει κάποια λέξη από το δικό της υπολογιστή.

Ανάπτυξη (17΄): Ύστερα από την επεξεργασία των ερωτημάτων, οι 6 ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις που έδωσαν (2΄ για κάθε ομάδα). Συνεπώς, θα χρειαστούν περίπου 12΄ για να παρουσιαστούν όλες οι απαντήσεις, δεδομένου ότι μπορεί να υπάρχει κάποια καθυστέρηση.

Ακολούθως, μπορεί να γίνει συζήτηση-διάλογος μεταξύ των μαθητών αναφορικά με τη συνολική τακτική που ακολούθησε ο Θηραμένης αυτό το διάστημα στα πολιτικά πράγματα της Αθήνας, τη συμβολή του στην αλλαγή του πολιτεύματος καθώς και την κατάληξή του (5΄). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αυτών των συμπερασμάτων, η εκπαιδευτικός μπορεί να σημειώνει στον πίνακα τα πορίσματα στα οποία οδηγούνται οι μαθητές.

Κλείσιμο (5΄): Κλείνοντας η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να λάβουν υπ' όψιν τους τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν στο προηγούμενο στάδιο, να αναστοχαστούν αναφορικά με τη στάση του πολιτικού άνδρα και να διατυπώσουν την άποψή τους. Μπορούν, αν υπάρχει χρόνος, να αναφέρουν ανάλογα παραδείγματα πολιτικού αμοραλισμού που γνωρίζουν από την ιστορία και από τα διαβάσματά τους. Καλούνται, τέλος, να σχολιάσουν ελεύθερα αν τους βοήθησε η συνολική θεώρηση της συμπεριφοράς του Θηραμένη στο να σκεφτούν σφαιρικά, να συνδέσουν τα αποσπάσματα μεταξύ τους και να αναπτύξουν τον προβληματισμό τους σε θέματα που αφορούν το πολιτικό ήθος και την πολιτική δράση ευρύτερα.

2.2. Αποτελέσματα

Το σενάριο στηρίζεται στην κειμενοκεντρική διδασκαλία, την ανακαλυπτική μάθηση και τον κοινωνικό εποικοδομισμό. Οι μαθητές/τριες παίζουν κομβικό ρόλο στη διδασκαλία, καθώς σε εκείνους/ες στηρίζεται το όλο σενάριο. Εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, συμμετέχουν ενεργά, προσπαθώντας να «μοιράσουν» τη συμμετοχή τους και να πάρουν όλοι το λόγο. Εφόσον μάλιστα πρόκειται για ένα μάθημα επανάληψης, οι μαθητές/τριες καλούνται να θυμηθούν προηγούμενα κεφάλαια, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να αξιοποιήσουν γραμματοσυντακτικές δομές που ήδη έχουν διδαχθεί. Ο τρόπος με τον οποίο ενορχηστρώνεται η διδασκαλία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να επιστρατεύσουν την συγκριτική και αναλυτική τους σκέψη, να αναστοχαστούν και να εξάγουν συμπεράσματα. Επιπλέον, το γεγονός ότι προσεγγίζουν ως ολότητα το κείμενο και όχι αποσπασματικά τους δίνει την ευκαιρία να κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια. Τέλος, ύστερα από την επεξεργασία των κειμένων είναι σε θέση πλέον να αντιληφθούν τις συνέπειες που επιφέρει η πολιτική ανηθικότητα και κάθε τυραννικό καθεστώς, αλλά και την πολιτική ευθύνη που επωμίζεται κάθε λαός για τους πολιτικούς στους οποίους εκχωρεί αρμοδιότητες.

3. Συμπεράσματα

Παρακολουθώντας το παραπάνω διδακτικό σενάριο, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι όταν στη εκπαιδευτική πρακτική αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές -ή τουλάχιστον οι περισσότεροι- μαθαίνουν να δουλεύουν συλλογικά χωρίς να ανταγωνίζονται, ενώ παράλληλα ξεχωρίζουν κάθε φορά και κάποιο εκπρόσωπο-μέλος της ομάδας. Επιπλέον, όταν εντάσσεται στη διδασκαλία, ή έστω στην επανάληψη, η σύγκριση κειμένων, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στη συγκριτική ανάγνωση, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και μπορούν να αντιληφθούν τα αρχαία κείμενα ως ολότητα. Καταργείται η αποσπασματικότητα και οι μαθητές/τριες κατανοούν πιο βαθιά το περιεχόμενο του έργου, εφόσον έχουν εποπτεία αυτού.

Συνεπώς, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν εκπαιδευτεί και εξοικειωθεί με αυτή τη διδακτική προσέγγιση, θα είναι σε θέση να επεξεργαστούν και άλλα αποσπάσματα ακολουθώντας την ίδια λογική. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνονται κάποιες προεκτάσεις και προσαρμογές του σεναρίου.

3.1. Πιθανές προεκτάσεις-προσαρμογές σεναρίου

Πιθανές επεκτάσεις: Ως πιθανή επέκταση του σεναρίου, η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εξετάσουν και να παρουσιάσουν το ρόλο της ικεσίας και τη θέση του ικέτη στην αρχαία Ελλάδα. Για την απάντησή τους μπορούν να στηριχθούν στο 3ο από τα αποσπάσματα του Ξενοφώντα που μελέτησαν εκείνη την ώρα (Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53), το απόσπασμα από το έργο του Θουκυδίδη (3,75, 3-5) που έχουν επεξεργαστεί στο α΄ τετράμηνο και το χωρίο από την Ελένη του Ευριπίδη (στ. 78-82), την οποία έχουν μελετήσει κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ Γυμνασίου. Σε αυτή τη συγκριτική ανάγνωση θα στηριχθεί και η 1η ερώτηση από τις εργασίες για το σπίτι.

Προσαρμογές σεναρίου: Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι αρκετά συχνό το φαινόμενο να χάνεται χρόνος λόγω κάποιας έκτακτης συνθήκης, πχ. γίνεται κάποια ανακοίνωση από συνάδελφο ή μέλη του 15μελούς συμβουλίου, με αποτέλεσμα ο προγραμματισμός να χρειάζεται αναπροσαρμογή. Συχνά, επίσης, μετά τη διακοπή οι μαθητές χρειάζονται 2-3΄ να επανέλθουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα. Στην περίπτωση που υπάρξει κάποια καθυστέρηση 5-10΄, μπορεί η εκπαιδευτικός να παρακάμψει το χωρισμό της ολομέλειας σε ομάδες και να ζητήσει από τους μαθητές αυθόρμητα να τοποθετηθούν πάνω σε κάποια από αυτά τα ερωτήματα, ώστε να μπορούν να πάρουν το λόγο αρκετοί μαθητές. Με την τακτική αυτή, θα στερηθούν οι μαθητές μια σημαντική διαδικασία -να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους- αλλά θα έχουν τη δυνατότητα να τοποθετηθούν στο σύνολο της τάξης και να ακούσουν τους συμμαθητές τους.

Αν την ώρα που γίνεται το μάθημα για κάποιο λόγο δεν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, δεν θα υπάρξει πρόβλημα. Άλλωστε, η εκπαιδευτικός μπορεί να έχει προνοήσει και να έχει αποθηκεύσει το βίντεο στο σχολικό υπολογιστή. Αν, ωστόσο, γίνει διακοπή ρεύματος και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ούτε τον υπολογιστή, η διδασκαλία μπορεί να υλοποιεί χρησιμοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια. Απλώς, οι μαθητές δεν θα παρακολουθήσουν το βίντεο. Στην περίπτωση αυτή,

η εκπαιδευτικός μπορεί να τους ανεβάσει το βιντεάκι στην eclass ώστε να έχουν όλοι τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν έστω και εκ των υστέρων.

Αν, ωστόσο, το μάθημα γίνει εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας Webex, η εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει σε ομάδες τους μαθητές, μιας και υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πλατφόρμες που αναφέρονται (διαδραστικά βιβλία, Πύλη για την ελληνική γλώσσα).

4. Παράρτημα

4.1. Φύλλο εργασίας για την τάξη

Ερωτήσεις 1ης & 2ης ομάδας

1) Γιατί οι Αθηναίοι εξέλεξαν το Θηραμένη, έναν ολιγαρχικό, να διαπραγματευθεί την ειρήνη με τους Λακεδαιμόνιους; Δικαιώθηκαν με την επιλογή τους αυτή;
2) Να εντοπίσετε τη λέξη «αὐτοκράτορας». Ποια ιδιαίτερη σημασία είχε στο αρχαιοελληνικό κείμενο; Πώς ερμηνεύετε εκ μέρους του Ξενοφώντα τη συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή; Ποια είναι η σημερινή της σημασία; Διαπιστώνετε διαφορές;

Ερωτήσεις 3ης & 4ης ομάδας

1) Θηραμένης: «Στο κάτω-κάτω κ' εγώ κ' εσύ έχουμε πει και κάνει πολλά για ν' αποχτήσουμε δημοτικότητα». Να χαρακτηρίσετε με βάση αυτά τα λόγια το πολιτικό ήθος του Θηραμένη και της ομάδας του.
2) «Κι αν φαντάζεσαι ότι επειδή είμαστε τριάντα κι όχι ένας η εξουσία μας δε χρειάζεται τόση φροντίδα όσο και μια προσωπική τυραννία είσαι ανόητος»: Με ποια συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή προσπαθεί ο Κριτίας να "σκληρύνει" το Θηραμένη; Πετυχαίνει το στόχο του;

Ερωτήσεις 5ης & 6ης ομάδας

1) Τι προσπαθεί να αποδείξει ο Θηραμένης με το λόγο του προς τους βουλευτές; Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί για να υπερασπισθεί τη θέση του;
2) Γιατί ο Θηραμένης χαρακτηρίζει τους τυράννους «ἀσεβέστατους» και «ἀδικώτατους»; Τι προσπαθεί να πετύχει με τη συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή;
3) ὦ ἄνδρες καλοὶ κἀγαθοί: Τι σήμαιναν οι χαρακτηρισμοί «καλοί κἀγαθοί» στην αρχαιότητα; Ο Θηραμένης τούς διατυπώνει με ειλικρίνεια;

4.2. Φύλλο εργασίας για το σπίτι

Η εκπαιδευτικός αναθέτει ως εργασία για το σπίτι ένα φύλλο εργασίας.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μία από τις 3 ερωτήσεις που τους δίνονται.

Στο φύλλο εργασίας υπάρχουν επιπλέον δύο αποσπάσματα, ένα απόσπασμα από το Θουκυδίδη και ένα από την Ελένη του Ευριπίδη.

1) Η πρώτη ερώτηση αφορά την ικεσία σε 3 αποσπάσματα α. το τρίτο απόσπασμα από τον Ξενοφώντα που επεξεργάστηκαν κατά τη διδασκαλία -Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53 (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_06.html), β. το απόσπασμα από το Θουκυδίδη -3, 75, 3-5 (https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexb2_04.html) και γ. το απόσπασμα από την Ελένη του Ευριπίδη -στ.78-82 (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_html-empl/index_01_01.html). Το απόσπασμα του Θουκυδίδη το έχουν επεξεργαστεί στο α΄ τετράμηνο, κατά τη διδασκαλία του 3ου Βιβλίου του Θουκυδίδη. Επίσης, το έργο «Ελένη» του Ευριπίδη τούς είναι οικείο, καθότι το είχαν μελετήσει στη Γ΄ Γυμνασίου. Για την εκπόνηση αυτής της εργασίας, οι μαθητές να ανατρέξουν στο απόσπασμα από το έργο του Θουκυδίδη (3, 75, 3-5), το οποίο υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο. Εκεί, παρουσιάζεται η ικεσία στην οποία είχαν προσφύγει οι ολιγαρχικοί Κερκυραίοι κατά τη διένεξή τους με τους δημοκρατικούς. Στο χωρίο εκείνο, αναδεικνύεται ο κομβικός ρόλος του Νικόστρατου. Εδώ οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν το ρόλο της ικεσίας στην πολιτική ζωή. Για τη μεταφραστική απόδοση του συγκεκριμένου χωρίου

μπορούν να αξιοποιήσουν το σχολικό εγχειρίδιο με τις δύο μεταφράσεις ή εναλλακτικά μπορούν να αξιοποιήσουν τη μετάφραση από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=189&m=1)
Επιπλέον, για να εμπλουτίσουν το υλικό τους αναφορικά με το ρόλο της ικεσίας, μπορούν να ανατρέξουν στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/tragedy/page_026.html), στην οποία γίνεται εκτενής αναφορά στη σημασία της ικεσίας στην τραγωδία και να συγκρίνουν το κείμενο και το ρόλο του ικέτη με απόσπασμα από την Ελένη του Ευριπίδη. Έτσι, θα είναι σε θέση να εξετάσουν το ρόλο της ικεσίας στην αρχαία Ελλάδα και πόσο αυτή επηρέαζε τις διαφορετικές εκφάνσεις της ζωής (πολιτική, κοινωνική, προσωπική).

2) Η δεύτερη ερώτηση περιορίζεται στο τρίτο απόσπασμα από τον Ξενοφώντα (Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53).

3) Η τρίτη ερώτηση επικεντρώνεται στην ικεσία ως μέσο αποφυγής πολιτικών διώξεων. Οι μαθητές θα αξιοποιήσουν σε αυτή την ερώτηση δημιουργικά τα κείμενα των δύο ιστορικών συγγραφέων, του Ξενοφώντα (Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53) και του Θουκυδίδη (3, 75, 3-5), και θα αναλύσουν τις πολιτικές προεκτάσεις που αναδύονται.

Συγκεκριμένα:
Διακειμενική εργασία
1) Ποιος ήταν ο ρόλος της ικεσίας και ποια ήταν η θέση του ικέτη στην αρχαία Ελλάδα; Για την απάντησή σας να αξιοποιήσετε το 3ο από τα απόσπασμα του Ξενοφώντα που μελετήσαμε (Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53), το απόσπασμα από το έργο του Θουκυδίδη (3,75,3-5) και το χωρίο από την Ελένη του Ευριπίδη (στ. 78-82).

Θουκυδίδης, 3, 75, 3-5
[3.75.3] Και ο μεν Νικόστρατος απεδέχθη τούτο, εκείνοι δε εζήτησαν να στρατολογήσουν τους εχθρούς των προς συγκρότησιν των πληρωμάτων. Επειδή όμως αυτοί εφοβήθησαν μήπως αποσταλούν εις τας Αθήνας, εκάθισαν ικέται εις τον ναόν των Διοσκούρων. [3.75.4] Ο Νικόστρατος ο ίδιος προσπάθησε να τους ξεσηκώσει από κει και να τους καθησυχάσει. Επειδή όμως δεν κατόρθωσε να τους πείσει, ο δήμος οπλίστηκε μ' αυτή την πρόφαση, συμπεραίνοντας πως κάτι κακό είχανε στο νου τους που δυσπιστούσαν κι αρνιούνταν να υπηρετήσουνε στα καράβια, και τους πήραν τα όπλα από τα σπίτια τους, κ' έπιασαν και μερικούς που βρήκαν μακρυά από τους βωμούς, και θα τους σκότωναν αν δεν τους εμπόδιζε ο Νικόστρατος. [3.75.5] Και βλέποντας οι άλλοι, που δεν είχανε στρατολογηθεί, το τι γινόταν, πάνε και κάθονται ικέτες στο Ηραίο, κ' ήταν περισσότεροι από τετρακόσιους. Οι δημοκράτες φοβήθηκαν τότε μην κάνουν κίνημα και τους ξεσήκωσαν και τους μετακόμισαν στο νησί που είναι απέναντι στο Ηραίο, και τους έστελναν εκεί ό,τι χρειάζονταν. (μτφρ.:

Ε. Λαμπρίδη) (https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=189&m=1)

Σημασία του λήμματος «ικεσία» από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/tragedy/page_026.html

Ελένη, Ευριπίδη (στ.78-82)
Τον άντρα μου τιμώντας, στου Πρωτέα
το μνήμα ετούτο ικέτισσα προσπέφτω,

καθάρια να κρατήσει την τιμή μου.
Γιατί, αν κακό όνομα έχω στην Ελλάδα,
το σώμα μου η ντροπή να μη μολύνει.

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_html-empl/index_01_01.html

2) ἀνεπήδησεν ἐπί τήν ἑστίαν: Ποιο νόημα είχε η κίνηση αυτή του Θηραμένη; Γιατί πιστεύει ότι δεν θα τον ωφελήσει η προσφυγή του στο βωμό ως ικέτης; Για την απάντησή σας να λάβετε υπ' όψιν το πολίτευμα της Αθήνας την εποχή που διαδραματίζονται τα γεγονότα.
3) Να συγκρίνετε την τύχη των ικετών στα κείμενα του Ξενοφώντα (Βιβλίο 2, Κεφ. 3, §§ 52-53) και του Θουκυδίδη (3, 75, 3-5). Πού αποδίδετε τη διαφορά;

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Γιάννου, Τ. (2014). Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών. *Στο Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, τεύχος 3, κλάδος (ΠΕ 02), γ' έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη*. Πάτρα: ΙΤΥ., σσ. 100-124.
Βίντεο από το διαδίκτυο:
https://www.youtube.com/watch?v=3JcVPOsoJoY&ab_channel=KaterinaDiolitzopoulou, ανακτήθηκε 26/3/2024
Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html, ανακτήθηκε στις 23/3/2023
Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Θουκυδίδου Ιστορία, Βιβλίο 3, Κεφάλαιο 75, 3-5, https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexb2_04.html, ανακτήθηκε στις 23/11/2025
Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Ξενοφώντος Ελληνικά, Βιβλίο 2, Κεφάλαιο 2, 16-23: https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_04.html, ανακτήθηκε στις 23/11/2025
Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Ξενοφώντος Ελληνικά, Βιβλίο 2, Κεφάλαιο 3, 11-16: https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_05.html, ανακτήθηκε στις 23/11/2025
Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Ξενοφώντος Ελληνικά, Βιβλίο 2, Κεφάλαιο 3, 50-56: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2662/Archaioi-Ellines-Istoriografoi_A-Lykeiou_html-empl/indexa1_06.html, ανακτήθηκε στις 23/3/2024

Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, Ελένη Ευριπίδη, στ. 78-82: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_html-empl/index_01_01.html, ανακτήθηκε στις 23/11/2025
Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Θουκυδίδου Ιστορία, Βιβλίο 3, Κεφάλαιο 75: https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=189&m=1, ανακτήθηκε στις 23/11/2025
Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Η ικεσία: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/tragedy/page_026.html, ανακτήθηκε στις 23/11/2025

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ασημακοπούλου Σοφία
Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης Αχαΐας-Κεφαλληνίας
ΠΕ70ΕΑΕ

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα ασχολούμαστε με τα αποτελέσματα μιας σχολικής προληπτικής παρέμβασης παραμέτρων της Συναισθηματικής Κατάστασης των Ελλήνων μαθητών. Στα πλαίσια της γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης σχεδιασμένης για χρήση σε «καθολικό» παρεμβατικό πρόγραμμα, θα εφαρμοστεί το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εγώ & Εσύ… Δυναμώνουμε Μαζί», του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας, Καλλίπολις. Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας και σε ένα αναπτυξιακό στάδιο. Οι ηλικίες των παιδιών αφορούν τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δηλαδή από 9-12 ετών, ενώ είναι κατανεμημένα στην ομάδα της σχολικής παρέμβασης και στην ομάδα παρακολούθησης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν Κλίμακες που μετρούν την αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα εκτιμήθηκαν σε post-study, αλλά και σε συμπληρωματικό μεσοδιάστημα 6 μηνών (Barrett et al., 2005). Αναμένεται αύξηση των επιπέδων αυτό-εκτίμησης στις ομάδες παρέμβασης. Με την εφαρμογή του προγράμματος δίνεται η δυνατότητα να παρέμβουμε σε διαστάσεις της προσωπικότητας και να τις ενισχύσουμε. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων οδηγεί στη διαπίστωση ότι επιβεβαιώνεται η υπόθεση της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με την ανωτέρω υπόθεση, οι μαθητές που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, επέδειξαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση μετά την παρέμβαση.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεκτίμηση, μαθητές δημοτικού, ψυχική υγεία, ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρέμβαση

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί διεθνώς αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας, παιδιών και εφήβων στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Παράλληλα, διαπιστώνεται αδυναμία κάλυψης των ποικίλων αναγκών όλων των παιδιών στο πλαίσιο διαφορετικών δομών παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Χατζηχρήστου, 2011). Από έρευνες στα ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής υγείας παρουσιάζουν αλληλένδετες δυσκολίες σε ποικίλους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης (Παπαθεοφίλου & συνεργ., 1989. Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, 1992α, 1992β. Χατζηχρήστου, Πολύχρονη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008).

Η κάλυψη των συναισθηματικών και των κοινωνικών αναγκών των μαθητών επιδρά θετικά τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ίδια τη μάθηση (Kress, Norris, Schoenholz, Elias & Seigle, 2004). Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για να μεταδώσουν τις απαιτούμενες ακαδημαϊκές γνώσεις με στόχο την επίτευξη υψηλών επιδόσεων, είναι πιθανόν να μην επιλέγουν να εφαρμόσουν προγράμματα που προάγουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Joseph & Strain, 2003).

Στη σημερινή εποχή, οι αλλαγές που παρατηρούνται στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας λόγω των ευρύτερων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, καθώς και η άμβλυνση των σχέσεων μέσα στην κοινότητα, συχνά έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της στήριξης που δέχεται το παιδί μέσα στα δύο αυτά πλαίσια (Greenberg et al., 2003). Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η αξιοποίηση του σχολείου ως ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο αφενός θα συμβάλει στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, όπως η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και

αφετέρου θα τροφοδοτεί την εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας στην αγωγή των παιδιών. Προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις ανάγκες όλων των μαθητών, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που θα προάγουν την ψυχική τους υγεία και θα συντελούν στην πρόληψη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών.

Η αυτοεκτίμηση είναι μια έννοια γνωστή σε όλους καθώς χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση. Η έννοια του εαυτού είναι ίσως ένας από τους πλέον δημοφιλείς και ταυτόχρονα πιο συγκεχυμένους τομείς της ψυχολογικής έρευνας, αφού μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επικρατούσε ασάφεια, τόσο σε επίπεδο ορολογίας όσο και σε επίπεδο ορισμού και μέτρησης (Blascovich & Tomaka, 1991. Byrne, 1996a. Harter, 1983, 1999. Hattie, 1992. Wylie, 1979, 1989).

Το μεγάλο ενδιαφέρον των ερευνητών για την αυτοεκτίμηση, το οποίο εκδηλώνεται με μια σωρεία σχετικών ερευνών, δικαιολογείται από τη διαπίστωση ότι υφίσταται θετική συνάφεια ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την ψυχολογική υγεία. Το παιδί της μέσης παιδικής ηλικίας, όταν δεν μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά τις ικανότητές τους, συγκρίνει τον εαυτό του με παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά (Summers, Schallert, & Ritter, 2003). Στις περιπτώσεις που διακυβεύεται η αυτοεκτίμησή του επιλέγει την κοινωνική σύγκριση με παιδιά που είναι λιγότερο ικανά από το ίδιο (Aspinwall & Taylor, 1993. Vohs & Heatherton, 2004). Στη διάρκεια της εφηβείας αναπτύσσεται μια αληθινή αίσθηση του εαυτού (Rosenberg, 1979). Οι έφηβοι έχουν πλέον την ικανότητα να σκέφτονται πιο αφηρημένα και να περιγράφουν τον εαυτό τους αναφερόμενοι σε σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και όχι τόσο εξωτερικά χαρακτηριστικά και ικανότητες (Adams, Montemayor, & Gullota, 1996. Robins & Trzesniewski, 2005). Ο έφηβος προσπαθεί να συνδυάσει ένα ενσωματώσει τα γνωρίσματα που έχει αναγνωρίσει σε προηγούμενες ηλικίες.

Η επίδραση των καθολικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών ερευνών, από τις οποίες οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ. Τα ευρήματα πολλών από αυτές τις έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους στα εν λόγω προγράμματα ως προς τις διάφορες παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική λειτουργία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Δόικου 2020). Η αυτοεπίγνωση που καλλιεργείται μέσω αυτών των προγραμμάτων βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν περισσότερη εμπιστοσύνη σε αυτές, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να μην εγκαταλείπουν εύκολα τους στόχους τους (Durlak et al., 2011).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές δημοτικού σχολείου, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, παρουσίασαν μετά τη λήξη των προγραμμάτων βελτίωση στις γνώσεις τους για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και για χρήση κατάλληλων στρατηγικών διαχείρισης των συναισθημάτων (Merrell et al., 2008). Επίσης, σε μαθητές δημοτικού αλλά και γυμνασίου, έχει διαπιστωθεί ότι βελτιώθηκε το επίπεδο των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, ενώ περιορίστηκε η εμφάνιση εξωτερικευμένων ή/και εσωτερικευμένων προβλημάτων (Merrell et al., 2008. Sullivan, Sutherland, Farrell, & Taylor, 2015).

Στη Σουηδία, σύμφωνα με τις αυτοαναφορές των εφήβων μαθητών (11-16 ετών) που συμμετείχαν επί πέντε χρόνια στο πρόγραμμα SET, είχαν πιο θετική αυτοεικόνα, υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολείο και εμφάνιζαν λιγότερες εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες δυσκολίες (Kimber, Sandell, & Bremberg, 2008).

Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου είναι το πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή (Χατζηχρήστου, 2011, α, β, γ). Το πρόγραμμα διαπιστώθηκε ότι είχε πολύ θετικά αποτελέσματα ως προς την αυτοεπίγνωση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τις γνώσεις τους για τα συναισθήματα, τις επιδόσεις τους και τους δεσμούς τους με το σχολείο και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Hatzichristou & Lianos, 2016).

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τυπικούς μαθητές ηλικίας 10-12 ετών και διακρίνονται στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου. Το Πρόγραμμα «Εγώ και Εσύ…Δυναμώνουμε Μαζί» που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί με κάποιες τροποποιήσεις, εφαρμοζόταν εθελοντικά από

εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό από το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας, Καλλίπολις, πάντα με την υποστήριξη του Τμήματος Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αχαΐας. Το σχολικό έτος 2020-2021, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία της χώρας στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και πλέον αποτελεί εγκεκριμένο υλικό του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. και του Ι.Ε.Π. στα Προγράμματα των Φορέων και στη Θεματική Ενότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων: «Ζω καλύτερα – Ευ Ζην» του τομέα «Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη».

Πρόκειται για πρώτη φορά να ελεγχθεί με ποσοτικούς δείκτες η αξιοπιστία και εγκυρότητα της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου Προγράμματος στον τομέα της Συναισθηματικής Κατάστασης των μαθητών που αφορά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησή τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Πραγματοποιήθηκε έρευνα σε αστική και ημιαστική περιοχή της χώρας, σε ένα αναπτυξιακό στάδιο και σε δύο χρόνους. Ο πρώτος χρόνος αφορά στην κυρίως έρευνα με τέσσερις ομάδες μαθητών τυπικής ανάπτυξης (δύο ομάδων παρέμβασης και δύο ομάδων ελέγχου). Σε δεύτερο χρόνο έγιναν επαναληπτικές μετρήσεις και των δύο μερών, ώστε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του Προγράμματος μετά από διάστημα 6 μηνών. Οι ηλικίες των παιδιών αφορούν τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δηλαδή από 10-12 ετών, ενώ είναι κατανεμημένα στην ομάδα της σχολικής παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου (σύγκρισης).

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Μεταβλητές	Τυπικοί μαθητές ομάδας παρέμβασης		Τυπικοί μαθητές ομάδας ελέγχου	
	Ομάδα 1 (n=22)	Ομάδα 2 (n=20)	Ομάδα 1 (n=21)	Ομάδα 2 (n=21)
Φύλο (αγόρια:κορίτσια)	13:9	12:8	14:7	12:9
Ηλικία	10,34	11,53	10,22	11,24

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο έλεγχος της «ισοδυναμίας» των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, αλλά και ως προς τη σύνθεση των δύο φύλων και την ηλικία των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων και η μέθοδος mixed ANOVA.

2.1.1 Εργαλείο μέτρησης

2.1.1.1 Κλίμακα Αυτοεκτίμησης (Coopersmith SEISF & Rosenberg RSES)

Για τη μέτρηση της Αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Coopersmith – Συντομευμένη μορφή (The Self-Esteem Inventory – Short Form) (Coopersmith, 1967), καθώς και η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965). Το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Coopersmith – Συντομευμένη μορφή (Coopersmith Self-Esteem Inventory) (Coopersmith, 1967), προσαρμοσμένο στην Ελλάδα από τον Δ. Αλεξόπουλο (Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π., 2012, σελ. 530) μετρά τη γενική αυτοεκτίμηση και περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 18 είναι αρνητικώς βαθμολογούμενες. Το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του Coopersmith, ύστερα από 30 χρόνια, είναι ακόμα ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία 148 για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά και ενήλικες. Το

ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως θεωρητική βάση το μονοδιάστατο-αθροιστικό μοντέλο της έννοιας του εαυτού. Διατίθεται σε δύο παραλλαγές: μία για παιδιά ηλικίας 8-15 ετών και μία άλλη για άτομα ηλικίας άνω των 16 ετών. Το ερωτηματολόγιο για παιδιά αποτελείται από 50 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στο σχολείο, την οικογένεια, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον εαυτό γενικότερα. Οκτώ πρόσθετες ερωτήσεις συναποτελούν μια κλίμακα ψεύδους. Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε η συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου για παιδιά που περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν διχοτομημένες τύπου «ναι-όχι». Σε κάθε θετικώς βαθμολογούμενη ερώτηση στην οποία οι μαθητές απαντούν «ναι» βαθμολογούνται με 1, ενώ σε κάθε ερώτηση στην οποία απαντούν «όχι» βαθμολογούνται με 0. Υπάρχουν οι αρνητικώς βαθμολογούμενες ερωτήσεις που βαθμολογούνται αντίστροφα. Η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965) προσαρμοσμένη στην Ελλάδα από τους Φ. Αναγνωστόπουλο και Ε. Σπανέα (Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π., 2012, σελ. 573). Καταγράφει το βαθμό αυτοεκτίμησης, την αυτοεικόνα και την αίσθηση προσωπικής αξίας του ατόμου. Η κλίμακα αποτελείται από 10 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στην ικανοποίηση του ατόμου με τον εαυτό του και στην αίσθησή του ότι είναι επιτυχημένο, ότι σέβεται τον εαυτό του και ότι αξίζει όσο οι άλλοι. Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (1 = διαφωνώ πολύ, 4 = συμφωνώ πολύ).

2.1.2 Ερευνητική μέθοδος και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ημι-πειραματικός σχεδιασμός και πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα, το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε μόνο στην ομάδα παρέμβασης. Ωστόσο, τα παιδιά που συμμετείχαν και στις δύο ομάδες (παρέμβασης και ελέγχου) συμπλήρωσαν πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του προγράμματος τις προαναφερόμενες κλίμακες ανίχνευσης της αυτοεκτίμησης.

Όσον αφορά στη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας, αναζητήθηκε σε κάθε σχολείο παρέμβασης ένας χώρος που να εμπνέει οικειότητα και παράλληλα να είναι προσιτός στους συμμετέχοντες. Έτσι, επιλέχθηκε είτε ο χώρος της τάξης διδασκαλίας, όταν αυτός ήταν αρκετά μεγάλος και κάλυπτε τις ανάγκες της συνάντησης είτε οι βιβλιοθήκες των σχολείων, οι οποίες ενέπνεαν τους μαθητές για συλλογική δουλειά. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι, επειδή η παρέμβαση απευθυνόταν σε παιδιά, δόθηκε η δέουσα προσοχή και μέριμνα στον τρόπο προσέγγισης των υποκειμένων, καθώς και στην ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων, αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Πριν από την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια αναλυτική ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων σχολείων, των διευθυντών, των δασκάλων, αναφορικά με τον σκοπό της ερευνητικής διαδικασίας και τα οφέλη συμμετοχής των εμπλεκόμενων μαθητών, ειδικά όσων συμμετείχαν και στο Πρόγραμμα Παρέμβασης. Επιπλέον, οι κηδεμόνες των παιδιών, αφού πληροφορήθηκαν εκτενώς σχετικά με το θέμα, υπέγραψαν ειδικό έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή του ανηλίκου παιδιού τους στην ερευνητική διαδικασία. Εν συνεχεία, σχετικά με τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί, ενημερώνονταν και τα ίδια τα παιδιά, ώστε να ζητηθεί η εθελοντική τους συμμετοχή. Το βασικότερο εσωτερικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους βρισκόταν στον τρόπο διεξαγωγής των συναντήσεων, ο οποίος περιελάμβανε παιγνιώδεις δραστηριότητες βιωματικού περιεχομένου. Η ενημέρωση σχετικά με την έναρξη του Προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τους δασκάλους των μαθητών, όπου ορίστηκαν ο τόπος και ο χρόνος των εβδομαδιαίων συναντήσεων. Όλες οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν από τη συντονίστρια, με την πρόθυμη συνεργασία όλων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή των μαθητών στο Πρόγραμμα.

2.1.3 Η δομή του προγράμματος

Το πρόγραμμα παρέμβασης διεξήχθη επί δέκα (10) διαδοχικές εβδομάδες, με την πραγματοποίηση μίας συνάντησης με κάθε μία από τις δυο (2) συγκροτούμενες ομάδες, χρονικής διάρκειας μίας (1) ώρας και τριάντα (30) λεπτών η καθεμιά. Τόπος διεξαγωγής ήταν μια ευρύχωρη αίθουσα, την οποία διέθεταν στην συντονίστρια οι προαναφερόμενοι φορείς για την πραγματοποίηση των συναντήσεων, όπου κάθε εβδομάδα λάμβανε χώρα το ίδιο «τυπικό»: Στην αρχή γινόταν το καλωσόρισμα των παιδιών, σύντομη υπόμνηση του θέματος της προηγούμενης συνάντησης και

εισαγωγή στο θέμα της νέας. Στη συνέχεια παρουσιάζονταν και εκτελούνταν οι νέες δραστηριότητες και η συνάντηση έκλεινε με ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων της.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Η μελέτη του δείγματος βασίζεται στον υπολογισμό των περιγραφικών στατιστικών των κλιμάκων ανίχνευσης συναισθήματος (μέσος και τυπική απόκλιση). Πραγματοποιούνται t – έλεγχοι σε ζευγάρια και ανεξάρτητου δείγματος για την εξέταση της ύπαρξη διαφορών στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών λόγω της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η πραγματοποίηση των t – ελέγχων συμβάλλει στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ των τριών φάσεων της παρέμβασης και των διαστρωματικών χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, ανά τάξη). Η μελέτη των παρατηρούμενων διαφορών ολοκληρώνεται μέσω της μεθόδου mixed ANOVA. Η μέθοδος mixed ANOVA ελέγχει τη σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (παρέμβαση φύλο / τάξη) και την εξαρτημένη (αυτοεκτίμηση).

2.2.1 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (κατά ζεύγη t test) (πειραματική ομάδα)

Ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στην κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith (SEISF), βρέθηκε να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου μετά την παρέμβαση (Μ.Ο.=18,57, Τ.Α.=4,215), συγκριτικά με τον αντίστοιχο μέσο όρο πριν την παρέμβαση (Μ.Ο.=17,21, Τ.Α.=3,752) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι κλίμακας SEISF τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών των πειραματικών ομάδων

	Μ.Ο.	**Τ.Α.**		**t**	**p**
SEISF_ Πριν	17,21	3,752	Πριν VS Μετά	-2,170	,036**
SEISF_ Μετά	18,57	4,215	Πριν VS Επαναξιολόγηση	-,508	,614
SEISF_ Επαναξιολόγηση	17,60	5,273	Μετά VS Επαναξιολόγηση	1,455	,153

Ομοίως, στην κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RSES), οι μαθητές σημείωσαν συνολικά στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου μετά την παρέμβαση (Μ.Ο.=34,98 Τ.Α=5,666), τόσο συγκριτικά με το σκορ που σημείωσαν πριν την παρέμβαση (Μ.Ο.=30,60, Τ.Α.=5,666), όσο και συγκριτικά με το σκορ που σημείωσαν στη διαδικασία της επαναξιολόγησης (Μ.Ο.=32,40, Τ.Α.=5,814) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι κλίμακας RSES τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών των πειραματικών ομάδων

	Μ.Ο.	**Τ.Α.**		**t**	**p**
RSES_ Πριν	30,60	5,666	Πριν VS Μετά	-5,672	,000**
RSES_ Μετά	34,98	4,331	Πριν VS Επαναξιολόγηση	-2,043	,047**
RSES_ Επαναξιολόγηση	32,40	5,814	Μετά VS Επαναξιολόγηση	3,229	,002**

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές των ομάδων παρέμβασης παρουσίασαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς αύξησαν μετά την παρέμβαση την αυτοεκτίμησή τους,

2.2.2 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (κατά ζεύγη t test) (ομάδα ελέγχου)

Ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών των ομάδων ελέγχου στην κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith (SEISF), παρουσίασε στατιστικά σημαντική μείωση τη χρονική περίοδο μετά την παρέμβαση (Μ.Ο.=17,88, Τ.Α.=4,676) σε σχέση με τον αντίστοιχο μέσο όρο της χρονικής περιόδου πριν την παρέμβαση (Μ.Ο.=18,45, Τ.Α.=3,902) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι κλίμακας SEISF τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών των ομάδων ελέγχου

	Μ.Ο.	**Τ.Α.**		**t**	**p**
SEISF_ Πριν	18,45	3,902	Πριν VS Μετά	-2,170	,036**
SEISF_ Μετά	17,88	4,676	Πριν VS Επαναξιολόγηση	-,508	,614
SEISF_ Επαναξιολόγηση	18,07	5,479	Μετά VS Επαναξιολόγηση	1,455	,153

Στην κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RSES), οι μαθητές σημείωσαν συνολικά στατιστικά σημαντική αύξηση τη χρονική περίοδο της επαναξιολόγησης (Μ.Ο.=31,69 Τ.Α=5,163), τόσο συγκριτικά με το σκορ που σημείωσαν τη χρονική φάση πριν την παρέμβαση (Μ.Ο.=30,07, Τ.Α.=6,410), όσο και συγκριτικά με το σκορ που σημείωσαν τη χρονική περίοδο μετά την παρέμβαση (Μ.Ο.=30,00, Τ.Α.=7,036) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι κλίμακας RSES τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών των ομάδων ελέγχου

	Μ.Ο.	**Τ.Α.**		**t**	**p**
RSES_ Πριν	30,07	6,410	Πριν VS Μετά	-5,627	,000**
RSES_ Μετά	30,00	7,036	Πριν VS Επαναξιολόγηση	-2,043	,047**
RSES_ Επαναξιολόγηση	31,69	5,163	Μετά VS Επαναξιολόγηση	3,229	,002**

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές των ομάδων ελέγχου παρουσίασαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Χωρίς να έχουν δεχθεί παρέμβαση βελτίωσαν μόνο κατά τη χρονική περίοδο της επαναξιολόγησης την αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, τη χρονική φάση μετά την παρέμβαση μείωσαν την αυτοεκτίμηση SEISF.

2.2.3 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στους μαθητές της Ε΄ (5) και ΣΤ΄ (6) τάξης των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών (περιγραφικά στατιστικά) (Ε΄ vs ΣΤ΄)

Πίνακας 6: Μέσοι όροι κλίμακας SEISF για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, ομάδα παρέμβασης

	Τάξη	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
SEISF_ Πριν	5	17,23	3,176
	6	17,20	4,384
	Σύνολο	17,21	3,752
SEISF_ Μετά	5	18,82	4,584
	6	18,30	3,868
	Σύνολο	18,57	4,215

SEISF_ Επαναξιολόγηση	5 6 Σύνολο	17,68 17,50 17,60	5,140 5,549 5,273

Βάσει του πίνακα 6, οι μέσες τιμές της κλίμακας SEISF ακολουθούν μεταβαλλόμενη τάση μεταξύ των μετρήσεων (πριν, μετά, επαναξιολόγηση) για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι κλίμακας RSES για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, ομάδα παρέμβασης

	Τάξη	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
RSES_ Πριν	5 6 Σύνολο	31,64 29,45 30,60	5,057 6,194 5,666
RSES_ Μετά	5 6 Σύνολο	35,14 34,80 34,98	4,693 4,008 4,331
RSES_ Επαναξιολόγηση	5 6 Σύνολο	31,68 33,20 32,40	6,686 4,720 5,814

Βάσει του πίνακα 7, οι μέσες τιμές της κλίμακας RSES ακολουθούν μεταβαλλόμενη τάση μεταξύ των μετρήσεων (πριν, μετά, επαναξιολόγηση) για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, όπως και οι τυπικές αποκλίσεις.

2.2.4 Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης (mixed ANOVA) (Ε΄ vs ΣΤ΄)

Η επίδραση της παρέμβασης στην αυτοεκτίμηση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης πραγματοποιείται με τη μέθοδο mixed ANOVA και παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8: Η επίδραση της παρέμβασης στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές

	F	df	Errordf	p-value	η^2
RSES	15,15	2	80	,000***	,275
SEISF	2,008	2	80	,141	,048

Τα αποτελέσματα του πίνακα υποδεικνύουν ότι η παρέμβαση στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές διαφοροποιείται μεταξύ της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης στην κλίμακα RSES.

2.2.5 Διαφυλικές διαφορές στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (ανεξάρτητα t τεστ)

Σύμφωνα με t ελέγχους ανεξάρτητων δειγμάτων, το φύλο δε διαφοροποιεί την επίδραση της παρέμβασης ξεχωριστά σε κάθε φάση μέτρησης στους μαθητές που εξετάστηκαν. Ειδικότερα, η επίδραση της παρέμβασης ανά μέτρηση δε διέφερε στατιστικά ανάμεσα στα συμμετέχοντα αγόρια και κορίτσια των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της ομάδας παρέμβασης. Αναφορικά με τον μέσο όρο στην κλίμακα SEISF, τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα κορίτσια στην 1η και 3η φάση, χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Ομοίως στην κλίμακα RSES, τα αγόρια

σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα κορίτσια στη 2η και 3η φάση, χωρίς στατιστική σημαντικότητα.

Αντίθετα, σύμφωνα με t ελέγχους ανεξάρτητων δειγμάτων, το φύλο διαφοροποιεί την επίδραση των διδακτικών πρακτικών του σχολείου ξεχωριστά σε κάθε φάση μέτρησης στους μαθητές που εξετάστηκαν. Ειδικότερα, η επίδραση των διδακτικών πρακτικών ανά μέτρηση διέφερε στατιστικά ανάμεσα στα συμμετέχοντα αγόρια και κορίτσια των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της ομάδας ελέγχου. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα αυτοεκτίμησης RSES.

Αναφορικά με τον μέσο όρο στην κλίμακα RSES, τα κορίτσια σημείωσαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερους μέσους όρους από τα αγόρια στις δύο πρώτες φάσεις (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Μέσοι όροι κλίμακας RSES ομάδων ελέγχου

	Φύλο	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**t**	**p**
RSES_ Πριν	Αγόρια	27,76	6,425	-2,167	,036**
	Κορίτσια	30,72	5,095		
	Σύνολο	29,02	6,033		
RSES_ Μετά	Αγόρια	27,97	7,297	-2,859	,007**
	Κορίτσια	31,60	4,822		
	Σύνολο	29,51	6,572		
RSES_ Επαναξιολόγηση	Αγόρια	31,59	5,070	-1,378	,176
	Κορίτσια	31,80	4,619		
	Σύνολο	31,10	4,880		

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου της αυτοεκτίμησης μετά την παρέμβαση και στις δύο κλίμακες μέτρησης. Κατά τη διαδικασία της επαναξιολόγησης, οι μαθητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση της αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις πριν μετρήσεις στην RSES κλίμακα. Επιπλέον, η παρέμβαση στην κατηγορία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών των πειραματικών ομάδων διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά μεταξύ της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης στην αυτοεκτίμηση, με τους μαθητές της Ε΄ να επιδεικνύουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση στις πριν και μετά μετρήσεις σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ΄, ενώ και κατά την επαναξιολόγηση οι μαθητές της ΣΤ΄ επιδεικνύουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές της Ε΄. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα ελέγχου της κατηγορίας των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών σημείωσε στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου της αυτοεκτίμησης μετά την παρέμβαση. Κατά την επαναξιολόγηση, σημείωσε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου της αυτοεκτίμησης της κλίμακας RSES συγκριτικά με τις άλλες δύο μετρήσεις.

Επιχειρώντας μια πρώτη ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ότι οι δραστηριότητες της παρέμβασης του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος καταφέρνουν να αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών μετά την παρέμβαση. Επίσης, καταφέρνουν να διατηρούν την αυτοεκτίμηση σε υψηλά επίπεδα ύστερα από διάστημα 6 μηνών. Τα ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, στην εξέταση των διαφυλικών διαφορών (mixed ANOVA) συνδυαστικά μεταξύ των υποκειμένων (αγόρια κορίτσια) και «μέσα» στην παρέμβαση (πριν-μετά-κατά την επαναξιολόγηση των κλιμάκων μέτρησης) αποκαλύπτεται ότι η επίδραση της παρέμβασης διαφέρει στους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους. Οι διαφορές στα δύο φύλα είναι στατιστικά σημαντικές για την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg. Παρόλα αυτά, στους t ελέγχους της κατηγορίας των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της ομάδας παρέμβασης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα σκορ των αγοριών και των κοριτσιών χωριστά σε κάθε μέτρηση (πριν-μετά-κατά την επαναξιολόγηση). Επομένως, η επίδραση της παρέμβασης δε διέφερε

στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα συμμετέχοντα αγόρια και κορίτσια των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της ομάδας παρέμβασης στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης, οπότε δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το φύλο και την επίδραση της παρέμβασης σχετικά με την αύξηση των επιπέδων της αυτοεκτίμησης σε κάθε χρονική στιγμή μέτρησης στους μαθητές που εξετάστηκαν. Στα αποτελέσματα που προκύπτουν για την ομάδα ελέγχου των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, όπου σε αυτούς αναφερόμαστε στην επίδραση των διδακτικών πρακτικών του σχολείου που διαφέρει στους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, οι διαφορές στα δύο φύλα είναι στατιστικά σημαντικές για τις κλίμακες αυτοεκτίμησης. Στους t ελέγχους της κατηγορίας των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της ομάδας ελέγχου, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα σκορ των αγοριών και των κοριτσιών χωριστά για τις μετρήσεις πριν και μετά της κλίμακας αυτοεκτίμησης του Rosenberg, στις οποίες τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τη διαφορετική ιδιοσυγκρασία και τις ατομικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Καταλήγοντας, τα ευρήματά μας δεν μπορούν να συγκριθούν με αντίστοιχες έρευνες, καθώς δε βρέθηκαν έρευνες που να αναλύουν τις διαφυλικές διαφορές από την εφαρμογή καθολικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Επιπρόσθετα, τα διαφορετικά σκορ των μαθητών ανά ηλικιακή ομάδα με τους μαθητές της ΣΤ κατά την επαναξιολόγηση να επιδεικνύουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές της Ε΄, σημαίνει ότι η διατήρηση υψηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης ενδέχεται να επηρεάζεται από την ηλικιακή ωριμότητα των μαθητών.

Καταλήγοντας, η στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου της αυτοεκτίμησης μετά την παρέμβαση της ομάδας ελέγχου και η στατιστικά σημαντική αύξησή της κατά την επαναξιολόγηση σε σύγκριση με τις πριν και μετά μετρήσεις, ερμηνεύεται ως εξής: (1) Οι μαθητές που δε δέχθηκαν καμία παρέμβαση εμφάνισαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση το διάστημα μετά την παρέμβαση (δηλαδή μετά από 4 μήνες), που σημαίνει ότι το σχολείο δεν καταφέρνει άμεσα να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, όταν δεν εφαρμόζει ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης, (2) Οι μαθητές που δε δέχθηκαν καμία παρέμβαση εμφάνισαν αύξηση στην αυτοεκτίμησή τους κατά την επαναξιολόγηση (10 μήνες μετά την αρχική μέτρηση), που σημαίνει ότι οι διδακτικές πρακτικές του σχολείου καταφέρνουν στο τέλος της σχολικής χρονιάς να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος και οι οποίες ήταν δομημένες στη βάση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, λειτούργησαν ως θεραπευτικά «εργαλεία» για την αύξηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων οδήγησε στη διαπίστωση μετά το πέρας της παρέμβασης, η διαφοροποίηση των σκορ των μαθητών της ομάδας παρέμβασης που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά στον παράγοντα ηλικία, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η ηλικιακή ωριμότητα των μαθητών επηρεάζει τη διατήρηση των υψηλών επιπέδων της αυτοεκτίμησης. Όσον αφορά στον παράγοντα φύλο, η επίδραση της παρέμβασης διαφέρει στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, με τις διαφορές στα δύο φύλα να είναι στατιστικά σημαντικές για την ομάδα παρέμβασης.

Κλείνοντας, θα ήταν ευχής έργον η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για την επέκταση υλοποίησης αντίστοιχων αποτελεσματικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε μεγαλύτερο πληθυσμό μαθητών και σε διαφορετικά πλαίσια (γενικής και ειδικής αγωγής), με απώτερο σκοπό την επίτευξη υψηλών επιπέδων ψυχικής υγείας των μαθητών μας.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Δόικου-Αυλίδου Μ. (2020). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική Επίδοση. Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. Ψυχολογικά Θέματα, 1(3), 211-229.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό ΙΙ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011γ). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό ΙΙΙ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992α). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 16, 141-161.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992β). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-277.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15, 107-143.

Χατζηχρήστου, Πολύχρονη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, (2008). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. Οδηγός Εξεταστή. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Ξενόγλωσση

Adams, G. R., Montemayor, R., & Gullotta, T. P. (Eds.). (1996). Psychosocial development during adolescence. Sage Publications, Inc.

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1993). Effects of social comparison direction, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. Journal of Personality and Social Psychology, 64(5), 708–722. https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.708

Barrett, P. M., Lock, S., and Farrell, L. J. (2005). Developmental Differences in Universal Preventive Intervention for Child Anxiety. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10, 4, 539-555.

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), Measures of personality and social psychological attitudes (pp. 115-160). San Diego: Academic Press.

Byrne, B. M. (1996a). Measuring self-concept along the life span. Washington, DC: American Psychological Association.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated

social, emotional, and academic learning. American Psychologist, 58(6-7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. New York: Guilford.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Heatherington (Ed.), Handbook on child psychology: Socialization, personality and social development (Vol. 4, pp. 275-386). New York: Wiley.

Hattie, J. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hatzichristou, C., & Lianos, P. G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. The International Journal of Emotional Education, 8(2), 105–127.

Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis for efficacious adoption potential. Topics in Early Childhood Special Education, 23(2), 65-76.

Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years intervention. Health Education Research, 23(6), 931-940.

Kress J. S., Norris, J. A., Schoenholz, D. A., Elias, M. J., & Seigle, P. (2004). Bringing together educational standards and social and emotional learning: Making the case for educators. American Journal of Education, 111(1), 68-89.

Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of strong kids and strong teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. Journal of Applied School Psychology, 24(2), 209–224.

Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. Current Directions in Psychological Science, 14(3), 158–162.https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York, NY: Basic.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t01038-000

Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., Taylor, K. A., & Doyle, S. T. (2016). Evaluation of Violence Prevention Approaches Among Early Adolescents: Moderating Effects of Disability Status and Gender. Journal of Child and Family Studies. doi:10.1007/s10826-016-0629-9

Summers, J. J., Schallert, D. L., & Ritter, P. M. (2003). The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. Contemporary Educational Psychology, 28, 510-523.

Vohs, K. D., & Heatherton, T. F. (2004). Ego threats elicits different social comparison process among high and low self-esteem people: Implications for interpersonal perceptions. Social Cognition, 22(1), 168–191. https://doi.org/10.1521/soco.22.1.168.30983

Wylie, R. C. (1989). Measures of self-concept. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1979). The self-concept (Vol. 2): Theory and research on selected topics. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Η ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ.

Μαρίνος Ανδρέας
Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττική
Σφυράκη Αθηνά
Οικονομολόγος

Περίληψη

Η ενισχυτική διδασκαλία είναι ένας θεσμός που στοχεύει στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Βασίζεται σε διεθνείς πρακτικές, ενώ στην Ελλάδα ρυθμίζεται από τον Ν. 4818/2022. Σκοπός της είναι η επανένταξη των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, η βελτίωση των επιδόσεων, η μείωση της μαθητικής διαρροής και η αύξηση πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα γυμνάσια, η ενισχυτική διδασκαλία περιλαμβάνει μαθήματα όπως Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνικά, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία και Αγγλικά, με ώρες διδασκαλίας που ποικίλλουν ανά τάξη. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, η ενισχυτική διδασκαλία αποφέρει κυρίως θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως τα Μαθηματικά. Ωστόσο, οι επιπτώσεις διαφέρουν ανάλογα με το περιβάλλον, τον χρόνο εφαρμογής και τη μέθοδο διδασκαλίας.

Η μεγάλη γεωγραφική έκταση της Ανατολικής Αττικής και η απουσία αποτελεσματικής δημόσιας συγκοινωνίας καθιστούν δύσκολη τη μετακίνηση των μαθητών στα Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.). Αυτό οδηγεί σε χαμηλή συμμετοχή και συχνές απουσίες. Επιπλέον, οι καθηγητές συχνά τοποθετούνται σε περισσότερα από δύο Σ.Κ.Α.Ε., αντιμετωπίζοντας δυσκολίες συντονισμού και αυξημένα κόστη μετακίνησης. Η καθυστέρηση έναρξης του προγράμματος αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που περιορίζει τη συμμετοχή, καθώς οι μαθητές έχουν ήδη οργανώσει εξωσχολικές δραστηριότητες. Η συνένωση μαθητών από διαφορετικά σχολεία επιφέρει ανομοιογένεια στις γνώσεις, ενώ οι συχνές παραιτήσεις εκπαιδευτικών λόγω άλλων προσλήψεων επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία. Από την άλλη πλευρά, όσοι μαθητές παρακολουθούν τακτικά το πρόγραμμα παρουσιάζουν βελτίωση στις επιδόσεις και καλύπτουν μαθησιακά κενά. Ωστόσο, η απουσία υποδομών, όπως σχολικά λεωφορεία, προσθέτουν εμπόδια στην επιτυχημένη εφαρμογή. Προτείνονται μέτρα, όπως η έναρξη του προγράμματος με την έναρξη του σχολικού έτους, η διεξαγωγή μαθημάτων στα σχολεία φοίτησης, η δημιουργία περισσότερων Σ.Κ.Α.Ε. ανά δήμο και η βελτίωση της διαδικασίας πρόσληψης εκπαιδευτικών. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Ενισχυτική διδασκαλία, Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, Βελτίωση επιδόσεων, Μαθητική διαρροή, Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.)

1. Εισαγωγή

Η Ενισχυτική Διδασκαλία θεσπίστηκε με σκοπό την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές Γυμνασίου που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και αφομοίωση βασικών μαθημάτων, όπως η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Αρχαία Ελληνικά, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία και τα Αγγλικά (ΦΕΚ 4818/2022). Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και την ενίσχυση της ένταξής τους στη μαθησιακή διαδικασία μέσω εξατομικευμένης και στοχευμένης διδακτικής βοήθειας. Ένας από τους βασικούς στόχους της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι η μείωση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής, δηλαδή της πρόωρης αποχώρησης των μαθητών από το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η μαθητική διαρροή αποτελεί σοβαρό εκπαιδευτικό ζήτημα, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και να περιορίσει τις μελλοντικές ευκαιρίες των μαθητών (European Commission, 2020). Μέσω της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, οι μαθητές λαμβάνουν τα απαραίτητα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη σχολική τους πορεία.

Το πρόγραμμα υλοποιείται σε Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.), τα οποία μπορούν να συγκροτούνται από μία ή περισσότερες σχολικές μονάδες. Η συμμετοχή των μαθητών καθορίζεται είτε βάσει των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων είτε του προσωπικού τους ενδιαφέροντος, ενώ τα τμήματα σχηματίζονται με συγκεκριμένο αριθμό μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα προγράμματα αυτά επιλέγονται μέσω ειδικών προκηρύξεων και προσλήψεων, και τα μαθήματα διεξάγονται μετά τη λήξη του τακτικού σχολικού προγράμματος (ΦΕΚ 4818/2022).Η Ενισχυτική Διδασκαλία δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε μαθητές με σοβαρές αδυναμίες σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Αντιθέτως, προσφέρεται και σε εκείνους που, ενώ έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις, επιθυμούν να ενισχύσουν περαιτέρω τις γνώσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα αποκτά τόσο διορθωτικό όσο και προληπτικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τη διά βίου μάθηση και την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων για την επιτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πέραν αυτής (OECD, 2020). Επιπλέον, το πρόγραμμα συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενισχύοντας την ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Η διευκόλυνση της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, καθώς στοχεύει στην αύξηση της συμμετοχής και της επιτυχίας των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (European Commission, 2020).

2. Κυρίως μέρος

2.1.Συμμετοχή και Εφαρμογή σε Διεθνές Επίπεδο της ενισχυτική διδασκαλίας

Το πρόγραμμα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι προαιρετικό και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν τα μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Η συμμετοχή γίνεται βάσει εισηγήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και αιτήσεων των γονέων ή κηδεμόνων, με βασικό κριτήριο την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Ανάλογα προγράμματα εφαρμόζονται σε πολλές χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες, όπου έχουν σχεδιαστεί ειδικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη μείωση των μαθησιακών ανισοτήτων και την ενίσχυση της επιτυχίας των μαθητών (OECD, 2020). Η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών και στη μείωση των διαφορών στις ευκαιρίες μάθησης.

2.1.1. Η Επίδραση του Διδακτικού Χρόνου στις Ακαδημαϊκές Επιδόσεις

Ο διδακτικός χρόνος αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τους Cortes και Goodman (2014), η επιμήκυνση του διδακτικού χρόνου στα δημόσια σχολεία του Σικάγο είχε θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών στην άλγεβρα, με αύξηση των βαθμολογιών κατά 0,081 τυπικών αποκλίσεων. Ωστόσο, η διατήρηση αυτών των αποτελεσμάτων μακροπρόθεσμα παραμένει αμφίβολη, όπως υποστηρίζει ο Taylor (2014), ο οποίος κατέγραψε μείωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης μέσα σε δύο χρόνια. Σε διεθνές επίπεδο, η αύξηση του διδακτικού χρόνου έχει δώσει θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στα μαθηματικά και τη γλώσσα (Lee & Barro, 2001; Lavy, 2010). Ο Kikuchi (2014) κατέδειξε ότι η μείωση του διδακτικού χρόνου στην Ιαπωνία είχε αρνητικές συνέπειες στις ευκαιρίες εγγραφής στο λύκειο, ενώ ο Kawaguchi (2016) παρατήρησε ότι η μείωση των σχολικών ημερών διεύρυνε το κοινωνικοοικονομικό χάσμα.

2.2.2. Ενισχυτική Διδασκαλία και Μαθησιακές Αποδόσεις

Η ενισχυτική διδασκαλία αποτελεί έναν από τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ο Zimmer et al. (2010) αξιολόγησαν την επίδραση της ενισχυτικής διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία του Πίτσμπουργκ και διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση στα μαθηματικά αλλά όχι στην ανάγνωση. Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν από τους Battistin και Meroni (2016) στη Νότια Ιταλία. Ωστόσο, δεν είναι όλες οι έρευνες θετικές. Οι Meyer και van Klaveren (2013) διαπίστωσαν ότι η ενισχυτική διδασκαλία δεν είχε σημαντική

επίδραση στις μαθησιακές επιδόσεις, γεγονός που δείχνει ότι ο αντίκτυπος μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις μεθόδους και τις συνθήκες εφαρμογής.

2.2.3. Μακροπρόθεσμες Επιπτώσεις της Αύξησης του Διδακτικού Χρόνου

Ο Banks και Mazzonna (2012) έδειξαν ότι η μακροχρόνια εκπαίδευση μπορεί να έχει πιο έντονα θετικά αποτελέσματα. Ειδικά στις χώρες όπου η εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει σε διαχρονικές παρεμβάσεις, η αύξηση του διδακτικού χρόνου έχει οδηγήσει σε βελτίωση των επιδόσεων (Wößmann, 2003). Επιπλέον, η μελέτη του Parinduri (2014) στην Ινδονησία έδειξε ότι η αύξηση του σχολικού έτους είχε θετική επίδραση στην πρόληψη της εγκατάλειψης του σχολείου και στη βελτίωση της μάθησης. Ο Lavy (2012) διαπίστωσε ότι η αλλαγή στη διάρκεια της σχολικής εβδομάδας στο Ισραήλ οδήγησε σε βελτιώσεις στις μαθησιακές επιδόσεις.

2.2.4. Νεότερες Έρευνες και Προοπτικές

Τα τελευταία χρόνια, νέες μελέτες αναδεικνύουν τη σημασία του αυξημένου διδακτικού χρόνου. Έρευνα του 2023 σε μαθητές από τη Γερμανία, την Ουρουγουάη και την Ολλανδία έδειξε ότι ο επιπλέον χρόνος μελέτης βελτίωσε τις επιδόσεις, ιδιαίτερα για μαθητές με χαμηλότερες αρχικές επιδόσεις (European Journal of Psychology of Education, 2023). Παρόμοια, η ανάλυση του Brookings (2023) για την περίοδο της πανδημίας COVID-19 έδειξε ότι η αύξηση του διδακτικού χρόνου βοήθησε στην ανάκαμψη των μαθησιακών απωλειών.

Συνολικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι τόσο η ενισχυτική διδασκαλία όσο και η αύξηση του διδακτικού χρόνου μπορούν να έχουν θετικές επιδράσεις, αλλά η επιτυχία τους εξαρτάται από παράγοντες όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και η διαχείριση του χρόνου.

3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, στάσεων και προτάσεων των εμπλεκομένων (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης) αναφορικά με τη λειτουργία της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Ανατολική Αττική. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων και την αποτύπωση διαφορετικών οπτικών, όπως αυτές βιώνονται υποκειμενικά από τους άμεσα συμμετέχοντες (Creswell, 2013).

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα στοχεύει στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας;
- Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για τη βελτίωση του προγράμματος;

3.3. Δείγμα και Τεχνική Επιλογής

Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και στελέχη σχολικών μονάδων της Ανατολικής Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε **σκοποθετική δειγματοληψία** (purposive sampling) με κριτήριο τη σχετική εμπειρία ή εμπλοκή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Επιλέχθηκαν άτομα από περιοχές με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και σχολικές μονάδες με διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής και ολοκλήρωσης του προγράμματος.

3.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με:

- **Ημιδομημένες συνεντεύξεις**: με 6 μαθητές, 4 γονείς, 6 εκπαιδευτικούς και 2 διευθυντές σχολικών μονάδων.
- **Ομάδες εστίασης (focus groups)**: μία με εκπαιδευτικούς και μία με μαθητές.
- **Παρατήρηση πεδίου**: σε σχολικές μονάδες με υψηλό ή χαμηλό ποσοστό ολοκλήρωσης του προγράμματος.

Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν σε θέματα όπως η πρόσβαση, η διδακτική ποιότητα, οι υποδομές, η παρακολούθηση της προόδου και η ψυχολογική επίδραση στους μαθητές.

3.5. Ανάλυση Δεδομένων

Ακολουθήθηκε **θεματική ανάλυση περιεχομένου** (Braun & Clarke, 2006), η οποία περιελάμβανε κωδικοποίηση, ομαδοποίηση και ερμηνεία των δεδομένων. Από την ανάλυση προέκυψαν βασικά θέματα που επιβεβαιώθηκαν από πολλαπλές πηγές και αντανακλούν κοινές εμπειρίες των συμμετεχόντων.

3.6. Διασύνδεση Μεθοδολογίας – Αποτελεσμάτων

Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης έφερε στο φως τρία βασικά σημεία που συνδέονται άμεσα με τα μετέπειτα αποτελέσματα:

1. ***Βελτίωση της Μεταφοράς των Μαθητών***

Οι συμμετέχοντες εντόπισαν τη δυσκολία πρόσβασης στα Σ.Κ.Α.Ε. ως σοβαρό εμπόδιο, ειδικά για μαθητές απομακρυσμένων περιοχών. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με την παρατήρηση ότι η **μειωμένη φυσική απόσταση** σχετίζεται με υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης του προγράμματος, επιβεβαιώνοντας ότι η μεταφορά αποτελεί κρίσιμο παράγοντα συμμετοχής και επιτυχίας.

2. ***Ανάγκη για Σύστημα Συνεχούς Αξιολόγησης***

Η ποιοτική ανάλυση ανέδειξε την έλλειψη συστηματικής παρακολούθησης ως αδυναμία του προγράμματος. Εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγκη για **δομημένη ανατροφοδότηση** και **ηλεκτρονικά εργαλεία αξιολόγησης** ώστε να μπορούν να εντοπίζονται έγκαιρα μαθησιακά κενά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όπου υπήρχε συστηματική καθοδήγηση, οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονταν αισθητά.

3. ***Αναγκαιότητα Ίδρυσης Περισσότερων Σ.Κ.Α.Ε.***

Στη συζήτηση με τα στελέχη εκπαίδευσης και τους γονείς, καταγράφηκε έντονη ανάγκη για **αποκέντρωση των Σ.Κ.Α.Ε.**, ώστε να μειωθεί η ανάγκη μετακινήσεων και να διασφαλιστεί **εκπαιδευτική συνοχή**. Οι περιοχές με λιγότερα κέντρα εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ποσοτικά ευρήματα.

3.7. Παραδείγματα Βέλτιστων Πρακτικών

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, εντοπίστηκαν σχολικές μονάδες (όπως το 2ο Γυμνάσιο Αυλώνα, το 1ο Γυμνάσιο Μαρκοπούλου, το 3ο Γυμνάσιο Αχαρνών και το Γυμνάσιο Δροσιάς) όπου το πρόγραμμα παρουσίασε **υψηλά ποσοστά συμμετοχής και ολοκλήρωσης**. Αυτά τα παραδείγματα ερμηνεύτηκαν ως επιτυχημένες περιπτώσεις εφαρμογής, όπου η σταθερότητα των διδασκόντων, η συνεργασία με τους γονείς και η έγκαιρη έναρξη συνέβαλαν θετικά. Το 2ο Γυμνάσιο Αυλώνα (ΕΚΚΝΑ) αποτέλεσε το πλέον επιτυχημένο παράδειγμα, καθώς παρότι συμμετείχαν 134 μαθητές, ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα 160, αριθμός που ενδέχεται να αντανακλά μετακινήσεις μαθητών ή δυναμική παρακολούθηση. Η σταθερή παρουσία εκπαιδευτικών και η εύρυθμη οργάνωση στο

συγκεκριμένο κέντρο φάνηκαν να ενισχύουν ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Παρομοίως, το 1ο Γυμνάσιο Μαρκοπούλου (με 73 συμμετοχές και 62 ολοκληρώσεις), το 3ο Γυμνάσιο Αχαρνών (με 68 συμμετοχές και 57 ολοκληρώσεις) και το Γυμνάσιο Δροσιάς (με 59 συμμετοχές και 43 ολοκληρώσεις) παρουσίασαν συγκριτικά υψηλό ποσοστό παραμονής και επιτυχούς συμμετοχής, στοιχείο που αποδίδεται στη λειτουργία με εσωτερική συνοχή, ενεργή υποστήριξη των γονέων και συντονισμό της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων.Επιπλέον, τα παραπάνω σχολεία δημιούργησαν συγκεκριμένο αριθμό θέσεων εργασίας, γεγονός που υποδηλώνει και την καλύτερη στελέχωση του προγράμματος. Ειδικά στο 2ο Γυμνάσιο Αυλώνα και στα υπόλοιπα παραδείγματα, το μικρό ποσοστό μαθητών που εγκατέλειψαν το πρόγραμμα επιβεβαιώνει την ουσιαστική διδακτική στήριξη, όπως αυτή καταγράφηκε στις συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών.Η ποιοτική αξιολόγηση, σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα, δείχνει ότι στα εν λόγω Σ.Κ.Α.Ε. υπήρξαν οι εξής κοινοί παράγοντες επιτυχίας αφού είχαν ελάχιστες καθυστερήσεις στην έναρξη των μαθημάτων, περιορισμένη μετακίνηση των μαθητών, καθώς τα μαθήματα γίνονταν στο σχολείο φοίτησης, καλή πληροφόρηση και ενίσχυση του ρόλου των γονέων, συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με άτυπες αλλά τακτικές ανατροφοδοτήσεις. Τα παραδείγματα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα αναφοράς για τη γενίκευση καλών πρακτικών και την περαιτέρω ανάπτυξη του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε άλλες περιοχές με παρόμοιες κοινωνικοοικονομικές ή γεωγραφικές προκλήσεις.

3.8. Δεοντολογία

Η έρευνα τηρούσε πλήρως τις αρχές της δεοντολογίας: εχεμύθεια, ανωνυμία και συγκατάθεση. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων και συμμετείχαν εθελοντικά, με δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Βελτίωση της Μεταφοράς των Μαθητών

Σύμφωνα με τα δεδομένα της τελικής έκθεσης ΣΟΔΑΕ (202…), οι μαθητές που διαμένουν κοντά στα Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.) παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης του προγράμματος. Αντιθέτως, η απόσταση από τα κέντρα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή, με αυξημένο ποσοστό απουσιών στους μαθητές που διαμένουν μακριά. Η υλοποίηση ενός προγράμματος σχολικών μεταφορών θα μπορούσε να μειώσει αυτά τα εμπόδια, αυξάνοντας τη συνέπεια και την εμπλοκή των μαθητών στο πρόγραμμα. Τα ποσοτικά στοιχεία υποστηρίζουν ότι η μειωμένη φυσική απόσταση συνδέεται άμεσα με την υψηλότερη ακαδημαϊκή επιτυχία, στοιχείο που ενισχύει τη σύσταση για βελτιωμένες μεταφορές.

4.2. Σύστημα Αξιολόγησης και Συνεχής Παρακολούθηση

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι τα προγράμματα ήταν περισσότερο αποτελεσματικά όταν υπήρχε σταθερή και συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που λάμβαναν συστηματική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς είχαν σημαντικά βελτιωμένες επιδόσεις. Η εφαρμογή ενός συστήματος συνεχούς αξιολόγησης θα μπορούσε να βοηθήσει στην ταχύτερη ανίχνευση μαθησιακών κενών, επιτρέποντας την άμεση προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης. Επιπλέον, η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού συστήματος παρακολούθησης θα έδινε τη δυνατότητα για ακριβέστερη καταγραφή δεδομένων και καλύτερο συντονισμό μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

4.3. Αύξηση του Αριθμού Σ.Κ.Α.Ε. και Ενίσχυση της Συνοχής του Προγράμματος

Τα υπάρχοντα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η απόσταση των μαθητών από τα Σ.Κ.Α.Ε. αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος. Η ίδρυση επιπλέον κέντρων θα μείωνε την ανάγκη μετακίνησης των μαθητών, διευκολύνοντας την πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Παράλληλα, η μείωση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε

πολλά κέντρα θα βελτίωνε τη συνοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μεγαλύτερη σταθερότητα στην εκπαιδευτική ομάδα δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει τη μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν πιο ισχυρές σχέσεις με τους διδάσκοντες και να λάβουν πιο εξατομικευμένη υποστήριξη.

5. Προτάσεις Βελτίωσης

Τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας στα μαθηματικά έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην αναβάθμιση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών. Παράγοντες όπως το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το αρχικό επίπεδο δεξιοτήτων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα είχαν αυξημένες πιθανότητες να προχωρήσουν με επιτυχία στα επόμενα μαθηματικά επίπεδα.

Για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, προτείνονται τα εξής μέτρα:

- •Βελτίωση των συνθηκών μεταφοράς των μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στο πρόγραμμα ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης.
- •Εισαγωγή ενός συστήματος συνεχούς αξιολόγησης, το οποίο θα επιτρέπει την καλύτερη προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.
- •Αύξηση του αριθμού των Σ.Κ.Α.Ε. (Σχολικών Κέντρων Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης), ώστε να μειωθούν οι αποστάσεις και να ενισχυθεί η συνοχή του προγράμματος.

Με την εφαρμογή αυτών των προτάσεων, το πρόγραμμα μπορεί να αποκτήσει ακόμα μεγαλύτερη απήχηση και να συμβάλει στην περαιτέρω ενίσχυση των μαθησιακών δυνατοτήτων των μαθητών.

6. Συμπεράσματα

Η Ενισχυτική Διδασκαλία είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που στοχεύει στη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλές επιδόσεις. Παρότι έχει αναγνωριστεί η αξία της στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η εφαρμογή της στην Ανατολική Αττική συναντά σημαντικές ελλείψεις που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει τα βασικά προβλήματα και να προτείνει λύσεις που μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα και τη λειτουργία του προγράμματος. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα αφορά τη στελέχωση των Σχολικών Κέντρων Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.). Η έλλειψη εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την αστάθεια στις προσλήψεις και τη συχνή μετακίνησή τους μεταξύ διαφορετικών σχολείων, δημιουργεί εμπόδια στη σταθερότητα του προγράμματος. Οι μαθητές χρειάζονται συνέχεια στη διδασκαλία τους, ώστε να υπάρχει πρόοδος, αλλά η εναλλαγή καθηγητών καθιστά δύσκολη την επίτευξη αυτού του στόχου. Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα είναι η μεταφορά των μαθητών. Η Ανατολική Αττική καλύπτει μια μεγάλη γεωγραφική περιοχή, και η πρόσβαση στα κέντρα ενισχυτικής διδασκαλίας είναι δύσκολη, ιδιαίτερα για τους μαθητές που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Η έλλειψη σχολικών δρομολογίων και η ανεπαρκής δημόσια συγκοινωνία αναγκάζουν πολλούς μαθητές να εγκαταλείπουν το πρόγραμμα, παρότι το έχουν ανάγκη. Επιπλέον, η ετερογένεια των μαθητών που παρακολουθούν τα προγράμματα αυτά δημιουργεί προκλήσεις στη διδασκαλία. Μαθητές από διαφορετικά σχολεία, με διαφορετικό υπόβαθρο και επίπεδο γνώσεων, συγκεντρώνονται στις ίδιες τάξεις, γεγονός που καθιστά δύσκολη την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους. Η έλλειψη εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας μειώνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και δεν επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να επωφεληθούν εξίσου.

Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα είναι η καθυστερημένη έναρξη της ενισχυτικής διδασκαλίας κάθε σχολικό έτος. Συχνά, μέχρι να οργανωθούν τα τμήματα και να προσληφθούν οι εκπαιδευτικοί, έχει περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν ήδη προγραμματίσει άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες και να δυσκολεύονται να ενταχθούν στο πρόγραμμα.

Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων και των μαθητών για τη σημασία της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι περιορισμένη, γεγονός που επηρεάζει τη συμμετοχή.

Για να βελτιωθεί η κατάσταση, προτείνονται ορισμένες λύσεις. Πρώτα απ' όλα, είναι αναγκαία η ενίσχυση της στελέχωσης με σταθερές θέσεις για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Παράλληλα, πρέπει να δημιουργηθούν σχολικά δρομολόγια που θα διευκολύνουν τη μεταφορά των μαθητών, ιδιαίτερα όσων διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές. Εξίσου σημαντική είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα των μαθητών. Η χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και ψηφιακών εργαλείων μπορεί να βοηθήσει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επίσης, η έναρξη του προγράμματος από την αρχή του σχολικού έτους θα αυξήσει τη συμμετοχή, καθώς οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν σε αυτό πριν διαμορφώσουν το εβδομαδιαίο τους πρόγραμμα.

Τέλος, απαιτείται καλύτερη ενημέρωση των γονέων και των μαθητών σχετικά με τα οφέλη της ενισχυτικής διδασκαλίας. Ένα οργανωμένο σχέδιο προβολής, με ενημερωτικές συναντήσεις και έντυπο υλικό, θα μπορούσε να αυξήσει την εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα και να ενθαρρύνει περισσότερους μαθητές να συμμετάσχουν. Εν κατακλείδι, η Ενισχυτική Διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αρκεί να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις. Με καλύτερη στελέχωση, πιο αποτελεσματική οργάνωση και μεγαλύτερη διευκόλυνση των μαθητών στη συμμετοχή, το πρόγραμμα μπορεί να επιτύχει ακόμη καλύτερα αποτελέσματα, στηρίζοντας ουσιαστικά τους μαθητές που το έχουν ανάγκη.

7. Μελλοντική έρευνα

Η ενισχυτική διδασκαλία αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη στήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η σωστή οργάνωση, η πρόσβαση, η ποιότητα της διδασκαλίας και η προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών. Παρότι υπάρχουν ήδη αρκετές μελέτες που επιβεβαιώνουν τη σημασία της, υπάρχουν ακόμα πολλά αναπάντητα ερωτήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο πλαίσιο μιας μελλοντικής έρευνας. Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς που χρειάζονται περαιτέρω μελέτη είναι η πραγματική επίδραση της ενισχυτικής διδασκαλίας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι η παρακολούθηση πρόσθετων μαθημάτων μπορεί να βελτιώσει τη βαθμολογία των μαθητών, δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό αυτή η βελτίωση διαρκεί μακροπρόθεσμα ή αν εξαρτάται από παράγοντες όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, η συχνότητα των μαθημάτων και η προθυμία των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην ανάλυση των επιδόσεων μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, συγκρίνοντάς τους με συμμαθητές τους που δεν έλαβαν ενισχυτική διδασκαλία. Παράλληλα, ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που χρήζει διερεύνησης είναι η σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και πρόσβασης στην ενισχυτική διδασκαλία. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, στην πράξη, πολλοί από αυτούς δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε προγράμματα υποστήριξης. Τα έξοδα μετακίνησης, η έλλειψη πληροφόρησης και η ανάγκη κάλυψης άλλων οικογενειακών υποχρεώσεων συχνά αποτρέπουν τη συμμετοχή τους. Μια εμπεριστατωμένη μελέτη θα μπορούσε να εξετάσει ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τη συμμετοχή των πιο ευάλωτων μαθητών και να προτείνει μέτρα για την άρση αυτών των εμποδίων. Επιπλέον, αξίζει να μελετηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της ενισχυτικής διδασκαλίας. Πολλοί καθηγητές που διδάσκουν σε αυτά τα προγράμματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω των ασταθών συνθηκών εργασίας, της υπερφόρτωσης με επιπλέον ώρες και της απουσίας ειδικής επιμόρφωσης για τη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί πώς οι εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την απόδοσή τους και αν μια πιο σταθερή και καλύτερα οργανωμένη εκπαιδευτική δομή θα μπορούσε να βελτιώσει τη συνολική ποιότητα της διδασκαλίας. Εκτός από τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας, ένα ακόμα ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο η τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Στην εποχή της ψηφιακής μάθησης, πολλές

εκπαιδευτικές πλατφόρμες προσφέρουν εργαλεία για απομακρυσμένη υποστήριξη μαθητών, γεγονός που θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημα της πρόσβασης σε απομακρυσμένες περιοχές. Μια έρευνα πάνω σε αυτό το ζήτημα θα μπορούσε να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα της δια ζώσης διδασκαλίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διερευνώντας αν οι μαθητές ανταποκρίνονται εξίσου καλά σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Τέλος, εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, έχει σημασία να εξεταστεί και ο ψυχολογικός αντίκτυπος της ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές. Πολλές φορές, οι μαθητές που δυσκολεύονται σε κάποια μαθήματα αντιμετωπίζουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη διάθεσή τους για μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, όμως δεν γνωρίζουμε με ακρίβεια ποιοι διδακτικοί μέθοδοι είναι οι πιο αποτελεσματικοί για την καλλιέργεια της θετικής ψυχολογίας τους. Μια τέτοια μελέτη θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Συνολικά, η ενισχυτική διδασκαλία είναι ένας θεσμός με μεγάλες δυνατότητες, αλλά για να αξιοποιηθεί πλήρως, απαιτείται περισσότερη έρευνα και βελτίωση. Αν καταφέρουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της και να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, θα μπορέσουμε να διασφαλίσουμε ότι η πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη γίνεται πραγματικά προσβάσιμη και ωφέλιμη για όλους. Επίσης συνολικά, η Ενισχυτική Διδασκαλία αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής, που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, προλαμβάνει τη μαθητική διαρροή και προωθεί την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Με τη συνεχή εξέλιξη και προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη μιας δικαιότερης και ποιοτικότερης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Banks, J., & Mazzonna, F. (2012). The long-term effects of education on old-age health and cognition.

Battistin, E., & Meroni, E. (2016). Should we increase instruction time in low-achieving schools?

Brookings Institution. (2023). The impact of increased instructional time during COVID-19 recovery.

Cortes, K., & Goodman, J. (2014). The effects of increased algebra instruction on student achievement.

European Journal of Psychology of Education. (2023). Longitudinal effects of increased study time on mathematics achievement.

Kawaguchi, D. (2016). The impact of reduced school days on educational inequality.

Kikuchi, K. (2014). Educational policies and student outcomes in Japan.

Lavy, V. (2010). The effect of instructional time on student performance: Evidence from international data.

Lavy, V. (2012). The impact of extending the school week in Israel.

Lee, J.-W., & Barro, R. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries.

Meyer, J., & van Klaveren, C. (2013). The impact of remedial education programs.

Parinduri, R. (2014). The impact of longer school years on student outcomes.

Taylor, E. (2014). Long-term effects of increased instructional time.

Wößmann, L. (2003). Schooling resources and student performance: A cross-country analysis.

Zimmer, R., Hamilton, L., & Christina, R. (2010). The impact of additional instructional time in Pittsburgh schools.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Γκάκου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ80

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στην επίδραση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στη διδακτική πρακτική. Αναλύονται οι δυνατότητες που προσφέρουν σύγχρονα εργαλεία, όπως τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης, οι ψηφιακοί βοηθοί και οι τεχνολογίες VR/AR, για την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της δημιουργικότητας. Παράλληλα, εξετάζονται οι προκλήσεις που σχετίζονται με την αλγοριθμική μεροληψία, την προστασία δεδομένων και την ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία. Με επίκεντρο την ανθρωποκεντρική χρήση των ΤΠΕ και της ΤΝ, προτείνονται στρατηγικές για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας ηθική και βιώσιμη ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: τεχνητή νοημοσύνη, εκπαιδευτική τεχνολογία, ηθικά ζητήματα, πρακτικές εφαρμογές, προοπτικές εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από τη χρήση προσαρμοστικών συστημάτων μάθησης, ψηφιακών βοηθών, εργαλείων ανάλυσης δεδομένων, καθώς και τεχνολογιών επαυξημένης (Augmented Reality AR) και εικονικής πραγματικότητας (Virtual Reality VR) (Holmes et al., 2019). Αυτές οι τεχνολογίες υπόσχονται τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας, επιτρέποντας την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των μαθητών και τη δημιουργία διαδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Luckin et al., 2022).

Ωστόσο, παρά τα οφέλη, η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση εγείρει ηθικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά ζητήματα. Η αλγοριθμική μεροληψία, η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η διαφάνεια στη λειτουργία των συστημάτων ΤΝ και η ψηφιακή ανισότητα είναι παράγοντες που απαιτούν προσεκτική διαχείριση (Baker & Hawn, 2022). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν σε νέους ρόλους, λειτουργώντας όχι μόνο ως διδάσκοντες, αλλά και ως διαμεσολαβητές της τεχνολογίας, γεγονός που απαιτεί νέες δεξιότητες και εκπαιδευτική πολιτική (Selwyn, 2020).

1.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η παρούσα μελέτη βασίζεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση. Οι βασικοί θεωρητικοί άξονες περιλαμβάνουν:

- Η Θεωρία της Προσαρμοστικής Μάθησης (Adaptive Learning Theory): Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε μαθητή, προσφέροντας εξατομικευμένη μάθηση (Luckin et al., 2022). Οι προσαρμοστικοί αλγόριθμοι της ΤΝ ενσωματώνουν αυτήν την προσέγγιση, επιτρέποντας στους μαθητές να προχωρούν με τον δικό τους ρυθμό και να λαμβάνουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση.
- Η Κονστρουκτιβιστική Θεωρία Μάθησης (Constructivist Learning Theory): Σύμφωνα με τον Piaget (1950) και τον Vygotsky (1978), η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη γνώση, μέσω διαδραστικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων. Τα συστήματα ΤΝ, όπως τα εκπαιδευτικά chatbots και οι εικονικοί βοηθοί, υποστηρίζουν αυτή την προσέγγιση, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης (Johnson & Lester, 2021).

- Η Θεωρία της Διαμεσολαβημένης Μάθησης (Mediated Learning Theory): Ο Feuerstein (1990) υποστήριξε ότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει ένας διαμεσολαβητής που καθοδηγεί τον μαθητή. Στο πλαίσιο της ΤΝ, τα προσαρμοστικά συστήματα και οι εικονικοί καθηγητές λειτουργούν ως τέτοιοι διαμεσολαβητές, βοηθώντας τους μαθητές να εμβαθύνουν στη γνώση και να επιλύουν προβλήματα με μεγαλύτερη αυτονομία (Woolf, 2020).

1.2 Στόχοι της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει ως στόχο:

- Τη χαρτογράφηση των εργαλείων ΤΝ που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις κατηγορίες και τις λειτουργίες τους.
- Την ανάλυση των πρακτικών εφαρμογών της ΤΝ στη διδασκαλία, εστιάζοντας σε παραδείγματα χρήσης και μαθησιακά αποτελέσματα.
- Τον εντοπισμό των βασικών προκλήσεων που προκύπτουν από την υιοθέτηση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των ηθικών ζητημάτων και των προβλημάτων εφαρμογής.
- Την παρουσίαση των προοπτικών της ΤΝ στην εκπαίδευση, με στόχο τη βιώσιμη και υπεύθυνη ενσωμάτωσή της στο σχολικό και πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Με βάση αυτούς τους στόχους, η εργασία επιχειρεί να απαντήσει στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι διαθέσιμες εφαρμογές της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, ποιες είναι οι προκλήσεις της χρήσης τους και ποιες προοπτικές διαφαίνονται για το μέλλον;

Η δομή της εργασίας διαμορφώνεται ως εξής: Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφοντας τα κριτήρια επιλογής των πηγών και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Στη συνέχεια, αναλύονται τα διαθέσιμα εργαλεία ΤΝ και οι πρακτικές εφαρμογές τους, ενώ στις τελευταίες ενότητες εξετάζονται οι βασικές προκλήσεις, οι ηθικοί προβληματισμοί και οι προοπτικές ανάπτυξης της ΤΝ στην εκπαίδευση.

2.1 Κριτήρια επιλογής βιβλιογραφίας

Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια επιλογής:

- Χρονικός περιορισμός: Επιλέχθηκαν μελέτες που δημοσιεύθηκαν από το 2019 έως το 2024, ώστε να διασφαλιστεί η επικαιρότητα των δεδομένων.
- Επιστημονική εγκυρότητα: Συμπεριλήφθηκαν άρθρα δημοσιευμένα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά (π.χ., *Computers & Education*, *Educational Technology & Society*).
- Θεματολογία: Επιλέχθηκαν μελέτες που εστιάζουν σε πρακτικές εφαρμογές της ΤΝ στην εκπαίδευση, ηθικά ζητήματα και προοπτικές.
- Γλώσσα: Συμπεριλήφθηκαν άρθρα γραμμένα στην αγγλική και ελληνική γλώσσα.

2.2 Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης, με στόχο την ολιστική διερεύνηση της ενσωμάτωσης της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην εκπαίδευση. Η μελέτη επικεντρώθηκε σε τέσσερις βασικούς άξονες ανάλυσης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε χαρτογράφηση των τύπων εργαλείων ΤΝ που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό χώρο, συμπεριλαμβανομένων των προσαρμοστικών συστημάτων μάθησης, των διαδραστικών chatbots (ψηφιακοί βοηθοί) και των τεχνολογιών επαυξημένης (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR). Στη συνέχεια, αναλύθηκαν οι πρακτικές εφαρμογές των εν λόγω εργαλείων και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση τους σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέλος, εξετάστηκαν τα ηθικά ζητήματα και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση, όπως η αλγοριθμική μεροληψία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Τέλος, διατυπώθηκαν μελλοντικές κατευθύνσεις και προτάσεις πολιτικής για τη

βιώσιμη και υπεύθυνη χρήση της ΤΝ στο εκπαιδευτικό σύστημα, με γνώμονα την ανθρωποκεντρική προσέγγιση.

3. Ανάλυση & Συζήτηση

3.1 Χαρτογράφηση των διαθέσιμων εργαλείων ΤΝ στην εκπαίδευση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) προσφέρει μια ποικιλία εργαλείων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα εργαλεία αυτά ενσωματώνονται σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης, από την εξατομικευμένη μάθηση έως την αυτοματοποίηση της αξιολόγησης και την ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών. Ακολουθούν τα πιο σημαντικά εργαλεία ΤΝ που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση:

- ***Προσαρμοστικά Συστήματα*** *Μάθησης (Adaptive Learning Systems):* Αυτά τα συστήματα χρησιμοποιούν αλγορίθμους για να αναλύσουν την πρόοδο των μαθητών και να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό στις ατομικές τους ανάγκες. Συστήματα όπως το Knewton και το DreamBox επιτρέπουν τη δυναμική προσαρμογή των μαθημάτων με βάση την απόδοση του μαθητή, προάγοντας την εξατομικευμένη μάθηση (Luckin et al., 2022).
- ***Ψηφιακοί Βοηθοί***: Εργαλεία όπως το Siri και το Google Assistant χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση για την παροχή υποστήριξης στους μαθητές, απαντώντας σε ερωτήσεις, παρέχοντας πληροφορίες ή καθοδηγώντας σε αναζητήσεις. Ειδικά για τη διδασκαλία γλωσσών, το Duolingo χρησιμοποιεί ΤΝ για να προσαρμόσει τα μαθήματα στις αδυναμίες και τις ανάγκες του μαθητή (Baker & Hawn, 2022).
- ***Επαυξημένη Πραγματικότητα (AR) και Εικονική Πραγματικότητα (VR)***: Οι τεχνολογίες AR/VR προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν μαθησιακές εμπειρίες που δύσκολα μπορούν να αναπαρασταθούν με παραδοσιακά μέσα. Για παράδειγμα, το Google Expeditions επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν αρχαιολογικούς χώρους ή να συμμετέχουν σε εικονικές επιστημονικές πειραματικές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας VR (Woolf, 2020).
- ***Chatbots και Διαδραστικοί Ψηφιακοί Εκπαιδευτές***: Εργαλεία όπως το Civitas Learning και το Ada είναι εκπαιδευτικά chatbots που προσφέρουν αλληλεπίδραση με τους μαθητές για να ενισχύσουν την εμπειρία μάθησης και να παρέχουν υποστήριξη σε ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα. Αυτά τα εργαλεία ενισχύουν την άμεση υποστήριξη των μαθητών και την ανάλυση των μαθησιακών τους αναγκών σε πραγματικό χρόνο (Johnson & Lester, 2021).

3.2 Πρακτικές Εφαρμογές των Εργαλείων ΤΝ στην Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση έχει ήδη διαμορφώσει νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προσφέροντας εξατομικευμένη μάθηση, ενισχύοντας την αξιολόγηση των μαθητών και προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παρακάτω παρουσιάζονται βασικοί τομείς εφαρμογής των ΤΝ εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνοδευόμενοι από συγκεκριμένα παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης.

3.2.1 Εξατομικευμένη Μάθηση και Προσαρμοστικά Συστήματα

Τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης χρησιμοποιούν αλγορίθμους ΤΝ για να προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τον ρυθμό της μάθησης στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Luckin et al., 2022). Τα εργαλεία αυτά αναλύουν δεδομένα απόδοσης των μαθητών και παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, καθοδηγώντας τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Μελέτη περίπτωσης: DreamBox Learning & Knewton

Η χρήση των προσαρμοστικών συστημάτων μάθησης βελτιώνει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας εξατομικευμένη προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες κάθε μαθητή. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το DreamBox Learning, που στη διδασκαλία των μαθηματικών αναλύει σε πραγματικό χρόνο την απόδοση του μαθητή και προσαρμόζει τις

δραστηριότητες, δημιουργώντας εξατομικευμένο μαθησιακό μονοπάτι. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που το χρησιμοποιούν εμφανίζουν βελτίωση της απόδοσής τους έως και 30% σε λίγους μήνες, χάρη στη στοχευμένη ανατροφοδότηση (Johnson & Lester, 2021).

Παρόμοια λειτουργεί το Knewton, το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως σε πανεπιστημιακά προγράμματα. Αναλύει τη συμπεριφορά των φοιτητών και προσαρμόζει το μαθησιακό υλικό δυναμικά, επιτρέποντας στους φοιτητές να προχωρούν με τον ρυθμό τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτές λαμβάνουν δεδομένα που βοηθούν στον εντοπισμό αδυναμιών και την προσαρμογή της διδασκαλίας (Woolf, 2020). Και στις δύο περιπτώσεις, η ΤΝ ενισχύει τη μάθηση, προσφέροντας εξατομικευμένη διδασκαλία και στοχευμένη υποστήριξη σε ευέλικτα περιβάλλοντα.

3.2.2 ΤΝ στην Ειδική Αγωγή

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην ειδική αγωγή μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία και να διευκολύνει την πρόσβαση μαθητών με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Τα εργαλεία ΤΝ δημιουργούν εξατομικευμένα μαθησιακά περιβάλλοντα, ενισχύοντας την επικοινωνία και την αυτονομία μέσω τεχνολογιών αναγνώρισης ομιλίας, μετατροπής κειμένου σε ήχο και ανάλυσης δεδομένων (Selwyn, 2020).

Για παράδειγμα, το Kurzweil 3000 και το NaturalReader χρησιμοποιούν τεχνολογίες text-to-speech, βοηθώντας μαθητές με δυσλεξία ή προβλήματα όρασης να αφομοιώσουν το περιεχόμενο μέσω ακρόασης. Το Seeing AI της Microsoft αξιοποιεί μηχανική όραση για περιγραφή του περιβάλλοντος σε μαθητές με προβλήματα όρασης (Johnson & Lester, 2021).

Στην υποστήριξη μαθητών με αυτισμό, εφαρμογές όπως το Empathic Computing διευκολύνουν την κατανόηση κοινωνικών σημάτων και τη βελτίωση της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω συστημάτων που μετατρέπουν εικόνες σε λόγο (Luckin et al., 2022).

Παρά τις δυνατότητες της ΤΝ στην ειδική αγωγή, απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διαχείριση ζητημάτων ιδιωτικότητας (Baker & Hawn, 2022).

3.2.3 Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση

Η αυτοματοποίηση της αξιολόγησης μέσω ΤΝ αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την απόδοσή τους. Τα εργαλεία ΤΝ επιτρέπουν την άμεση και αντικειμενική αξιολόγηση, μειώνοντας τον χρόνο που απαιτείται για τη διόρθωση εργασιών και εξετάσεων. Ταυτόχρονα, τα συστήματα αυτά έχουν τη δυνατότητα να αναλύουν τα λάθη των μαθητών και να προσφέρουν στοχευμένες συστάσεις για βελτίωση (Holmes et al., 2019).

Η χρήση της ΤΝ στην αξιολόγηση επεκτείνεται τόσο στις παραδοσιακές δοκιμασίες (τεστ πολλαπλών επιλογών, κουίζ) όσο και σε περισσότερο ανοιχτές μορφές αξιολόγησης, όπως η βαθμολόγηση γραπτών εργασιών. Η επεξεργασία φυσικής γλώσσας (Natural Language Processing - NLP) επιτρέπει σε εργαλεία όπως το Turnitin να αναλύουν τη συνοχή, τη γλωσσική ακρίβεια και τη δομή ενός κειμένου, παρέχοντας αυτοματοποιημένα σχόλια στους μαθητές.

Ένα βασικό πλεονέκτημα των ΤΝ εργαλείων αξιολόγησης είναι η δυνατότητά τους να εντοπίζουν μοτίβα μάθησης και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τις αδυναμίες των μαθητών. Για παράδειγμα, πλατφόρμες όπως το Gradescope χρησιμοποιούν ΤΝ για να ανιχνεύουν κοινά λάθη στα γραπτά των μαθητών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα (Zawacki-Richter et al., 2019).

Ωστόσο, η αυτοματοποίηση της αξιολόγησης συνοδεύεται από προκλήσεις. Ένα βασικό ζήτημα είναι η αδυναμία της ΤΝ να κατανοήσει την ανθρώπινη δημιουργικότητα και τη σύνθετη κριτική σκέψη, στοιχεία που είναι καθοριστικά σε δοκιμασίες που απαιτούν πρωτότυπη ανάλυση. Παράλληλα, η χρήση ΤΝ για την ανίχνευση λογοκλοπής μπορεί να προκαλέσει ψευδώς θετικά αποτελέσματα, καθώς οι αλγόριθμοι δεν είναι πάντα σε θέση να αναγνωρίσουν σωστά παραφρασμένο ή αυθεντικό περιεχόμενο (Chen et al., 2020).

Συνολικά, η ΤΝ στην αξιολόγηση προσφέρει αποτελεσματικότητα και αμεσότητα, αλλά η ανθρώπινη παρέμβαση παραμένει απαραίτητη για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της παιδαγωγικής ευαισθησίας της διαδικασίας.

3.2.4 Εκμάθηση Γλωσσών με ΤΝ

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία γλωσσών έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων που προσφέρουν εξατομικευμένη εξάσκηση, άμεση ανατροφοδότηση και διαδραστικές μεθόδους μάθησης. Η ΤΝ βοηθά στη βελτίωση των δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής, ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή, δημιουργώντας ένα πιο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Chen et al., 2020).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ΤΝ στη γλωσσική εκπαίδευση είναι η χρήση επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (Natural Language Processing - NLP). Οι αλγόριθμοι NLP επιτρέπουν στα εκπαιδευτικά εργαλεία να κατανοούν και να επεξεργάζονται τη γλώσσα, βοηθώντας τους μαθητές στη γραμματική, τη σύνταξη και τη σημασιολογική ανάλυση των κειμένων. Ταυτόχρονα, οι έξυπνοι εικονικοί καθηγητές μπορούν να παρέχουν επαναληπτικές ασκήσεις και διαδραστικούς διαλόγους, προσομοιώνοντας πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας (Luckin et al., 2022).

Η ΤΝ έχει επίσης βελτιώσει την προφορά και τη φωνητική εκπαίδευση. Εφαρμογές όπως το ELSA Speak χρησιμοποιούν αναγνώριση φωνής και βαθιά μάθηση (deep learning) για να αναλύσουν την προφορά των μαθητών και να προσφέρουν εξατομικευμένες διορθώσεις. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν TN-based προγράμματα εκμάθησης γλωσσών παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην ακρίβεια της προφοράς τους σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Johnson & Lester, 2021).

Ένα άλλο ισχυρό εργαλείο στην εκμάθηση γλωσσών είναι οι AI-driven πλατφόρμες εκμάθησης, όπως το Duolingo και το Babbel. Αυτές οι πλατφόρμες χρησιμοποιούν προσαρμοστικούς αλγορίθμους που αναλύουν την πρόοδο του χρήστη και προσαρμόζουν το υλικό διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον, η χρήση τεχνητών συνομιλητών (chatbots) επιτρέπει στους μαθητές να εξασκούν τη γλώσσα μέσα από ρεαλιστικούς διαλόγους, βελτιώνοντας την επικοινωνιακή τους επάρκεια (Selwyn, 2020).

Ωστόσο, παρά τα οφέλη, υπάρχουν και προκλήσεις. Η ΤΝ δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης και της αυθόρμητης επικοινωνίας. Επιπλέον, τα ΤΝ συστήματα ενδέχεται να δυσκολεύονται στην αναγνώριση διαλέκτων και προφορών, περιορίζοντας την ακρίβειά τους σε πιο πολύπλοκες γλωσσικές δομές (Woolf, 2020).

Συνολικά, η ΤΝ έχει φέρει επαναστατικές αλλαγές στη διδασκαλία γλωσσών, καθιστώντας τη μάθηση πιο εξατομικευμένη, διαδραστική και αποδοτική. Παρόλα αυτά, για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα, η χρήση της πρέπει να συνδυάζεται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να διατηρείται η ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και ανθρώπινης παιδαγωγικής (Baker & Hawn, 2022).

3.2.5 Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση & MOOC Πλατφόρμες

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει επωφεληθεί σημαντικά από την ενσωμάτωση της ΤΝ, καθώς τα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν έξυπνες τεχνολογίες για να βελτιώσουν τη διδασκαλία, την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση των φοιτητών. Η ΤΝ βοηθά στη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών διαδρομών, στη βελτιστοποίηση των διαδικασιών διοίκησης και στην ανάπτυξη ανοιχτών διαδικτυακών μαθημάτων (MOOCs), που διευρύνουν την πρόσβαση στη γνώση (Zawacki-Richter et al., 2019).

Τα MOOCs (Massive Open Online Courses) αποτελούν μία από τις πιο επιτυχημένες εφαρμογές της ΤΝ στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Πλατφόρμες όπως το Coursera, το EdX και το Udacity χρησιμοποιούν ΤΝ για να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στις ανάγκες των φοιτητών, να προβλέπουν τις πιθανότητες επιτυχίας και να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη. Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση ΤΝ σε MOOC πλατφόρμες έχει οδηγήσει σε αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης μαθημάτων κατά 15-20% (Chen et al., 2020).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των TN-driven MOOCs είναι η χρήση έξυπνων εκπαιδευτικών βοηθών (TN tutors), οι οποίοι βοηθούν τους φοιτητές απαντώντας σε ερωτήσεις και εξηγώντας δύσκολες έννοιες. Τα AI chatbots, όπως το Jill Watson του Georgia Tech, έχουν τη δυνατότητα να

απαντούν αυτόματα στις ερωτήσεις των φοιτητών σε διαδικτυακά μαθήματα, βελτιώνοντας την εμπειρία μάθησης (Luckin et al., 2022).

Παράλληλα, τα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν ΤΝ για τη διαχείριση των φοιτητικών δεδομένων και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής συμβουλευτικής. Με τη χρήση αλγορίθμων ανάλυσης δεδομένων, οι σύμβουλοι σπουδών μπορούν να εντοπίσουν φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να προτείνουν στρατηγικές υποστήριξης. Επιπλέον, η ΤΝ συμβάλλει στη διαχείριση των εγγραφών, στη δημιουργία εξατομικευμένων ακαδημαϊκών πλάνων και στην πρόβλεψη των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών (Baker & Hawn, 2022).

Ωστόσο, η χρήση της ΤΝ στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση εγείρει και προβληματισμούς. Ένα βασικό ζήτημα είναι η ανισότητα στην πρόσβαση, καθώς οι φοιτητές από αναπτυσσόμενες χώρες ή οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πλήρως τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία. Επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος της αποπροσωποποίησης της πανεπιστημιακής εμπειρίας, καθώς η ΤΝ δεν μπορεί να αντικαταστήσει την κριτική σκέψη, τη συζήτηση και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση που χαρακτηρίζουν την ανώτατη εκπαίδευση (Selwyn, 2020).

Συνοψίζοντας, η ΤΝ έχει φέρει καινοτομίες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, βελτιώνοντας την πρόσβαση στη γνώση και την εξατομικευμένη μάθηση. Ωστόσο, για να επιτευχθεί μια ισορροπημένη ενσωμάτωση, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση, η προστασία των δεδομένων και η διατήρηση της ανθρώπινης διάστασης της εκπαίδευσης.

3.3 Ηθικά Ζητήματα και Προκλήσεις στην Εφαρμογή ΤΝ στην Εκπαίδευση

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη διδασκαλία γλωσσών έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη καινοτόμων εργαλείων που προσφέρουν εξατομικευμένη εξάσκηση, άμεση ανατροφοδότηση και διαδραστικές μεθόδους μάθησης. Η ΤΝ βοηθά στη βελτίωση των δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής, ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή, δημιουργώντας ένα πιο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Chen et al., 2020).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ΤΝ στη γλωσσική εκπαίδευση είναι η χρήση επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (Natural Language Processing - NLP). Οι αλγόριθμοι NLP επιτρέπουν στα εκπαιδευτικά εργαλεία να κατανοούν και να επεξεργάζονται τη γλώσσα, βοηθώντας τους μαθητές στη γραμματική, τη σύνταξη και τη σημασιολογική ανάλυση των κειμένων. Ταυτόχρονα, οι έξυπνοι εικονικοί καθηγητές μπορούν να παρέχουν επαναληπτικές ασκήσεις και διαδραστικούς διαλόγους, προσομοιώνοντας πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας (Luckin et al., 2022).

Η ΤΝ έχει επίσης βελτιώσει την προφορά και τη φωνητική εκπαίδευση. Εφαρμογές όπως το ELSA Speak χρησιμοποιούν αναγνώριση φωνής και βαθιά μάθηση (deep learning) για να αναλύσουν την προφορά των μαθητών και να προσφέρουν εξατομικευμένες διορθώσεις. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν TN-based προγράμματα εκμάθησης γλωσσών παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στην ακρίβεια της προφοράς τους σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Johnson & Lester, 2021).

Ένα άλλο ισχυρό εργαλείο στην εκμάθηση γλωσσών είναι οι TN-driven πλατφόρμες εκμάθησης, όπως το Duolingo και το Babbel. Αυτές οι πλατφόρμες χρησιμοποιούν προσαρμοστικούς αλγορίθμους που αναλύουν την πρόοδο του χρήστη και προσαρμόζουν το υλικό διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον, η χρήση τεχνητών συνομιλητών (chatbots) επιτρέπει στους μαθητές να εξασκούν τη γλώσσα μέσα από ρεαλιστικούς διαλόγους, βελτιώνοντας την επικοινωνιακή τους επάρκεια (Selwyn, 2020).

Ωστόσο, παρά τα οφέλη, υπάρχουν και προκλήσεις. Η ΤΝ δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης και της αυθόρμητης επικοινωνίας. Επιπλέον, τα ΤΝ συστήματα ενδέχεται να δυσκολεύονται στην αναγνώριση διαλέκτων και προφορών, περιορίζοντας την ακρίβειά τους σε πιο πολύπλοκες γλωσσικές δομές (Woolf, 2020).

Συνολικά, η ΤΝ έχει φέρει επαναστατικές αλλαγές στη διδασκαλία γλωσσών, καθιστώντας τη μάθηση πιο εξατομικευμένη, διαδραστική και αποδοτική. Παρόλα αυτά, για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα, η χρήση της πρέπει να συνδυάζεται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να διατηρείται η ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και ανθρώπινης παιδαγωγικής (Baker & Hawn, 2022).

4. Ανθρωποκεντρική Χρήση της ΤΝ και Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών

Η ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η τεχνολογία λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της διδακτικής διαδικασίας και όχι ως υποκατάστατο των εκπαιδευτικών. Βασική προτεραιότητα είναι η ανάπτυξη εφαρμογών που υποστηρίζουν τους διδάσκοντες, ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική μάθηση και διασφαλίζοντας την ηθική και βιώσιμη χρήση της ΤΝ. Η ορθή ενσωμάτωση της ΤΝ δεν στοχεύει στην αντικατάσταση του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και στη δημιουργία ευέλικτων και προσαρμοστικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Luckin et al., 2022).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της ΤΝ εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους. Αρχικά, η αυτοματοποίηση συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών, όπως η αξιολόγηση των μαθητών και η ανάλυση δεδομένων απόδοσης, συμβάλλει στη μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν περισσότερο στη διδακτική πρακτική και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Holmes et al., 2019). Επιπλέον, τα προσαρμοστικά μαθησιακά συστήματα επιτρέπουν την εξατομικευμένη διδασκαλία, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών και να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό υλικό στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Baker & Hawn, 2022). Παράλληλα, η ΤΝ μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων, μέσω έξυπνων πλατφορμών επιμόρφωσης που προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και διευκολύνουν τη διαρκή μάθηση (OECD, 2021).

Ωστόσο, η υιοθέτηση της ΤΝ στην εκπαίδευση πρέπει να συνοδεύεται από στρατηγικές που διασφαλίζουν την ηθική και βιώσιμη χρήση της. Ένα από τα βασικά ζητήματα που ανακύπτουν είναι η ανάγκη για διαφάνεια και εξηγήσιμη ΤΝ (Explainable AI), ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις των αλγορίθμων και να αποφεύγονται φαινόμενα αλγοριθμικής μεροληψίας (UNESCO, 2023). Επιπλέον, η προστασία των προσωπικών δεδομένων αποτελεί μια σημαντική πρόκληση, καθώς οι ΤΝ πλατφόρμες συλλέγουν και επεξεργάζονται μεγάλο όγκο πληροφοριών που αφορούν τη μαθησιακή συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών. Η συμμόρφωση με αυστηρούς κανονισμούς, όπως ο GDPR, είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας των δεδομένων (Selwyn, 2020).

Επιπρόσθετα, η τεχνολογία πρέπει να ενσωματώνεται στην εκπαίδευση με τρόπο που να ενισχύει την παιδαγωγική διαδικασία και όχι να την αντικαθιστά. Η ΤΝ μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία, αλλά δεν μπορεί να αναπληρώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη δημιουργικότητα και την κρίσιμη σκέψη που καλλιεργεί η ανθρώπινη αλληλεπίδραση στην τάξη. Επομένως, είναι απαραίτητο να διατηρείται μια ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και παραδοσιακής διδασκαλίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της μάθησης και η διατήρηση της ανθρωποκεντρικής διάστασης της εκπαίδευσης (Woolf, 2020).

Η ανθρωποκεντρική ενσωμάτωση της ΤΝ δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά και μια προσέγγιση που θέτει στο επίκεντρο τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραμείνουν οι κύριοι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξιοποιώντας την ΤΝ ως ένα εργαλείο που ενισχύει τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η υπεύθυνη και ηθική χρήση της ΤΝ μπορεί να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προωθεί τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη, διασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία λειτουργεί ως σύμμαχος της εκπαίδευσης και όχι ως αντικαταστάτης της ανθρώπινης διάστασης της μάθησης.

5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) διαθέτει τη δυναμική να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας νέες δυνατότητες για την εξατομικευμένη μάθηση, την αυτοματοποίηση της αξιολόγησης και τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε εκπαιδευτικά εργαλεία. Ωστόσο, η ενσωμάτωση της ΤΝ δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις, καθώς ανακύπτουν ζητήματα που αφορούν την αλγοριθμική μεροληψία, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την ισότιμη πρόσβαση στις τεχνολογικές καινοτομίες.

Προκειμένου να αξιοποιηθεί πλήρως το δυναμικό της ΤΝ στον τομέα της εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση πολιτικών που προάγουν την ηθική χρήση των τεχνολογιών αυτών. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη διασφάλιση της διαφάνειας και της δίκαιης εφαρμογής των αλγορίθμων, με γνώμονα την υπεύθυνη και αμερόληπτη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να ληφθούν μέτρα για την προώθηση της ισότιμης πρόσβασης σε εργαλεία ΤΝ, εξασφαλίζοντας ότι μαθητές από όλες τις κοινωνικές ομάδες θα έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από τις σύγχρονες τεχνολογικές λύσεις. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη στήριξη μέσω δημόσιων επενδύσεων.

Επιπλέον, καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή ενσωμάτωση της ΤΝ αποτελεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, προκειμένου να μπορούν να τις χρησιμοποιούν με κριτική σκέψη και παιδαγωγική ευαισθησία. Η συνεχής επιμόρφωση και η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν τις καινοτόμες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο.

Τέλος, η επιστημονική κοινότητα καλείται να προχωρήσει σε περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να αποτυπωθεί η μακροπρόθεσμη επίδραση της ΤΝ στην εκπαίδευση. Η διαμόρφωση παγκόσμιων προτύπων και η ανάπτυξη καθολικών κατευθυντήριων γραμμών για την υπεύθυνη χρήση της ΤΝ θα συμβάλουν στη διασφάλιση της βιωσιμότητας και της ηθικής ενσωμάτωσης των τεχνολογιών αυτών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic Bias in TN Educational Technologies. Educational Data Mining Journal, 14(2), 45-67.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, 8, 75264-75278.

Feuerstein, R. (1990). The Theory of Mediated Learning Experience. In Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E., Don’t Accept Me as I Am: Helping "Retarded" People to Excel. Springer.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Johnson, A. M., & Lester, J. C. (2021). Pedagogical Agents for Learning: Effects of Agent Affect and Gender. Journal of Educational Psychology, 113(3), 519-534.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). TN for School Teachers. Routledge.

OECD. (2021). TN and the Future of Skills. OECD Publishing.

Piaget, J. (1950). The Psychology of Intelligence. Routledge.

Selwyn, N. (2020). Artificial Intelligence and the Digitalization of Education: Critical Perspectives. Learning, Media and Technology, 45(1), 1-8.

UNESCO. (2023). Guidance for Generative TN in Education and Research. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Woolf, B. P. (2020). Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing E-Learning. Morgan Kaufmann.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 39.

ΔΙ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙ-ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΚΑΙ ΦΟΡΕΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Μπαλτσιώτη Βασιλική
Υπ. Μετα-Διδάκτορας ΤΕπΕΚΕ, Κοινωνική Λειτουργός σε ΣΔΕΥ ΠΕ 30
Φαρμακοπούλου Ιγνατία
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (ΤΕπΕΚΕ), Κατεύθυνση Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Εξετάζεται ο ρόλος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) μέσα από τα δι-επιστημονικά και δι-υπηρεσιακά μοντέλα καθώς και τα μοντέλα Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας τα οποία είναι αλληλοσυμπληρούμενα και συμβάλλουν ουσιαστικά στη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Επισημαίνεται η σημαντικότητα της επικοινωνίας και της δι-υπηρεσιακής συνεργασίας μεταξύ των συστημάτων οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Το παρόν άρθρο βασίζεται σε μια επιστημονική μελέτη στα πλαίσια μιας μετα-διδακτορικής έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας μεταξύ των σχολικών κοινωνικών λειτουργών, των γονέων και των φορέων της κοινότητας στην ανίχνευση περιστατικών μαθητών με παιδοψυχιατρικές διαταραχές. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα στην οποία αξιοποιείται η γενικότερη μέθοδος της Μελέτης Περίπτωσης. Εν προκειμένω, Μελέτη Περίπτωσης είναι πέντε Γενικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Αττικής και Στερεάς Ελλάδας. Η πολυπλοκότητα της πληθώρας των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές στο σημερινό σχολικό περιβάλλον και η έγκαιρη δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία μεταξύ μελών ΕΔΥ και φορέων της κοινότητας συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με παιδοψυχιατρική διαταραχή ή/και συνοσσηρότητα στα δημοτικά σχολεία. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία διασφαλίζει και αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη πολυεπίπεδη συνεργασία μεταξύ μελών ΕΔΥ, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων της κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία, οικοσυστημικό μοντέλο

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εξελίξεις παρουσιάζουν το σχολείο ως μια κοινότητα που ενδιαφέρεται ουσιαστικά και φροντίζει τους μαθητές της, καθώς και οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συναισθηματικής σχέσης μαζί τους (Χατζηχρήστου, 2015). Η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί τον πρώτο επίσημο κρατικό θεσμό με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι έρχονται σε καθημερινή επαφή στην σύγχρονη πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική κοινωνία. Η κοινωνική ένταξη και η συμπερίληψη όλης της μαθητικής κοινότητας συμβάλλει θετικά στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, η οποία στηρίζεται στην έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σχολείο ως αναπόσπαστο κύτταρο της κοινωνίας επιδιώκει την ισότητα, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών (Κόντη, 2020). Το σημερινό σχολείο έχει αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και προκλήσεις και χρειάζεται ο κάθε επαγγελματίας που εργάζεται στο πλαίσιο αυτό να έχει αποκτήσει δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστεί κατάλληλα τους μαθητές που παρουσιάζουν γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχικά προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

Οι διαταραχές ψυχικής υγείας που εμφανίζονται στα παιδιά και στους εφήβους ταξινομούνται στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές άγχους, διαταραχές

διάθεσης, διαταραχές διαγωγής και εναντίωσης-αντίθεσης, διαταραχές διατροφής, ψυχωσικές διαταραχές, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας και διαταραχές φάσματος του αυτισμού. Σε περίπτωση που εντοπιστεί μια από τις προαναφερόμενες διαταραχές ή και συννοσηρότητα κρίνεται απαραίτητο να αντιμετωπιστεί με έγκυρο και έγκαιρο τρόπο έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ολιστική αντιμετώπιση των αναγκών του εκάστοτε παιδιού και της οικογένειας του μέσω της εφαρμογής ενός δι-επιστημονικού και δι-υπηρεσιακού μοντέλου συνεργασίας, το οποίο θα συμπεριλαμβάνει ένα εξατομικευμένο θεραπευτικό πλάνο. Κατ' αυτό τον τρόπο θα δοθεί η ευκαιρία στο παιδί να διαχειριστεί καλύτερα τις σχέσεις με την οικογένεια του, τους συμμαθητές του και άλλους φίλους του, όπως και τη μαθησιακή του πορεία (Τσιραντωνάκη, 2023; Τουλουμάκου κ.α. 2023; Κολαΐτης, κ.α., 2020).

Ακόμη, η πολυπλοκότητα των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές στο σημερινό σχολικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνει περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας, οικογένειες μαθητών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που βιώνουν φτώχεια, μειονοτικές ευάλωτες ομάδες όπως μαθητές που έχουν αθίγγανη καταγωγή ή προέρχονται από οικογένεις μεταναστών ή προσφύγων, γονείς ή και μαθητές που κάνουν χρήση ουσιών, μαθήτριες που βιώνουν μια ανεπιθύμητη εφηβική εγκυμοσύνη, γονέας ή γονείς με κάποιο σοβαρό πρόβλημα σωματικής ή ψυχικής υγείας, περιπτώσεις συγκρουσιακών διαζυγίων καθώς και περιστατικά πένθους λόγω απώλειας ενός γονέα. Ενίοτε υπάρχει συνδυασμός τέτοιων καταστάσεων, οι οποίες κινδυνεύουν να οδηγήσουν σε σχολική διαρροή των μαθητών ή και στην ενεργό συμμετοχή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Φαρμακοπούλου, κ.α. 2024; Γρηγοριάδης, κ.α., 2023).

Αρκετές μελέτες έχουν τεκμηριώσει την αναγκαιότητα διεπιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Lanterman & Blithe, 2019). Στη διεθνή βιβλιογραφία η συνεργασία επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων περιγράφεται είτε ως «πολυ-επιστημονική ομάδα» (multi-disciplinary team) είτε «δι-επιστημονική ομάδα» (inter-disciplinary team) Lanterman & Blithe, 2019). Στη δι-επιστημονική συνεργασία τονίζεται ιδιαίτερα το γεγονός ότι παρόλο που συμμετέχουν στην διεπιστημονική ομάδα επαγγελματίες διαφορετικών ειδικοτήτων έχουν ως κοινό στόχο και κοινή ευθύνη την υποστήριξη, την ενδυνάμωση και την κάλυψη των αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Σύμφωνα με την Farmakopoulou (2002a; 2002b) υπάρχουν τρία μοντέλα δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας. Α) Το πρώτο θεωρητικό μοντέλο, είναι αυτό της ανταλλαγής (exchange model) το οποίο μελετήθηκε και διατυπώθηκε αρχικά από τον Hommans το 1951. Οι Levine και White λίγα χρόνια αργότερα, το 1972, διατύπωσαν και αυτοί την θεωρία της ανταλλαγής και υποστήριξαν πως η ανταλλαγή πληροφοριών από την μια υπηρεσία στην άλλη αντιμετωπίζει αρκετά εμπόδια όταν δεν υπάρχει η σωστή ενημέρωση ανάμεσα στο προσωπικό των υπηρεσιών για τον σκοπό και τις παροχές της καθεμίας. Στόχος στο μοντέλο αυτό είναι το κοινό όφελος, χωρίς να αποκλείει και ενδεχόμενα εμπόδια στις επαγγελματικές σχέσεις. Οι συνεργατικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από συντονισμό και τεχνικές επίλυσης των προβλημάτων. Η θεωρία της ανταλλαγής προϋποθέτει ότι η δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία στοχεύει στους κοινούς στόχους, είναι άτυπη και εθελοντική. Στην πρακτική άσκηση όμως της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας, ο εθελοντισμός δεν μπορεί να υφίστανται πάντα και έτσι αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα, γεγονός που σχετίζεται με την ύπαρξη εξουσίας και ιεραρχίας. Β) Το δεύτερο συνεργατικό μοντέλο της εξαρτώμενης εξουσίας/πόρων (power/resource dependency model) αποτελεί το δεύτερο θεωρητικό μοντέλο, το οποίο μελετήθηκε από τους Aldrich και Benson το 1975. Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει πώς οι κρατικές υπηρεσίες αρκετές φορές δεν μεριμνούν για όλες τις υποθέσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν και παραμελούν τα καθήκοντα τους, κι έτσι χρειάζεται η άσκηση εξουσίας και παρέμβαση υποχρεωτικού χαρακτήρα. Η βασική κριτική που ασκείται στο μοντέλο αυτό είναι ότι δεν καλύπτει περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στις κρατικές υπηρεσίες. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι οι ομάδες πίεσης αλλά και πολιτικοί παράγοντες. Γ) Το τρίτο μοντέλο πολιτικής οικονομίας (political economy model) του Benson (1982) συνιστά το τρίτο θεωρητικό μοντέλο δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας, το οποίο υποστηρίζει ότι οι φορείς αναγκάζονται μερικές φορές να συνάψουν δεσμούς που θα μπορούσαν να είχαν επιλέξει, αλλά στην πραγματικότητα το κάνουν γιατί

είναι νομικά, διοικητικά ή κοινωνικά υποχρεωμένοι. Αυτό υποδηλώνει ότι οι δι-επιστημονικές και δι-υπηρεσιακές σχέσεις συνδέονται με τις ευρύτερες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές επιρροές.

Αναφορικά με τη Σχολική Κοινωνική Εργασία έχουν διατυπωθεί τέσσερα διακριτά μοντέλα που θεωρούνται ως αλληλοσυμπληρούμενα και κατά συνέπεια μπορεί να εφαρμόζονται από τον εκάστοτε σχολικό κοινωνικό λειτουργό ανάλογα με τη περίσταση που έχει να αντιμετωπίσει. Τα συγκεκριμένα μοντέλα είναι:

α) Το παραδοσιακό-κλινικό μοντέλο, όπου αναφέρει ότι η χαμηλή απόδοση και παρουσία του μαθητή στο σχολείο οφείλονται στις συναισθηματικές και κοινωνικές του δυσκολίες που πηγάζουν από τη σχέση γονέα -παιδιού, σε αυτή τη περίπτωση το σχολείο αποτελεί βοηθητικό παράγοντα, βασίζεται στη ψυχαναλυτική θεωρία και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει ο κοινωνικός λειτουργός είναι κυρίως από την Κοινωνική Εργασία με Άτομα (ΚΕΑ) (αλλινικάκη & Κασέρη, 2014).

β) Το μοντέλο της σχολικής αλλαγής, δίνει έμφαση στις δυσλειτουργικές συνθήκες του σχολείου που εμποδίζουν την μαθησιακή και κοινωνική πορεία του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τη στοχοποίηση που μπορεί να προκύψει από έναν εκπαιδευτικό προς το μαθητή λόγω των αρνητικών του πράξεων και την αλληλεπίδραση του μαθητή με τις σχολικές συνθήκες που επικρατούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο κοινωνικός λειτουργός προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες αλλαγής σε σχέση με το σχολείο χρησιμοποιώντας γνώσεις οργανωτικής συμπεριφοράς και δεξιότητες διαπραγμάτευσης (Παναγιωτόπουλος, 2016).

γ) Το κοινοτικό σχολικό μοντέλο, εστιάζει τη προσοχή του στη σχέση ανάμεσα σχολείου και κοινότητας και αναφέρεται κυρίως σε σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Ο κοινωνικός λειτουργός εφαρμόζει δεξιότητες που είναι συνυφασμένες με την κοινοτική ανάπτυξη όπως μέσω προγραμμάτων που στοχεύουν στην υποστήριξη των μαθητών που βιώνουν φτώχεια και είναι στο περιθώριο καθώς την αποδοχή του ίδιου σχολείου από την κοινότητα, ασκεί δηλαδή τη Κοινωνική Εργασία με την Κοινότητα (ΚΕΚ) (Κανδυλάκη, 2018).

δ) Το κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης αναφέρεται στη σχέση μεταξύ του μαθητή και των σημαντικών γι' αυτό συστήματα έτσι ώστε να μπορεί να αναπτύσσεται. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι δημιουργικός, καινοτόμος και εναρμονισμένος με τις αξίες της κοινωνικές εργασίας έχοντας δεξιότητες σε παρεμβάσεις με άτομα, οικογένεια και ευρύτερα συστήματα (Κατσαμά. 2014). Το μοντέλο αυτό σχολείο-κοινότητα-μαθητής βασίζεται στις σχέσεις ανάμεσα αυτών των τριών συστημάτων, τα οποία αλληλεπιδρούν με τον μαθητή σε διάφορα στρεσογόνα γεγονότα. Δίνεται έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού που αξιολογεί τις ανάγκες του μαθητή, συμβουλεύει, μεσολαβεί, διαπραγματεύεται οργανώνει ομάδες με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Πολέμη-Τοδούλου, 2010; Allen-Meares, 1977).

Μια επιπλέον σημαντική θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής εργασίας η οποία έχει εφαρμογή στην εκπαίδευση είναι το οικοσυστημικό μοντέλο του Brofenbrenner (1989), η οποία είναι μια συστημική θεωρία που αναφέρει ότι η ανάπτυξη του μαθητή επηρεάζεται από την αλληλοεξάρτηση και αλληλοεπίδραση των διαφορετικών συστημάτων που συμμετέχουν σε όλη του τη ζωή. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο μαθητής συμμετέχει σε πέντε συστήματα: α) μικροσυστήματα όπως σχολείο-οικογένεια-γειτονιά, β) μεσοσύστημα, που αναφέρεται στις σχέσεις όπως γονείς και εκπαιδευτικοί γ) έξωσυστημα, το οποίο περιλαμβάνει τους Φορείς δ) μακροσύστημα, το οποίο αφορά τη νομοθεσία, το πολιτικό σύστημα, στις πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες και ε) το χρόνοσυστημα, δηλαδή τη χρονική περίοδο των υποσυστημάτων. Το οικοσυστημικό μοντέλο που εστιάζει στα συστήματα σχολείο-οικογένεια-κοινότητα συνιστά την πιο αποτελεσματική στρατηγική παρέμβασης στο Ελληνικό σχολείο του σήμερα (Bewley & Welch, 2017).

Αν και η Σχολική Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε πριν τρεις δεκαετίες, αναφορικά με την εφαρμογή της στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης ξεκίνησε πρόσφατα. Πιο συγκεκριμένα, το 2018 εισήχθη ο θεσμός της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) στο εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό τη διαγνωστική εκπαιδευτική, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών σε κάθε Σχολική Μονάδα Γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Ν.4823/2021 η ΕΔΥ έχει ως γνώμονα τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) περιλαμβάνουν πέντε Γενικά σχολεία όπου υποστηρίζονται από την ΕΔΥ, η οποία απαρτίζεται από

τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) όπως είναι ο/η Σχολικός/ή Κοινωνικός/ή Λειτουργός και ο/η Σχολικός Ψυχολόγος/ή, ο/η Διευθυντή/ντρια ως Πρόεδρος της επιτροπής και ο/η Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η ΕΔΥ εστιάζει στη διερεύνηση, στην αξιολόγηση και στη συμβουλευτική των μαθητών και των οικογενειών τους που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση τους σε συνεργασία με τον αρμόδιους φορείς όπως ΚΕΔΑΣΥ όπου υπάγεται σε αυτό όπως Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Παιδοψυχιατρικές κλινικές και Εισαγγελικές Αρχές (Κατσαμά, 2024; Μακαντάση, 2022).

Συνεπώς η κάθε σχολική μονάδα δεν παρέχει μόνο γνώσεις στο μαθητή, αλλά μέσω της συνεργατικής σχέσης των εκπαιδευτικών με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο προσφέρει επίσης εξειδικευμένη βοήθεια στον μαθητή και τους γονείς του, όταν προκύπτουν μαθησιακά, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Γρηγοριάδης κ.α., 2023). Στα πλαίσια της δι-υπηρεσιακής συνεργασίας η κοινότητα αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό και είναι στενά συνδεδεμένη με το σχολείο και την οικογένεια. Ο αριθμός των επαγγελματιών που εμπλέκονται σε κάθε περίπτωση εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των δυσκολιών, προβλημάτων και αναγκών που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής και η οικογένεια του. Ενίοτε, τα Μέλη της ΕΔΥ χρειάζεται να παραπέμψουν ένα μαθητή στο εφημερεύον Γενικό Νοσοκομείο Παίδων λόγω εμφάνισης κάποιου προβλήματος υγείας όπως λιποθυμικό ή υπογλυκαιμικό επεισόδιο. Σε αρκετές περιπτώσεις στις συναντήσεις γονέων οι ειδικοί ψυχικής υγείας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους παραπέμπουν στην παιδοψυχιατρική κλινική ή στο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο της κοινότητας ή στο ΚΕΔΑΣΥ που ανήκουν για την ανίχνευση, διάγνωση ή/και την διαχείριση κάποιας πιθανής παιδοψυχιατρικής διαταραχής ή μαθησιακής δυσκολίας (Φαρμακοπούλου, 2024). Η συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών διασφαλίζει και βελτιώνει τη μαθησιακή πορεία, την υγεία, την ευημερία και την ποιότητα ζωής των μαθητών και των οικογενειών τους που αντιμετωπίζουν πολυσύνθετα προβλήματα (Κατσαμά, 2024; Πλατσά, 2020; Κανδυλάκη, 2018).

Η δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία στοχεύει στη σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μέσω της εφαρμογής της ολιστικής προσέγγισης η οποία αξιοποιεί την εκλεκιστική μεθοδολογία, όπου χρησιμοποιούνται τεχνικές συμβουλευτικής από διάφορες σχολές όπως την συστημική, την γνωσιακή-συμπεριφορική και την πελατοκεντρική. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολικών κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και ψυχιάτρων παιδιών και εφήβων αδιαμφισβήτητα επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα στους μαθητές με συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες αλλά και προβλήματα σωματικής υγείας, απ' ότι να εργάζεται το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά (Φαρμακοπούλου & Μπαλτσιώτη, 2024; Γκιαούρη, 2018).

Σημαντική παρέμβαση αποτελεί η υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων και δράσεων τα οποία παρέχουν ενημέρωση, στήριξη και φροντίδα στους μαθητές και τις οικογένειες τους, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία σαφών ορίων, την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση. Ένα μοντέλο που έχει προταθεί και αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα είναι το μοντέλο ευεξίας της σχολικής κοινότητας. Χαρακτηρίζεται από τη σύνθεση της συστημικής προσέγγισης και της θετικής ψυχολογίας βασισμένο σε επιμέρους παραμέτρους όπως τη ψυχική ανθεκτικότητα, τη κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, τα αποτελεσματικά σχολεία και τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν. Κατ'αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με προγράμματα παρέμβασης και στρατηγικές ψυχολογικής ενδυνάμωσης μέσω της διαχείρισης κρίσεων, προάγωντας την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την ψυχική τους υγεία (Mattson & Kuo, 2019; Χατζηχρήστου, 2015).

Ιδιαίτερη έμφαση στη βιβλιογραφία δίνεται στο σχολείο που έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μέσα από τις σχολικές τάξεις, την αυλή και τις δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος. Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη διαδικασία θετικής προσαρμογής και μέσω αυτής δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και κοινωνικά (Masten, 2007a). Σύμφωνα με τους Doll et al. (2009) τα χαρακτηριστικά των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα είναι: α) ακαδημαϊκή

αποτελεσματικότητα, β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, γ) συμπεριφορικό αυτοέλεγχο, δ) αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ε) αποτελεσματικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, στ) αποτελεσματικές σχέσεις σπιτιού – σχολείου. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον οφείλει να συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί εξειδικευμένη εκπαίδευση και συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των Μελών της ΕΔΥ αλλά και μέσω της δι-υπηρεσιακής συνεργασίας με φορείς της κοινότητας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας μεταξύ των σχολικών κοινωνικών λειτουργών, των γονέων και των φορέων της κοινότητας στην ανίχνευση περιστατικών μαθητών με παιδοψυχιατρικές διαταραχές. Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο το οποίο αποτελεί μια συστημική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον και στην αλληλεπίδραση των διαφόρων υποσυστημάτων, επισημαίνοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και κοινότητας. Απώτερος στόχος της μελέτης είναι να συμβάλλει στην ολιστική διαχείριση και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών από τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς μέσω της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας τους με φορείς όπως το ΚΕΔΑΣΥ, οι Εισαγγελικές Αρχές, Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων και Περιφερειών, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Παιδοψυχιατρικές Κλινικές και Ειδικά Κέντρα Θεραπειών. Πρόκειται για μια επίκαιρη, καινοτόμο ερευνητική μελέτη που απώτερο σκοπό έχει την συνεισφορά στην επιστημονική κοινότητα αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η μεθοδολογία που διεξάγεται στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη είναι η ποιοτική έρευνα, διότι εστιάζει σε βάθος, επιτρέπει την ενδελεχή ανάλυση και αναδεικνύει συγκεκριμένες ανάγκες του υπό μελέτη θέματος. Χρησιμοποιείται η γενικότερη μέθοδος της Μελέτης Περίπτωσης (Case Study), η οποία είναι μία καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική, με χωροχρονικά όρια, έχοντας ως επίκεντρο μία περίπτωση με μεγάλο εύρος. Η έρευνα εστιάζει σε μαθητές που είναι διαγνωσμένοι με κάποια παιδοψυχιατρική διαταραχή ή και με συννοσηρότητα, οι οποίοι φοιτούν σε Γενικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της γενικότερης Μελέτης Περίπτωσης της παρούσας έρευνας θα είναι πέντε (5) Γενικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Αττικής και Στερεάς Ελλάδας. Συγκεκριμένα θα συμμετέχουν τρία (3) Δημοτικά σχολεία στο Νομό Αττικής και δυο (2) Δημοτικά σχολεία στο Νομό Βοιωτίας. Ο σκοπός της επιλογής των δυο διαφορετικών Νομών θα δώσει τη δυνατότητα για σύγκριση πρωτοβάθμιων Σχολικών Μονάδων ανάμεσα σε μια μεγάλη αστική και σε μια επαρχιακή πόλη με διαφορετικές ανάγκες, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη καλύτερη δυνατή και εμπεριστατωμένη επιστημονική γνώση.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είναι οι Διευθυντές των Δημοτικών σχολείων, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν παιδοψυχιατρικές διαταραχές ή και συν-νοσηρότητα, οι εισαγγελείς Πρωτοδικών, οι ψυχίατροι παιδιών και εφήβων από Δημόσιες Πανεπιστημιακές Κλινικές Νοσοκομείων ή και ιδιωτικών φορέων, οι κοινωνικοί λειτουργοί των Κοινωνικών Υπηρεσιών των Δήμων ή και των Περιφερειών.

Το εργαλείο που αξιοποιείται στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη και περιλαμβάνει εννιά (9) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν δημιουργηθεί εννιά (9) οδηγοί ημι-δομημένων συνεντεύξεων για την κάθε ομάδα συμμετεχόντων οι οποίοι περιλαμβάνουν τους παρακάτω άξονες και τις ακόλουθες θεματικές υποενότητες: Α. Εισαγωγή & Ζέσταμα: Εμπειρίες Ανίχνευσης Περιστατικών Μαθητών Παιδοψυχιατρικών Διαταραχών, Β. Συνεργασιακές Σχέσεις: 1) Συνεργατικές Σχέσεις μεταξύ Μελών ΕΔΥ Δημοτικού Σχολείου, 2) Συνεργατικές Σχέσεις Μελών ΕΔΥ με Εκπαιδευτικό Προσωπικό Δημοτικού Σχολείου και 3) Συνεργασία Μελών ΕΔΥ με Γονείς Μαθητών με Παιδοψυχιατρικές Διαταραχές, Γ.

Δι-υπηρεσιακή Συνεργασία Δημοτικού Σχολείου και Φορέων Κοινότητας: Δι-υπηρεσιακές Συνεργατικές σχέσεις Μελών ΕΔΥ με Υπηρεσίες Κοινότητας, Δ. Συμπεριληπτική Πρακτική: Παρέμβαση και Εξατομικευμένο Θεραπευτικό Πλάνο (ΕΘΠ) για τον μαθητή (με πιθανή ή και διαγνωσμένη) Παιδοψυχιατρική Διαταραχή ή και Συνοσσηρότητα, Ε. Συμπεράσματα & Κλείσιμο: Μήνυμα ή/και Πρόταση. Ο συνολικός αριθμός των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που θα διεξαχθούν στο σχολικό, οικογενειακό και κοινοτικό πλαίσιο ανέρχεται στους σαράντα δυο (42). Η ανάλυση της ποιοτικής έρευνας θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης και θα ακολουθήσει τα εξής βήματα: απομαγνητοφώνηση, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση των κύριων θεματικών ενοτήτων, καταγραφή και παρουσίαση των κύριων ευρημάτων (Babbie, 2024). Συνεπώς η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων και η ενδελεχής ανάλυση τους θα απεικονίσει τη συνθετότητα του συγκεκριμένου θέματος και θα δώσει τη δυνατότητα να μελετηθεί το ζήτημα της δι-επιστημονικής και δι-υπηρεσιακής συνεργασίας στα σχολεία εις βάθος.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Αν και η έρευνα είναι σε εξέλιξη διαφαίνεται ότι η έγκαιρη και έγκυρη δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία μεταξύ των Μελών της ΕΔΥ, των γονέων και των φορέων της κοινότητας συμβάλλει θετικά στην συμπερίληψη και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με παιδοψυχιατρική διαταραχή ή/και συνοσσηρότητα στα δημοτικά σχολεία. Η διεπιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία στη σχολική κοινότητα αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την αντιμετώπιση των σύγχρονων πολύπλοκων προκλήσεων. Ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν σύμφωνα με την θεματική ανάλυση για τις συνεργαστικές σχέσεις και τη συμπεριλιπτική πρακτική είναι: Διευθυντής/ντρια: *'' η αύξηση αυτών των περιστατικών τα τελευταία χρόνια με έχει προβληματίσει πολύ και θεωρώ απαραίτητη τη καθημερινή συζήτηση και τη συμβολή της δι-επιστημονικής ομάδας του σχολείου μας με στόχο την πρόληψη αλλά και την έγκαιρη παρέμβαση προς όφελος των μαθητών με παιδοψυχιατρικές διαταραχές '',* Σχολικός Κοινωνικός Λειτουργός: '' *το εξατομικευμένο θεραπευτικό πλάνο που εφαρμόζουμε τα μέλη ΕΔΥ σε συνεργασία με τη δι-επιστημονική ομάδα του εκάστοτε σχολείου ατομικές ομαδικές συναντήσεις και δράσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συμμετοχή σε προγράμμα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με παιδοψυχιατρικές διαταραχές και αυτό το επιβεβαιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές, οι γονείς τους αλλά το βλέπουμε και εμείς από την αλλαγή στη συμπεριφορά τους και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους ''* Ειδικός Παιδαγωγός: '' *η βοήθεια από τα μέλη ΕΔΥ στο σχολείο μας είναι πολύτιμη και γι' αυτό τα χρειαζόμαστε πρισσότερες ημέρες στο κάθε σχολείο και ειδικά για τα συγκεκριμένα περιστατικά διότι υλοποιούν παρεμβάσεις με κατάλληλα προγράμματα, δράσεις εντός και εκτός τάξης για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτών των μαθητών ''*, Δάσκαλος της τάξης: *είναι σημαντική η δι-επιστημονική και δι-υπηρεσιακή συνεργασία και αυτό επιτυγχάνεται μέσω συνδετικού κρίκου των μελών ΕΔΥ, των εξειδικευμένων εκπαιδεύσεων που πρέπει να λαμβάνουμε όλοι οι επαγγελαμτίες της σχολικής κοινότητας αλλά και την επιμόρφωση των γονέων διότι είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν τα σύγχρονα προβλήματα που ταλανίζουν τα σημερικά σχολεία '',* Εισαγγελέας: '*'είναι απαραίτητη η συνεχή συνεργασία με τα μέλη της ΕΔΥ για τους μαθητές που παρουσιάζουν παιδοψυχιατρικές διαταραχές καθώς και με άλλες υπηρεσίες διότι αυτή η έκγυρη παρέμβαση επιτυγχάνει τη συμεπρίληψη των συγκεκριμένων περιστατικών, χαραστηριστικό για εμάς είναι ότι μειώθηκε το πινάκιο με τους ανήλικους παραβάτες με τέτοιου είδους διαταραχές και αυτό είναι μεγάλη επιτυχία διότι οφείλεται στην συνεργατική σχέση όλων μας, εισαγγελίας, σχολείου, φορέων και οικογενειών ''*.

3. Συμπεράσματα

Οι αγαστές συνεργατικές σχέσεις κρίνονται απαραίτητες για την ανίχνευση περιστατικών μαθητών με παιδοψυχιατρική διαταραχή ή/και συνοσσηρότητα και συνεπώς για την ολιστική αντιμετώπιση και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Το πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης του σύγχρονου σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εφαρμογή του οικοσυστημικού μοντέλου υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης, καθώς κρίνει επιτακτική την ανάγκη διασύνδεσης όλων των εμπλεκόμενων συστημάτων στην ανίχνευση των όποιων διαταραχών παρουσίαζουν τα παιδιά. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί μέσω συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια των μαθητών και την κοινότητα στην οποία διαβιούν και αναπτύσσονται.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γκιαούρη, Σ. (2018). Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/342467414_E_symbole_tes_diepistemonikes_synergasias_sten_arse_ton_empodion_symperilepses_ton_mathetontrion_me_anaperies_ste_genike_ekpaideuse

Γρηγοριάδης, Α. Ευαγγέλου-Τσιτσιρίδου, Μ. & Κρουσοράτη, Α. (2023). *Οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον: Θεωρητικές προσεγγίσεις, μέτρηση ποιότητας και καλές πρακτικές.* Θεσ/κη: Εκδόσεις Σοφία

Ευθυμίου, Λ. & Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). Διεπιστημονική παρέμβαση στο παιδαγωγικό περιβάλλον; Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. Στο Παναγιωτόπουλος, Χ. *Κοινωνική εργασία και σχολείο: Εφαρμοσμένες διεπιστημονικές παρεμβάσεις*. Αθήνα:Ίων

Κανδυλάκη, Α. (2018). *Κοινωνική εργασία, πολιτισμική ετερότητα και κριτικός αναστοχασμός: Ερευνητικές μελέτες και παραδείγματα βιωματικής μάθησης*. Αθήνα:Τόπος.

Καλλινικάκη, Θ., & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση: Στα θρανία των ετεροτήτων.* Αθήνα: Μοτίβο .

Κατσαμά, Ε. (2024). *Κοινωνική Εργασία με ομάδες στο σχολείο*. Εκδόσεις, Τόπος.

Κολαΐτης, Γ. κ.α. (2020). *Σύγχρονη ψυχιατρική παιδιού και εφήβου ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα

Κόντη, Α. (2020). Ο νέος ρόλος των κοινωνικών λειτουργών μέσα από την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον νόμο 4547 του 2018. Retrieved from https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6296

Μακαντάση, Ε. (2022). Κοινωνικός Λειτουργός-ΕΔΥ: Ο ρόλος, οι δεξιότητες και οι στρατηγικές παρέμβασης στη Γενική Παιδεία. Retrieved from especial.gr website: https://www.especial.gr/koinwnikos-leitourgos-edy-o-rolos-oi-de3iothtes-kai-oi-strathgikes-paremvashs-sth-genikh-paideia/

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Εκδόσεις, Αθήνα: Αρμός.

Παναγιωτόπουλος, Χ. (2016). *Κοινωνική Εργασία και Σχολείο Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις.* Αθήνα: Ίων.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989).Σχολική επίδοση:κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση.*Ψυχολογικά θέματα*, 1(3), 211-229.

Πλατσά, Α. (2020). Οι προϋποθέσεις ενός συμπεριληπτικού σχολείου: μελέτη περίπτωσης. Aegean.gr. http://hdl.handle.net/11610/21239

Τουλουμάκου Α., Αδαμοπούλου Ε.,Τσιτιρίδου-Ευαγγέλου Μ., (2023). Adverse childhood experiences: implications for a school that is sensitive to the students' psychosocial and learning needs. doi: 10.12681/psy_hps.26786

Τσιραντωνάκη, Σ. Σ. *(2023).* Σχολική ηγεσία και ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Αξιακό σύστημα, γνώσεις, πεποιθήσεις, στάσεις και πρακτικές διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης *(Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. http://hdl.handle.net/10442/hedi/55278*

Φαρμακοπούλου, Ι., & Μπαλτσιώτη Β. (2024). Η Εφαρμογή του Κοινωνικού Θεσμού της Αναδοχής Παιδιών: Αναγκαιότητα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης των Ανάδοχων Μαθητών στο Σχολικό Περιβάλλον, *1ο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας, Πρακτικά Συνεδρίου Τόμος Γ΄* ISBN: 978-618-87508-2-1.

Φαρμακοπούλου, Ι.**,** (2020). Ο Ρόλος των Κοινωνικών Λειτουργών στις Παιδοψυχιατρικές Κλινικές. Στο Γ. Κολαΐτης & Συνεργάτες**,** *Σύγχρονη Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*, (σ.σ.113-117). Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Φαρμακοπούλου, Ι., Κολοκυθά Σ. & Μακρυκωστά Α. Μ. Διεπιστημονική και Δι-υπηρεσιακή συνεργασία Εκπαιδευτικών και Κοινωνικών Λειτουργών. *ΙΜΕΓΕΕ* Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση- Interdisciplinary Approaches to Education με αρ. ISSN 2944- 9014.

Χατζηχρήστου, Χ., (2015). Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Babbie, (2024). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας*. (επιμ. Ιωακειμίδης, Κατερέλος, Παπαδακάκη, Χατζηφωτίου). Αθήνα: Κριτική.

Bewley S & Welch J. (2017). *Abc ενδοοικογενειακή και σεξουαλική βία*. (Αρτινοπούλου, Β. επιμ.) Αθήνα: Παρισιάνου

Bigner, J., & Gerhardt, C. (2021). *Σχέσεις γονέα-παιδιού. Εισαγωγή στη γονικότητα* (Τάνταρος, Σ. Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο

Brostein, L. (2003). A model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3). pp. 297-306.

Constable R,. & Lee D. B. (2024). *Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια. Περιεχόμενο και Διαδικασία*. Φαρμακοπούλου, Ι. (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K.(2009). Σχολικές *τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοικό περιβάλλον για τη μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ.Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ευαγγελία Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Farmakopoulou, I. (2002a). What lies underneath? An inter-organisational analysis of collaboration between education and social work. *British Journal of Social Work.* 32, pp. 1051-1066.

Farmakopoulou, I. (2002b). Using an integrated theoretical framework for understanding inter-agency collaboration in the special educational needs field. *European Journal of Special Needs Education.*17:1, pp. 49-59.

Lanterman, J., & Blithe, S. (2019). The Benefits, Challenges, and Disincentives of Interdisciplinary Collaboration. *Commoning Ethnography*, *2*, 149. https://doi.org/10.26686/ce.v2i1.5399

Masten, A.S.(2007A). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Dvelopment and Psychopathology*,19, 921-930.

Mattson, G., & Kuo, D. Z. (2019). Psychosocial Factors in Children and Youth With Special Health Care Needs and Their Families. *Pediatrics, 143*(1), e20183171. https://doi.org/10.1542/peds.2018-3171.

Michailidis, T., & Zikos, N. (2016). Η διεπιστημονικότητα ως επιστημολογικό ζήτημα: ένα διαρκές διακύβευμα στην έρευνα και στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Χημικά Χρονικά*, 78 (7), 14-18. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/344727817

ΑΡΧΑΙΟ ΔΡΑΜΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΕ ΜΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΕΝΑ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Τζοβενάκη Μαρία
Φιλόλογος (PHD στις Επιστήμες της Αγωγής)

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία μαθητών/τριών από τάξεις μεικτής ικανότητας ενός λυκείου της Κύπρου με μαθητές της ειδικής αγωγής του ίδιου σχολείου, προκειμένου να προετοιμάσουν ένα θεατρικό δρώμενο. Επιπρόσθετα, εξετάζονται τα οφέλη που αποκομίζουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες από την κοινή αυτή δραστηριότητα. Επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο συμπερίληψης, θέατρο με μαθητές ειδικής αγωγής, σχολικό θέατρο

1. Εισαγωγή

Ένα μαθητικό συνέδριο στάθηκε η αφορμή για να ξεκινήσει η συνεργασία μίας ομάδας μαθητών και μαθητριών του σχολείου που υπηρετεί η ερευνήτρια ⊢τόσο από τις τρεις τάξεις του λυκείου όσο και από τη μονάδα ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, η ομάδα κλήθηκε να παραστήσει ένα δρώμενο διάρκειας δέκα λεπτών για να το παρουσιάσει σε μαθητικό συνέδριο που θα λάμβανε χώρα στην Αθήνα στις 2-4 Απριλίου 2025, με θέμα «Αρχαίο δράμα και ανθρώπινα δικαιώματα» υπό τη διοργάνωση του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του ΕΚΠΑ. Τον γενικό συντονισμό της όλης προσπάθειας της μαθητικής ομάδας είχε η ερευνήτρια. Το δρώμενο, που ήταν εμπνευσμένο από την «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, βιντεοσκοπήθηκε και στάλθηκε στο συνέδριο, καθώς δεν ήταν εφικτό να ταξιδέψει όλη η ομάδα από την Κύπρο στην Αθήνα.

Τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν με βάση τη δράση αυτή είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη συνεργασία μαθητών/τριών μεικτής ικανότητας και μαθητών της ειδικής αγωγής;
- Ποια ήταν τα οφέλη που αποκόμισαν τόσο οι μαθητές/τριες των τριών τάξεων του λυκείου όσο και οι μαθητές της ειδικής αγωγής;

Η συμπερίληψη διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων και σχετίζεται με τις ευκαιρίες που έχουν για ενεργό ρόλο στην κοινωνία (Simplican, et al., 2015). Το 2006 σε Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα ανθρώπων με αναπηρίες εκφράστηκε η ανάγκη για την επιδίωξη δημιουργίας μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας όπου όλοι οι άνθρωποι θα είναι αποδεκτοί (UN, 2006). Εντούτοις, πολλά άτομα με αναπηρίες αναφέρουν πως έχουν βιώσει αποκλεισμό τόσο σε εργασιακό πεδίο όσο και σε κοινωνικό (Overmars-Marx, 2018· Bos, 2016).

Οι Koltsida & Lenakakis (2017) σημειώνουν ότι η Ελλάδα βρίσκεται ακόμη πίσω όσον αφορά τις ευκαιρίες των μαθητών/τριών με αναπηρίες να έρθουν σε επαφή με τη δραματική τέχνη λαμβάνοντας μέρος σε θεατρικές δραστηριότητες. Η συμπερίληψή τους σε πολιτιστικές εκδηλώσεις είναι περιορισμένη, παρά τη σημαντική θεωρητική πρόοδο της έρευνας στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των οργανισμών. Μαθητές και άτομα με αναπηρίες στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό, άνιση μεταχείριση από το κοινωνικό τους περιβάλλον και το κράτος. Σύμφωνα με αναφορά της NCPD (Εθνικής Ομοσπονδίας Αναπήρων Ατόμων), η συμμετοχή αναπήρων στην κοινωνική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ζωή είναι απογοητευτικά ανεπαρκής (2008, 165). Τα πορίσματα των Afouxenidis & Gardiki (2014) επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

Ακολουθείται η ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας. Για τα κύρια πλεονεκτήματα της ποιοτικής μεθόδου έχουν γράψει αρκετοί μελετητές (Hammersley, 2000· Green and Thorogood, 2004). Είναι ένας τύπος έρευνας που εξετάζει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τη συμπεριφορά όσων συμμετέχουν σε αυτήν για να δώσει απαντήσεις στα «πώς» και τα «γιατί» και όχι στο «πόσο» που εξετάζει μία ποσοτική έρευνα (Tenny et al., 2017). Η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές εξασφαλίζει μία ετερογένεια που καθιστά τα δεδομένα μη συγκρίσιμα, καθώς αφορούν διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου, σύμφωνα με τον Gerring (2017). Είναι αναγκαίο, εντούτοις, ο ερευνητής/η ερευνήτρια να υποβάλει τον εαυτό του/της σε αντανακλαστικότητα (reflexivity) (Burnard, 1995), να ασκεί δηλαδή διαρκώς αυτοέλεγχο τόσο στη διαδικασία σχεδιασμού όσο και στη διαδικασία ανάλυσης για να περιορίσει τις προκαταλήψεις του/της.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είναι οι μαθητές/τριες τόσο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της ειδικής αγωγής του σχολείου στο οποίο υπηρετεί η ερευνήτρια και έλαβαν μέρος στο δρώμενο της «Αντιγόνης». Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η ημιδομημένη συνέντευξη προς τα παιδιά σχετικά με την εμπειρία που είχαν μετά την ολοκλήρωση δοκιμών και τη βιντεοσκόπηση του δρώμενου και οι παρατηρήσεις που σημειώθηκαν από την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια των δοκιμών και μετά την ολοκλήρωσή τους, για τη στάση των παιδιών στις πρόβες και τη συνεργασία τους. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε το φωτογραφικό υλικό που συγκεντρώθηκε από τις πρόβες και από την παράσταση.

Για την καταχώρηση των δεδομένων επιλέχθηκε το λογισμικό ανάλυσης “Taguette”, χάρη στο οποίο έγινε κωδικοποίηση και σχηματίστηκε ένας θεματικός χάρτης με πέντε θέματα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει κατηγορίες που ομαδοποιήθηκαν με βάση τη συνάφειά τους. Με την ανάλυση των θεμάτων που προέκυψαν επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας.

Τα παραθέματα από τις συνεντεύξεις που παρουσιάζονται είναι στην κυπριακή διάλεκτο, καθώς καταγράφηκαν όπως απομαγνητοφωνήθηκαν. Επιπλέον, για λόγους ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας παραλείπονται τα ονόματα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και σημειώνεται μόνο ένα γράμμα που υποδηλώνει το αρχικό του ψευδώνυμού τους.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι πέντε θεματικές ενότητες που αναδείχτηκαν είναι οι εξής: α) οι προκλήσεις των παιδιών με αναπηρίες, β) οι προκλήσεις των παιδιών από τις άλλες τάξεις του σχολείου, γ) η αλληλεπίδραση όλων των παιδιών, δ) τα οφέλη που είχαν όλα τα παιδιά, ε) η απόλαυση της εμπειρίας.

2.2.1. Οι προκλήσεις των παιδιών με αναπηρίες

Τα εμπόδια-προκλήσεις που αντιμετώπισαν τα παιδιά της ειδικής αγωγής ήταν η αδυναμία ελέγχου των κινήσεών τους, η δυσκολία συγκέντρωσης, η εκμάθηση του ρόλου, η εξοικείωσή τους με το περιβάλλον. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από δύο μαθητές χωρίς αναπηρίες:

«Ο Π. έχει θέμα με τον ήχο, ο Ν. κάποιες φορές χτυπά τον εαυτό του και πρέπει να προσέχουμε. Όμως γενικά θα έλεγα ότι τα μωρά ήταν πολλά καλά και δεν υπήρχαν πολλές δυσκολίες» (Μαθητής Ψ., από Β τάξη).

«Ο ένας ήθελε να ανεβοκατεβάζει συνέχεια το χέρι σαν μιλούσε, ένας άλλος ενδιάμεσα των σκηνών ήθελε να μιλά σε κοπέλες επειδή του άρεσαν και γελούσαμε και εμείς, ήταν κάτι διαφορετικό» (Μαθητής Χ., από Α΄ τάξη).

Τα παιδιά της ειδικής αγωγής δεν ήταν σε θέση να ελέγχουν τις κινήσεις και τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να ενεργούν αυθόρμητα κατά τις δοκιμές και αυτό να έχει ως αντίκτυπο το να απαιτείται επιπλέον χρόνος για να επαναληφθούν κινήσεις και λόγια των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις υποδείξεις της καθηγήτριας-ερευνήτριας. Κοινή παραδοχή των παιδιών που προέρχονταν από τις τρεις τάξεις του λυκείου είναι ότι οι μαθητές της μονάδας ξεπέρασαν εύκολα και γρήγορα τις δυσκολίες που είχαν να αντιμετωπίσουν και πως οι αδυναμίες τους δεν προκαλούσαν σοβαρά εμπόδια για τη διεξαγωγή των δοκιμών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Lenakakis & Koltsida (2017), παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με αναπηρίες στις πρώτες δοκιμές έφευγαν από τη θέση που έπρεπε να είναι πάνω στη σκηνή ή μιλούσαν με άλλα άτομα ή καθυστερούσαν να πουν τα λόγια τους την κατάλληλη στιγμή. Αυτά μειώθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Η ίδια παρατήρηση έγινε και στην παρούσα έρευνα. Και στις δύο μελέτες τα παιδιά κατάφεραν να ελέγξουν το σώμα τους σε μεγάλο βαθμό ύστερα από πολλές επαναλήψεις και συστηματική εξάσκηση του ρόλου τους. Έμαθαν να πειθαρχούν στους κανόνες της ομάδας ενώ εξοικειώθηκαν με τους άλλους και έγινε σκοπός τους «το να κάνουν καλά τον ρόλο τους».

2.2.2. Οι προκλήσεις των παιδιών από τις άλλες τάξεις του σχολείου

Ανάμεσα στις προκλήσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπα τα παιδιά που δεν ανήκαν στην ειδική αγωγή ήταν ότι έπρεπε να εξοικειωθούν με έναν ειδικό χειρισμό των παιδιών με αναπηρίες, να τα καθοδηγούν όπου χρειαζόταν και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τις δοκιμές. Μία από τις μαθήτριες δηλώνει τα εξής:

«Κάποιες φορές μπορεί να θέλανε λίγη βοήθεια πότε να πούνε τα λόγια τους, ποτέ να βγουν από τη σκηνή αλλά δεν πιστεύω πως ήτανε κάτι τόσο σοβαρό, επειδή γρήγορα και εμείς τους βοηθούσαμε, τους λέγαμε πότε να μιλήσουν αν ξεχνούσαν τα λόγια τους» (Μαθήτρια Κ., από τη Β΄ τάξη).

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας των Nijkamp & Cardol (2020), οι συμμετέχοντες χωρίς αναπηρίες πρέπει να είναι ανοιχτοί σε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης από αυτούς των ατόμων με αναπηρίες, που συνήθως είναι μη λεκτικοί. Μάλιστα αυτό τους βοηθάει να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση κι έτσι να είναι καλύτεροι ηθοποιοί. Όλοι εξάλλου χρειάζεται να βρουν νέους τρόπους συνεργασίας, ανακαλύπτοντας έτσι νέες δεξιότητες.

Παράλληλα, άλλα δύο παιδιά χωρίς αναπηρίες κάνουν λόγο για τον περισσότερο χρόνο που απαιτούνταν λόγω των αδυναμιών των παιδιών της ειδικής αγωγής. Παρατίθεται σχετικό απόσπασμα από μία μαθήτρια που συγκρίνοντας την εμπειρία της από θεατρική δραστηριότητα που δεν περιλάμβανε παιδιά ειδικής αγωγής με τη δραστηριότητα αυτή, καταλήγει:

«Με τα παιδιά από τάξεις η εργασία μας ήταν πολλά δομημένη, ακολουθούσε μία γραμμή ενώ με τα παιδιά της μονάδας ήταν το ίδιο αλλά κάποιες φορές μπορεί να περνάμε λίγο παραπάνω χρόνο απ' ό,τι χρειαζόμαστε για να συνεννοηθούμε, για να σταθούμε σωστά για να ξανακάνουμε κάποια κίνηση» (Μαθήτρια Ζ., από Β΄ τάξη).

Η συνεργασία μπορεί να βελτιωθεί με το να διατίθεται περισσότερος χρόνος για πρόβες, σύμφωνα με την έρευνα των Nijkamp et al. (2018). Υποστηρίζουν, ακόμη, ότι είναι βασικό τα άτομα με αναπηρίες να νιώθουν ασφάλεια για να εκφραστούν και ο/η σκηνοθέτης έχει ευθύνη για να διευκολύνει τη συνεργασία αυτή, καθώς δεν μπορεί να εξασφαλιστεί αν δεν επιδιωχθεί.

2.2.3. Η αλληλεπίδραση όλων των παιδιών

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τους εξής κωδικούς: α) παρέα με τα παιδιά της μονάδας, β) συνεργάσιμα τα παιδιά της μονάδας, γ) συνεργασία όλων των παιδιών, δ) φιλική στάση των παιδιών των τάξεων προς τα παιδιά της μονάδας. Ο κωδικός «συνεργασία όλων των παιδιών» έχει τις περισσότερες αναφορές, καθώς από όλα τα παιδιά που λήφθηκε συνέντευξη έγινε λόγος για την αγαστή συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ τους. Αναφέρεται ενδεικτικά από δύο μαθητές:

«Έμαθα να αντιμετωπίζω τα μωρά με ειδικές ανάγκες και να συνεργάζομαι με ανθρώπους οι οποίοι δεν είναι τόσο βοηθητικοί» (Μαθητής Κ., από Β΄ τάξη).

«Έμαθαν να συνεργάζονται, να έχουν υπομονή, όλοι μας είχαμε υπομονή, συνεργασία, έπρεπε να μάθουμε τα λόγια σε μικρό χρονικό διάστημα, να κάνουμε λίγες πρόβες» (Μαθητής Π., από Α΄ τάξη).

Επιπλέον, όλα τα παιδιά χωρίς αναπηρίες συμφωνούν πως οι μαθητές της μονάδας ήταν συνεργάσιμοι. Παρατίθεται από μία μαθήτρια: «Τα παιδιά της μονάδας ήταν πολλά συνεργάσιμα, γιατί εφαίνετουν ότι εθέλασι να είναι εκεί» (Μαθήτρια Ζ, από Β΄ τάξη). Η θέληση των παιδιών της μονάδας να λάβουν μέρος σε μία κοινή δημιουργική δραστηριότητα μαζί με παιδιά από άλλες τάξεις τους ενδυνάμωνε τη διάθεση για συνεργασία μαζί τους.

Είναι εμφανής η ανάγκη κάποιων παιδιών της ειδικής αγωγής να κάνουν παρέα με παιδιά από τις άλλες τάξεις, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, τόσο στις δοκιμές, κατά τις οποίες πλησίαζαν και μιλούσαν με τα παιδιά των τάξεων όσο και αφού τελείωσε η συνεργασία για το δρώμενο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ακόμη με χαιρετούν στους διαδρόμους αφού κάνανε παρέα μαζί μας στις πρόβες» (Μαθητής Σ. από Β΄ τάξη).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Lenakakis & Koltsida (2017), οι ηθοποιοί χωρίς αναπηρίες είπαν πως μέλη της ομάδας με αναπηρίες σταδιακά όσο προχωρούσαν οι πρόβες γίνονταν ολοένα και πιο εξωστρεφή και ενθουσιώδη. Έδειχναν διάθεση να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με άτομα χωρίς αναπηρίες. Όπως σημειώνουν οι Freeman et al. (2003), ανάμεσα στις επιδράσεις του θεάτρου στους μαθητές/στις μαθήτριες παρατηρήθηκε ότι εκείνοι/ες που ήταν πιο φοβισμένοι/ες και ντροπαλοί/ές έγιναν πιο τολμηροί και ανεξάρτητοι/ες στην πορεία των δοκιμών χάρη στην αλληλεπίδρασή τους με άλλα άτομα, κάτι που επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Στην έρευνα των Nijkamp et al. (2018) προέκυψε ότι ανάμεσα στους παράγοντες που ενισχύουν το συμπεριληπτικό θέατρο είναι ότι τα μέλη της ομάδας ανέπτυξαν έναν μη λεκτικό τρόπο να επικοινωνούν όσα νιώθουν και σκέφτονται κατά τις πρόβες. Οπότε όσοι είχαν δυσκολία στον προφορικό λόγο μπορούσαν να έχουν οπτική ή σωματική επαφή με τα άλλα μέλη. Αυτό παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, αφού «ένας μαθητής που δυσκολευόταν να εκφραστεί προφορικά επικοινωνούσε με τα άλλα παιδιά με οπτική και σωματική επαφή» (Παρατήρηση ερευνήτριας, 13/2/2025).

2.2.4. Τα οφέλη όλων των παιδιών από την εμπειρία αυτή

Στην ενότητα αυτή απαντώνται οι περισσότεροι κωδικοί των δεδομένων που συλλέχθηκαν, στοιχείο που καταδεικνύει την αναγνώριση της πολύπλευρης προσφοράς τέτοιου είδους συν-δημιουργικών και συμπεριληπτικών δράσεων στη σχολική κοινότητα. Οι κωδικοί που συγκεντρώθηκαν είναι οι εξής: α) απόδραση από το άγχος των μαθημάτων, β) δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, γ) δημιουργικότητα, δ) διαφορετική εμπειρία, ε) παρέα, στ) πιο ανοιχτόμυαλοι, ζ) τόνωση της αυτοπεποίθησης, η) συμπερίληψη στην κοινωνία, ζ) ικανοποίηση από το αποτέλεσμα.

Οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρίες αναγνωρίζουν ότι η εμπειρία που είχαν τους ωφέλησε σε διάφορους τομείς. Ένας θεωρεί ότι είναι διέξοδος από την πίεση των μαθημάτων. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ενισχύθηκε η δημιουργικότητά τους, καθώς εισακούστηκαν οι ιδέες τους και καλλιεργήθηκε η φαντασία τους. Η Peter (2003) διαπιστώνει ότι τα παιδιά με το θέατρο αναπτύσσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται πιο δημιουργικά και ευέλικτα κατανοώντας τόσο τη δική τους συμπεριφορά όσο και των άλλων.

«Μάθαμε πολλά πράγματα, γίναμε πιο τυπικοί στις υποχρεώσεις μας, μπήκαμε βαθύτερα στον ρόλο. Εγώ έμαθα και ένα έργο που εν ήξερα» (Μαθητής Σ, από Α΄ τάξη).

«Ήταν μια δημιουργική δραστηριότητα που ενθάρρυνε τις πρωτοβουλίες και τη δημιουργικότητα των μαθητών» (Μαθητής ψ, από Β΄ τάξη).

«Από αυτή την ξεχωριστή εμπειρία πιστεύω πήραμε ένα μάθημα ζωής, να συνεργαζόμαστε και με άτομα που έχουν αναπηρίες» (Μαθήτρια Κ., από Β΄ τάξη).

Η απόκτηση γνώσεων, ιδίως σχετικά με την τέχνη του θεάτρου, η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών και η δεξιότητα συνεργασίας με άτομα με αναπηρίες αποτελούν κάποια ακόμη από τα βασικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές/ τριες που συμμετείχαν στη θεατρική αυτή δράση. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες κάνουν λόγο για το πόσο ξεχωριστή εμπειρία είχαν, εφόσον δεν έχουν συχνά την ευκαιρία να συνεργαστούν με παιδιά της ειδικής αγωγής. Λόγω της έλλειψης εκπαίδευσης και εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής συνήθως θεωρούν δύσκολο να οργανώσουν θεατρικές δράσεις που περιλαμβάνουν μαθητές/τριες με αναπηρίες και χωρίς αναπηρίες, γεγονός που περιορίζει την ενίσχυση της συμπεριληπτικής πολιτικής στην εκπαίδευση (Lenakakis & Koltsida, 2017).

Παράλληλα, κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την αξία της συμπεριληπτικής αυτής δράσης. Ακολουθεί ενδεικτικό παράθεμα:

«Πιστεύω ότι το όφελος που θα έχει το παιδί συγκεκριμένα από αυτή τη δραστηριότητα είναι εξωπραγματικό και σε επίπεδο παιδαγωγικό όμως και σε ένα συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο επειδή νιώθει ότι συμπεριλαμβάνεται μέσα στην κοινωνία ότι είναι και αυτός ένα μέρος της ομάδας. Ξέρω ότι δεν υπάρχουν τόσες πολλές ευκαιρίες να συνεργαστούν μαζί με άλλα παιδιά ειδικά για την τέχνη που έχει ακριβώς αυτό το σκοπό, να μας βοηθήσει να εκφραζόμαστε» (Μαθήτρια Ζ, από Β΄ τάξη).

Η εμπειρία αυτή τους/τις καθιστά και πιο ανοιχτόμυαλους/ες, όπως υποστηρίζει μία μαθήτρια ενώ ενθαρρύνεται η συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνία. Η χαρά και η ικανοποίηση από το αποτέλεσμα είναι κοινή αναφορά από όλα τα παιδιά χωρίς αναπηρίες που παραχώρησαν συνέντευξη, έστω και αν τα παιδιά της μονάδας είχαν κάποιες αδυναμίες. Σχετικά με το αισθητικό αποτέλεσμα, μία μαθήτρια παρατηρεί τα εξής:

«Μπορεί να φανεί μια στιγμή λίγο παράξενο σε κάποιον που ένα παιδί κουνάει συνέχεια το χέρι του, όμως από την άλλη είμαστε μαθητές. Κι έτσι ήταν πολύ όμορφο. Δεν σημαίνει ότι αν δεν είχαμε στην ομάδα παιδιά ειδικής αγωγής θα ήταν όλα τέλεια. Μπορεί ένα άλλο παιδί να μην είχε τον ίδιο ενθουσιασμό με τα παιδιά της μονάδας και να μην έκανε την ίδια προσπάθεια. Γι' αυτό εγώ δεν μπορώ να πω ότι σίγουρα το τελικό αποτέλεσμα θα ήταν καλύτερο χωρίς παιδιά με αναπηρίες, μπορεί να ήτανε και χειρότερο. Το σίγουρο είναι ότι η συνεργασία μας με παιδιά μόνο από τάξεις για μας θα ήταν κάτι καθημερινό και συνηθισμένο» (Μαθήτρια Ζ, από Β΄ τάξη).

Ένας παράγοντας που παρεμποδίζει τη συμπερίληψη είναι η πίεση να ικανοποιηθεί το κοινό από το αποτέλεσμα. Όπως παρατηρούν οι Gjaerum & Rasmussen (2010), χρειάζεται και το κοινό να παραμερίσει τις προκαταλήψεις και τις στερεότυπες σκέψεις για τους ανθρώπους με αναπηρία. Τότε δεν θα ενοχλείται από τις «αδυναμίες» της παράστασης. Καταλήγουν ότι το θέατρο συμπερίληψης μπορεί να κάνει το κοινό να συνειδητοποιήσει πως η διαφορετικότητα αποτελεί ένα φυσιολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους και να αξιοποιηθεί με αισθητικά θετικούς τρόπους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, «τα παιδιά με αναπηρίες χάρη στον διάλογο έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν με τα άλλα παιδιά και να βελτιωθούν οι ακουστικές και γλωσσικές τους ικανότητες. Συγχρόνως, μαθαίνουν να σκέφτονται και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους πριν προβούν σε μία πράξη» (Παρατήρηση ερευνήτριας, 25/1/2025). Κατά συνέπεια, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Παρόμοιο αποτέλεσμα εξάγεται από τη μελέτη των Lenakakis & Koltsida (2017), σύμφωνα με το οποίο τονώθηκε η αυτοπεποίθηση των ατόμων με αναπηρία, καθώς μπόρεσαν να μάθουν απ' έξω τα λόγια τους, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και να τα καταφέρουν. Για την τόνωση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και τους άλλους κάνουν λόγο στα συμπεράσματά τους και οι Schnapp & Olsen (2003), αν και οι ίδιοι μελετούν τις επιδράσεις του θεάτρου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη των Rahman et al. (2020) διαπιστώθηκε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν την υγεία μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες, εφόσον προϋποθέτουν την κίνηση του σώματος, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η κυκλοφορία του αίματος στο μυαλό, να επιτελούνται ορμονικές αλλαγές και να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση. Μάλιστα η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που απαιτούν φυσική κίνηση συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους χάρη στον συνδυασμό άσκησης σώματος και πνεύματος. Ειδικότερα για τα παιδιά της ειδικής αγωγής, με τη συμμετοχή τους σε θεατρικές δραστηριότητες βελτιώνεται η ποιότητα ζωής τους, μια και καλλιεργούνται σε αυτά συναισθήματα όπως χαρά, ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση και δεξιότητες όπως η ανεκτικότητα, η κατανόηση, η αυτονομία και η διαχείριση επίλυσης προβλημάτων.

Ο Powell (2010) κατέληξε στο συμπέρασμα πως το συμπεριληπτικό θέατρο δεν είναι καλό μόνο για την υγεία αλλά και για την τέχνη», εφόσον οι φοιτητές χωρίς αναπηρίες που συμμετείχαν στην έρευνά του καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους, μία δεξιότητα απαραίτητη για ένα/μία καλό/ή ηθοποιό.

Οι Kempe & Tissot (2012) οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι είναι καθοριστικής σημασίας το μαθησιακό περιβάλλον να περιλαμβάνει μαθητές με αναπηρίες αλλά και χωρίς αναπηρίες, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Η

συμπερίληψη, συγχρόνως, παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και προσωπική ανάπτυξη.

2.2.5. Απόλαυση της εμπειρίας

Οι κωδικοί που περιλαμβάνονται στην τέταρτη θεματική ενότητα είναι: α) καθόλου άγχος και πίεση, β) μικρά εμπόδια, γ) χαρά και ικανοποίηση παιδιών μονάδας, δ) ωραία εμπειρία. Αναφέρθηκε από όλα τα παιδιά των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα ότι τα παιδιά της ειδικής αγωγής ένιωθαν ιδιαίτερη χαρά στις δοκιμές. Ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής:

«Μπορούσαμε και εμείς να δούμε τα χαμόγελα τους ότι απολάμβαναν όλη αυτή την ευκαιρία να είναι ένα μέρος της κοινωνίας, να νιώσουν ένα συναίσθημα μέσα τους ότι το έκανα αυτό, μου συμπεριφέρθηκαν ωραία, ότι με σεβάστηκαν με βοηθήσανε, είναι πολύ ωραίο συναίσθημα» (Μαθήτρια Κ., από Β΄ τάξη).

«Βλέπαμε ευχαρίστηση στο πρόσωπό τους. Δεν συνεργάζονται συχνά με άλλα παιδιά για να κάνουν μια δραστηριότητα και φάνηκε ότι πέρασαν πάρα πολλά ωραία και ένιωθαν πολλά άνετα μαζί μας και εμείς το ίδιο και σίγουρα απολαύσαμέν το» (Μαθητής Χ., από Α΄ τάξη).

Παράλληλα, σημειώθηκε από την ερευνήτρια: «Τα παιδιά της μονάδας έρχονταν τρέχοντας και χαρούμενα να κάνουμε πρόβα κάθε φορά που τα καλούσα. Ήταν μία από τις λίγες ευκαιρίες που είχαν να συναναστραφούν και να συνεργαστούν με παιδιά από άλλες τάξεις» (Παρατήρηση ερευνήτριας, 18/1/2025).

Επιπρόσθετα, ήταν κοινή ομολογία όλων των παιδιών που παραχώρησαν συνέντευξη ότι βίωσαν μία πολύ ωραία εμπειρία, καθώς πέρασαν ευχάριστα στις δοκιμές, είχαν καλή συνεργασία μεταξύ τους και έγιναν φίλοι όλοι ενώ το άγχος και η πίεση για το αποτέλεσμα ήταν περιορισμένα και ελεγχόμενα.

5. Συμπεράσματα

Αναφορικά με τις προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της ειδικής αγωγής συνάγεται ότι με την επανάληψη των δοκιμών τα παιδιά αυτά σταδιακά άρχισαν να εγκλιματίζονται και να ελέγχουν το σώμα τους καλύτερα. Τα παιδιά χωρίς αναπηρίες συμφώνησαν πως αφιέρωναν επιπλέον χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά της μονάδας να ακολουθήσουν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Ωστόσο, οι δυσκολίες συνεργασίας μαζί τους ήταν ελεγχόμενες και αντιμετωπίσιμες. Μάλιστα ανέπτυξαν και άλλους τρόπους επικοινωνίας μαζί τους, όπως τη σωματική και την οπτική επαφή.

Η ανάγκη των παιδιών με αναπηρίες να αλληλοεπιδράσουν με παιδιά από άλλες τάξεις ήταν έντονη, κάτι που αποδείχτηκε και από την προθυμία τους να λάβουν μέρος στις πρόβες και τη θετική τους διάθεση για συνεργασία κατά τη διάρκεια αυτών. Η συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη δράση ήταν μία απολαυστική εμπειρία όχι μόνο γι' αυτά τα παιδιά αλλά και για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες.

Όλοι οι μαθητές/τριες επωφελήθηκαν σε πολλά επίπεδα, όπως διαπιστώθηκε. Αρχικά, η εμπειρία αυτή συνέβαλε στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, καθώς ένιωσαν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από το ότι κατάφεραν να επιτύχουν ένα ωραίο αποτέλεσμα δουλεύοντας όλοι/ες μαζί. Όπως σημειώθηκε ήδη, απέκτησαν γνώσεις για το θέατρο, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ένιωσαν δημιουργικοί/ές ενώ έγιναν πιο υπεύθυνοι και πειθαρχημένοι. Ειδικότερα, τα παιδιά χωρίς αναπηρίες έμαθαν να συνεργάζονται με άτομα με αναπηρίες καλλιεργώντας την ενσυναίσθησή τους. Από την άλλη οι μαθητές με αναπηρίες βελτίωσαν τις γλωσσικές και ακουστικές δεξιότητές τους, τον έλεγχο του σώματός τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, η έκφραση της επιθυμίας όλων των παιδιών για συμμετοχή τους σε παρόμοιες δράσεις και στο μέλλον προοιωνίζει την υπόσχεση για περισσότερες συμπεριληπτικές δράσεις μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και έξω από αυτήν.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ξενόγλωσση

Afouxenidis, A., & Gardiki, M. (2014). Mapping civil society incontemporary Greece: Problems and perspectives. The Greek Review of Social Research, 143(2), 33-53.
Bos, G. F. (2016). Antwoorden op andersheid: Over ontmoetingen tussen mensen met en zonder verstandelijke beperking in omgekeerde-integratiesettingen.
Burnard, P. (1995). Task design and experience in composition. Research Studies in Music Education, 5(1), 32-46.
Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. The Journal of Educational Research, 96(3), 131-138.
Gerring, J. (2017). Qualitative methods. Annual review of political science, 20(1), 15-36.
Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (2010). The achievements of disability art: A study of inclusive theatre, inclusive research, and extraordinary actors. Youth Theatre Journal, 24(2), 99-110.
Green, J., & Thorogood, N. (2004). Qualitative Research Methods.
Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. Exceptional children, 67(3), 331-344.
Hammersley, M. (2000). The relevance of qualitative research. Oxford review of education, 26(3-4), 393-405.
Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. Support for Learning, 27(3), 97-102.
Koltsida, M., & Lenakakis, A. (2017). Contemporary performance by and for those with disabilities: The case of Greece. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 22(3), 339-344.
Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama.
Lenakakis, A., & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: A research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 22(2), 251-269.
NCDP (National Confederation of Disabled People). (2008). Designing Policies on Matters of Disability: Student Guide. [In Greek.] https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1050/2/ 1050.pdf.
Nijkamp, J., Burgers, J., & Kuiper, C. (2018). Toward social inclusion through connecting arts and crafts in Rotterdam. The Journal of Arts Management, Law, and Society, 48(4), 259-272.
Nijkamp, J., & Cardol, M. (2020). Diversity, opportunities, and challenges of inclusive theatre. Journal of Social Inclusion, 11(2), 20-32.
Overmars-Marx, T. (2018). Perspectives on neighbourhood social inclusion of people with intellectual disabilities: A study on social inclusion in the neighbourhood from the perspective of people with intellectual disabilities, neighbours and group home staff members.
Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. British Journal of special education, 30(1), 21-27.
Powell, M. (2010). Inclusion: The Inclusive Aesthetic-Inclusion Is Not Just Good for Our Health, It Is Good for Our Art. Local-Global: Identity, Security, Community, 7, 198-208.
Rahman, M. K. A., Ismail, G., & Perumal, L. (2020). Stimulating the Cognitive and the Psychomotor Domains of Students with Special Needs (MBK) through Theatre. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 11(5).
Schnapp, L., & Olsen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. Intervention in school and clinic, 38(4), 211-219.
Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. Research in developmental disabilities, 38, 18-29.
Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2017). Qualitative study.

UN (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations. Wooster, R. (2009). Creative inclusion in community theatre: A journey with Odyssey Theatre. Research in Drama Education, 14(1), 79–90.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Σκαρβελάκης Βασίλειος
MSc,MBA, MEdL,Εκπαιδευτικός ΠΕ81,Υποψήφιος διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα συμπεράσματα ενός διδακτικού εργαστηρίου που αξιοποιεί καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνολογικά εργαλεία για τη διδασκαλία των τεχνικών σχεδίων. Μέσω βιωματικής μάθησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του πλαισίου του Universal Design for Learning (UDL), το εργαστήριο επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή και την προσβασιμότητα όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν θετική επίδραση στη μαθησιακή εμπειρία, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται προκλήσεις, όπως η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η υλικοτεχνική υποστήριξη. Η παρούσα προσέγγιση συνιστά μια αποτελεσματική πρόταση για τη σύγχρονη τεχνολογική εκπαίδευση και προσφέρει προοπτικές για μελλοντική εφαρμογή και εξέλιξη. Η εργασία αναπτύσσεται σε τρία μέρη. Η εισαγωγή ασχολείται με γενικές έννοιες, το κύριο μέρος αναπτύσσει μεθόδους, αποτελέσματα και μελλοντικές κατευθύνσεις του εργαστηρίου,, ενώ στο τρίτο μέρος εξάγονται τα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: τεχνικό σχέδιο, εκπαιδευτική τεχνολογία, βιωματική μάθηση, UDL, καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι όπου η ανάγκη για ενσωμάτωση καινοτόμων τεχνολογιών και προσαρμοστικών διδακτικών στρατηγικών είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Οι τεχνικές σχεδιάσεις, ως ένας κλάδος που συνδυάζει θεωρία και πράξη, απαιτούν διδακτικές μεθόδους που προάγουν την ενεργό μάθηση, τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση με σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία. Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία τεχνικών σχεδίων επιτρέπει την ανάπτυξη νέων μορφών διδασκαλίας που είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η μετάβαση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας στις ψηφιακές τεχνολογίες δεν είναι μόνο μια τεχνική αλλαγή, αλλά και μια παιδαγωγική μεταρρύθμιση. Η χρήση ψηφιακών μέσων, όπως τα tablets, οι διαδραστικοί πίνακες και οι εφαρμογές σχεδιασμού, επιτρέπουν μια πιο δυναμική και εξατομικευμένη προσέγγιση στη μάθηση. Επιπλέον, οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή διαφορετικά μαθησιακά στυλ μπορούν να επωφεληθούν από αυτές τις τεχνολογίες, καθώς παρέχουν περισσότερους τρόπους κατανόησης και αναπαράστασης των εννοιών.

Το εργαστήριο που παρουσιάζεται σε αυτή τη μελέτη εστιάζει στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που αξιοποιεί τόσο την παραδοσιακή όσο και την ψηφιακή τεχνολογία, προκειμένου να ενισχύσει την κατανόηση των τεχνικών σχεδίων. Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στις θεωρίες του Kolb (1984) και των Dunn & Dunn (1978), οι οποίες δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Επιπλέον, το πλαίσιο του Universal Design for Learning (UDL) (Meyer et al., 2014) χρησιμοποιείται για να διασφαλιστεί ότι η προσέγγιση είναι προσβάσιμη και αποτελεσματική για ένα ευρύ φάσμα μαθητών.

Το εργαστήριο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του etwinning project του σχολικού 2023-24 και σε συνέχεια της δημοσίευσης με τίτλο: Σκαρβελάκης Β., Κατεργιαννάκης Ε. (2024). «Παραγωγή Προσαρμοσμένου Εκπαιδευτικού Υλικού Τεχνολογίας στα Etwinning projects: Μια Μελέτη Περίπτωσης για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», το οποίο δημοσιεύθηκε στο περιοδικό Νέος

Παιδαγωγός (τεύχος 44, σελ. 287-302). Το έργο αυτό ανέδειξε τη σημασία της χρήσης πολυαισθητηριακών μεθόδων και τεχνολογικών εργαλείων στη διδασκαλία τεχνικών σχεδίων, προσφέροντας νέες προοπτικές στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα του εργαστηρίου, αναλύοντας την επίδραση της τεχνολογικά υποστηριζόμενης διδασκαλίας στη μάθηση. Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία της χρήσης ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία τεχνικών σχεδίων, καθώς και τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος της έρευνας

- Διδακτικό Μοντέλο

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται στο παρόν εργαστήριο βασίζεται σε τρία θεμελιώδη μοντέλα μάθησης: τη βιωματική μάθηση (Experiential Learning) του Kolb (1984), τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Differentiated Instruction) των Dunn & Dunn (1978) και το Universal Design for Learning (UDL) των Meyer et al. (2014). Ο συνδυασμός αυτών των μοντέλων επιτρέπει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες διαφορετικών μαθησιακών προφίλ.

Το εργαστήριο βασίζεται σε δύο θεμελιώδη διδακτικά μοντέλα: το Μοντέλο Βιωματικής Μάθησης του Kolb (1984) και το Μοντέλο Μαθησιακών Στυλ των Dunn και Dunn (1978). Παράλληλα, συμμορφώνεται με τις προδιαγραφές του Universal Design for Learning (UDL) για την ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο έχει υιοθετηθεί ως παιδαγωγικό πρότυπο για τη διδασκαλία στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου και της Κοινοπολιτείας. Η προσέγγιση αυτή διασφαλίζει ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και οι διδακτικές πρακτικές είναι προσβάσιμες και προσαρμόσιμες στις ανάγκες ενός ποικιλόμορφου φάσματος φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται στο εργαστήριο συνδυάζει διαδραστικές μεθόδους μάθησης, προωθώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία τεχνικών σχεδίων, αλλά και την εφαρμογή αυτής της μεθόδου σε ευρύτερες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική και η εκπαιδευτική χρήση τεχνολογικών εργαλείων. Οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πρακτική εμπειρία μέσω ατομικών και ομαδικών εργασιών, ενώ θα διερευνηθούν τρόποι ενσωμάτωσης της μεθόδου στη διδακτική πρακτική τους.

- Διδακτικοί στόχοι του εργαστηρίου

Στόχος του εργαστηρίου είναι να εισαγάγει τους συμμετέχοντες σε μια καινοτόμο μέθοδο οπτικής αντίληψης, επεξεργασίας και αναπαραγωγής τεχνικών σχεδίων, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου eTwinning και αναπτύσσεται αναλυτικά στη δημοσίευση με τίτλο: "Σκαρβελάκης Β., Κατεργιαννάκης Ε. (2024). Παραγωγή Προσαρμοσμένου Εκπαιδευτικού Υλικού Τεχνολογίας στα eTwinning projects: Μια Μελέτη Περίπτωσης για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες". Η μελέτη αυτή δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό Νέος Παιδαγωγός (τεύχος 44, σελ. 287-302) και εστιάζει στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών για μαθητές Γυμνασίου, αλλά επιπλέον, για εκπαιδευτικούς, μηχανικούς στην εκπαίδευση, καθώς και φοιτητές που επιθυμούν να βελτιώσουν την παιδαγωγική τους επάρκεια στον τομέα της τεχνολογικής εκπαίδευσης.

- Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Ο φυσικός χώρος διεξαγωγής του εργαστηρίου έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τη συνεργατική μάθηση. Ο χώρος θα επιτρέπει την ευέλικτη αναδιάταξη των θέσεων εργασίας, ώστε να υποστηρίζει τόσο την ατομική ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό όσο και τη συλλογική διερεύνηση μέσω

ομαδικών δραστηριοτήτων. Το περιβάλλον μάθησης θα ενισχύσει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων, εφαρμόζοντας τεχνικές συνεταιριστικής μάθησης και ανταλλαγής γνώσεων.

Το παρόν εργαστήριο πραγματοποιείται στο πλαίσιο του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) και θα φιλοξενηθεί στις εγκαταστάσεις του ξενοδοχείου Άτριον. Για τη διεξαγωγή του εργαστηρίου προβλέπεται η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών υποδομών, συμπεριλαμβανομένου προτζέκτορα, διαδραστικών φύλλων εργασίας, καθώς και κινητών συσκευών (smartphones/tablets) για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που συνδυάζουν τη φυσική και την ψηφιακή αλληλεπίδραση. Επιπλέον, θα διατεθούν έντυπα υλικά, όπως κόλλες Α4, μολύβια και στυλό, τα οποία θα είναι διαθέσιμα τόσο στους συμμετέχοντες όσο και στους διοργανωτές μέσω της γραμματείας του συνεδρίου.

Το εργαστήριο ενσωματώνει διεπιστημονικές προσεγγίσεις, φέρνοντας σε επαφή παιδαγωγούς, μηχανικούς και ειδικούς στην εκπαιδευτική τεχνολογία, προκειμένου να προωθήσει ένα καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της πρακτικής εξάσκησης, οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να κατανοήσουν, να αξιοποιήσουν και να προσαρμόσουν τη μέθοδο αυτή στις ανάγκες των δικών τους μαθητών, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία και τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

- Η Δομή και η Διαδικασία Διεξαγωγής του Εργαστηρίου

Η διαδικασία διεξαγωγής του εργαστηρίου αποτελείται από έξι στάδια, τα οποία διαρθρώνονται με τρόπο που να ενισχύει τη θεωρητική κατανόηση, την πρακτική εφαρμογή και την αναστοχαστική διαδικασία των συμμετεχόντων. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

1ο Στάδιο: Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια αυτού του πρώτου σταδίου, πραγματοποιείται μια αναλυτική εισαγωγή στη θεματολογία του εργαστηρίου, εστιάζοντας στα ακόλουθα σημεία:

- Παρουσίαση των βασικών στόχων του εργαστηρίου και της επιστημονικής του βάσης.
- Ανάδειξη της σημασίας των τεχνικών σχεδίων στη σύγχρονη εκπαιδευτική και επαγγελματική πρακτική.
- Σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των τεχνικών σχεδίων και στην ενσωμάτωσή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Επεξήγηση της μεθοδολογικής προσέγγισης που θα ακολουθηθεί στο εργαστήριο.

2ο Στάδιο: Επίκληση της Εμπειρίας των Συμμετεχόντων

Το δεύτερο στάδιο εστιάζει στη σύνδεση της θεωρίας με την εμπειρική γνώση των συμμετεχόντων, μέσω των παρακάτω διαδικασιών:

- Συζήτηση γύρω από την έννοια των τεχνικών σχεδίων και τη σημασία τους σε διαφορετικά επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία.
- Ανάλυση των τύπων σχεδίων που θα μελετηθούν στο εργαστήριο, με έμφαση στην πρακτική τους εφαρμογή.
- Εμπλοκή των συμμετεχόντων σε ανταλλαγή εμπειριών και αναστοχασμό σχετικά με την προσωπική τους ενασχόληση με τεχνικά σχέδια.

3ο Στάδιο: Εννοιολόγηση

Σε αυτό το στάδιο, εμβαθύνουμε στην κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με τα τεχνικά σχέδια, ακολουθώντας μια συστηματική προσέγγιση:

- Ορισμός και ανάλυση βασικών όρων, όπως "κάτοψη", "πρόσοψη" και "πλάγια όψη".
- Παρουσίαση μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την ανάγνωση και την ερμηνεία τεχνικών σχεδίων.
- Χρήση παραδειγμάτων και οπτικοποιημένων αναπαραστάσεων για τη διευκόλυνση της κατανόησης των εννοιών.

4ο Στάδιο: Σχεδιασμός και Εφαρμογή (Α' Μέρος)

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, με έμφαση στη χειρωνακτική και την ψηφιακή σχεδίαση:

- Οι συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί, φοιτητές και λοιποί ενδιαφερόμενοι) εμπλέκονται σε διαδικασία σχεδίασης με τη χρήση μολυβιού, αναπαριστώντας αντικείμενα και δομές.
- Μεταβαίνουν στη χρήση ψηφιακών εργαλείων σχεδίασης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των κινητών συσκευών και των ειδικών λογισμικών.
- Παρουσιάζονται τεχνικές για τη μετατροπή των αναλογικών σχεδίων σε ηλεκτρονικές μορφές, με στόχο τη διευκόλυνση της αποθήκευσης, της επεξεργασίας και της διαμοίρασης.

5ο Στάδιο: Σχεδιασμός και Εφαρμογή (Β' Μέρος)

Σε αυτό το στάδιο, η έμφαση δίνεται στη συνεργατική δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων:

- Οι εκπαιδευτικοί, με τη βοήθεια προσχεδιασμένου φύλλου εργασίας, αναπτύσσουν ομαδικά δραστηριότητες που βασίζονται στις προηγούμενες ενότητες.
- Οι δραστηριότητες στοχεύουν στην εμπέδωση της θεωρίας από τους μαθητές και την εφαρμογή των γνώσεων σε πραγματικά παραδείγματα.
- Πραγματοποιείται πιλοτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων σε ομάδες μαθητών, με αναστοχαστική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

6ο Στάδιο: Επανάληψη και Επίλογος

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τη συνολική αποτίμηση του εργαστηρίου και την προετοιμασία για μελλοντικές εφαρμογές:

- Ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν.
- Συζήτηση γύρω από τα οφέλη και τις προκλήσεις της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε.
- Παροχή κατευθύνσεων για περαιτέρω μελέτη και ενσωμάτωση των γνώσεων στην επαγγελματική πρακτική των συμμετεχόντων.
- Διάλογος και απάντηση σε ερωτήματα των συμμετεχόντων, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο συνέχειας της μάθησης και εξέλιξης του αντικειμένου.

Με αυτή τη δομή, το εργαστήριο στοχεύει όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη αναστοχαστικής και πρακτικής δεξιότητας των συμμετεχόντων, ενισχύοντας έτσι τη βιωματική μάθηση και την καινοτόμο εφαρμογή τεχνικών σχεδίων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

- Ερευνητική Προσέγγιση και Μέθοδοι Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εργαστηρίου ακολουθεί μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed-methods), η οποία περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές έρευνας.

Συγκεκριμένα, η διαδικασία αξιολόγησης του σεμιναρίου θα πραγματοποιηθεί σε τρεις διακριτές φάσεις, ακολουθώντας τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998; Guskey, 2000). Αυτές οι φάσεις περιλαμβάνουν τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική (αποτιμητική) αξιολόγηση, οι οποίες αποσκοπούν στην αποτύπωση της μαθησιακής προόδου των συμμετεχόντων και στη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας (Scriven, 1967).

1. Προκαταρκτική Ανάλυση και Σχεδιασμός Εργαστηρίου

- Ανάλυση αναγκών και προκαταρκτική έρευνα σχετικά με τις υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας των τεχνικών σχεδίων.
- Συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία στη χρήση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία.

2. Διαγνωστική Αξιολόγηση (Pre-Assessment)

Πριν από την έναρξη του σεμιναρίου, θα διανεμηθεί ένα ερωτηματολόγιο διαγνωστικής αξιολόγησης, με σκοπό την καταγραφή των αρχικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των συμμετεχόντων σχετικά με το τεχνικό σχέδιο και τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων στη σχεδίαση (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). . Το ερωτηματολόγιο θα περιλαμβάνει ερωτήσεις τόσο κλειστού όσο και ανοικτού τύπου, προκειμένου να αποτυπωθεί με ακρίβεια το επίπεδο εξοικείωσης των συμμετεχόντων με το αντικείμενο, οι δεξιότητες που διαθέτουν στη χρήση σχεδιαστικών εργαλείων, καθώς και η στάση τους απέναντι στη διδασκαλία του τεχνικού σχεδίου. Παράλληλα, θα καταγραφούν δεδομένα σχετικά με τη γενικότερη εμπειρία τους στο σχεδιασμό, τόσο σε αναλογικά μέσα όσο και σε σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία. Η φάση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιτρέπει την καταγραφή της αρχικής κατάστασης των συμμετεχόντων, η οποία θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για τη μεταγενέστερη αποτίμηση της εξέλιξής τους. Αυτή η μορφή προαξιολόγησης επιτρέπει στους εκπαιδευτές να προσαρμόσουν το περιεχόμενο του σεμιναρίου στις ανάγκες των συμμετεχόντων, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2014).

Συμπερασματικά σε αυτή τη φάση θα διεξαχθούν οι εξής ενέργειες:

- Συμπλήρωση προ-ερωτηματολόγιου σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα τεχνικά σχέδια και τα ψηφιακά εργαλεία.
- Ανάλυση των μαθησιακών προφίλ των συμμετεχόντων μέσω διαφοροποιημένης προσέγγισης.

3. Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Formative Assessment)

Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, θα πραγματοποιηθεί διαμορφωτική αξιολόγηση, εστιάζοντας τόσο στην κατανόηση της μεθόδου από τους μαθητές όσο και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη γνώση στη διδακτική πρακτική. Σύμφωνα με τον Sadler (1989), η διαμορφωτική αξιολόγηση παίζει κρίσιμο ρόλο στη συνεχή ανατροφοδότηση και στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο στάδιο αυτό, η αξιολόγηση θα είναι διττή: αφενός, θα επικεντρωθεί στους μαθητές, ελέγχοντας την κατανόηση και την εφαρμογή της μεθοδολογίας, και αφετέρου, θα αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, ως προς την ικανότητά τους να ενσωματώσουν τη διδακτική πρακτική στη διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα κληθούν να δημιουργήσουν οπτικό υλικό, το οποίο θα αξιολογηθεί ως προς την ακρίβεια και την αντιστοίχιση του στις απαιτήσεις του τεχνικού σχεδίου. Η ορθότητα και η ακρίβεια των φωτογραφιών θα αξιολογηθεί ως κριτήριο κατανόησης της θεωρητικής προσέγγισης.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί,μετά το διαμοιρασμό προτύπου δημιουργίας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τον ερευνητή, θα σχεδιάσουν ατομικά ή σε ομάδες, και θα παρουσιάσουν μία διδακτική δραστηριότητα, η οποία θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με το αντικείμενο των τεχνικών σχεδίων και της τεχνολογίας. Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης θα κριθεί βάσει της ευθυγράμμισής της με τους μαθησιακούς στόχους του σεμιναρίου και της δυνατότητάς της να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες μάθησης.

4. Αποτιμητική Αξιολόγηση (Summative Assessment)

Η τελική φάση της αξιολόγησης θα περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο αποτίμησης της συνολικής εμπειρίας των συμμετεχόντων, βασισμένο σε μεθόδους αξιολόγησης της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Οι μεταβλητές που θα αποτυπωθούν περιλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων σχετικά με τις δεξιότητες που ανέπτυξαν, την ικανοποίησή τους από τη μεθοδολογία του σεμιναρίου, καθώς και την αντίληψή τους για τη χρησιμότητα του περιεχομένου στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην καταγραφή των εντυπώσεων σχετικά με την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και στον βαθμό αποδοχής τους ως μέσων που ενισχύουν τη διδακτική διαδικασία, αντί να λειτουργούν ως περισπασμός.

5. Σύγκριση και Σύνθεση Δεδομένων

Τελικά, μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω σταδίων, ακολουθεί μια φάση αναστοχασμού και αναδιαμόρφωσης της βέλτιστης δομής του εργαστηρίου με βάση τα παρακάτω:

- Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων μέσω στατιστικών μεθόδων.
- Ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μέσω ανάλυσης λόγου (discourse analysis) και θεματικής ανάλυσης (thematic analysis).

2.3. Περιορισμοί της Μελέτης

Παρόλο που το εργαστήρι σχεδιάστηκε για να είναι προσβάσιμο και προσαρμόσιμο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- Η ποικιλία των τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για συμμετέχοντες με χαμηλή ψηφιακή εξοικείωση.
- Η μεθοδολογία του εργαστηρίου απαιτεί διαθεσιμότητα εξοπλισμού, κάτι που ενδέχεται να μην είναι εφικτό σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Η αξιολόγηση της επίδρασης της μεθόδου στη μακροπρόθεσμη μαθησιακή πορεία των συμμετεχόντων απαιτεί περαιτέρω έρευνα.

2.3 Ευρύτεροι στόχοι του εργαστηρίου

Πέρα από την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, το εργαστήριο στοχεύει επίσης στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση ατόμων που δεν έχουν άμεση εμπλοκή με το αντικείμενο της τεχνολογίας ή των τεχνικών σχεδίων. Ιδιαίτερα, επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενσωμάτωσή τους στη σχολική καθημερινότητα. Παράλληλα, επιδιώκεται η καταπολέμηση των στερεοτύπων που συχνά συνοδεύουν τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση, προβάλλοντας την αξία τους ως υποστηρικτικά μέσα που διευκολύνουν τη διδασκαλία και την κατανόηση εννοιών, αντί να αποσπούν την προσοχή από το εκπαιδευτικό έργο. Σύμφωνα με τον Mayer (2005), οι τεχνολογικές εφαρμογές μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση, εφόσον χρησιμοποιούνται στοχευμένα και ενταγμένα σε ένα συνεκτικό διδακτικό πλαίσιο. Παράλληλα, το σεμινάριο επιδιώκει να διερευνήσει πώς η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να συμβάλει θετικά στη σχολική εμπειρία, αμφισβητώντας αντιλήψεις που θεωρούν την τεχνολογία ως περισπασμό στη διδασκαλία (Salomon, 1992).

Επιπλέον,η παρούσα μελέτη αξιολόγησης του εργαστηρίου στοχεύει στη συστηματική συλλογή εμπεριστατωμένων δεδομένων που θα επιτρέψουν τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης για μελλοντικές εφαρμογές (Biggs & Tang, 2011).

2.4 Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Το εργαστήριο προσφέρει μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη διδασκαλία των τεχνικών σχεδίων, ενσωματώνοντας τόσο την αναλογική όσο και την ψηφιακή τεχνολογία. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η χρήση διαδραστικών και βιωματικών μεθόδων συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και στη διατήρηση των γνώσεων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν:

• Στην προσαρμογή αυτής της μεθόδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

• Στη διερεύνηση της επίδρασης των ψηφιακών εργαλείων στην κατανόηση τεχνικών εννοιών.

• Στην ανάπτυξη επιπλέον εφαρμογών για την ενίσχυση της μάθησης μέσω της τεχνολογίας.

3. Συμπεράσματα

Το διδακτικό εργαστήριο που αναπτύχθηκε και παρουσιάστηκε σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύει την αξία της ενσωμάτωσης καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία των τεχνικών σχεδίων, ιδιαίτερα όταν αυτές συνδυάζονται με την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών. Η εμπειρική προσέγγιση μάθησης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το παιδαγωγικό πλαίσιο του Universal Design for Learning (UDL) συνέβαλαν καθοριστικά στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που σέβεται και προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Η εφαρμογή της μεθοδολογίας κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με το γνωστικό αντικείμενο, να αναπτύξουν δημιουργικές λύσεις και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων όχι μόνο εμπλούτισε τη διδακτική διαδικασία, αλλά και αύξησε την ενεργή συμμετοχή, προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες έκφρασης και αναπαράστασης της γνώσης.

Ωστόσο, η υλοποίηση της μεθόδου αποκαλύπτει και ορισμένες προκλήσεις, όπως η ανάγκη για ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εξασφάλιση των απαραίτητων τεχνολογικών υποδομών. Επιπλέον, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ανέδεικνυει τη σημασία της συνεχούς ανατροφοδότησης και της προσαρμογής της διδακτικής παρέμβασης στις δυναμικά μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.

Συνολικά, το εργαστήριο αποτελεί ένα αξιόλογο μοντέλο παιδαγωγικής παρέμβασης που μπορεί να εφαρμοστεί σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια. Μελλοντικά, προτείνεται:

- Η περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα.
- Η ανάπτυξη στοχευμένων εκπαιδευτικών εργαλείων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ παιδαγωγών και ειδικών στην τεχνολογία, με στόχο την ανάδειξη της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης στη μάθηση.

Η παρούσα εργασία καταδεικνύει ότι όταν η διδασκαλία βασίζεται σε εξατομικευμένες, ενεργές και τεχνολογικά ενισχυμένες πρακτικές, η μάθηση γίνεται ουσιαστικότερη, πιο προσβάσιμη και διαρκώς εξελισσόμενη.

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσσες

Σκαρβελάκης Β. Κατεργιαννάκης Ε. (2024). Παραγωγή Προσαρμοσμένου Εκπαιδευτικού Υλικού Τεχνολογίας στα Etwinning projects:Μια Μελέτη Περίπτωσης για Μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες. Νέος Παιδαγωγός,44,287-302

Χατζηπεμου, Θ. (2023). Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών;Το παράδειγμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας με έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας.9ο συνέδριο ΙΑΚΕ.(τόμος Γ. σελ 529-537). Ηράκλειο. ΙΑΚΕ

Ξενόγλωσσες

• Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does.* McGraw-Hill Education.
• Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
• Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 5(1), 7-74.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* National Academy Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach.* Reston Publishing Company.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development.* Corwin Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback.* Review of Educational Research, 77(1), 81-112.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels.* Berrett-Koehler Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). E*xperiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology.* Routledge.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.* Cambridge University Press.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice.* CAST Professional Publishing.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science,* 18(2), 119-144.
- Salomon, G. (1992). *New challenges for educational research: Studying the individual within learning environments.* Scandinavian Journal of Educational Research, 36(3), 167-182.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation.* In R. E. Stake (Ed.), Curriculum Evaluation (pp. 39-83). Rand McNally.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* ASCD.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (Ζ.Ε.Π.)

Μπάρδας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ, MSc

Περίληψη

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα η διδασκαλία οποιασδήποτε γλώσσας έρχεται αντιμέτωπη με δυσκολίες και προκλήσεις που ξεπερνούν τα όρια της κλασικής γλωσσικής διδασκαλίας (Κανάκη, 2007). Στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και ιδιαιτέρως σε εκείνες τις περιοχές που ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών/τριών είναι ιδιαίτερα αυξημένος, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται κατεξοχήν ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. (Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) (Νικολάου, 2011; Foulidi, Oikonomakou & Papakitsos, 2019). Πρέπει να επισημανθεί, ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας σε αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες είναι ελάχιστη έως μηδαμινή. Σημαντικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει το πολυτροπικό υλικό (εικόνες, τα βίντεο, εφαρμογές κ.α.). (Κοκκίδου, 2016; Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης σε Οικονομάκου, 2022). Ωστόσο, δημιουργούνται ερωτήματα αν είναι επαρκές το υλικό που παρέχεται για τη διδασκαλία της γλώσσας. Στην παρούσα έρευνα 162 εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο πόσο επαρκή είναι τα σχολικά εγχειρίδια και το υποστηρικτικό υλικό του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση εικόνων σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π και επιπλέον σε ποιον βαθμό και πόσο εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες είναι με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής – ΖΕΠ; Μέσω στατιστικής ανάλυσης διαπιστώθηκε ότι τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια προωθούν σε μέτριο βαθμό την ανάπτυξη του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού και οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, Ζ.Ε.Π., πολυτροπικότητα, πολυτροπικός γραμματισμός.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες απαιτούν νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της γλώσσας και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και δυσκολίες. Ειδικά στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες αλλοδαπών και δίγλωσσων μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται να εφαρμόσουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Η μάθηση και η διδασκαλία πρέπει να οργανώνονται και να δομούνται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κανάκη, 2007). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, σύμφωνα με τον Krashen (2002), επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό, κυρίως, με τη συμμετοχή ή την παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος της προς εκμάθηση γλώσσας και σε κάθε περίπτωση υπάρχει σημαντική συσχέτιση στη διδασκαλία της μητρικής και της ξένης γλώσσας (Μητακίδου, 2005). Επίσης, σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της γλώσσας παίζει η τεχνολογία και γενικότερα ο σύγχρονος τρόπος ζωής, που επηρεάζουν τις επικοινωνιακές πρακτικές των ανθρώπων, ξεπερνώντας τα όρια του τόπου που ζουν. Στην ελληνική κοινωνία, περίπου το 10% των μαθητών στα ελληνικά σχολεία (ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία) είναι αλλοδαποί, επομένως το ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών που φοιτούν στις ελληνικές τάξεις αυξάνεται σημαντικά (Κεσίδου, 2008). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε σχολεία με αυξημένο πληθυσμό ξενόγλωσσων μαθητών γίνεται στο πλαίσιο των Τμημάτων Υποδοχής – Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σύμφωνα με τον ΝΟ 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθρ. 26 παρ. 1α και 1β και ΦΕΚ Τεύχος Β' 2687/29.08.2016 (σελ. 28876).

Όλα αυτά καθιστούν την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας της γλώσσας. Ο οπτικός γραμματισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού η εικόνα σε κάθε περίπτωση είναι πιο ελκυστική από οποιοδήποτε άλλο πληροφοριακό κείμενο και σε κάθε περίπτωση ένα κείμενο που συνοδεύεται από εικόνα ελκύει περισσότερο τον αναγνώστη. Επιπλέον, τα πολυτροπικά κείμενα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ερμηνεύουν διάφορα ερεθίσματα από όπου κι αν προέρχονται και όχι μόνο μέσω γραπτού ή προφορικού κειμένου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η μητρική γλώσσα των πολύγλωσσων/αλλόγλωσσων μαθητών μπορεί να απουσιάζει αισθητά από τη διδακτική πρακτική και τη μετάδοση της γνώσης, αλλά είναι εμφανώς παρούσα σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία και κοινωνική ολοκλήρωσή τους (Baker, 2001, Skourtou, 2002). Οι μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες διδάσκονται την ελληνική γλώσσα σαν να είναι η μητρική τους, ασχέτως αν για πολλούς είναι δεύτερη/ξένη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2001). Η ελληνική γλώσσα, όπως διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία είναι κοινή για όλους χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες παράμετροι, με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία σε πολλά διδακτικά αντικείμενα και πεδία (Φραγκουδάκη, 2001).

2.2 Τάξεις Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας)

Οι πρώτες προσπάθειες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο έγιναν το 1990 με τον Ν. 1894/1990 (Χριστοδούλου, 2009). Στη συνέχεια ψηφίστηκε ο Νόμος 1894/1990, σύμφωνα με τον οποίο οι Τάξεις Υποδοχής εντάσσονται κανονικά στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2011). Μιλώντας για το παρόν, έχουν επιλεγεί συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα στα οποία λειτουργούν τμήματα Υποδοχής - ΖΕΠ, τα οποία σύμφωνα με τον Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β και ΦΕΚ Τεύχος Β' 2687/29.08.2016 (σελ. 28876) με στόχο την εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών προσφύγων, μεταναστών, παλιννοστούντων κ.λπ.. Η επιλογή αυτών των σχολείων αυτών γίνεται με βάση τον αριθμό των μαθητών/τριών (αλλοδαπών, δίγλωσσων, αλλόγλωσσών κλπ.) που χρήζουν εκπαιδευτικής υποστήριξης σε ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας και επικοινωνίας.

2.3. Οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός

Η έννοια του οπτικού γραμματισμού εισήχθη για πρώτη φορά από τον Debes το 1969, ο οποίος την ορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να αποκτά και να επεξεργάζεται πλήθος πληροφοριών κυρίως μέσω της όρασης συνδυάζοντας και τις άλλες αισθήσεις του. Οι Fransecky και Debes (1972) προσθέτουν σε αυτόν τον ορισμό την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί πέρα από την αίσθηση της όρασης και τις άλλες αισθήσεις του. Επεκτείνοντας τους παραπάνω ορισμούς, οι Kress & Van Leeuwen (2001) θεωρούν αυτό το είδος γραμματισμού όχι μόνο ως την ικανότητα λήψης και ανάλυσης οπτικών μηνυμάτων, αλλά και κριτικού σχολιασμού και παραγωγής νέων.

Στις σύγχρονες κοινωνίες της ταχείας διάδοσης οπτικών μηνυμάτων και πληροφοριών είναι αναπόφευκτο η μαθητική κοινότητα να επηρεάζεται από αυτές σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς τους. Οι εικόνες επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς και γενικότερα τη στάση απέναντι σε οτιδήποτε με το οποίο έρχεται σε επαφή κάποιος/α (Πλειός, 2005: 507-512). Οι εικόνες και τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν ένα σύνολο υλικού που προωθεί την κριτική αναγνωστική ικανότητα και ικανότητα κριτικής χρήσης και επεξεργασίας του λόγου (προφορικού κυρίως), αφού η μαζικότητα στη μετάδοση των εικόνων επιβάλλει μια γρήγορη κριτική πλαισίωση τους (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης στην Οικονομάκου, 2022). Ο πολυτροπικός γραμματισμός εστιάζει στη δημιουργία κοινωνικών, κυρίως, νοημάτων, με στόχο την αλληλεπίδραση των διαφορετικών σημειωτικών δεδομένων που προκύπτουν από ένα κείμενο, αναδεικνύοντας όλα εκείνα τα στοιχεία που δομούν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο περιλαμβάνονται (Kress & Van Leeuwen 2010). Επιπλέον, ένα νόημα που κατασκευάζεται μέσω ψηφιακών εργαλείων βασίζεται σε εντελώς διαφορετικούς κώδικες και διαφορετικές συμβάσεις επικοινωνίας σε σύγκριση με ένα απλό κείμενο

(Κοκκίδου, 2016). Επιπλέον, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ο πολυτροπικός γραμματισμός διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, καθώς ενισχύει τη γλωσσική πολυμορφία αλλάζοντας και μεταρρυθμίζοντας τις κοινωνικές συνθήκες. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν κριτικά αλλά και να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν τη μεταγλώσσα που θα τους ωθήσει να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε τύπος λόγου περιέχει δύναμη (κοινωνική, πολιτιστική κ.λπ.) που συνδέει τις νέες κοινωνικές συνθήκες με την καθημερινότητά τους (Kalantzis & Cope, 1999).

Η παιδαγωγική της πολυτροπικότητας και η εφαρμογή της εμφανίζεται εκτενώς στα νέα προγράμματα σπουδών του 2021 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών είναι συμπληρωματικό του αντίστοιχου του 2011 και αρκετά εμπλουτισμένο σε σχέση με το αντίστοιχο του 2003, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας (Νέα Προγράμματα Σπουδών. 2021· Οικονομάκου & Παπακίτσος, 2021). Η επεξεργασία διαφορετικών και ποικίλων σημειωτικών τρόπων καθώς και η διδασκαλία της γλώσσας μέσω σύγχρονων κοινωνικών και πολιτισμικών εργαλείων αποτελούν δομικά στοιχεία της διδασκαλίας της «σύγχρονης» ελληνικής γλώσσας (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014· Οικονομάκου, 2022). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν και να παράγουν το δικό τους πολυτροπικό κείμενο με βάση τις δικές τους εμπειρίες και χρησιμοποιώντας τα δικά τους και μη τεχνολογικά εργαλεία (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014· Οικονομάκου, 2022). Επιπλέον, όλες οι γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να στοχεύουν, μέσω των πολυγραμματισμών, στην αντιμετώπιση και την επεξεργασίας των διαφόρων κειμενικών ειδών (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014). Όταν γίνεται αναφορά σε ζητήματα πολυτροπικότητας και οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού, κρύβονται νοήματα και πληροφορίες που μπορούν να γίνουν αντιληπτές μόνο μέσω του οπτικού κώδικα. Γι' αυτό η πολυτροπικότητα και ο οπτικός γραμματισμός λειτουργούν με συμπληρωματικό τρόπο (Kress & Van Leeuwen, 1996). Ειδικότερα, η ανάλυση και η επεξεργασία ενός πολυτροπικού κειμένου απαιτεί αποκρυπτογράφηση και αποκωδικοποίηση κάθε πτυχής του οπτικού μηνύματος, αφού οι ίδιες οι δυνατότητες του γραπτού κειμένου πολλαπλασιάζονται με την ύπαρξη μιας ενιαίας εικόνας (Yannicopoulou, 2002). Το γραπτό αρχείο από μόνο του παύει να έχει τη δύναμη ενός μονόπλευρου κειμένου, αφού η επικοινωνία που επιδιώκεται μέσω αυτού πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους, καθένας από τους οποίους έχει και εξυπηρετεί τον δικό του σκοπό (Χοντολίδου, 1999). Στην πραγματικότητα, ένα οπτικό μήνυμα περικλείει και περιέχει (ακόμα κι αν δεν είναι πρακτικά ορατό) πάντα ένα λεκτικό μήνυμα και το άτομο που επικοινωνεί χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλές αισθητηριακές λειτουργίες για αν επιτύχει τον σκοπό τη επικοινωνίας, οποίος με τη σειρά του σχετίζεται με τις ανάγκες τις καθημερινότητάς του. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, το περιβάλλον στο οποίο ζει και δρα με πολυτροπικό τρόπο (Kress & Van Leeuwen, 2001).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να προσθέσει μερικά ακόμα δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα περί επάρκειας των διδακτικών εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας στις Τάξης Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. και επιπλέον σε ποιον βαθμό και πόσο εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες είναι με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής – ΖΕΠ. Τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία είναι:

- Σε ποιον βαθμό και πόσο εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες είναι με την έννοια του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα Υποδοχής – ΖΕΠ;
- Πόσο επαρκή είναι τα σχολικά εγχειρίδια και το υποστηρικτικό υλικό του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση εικόνων σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π.;

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Η μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε υπό το πρίσμα της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου, διότι η έρευνα εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και επιδιώκεται ένα διευρυμένο αποτέλεσμα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και οι απαντήσεις τους κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά με τη χρήση του εργαλείου SPSS. Ο δειγματοληπτικός σχεδιασμός είναι αντιπροσωπευτικού δείγματος, αφού τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν σε μία δεδομένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Javeau, 1996). Βοηθά δε στην ανάδειξη των πεποιθήσεων και των στάσεων των ερωτώμενων επί ενός συγκεκριμένου ζητήματος (Creswell, 2011).

Οι απαντήσεις στην έρευνα ήταν ανώνυμες, σύντομες και με την ελάχιστη απαίτηση χρόνου στην συμπλήρωσή τους. Το κόστος για τον/την ερευνητή/τρια ήταν το ελάχιστο δυνατό και το χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ιδιαίτερα σύντομο. Η επιλογή αυτών των δύο παραμέτρων έγινε για να είναι όσο το δυνατόν πιο εύκολη και ελκυστική προς τους συμμετέχοντες η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, η παρούσα έρευνα ήταν μικρής και όχι ευρείας κλίμακας , αφού επιλέχθηκαν μόνο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική και περιγραφική στατιστική για την ανάλυση των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και σχετικές συχνότητες για τις ερωτήσεις επιλογής πολλαπλών απαντήσεων (πολλαπλής επιλογής) και συχνότητες και σχετικές συχνότητες και μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή, τυπική απόκλιση) για τις ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους ήταν διατυπωμένες σε κλίμακα Likert. Ακόμη, για τη δημιουργία των μεταβλητών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο principal component analysis. Όσον αφορά την αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Α του Cronbach. Επιπλέον, έγινε χρήση ελέγχων επαγωγικής στατιστικής για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο μέσω ελέγχου one-way ANOVA. Τέλος, όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας α=0.05

3.2. Ερευνητικό δείγμα

Ως δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία μιας γεωγραφικής περιοχής και συγκεκριμένα σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής που εργάζονται ή έχουν εργαστεί σε Τμήματα Υποδοχής - Ζ.Ε.Π. το σχολικό έτος (2022-2023) ή τα προηγούμενα σχολικά έτη. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 162 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2023

3.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας, την επίτευξη των στόχων της και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, κρίθηκε καταλληλότερη η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς αυτό επιτρέπει την εύκολη και βραχυπρόθεσμη συλλογή των απαραίτητων ερευνητικών δεδομένων (Creswell, 2011). Η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε αντίστοιχη έρευνα (Πετκίδου, 2021) όπου μελετήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του οπτικού γραμματισμού και τη χρήση εικόνων στο εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Λυκείου. Με τις κατάλληλες προσαρμογές, το ερωτηματολόγιο αναμορφώθηκε και εμπλουτίστηκε με ερωτήσεις που ανταποκρίνονται στους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 162 άτομα, όλοι εκπαιδευτικοί Τμημάτων Υποδοχής – Ζ.Ε.Π. Συγκεκριμένα, το 42,0% του δείγματος είναι άνδρες (68 άνδρες) και το 58,0% γυναίκες (94

γυναίκες). Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή παράμετρο διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι/ες ήταν 32-40 ετών (n=108, 66,7%) και ακολουθούν οι ηλικίας 22-31 ετών, που καταλαμβάνουν το 19,8% του δείγματος (32 άτομα). Οι ηλικίες 41-50 αποτελούν το 13,0% του δείγματος (21 άτομα), ενώ τέλος οι άνω των 50 αποτελούν το 0,6% του δείγματος (1 άτομο). Σχετικά με την προϋπηρεσία τους σε Τ.Υ.-Ζ.Ε.Π. διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα του δείγματος είχε 1-2 χρόνια υπηρεσίας με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται στο 62,3% (101 άτομα) και ακολουθούν εκείνοι/ες με 3-4 χρόνια υπηρεσίας που με τη σειρά τους καταλαμβάνουν το 35,8% του δείγματος (58 άτομα). Τέλος, όσοι/όσες έχουν προϋπηρεσία 5-6 ετών σε τάξεις υποδοχής - ΖΕΠ καταλαμβάνουν το 1,9% του δείγματος (3 άτομα), ενώ να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει κάποιος/α που να έχει πάνω από 6 χρόνια υπηρεσία.

Αρχικά, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την επαφή τους με τις έννοιες του «οπτικού γραμματισμού» και του «πολυτροπικού γραμματισμού» και διαπιστώθηκε πως σχετικά με τον όρο «οπτικός γραμματισμός» η ευρεία πλειοψηφία σε ποσοστό που αγγίζει το 80,9% (131 άτομα) φαίνεται να έχει έναν βαθμό προσέγγισης της έννοιας του οπτικού γραμματισμού.

Πίνακας 1.1: Έχετε ξανακούσει την έννοια "Οπτικός Γραμματισμός";

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	131	80,9	80,9	80,9
	Όχι	31	19,1	19,1	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

Από την άλλη, αναφορικά με την έννοια «πολυτροπικός γραμματισμός» το 64,8% του δείγματος (105 άτομα), φαίνεται να έχει ξανακούσει την εν λόγω έννοια, ενώ το 35,2% (57 άτομα) δεν την έχει ξανακούσει, όπως αναλυτικότερα αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1.2: Έχετε ξανακούσει τον όρο "πολυτροπικός γραμματισμός"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	105	64,8	64,8	64,8
	Όχι	57	35,2	35,2	100,0
	Total	162	100,0	100,0	

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσής του σε θέματα οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού. Οι απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ του «Πάρα Πολύ» και του «Καθόλου» και για την κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία τους κωδικοποιήθηκαν από το 1 μέχρι το 5 με το 1 να αντιστοιχεί στο Πάρα Πολύ και το 5 στο Καθόλου, ενώ οι ενδιάμεσες επιλογές (Πολύ, Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, Λίγο) βαθμονομήθηκαν με 2, 3 και 4 αντίστοιχα.

Πίνακας 1.3: Μέση Τιμή και Τυπική απόκλιση δηλώσεων σχετικών με την εξοικείωση με οπτικό και πολυτροπικό γραμματισμό
Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο, 5: Καθόλου

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με την έννοια του "οπτικό γραμματισμού"	3,41	1,039
Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένοι/ες με την έννοια του "πολυτροπικού γραμματισμού"	3,81	1,134

Συμπεραίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ούτε πολύ/ούτε λίγο προς λίγο εξοικειωμένοι με την έννοια του «οπτικού γραμματισμού» (ΜΤ: 3,41 ΤΑ: 1,039) και λίγο εξοικειωμένοι με την έννοια του «πολυτροπικού γραμματισμού» (ΜΤ: 3,81 ΤΑ: 1,134). Άρα, αν και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν γνώση των δύο αυτών εννοιών, η εξοικείωσή τους με αυτές δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένη, στοιχείο που δείχνει την ανάγκη για περαιτέρω και πιο εκτεταμένη επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα οπτικού γραμματισμού και πολυτροπικότητας, δεδομένης και της έντονης ύπαρξής τους στα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις του δείγματος αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, όπου αναλυτικότερα κλήθηκαν να αποτυπώσουν τον βαθμό της συμφωνίας ή της διαφωνίας τους επιλέγοντας κατάλληλα από μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων, οι απαντήσεις βαθμονομήθηκαν από το 1 μέχρι το 5 όπως παρακάτω: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο , 5: Καθόλου.

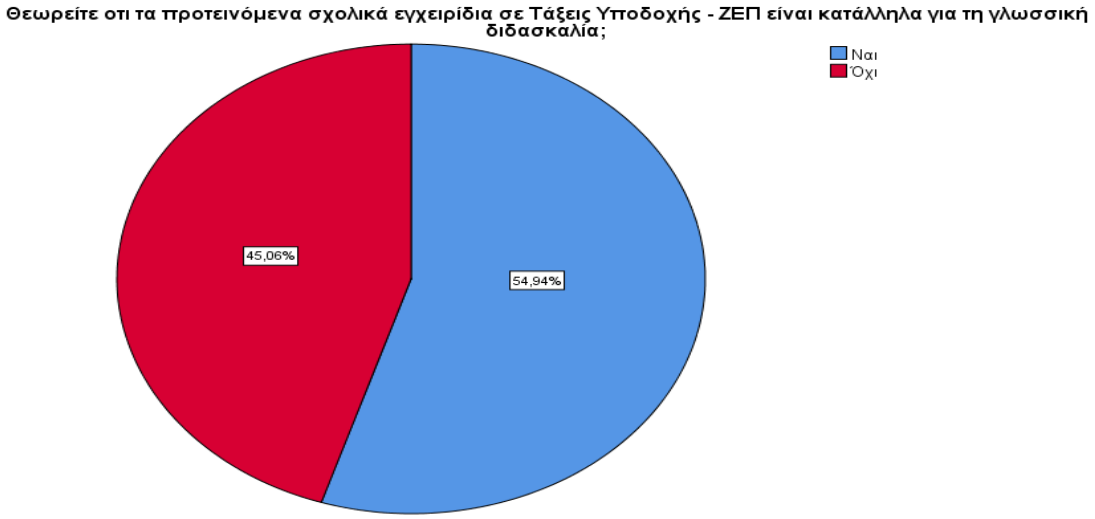
Πίνακας 2.1: Μέση τιμή και Τυπική απόκλιση δηλώσεων που αφορούν σχολικά εγχειρίδια
Υπόμνημα: 1: Πάρα Πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε πολύ/ ούτε λίγο, 4: Λίγο , 5: Καθόλου

	Mean	Std. Deviation
Σε ποιόν βαθμό πιστεύετε ότι τα σχολικά εγχειρίδια, όπως είναι δομημένα βοηθούν στην ανάπτυξη οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού	3,20	,812
Θεωρείτε σημαντική της ύπαρξη εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο	1,73	,810
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η χρήση εικόνων σε σχολικό εγχειρίδιο συμβάλει στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου	2,00	,849

Μετά τον πίνακα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το δείγμα διατηρεί μία ουδέτερη στάση αναφορικά με το πόσο βοηθούν τα σχολικά εγχειρίδια με τον τρόπο που είναι δομημένα στην ανάπτυξη οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού (ΜΤ: 3,20, ΤΑ: 0,812). Πέραν αυτού θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο (ΜΤ: 1,73, ΤΑ: 0,810), ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι η χρήση εικόνων σε σχολικό εγχειρίδιο συμβάλλει πολύ στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (ΜΤ: 2,00 ΤΑ: 0,849).

Το δείγμα φαίνεται μοιρασμένο αναφορικά με την καταλληλόλητα των προτεινόμενων σχολικών εγχειριδίων για την γλωσσική διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ, με το 54,94% (89 άτομα) να θεωρεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι κατάλληλα, ενώ το 45,06% (73 άτομα) να απαντά αρνητικά στη σχετική ερώτηση.

Γράφημα 2.1: Καταλληλότητα σχολικών εγχειριδίων για γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις Υποδοχής - ΖΕΠ



Σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι τα προτεινόμενα σχολικά εγχειρίδια σε τάξεις Υποδοχής – ΖΕΠ δεν είναι κατάλληλα για τη γλωσσική διδασκαλία. Σε ακόλουθη ερώτηση, εκείνοι/ες οι οποίοι/ες δεν θεωρούν τα σχολικά εγχειρίδια κατάλληλα για διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής – ΖΕΠ ερωτήθηκαν σχετικά με τις αλλαγές τις οποίες θα υλοποιούσαν στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, με τα αποτελέσματα να αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Γράφημα 2.2: Τροποποιήσεις στα σχολικά εγχειρίδια των τάξεων υποδοχής - ΖΕΠ



Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, θα υλοποιούσε αλλαγές στον σχεδιασμό των Δραστηριοτήτων, ενώ έπονται οι αλλαγές στην επιλογή των Κειμένων προς διδασκαλία.

5. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας που βασίστηκαν στα συγκεκριμένα δύο ερευνητικά ερωτήματα, συμπεραίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει τις έννοιες οπτικός και πολυτροπικός γραμματισμός και είναι εξοικειωμένοι/ες και ενήμεροι/ες με τις έννοιες αυτές. Οι περισσότεροι φαίνεται να έχουν συναντήσει κατά την εκπαιδευτική τους διαδρομή τις έννοιες του οπτικού γραμματισμού και του πολυτροπικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, το δείγμα θεωρεί ότι είναι σε μέτριο/μικρό βαθμό εξοικειωμένο με την έννοια του οπτικού γραμματισμού, ενώ είναι λιγότερο εξοικειωμένο με την έννοια του πολυτροπικού γραμματισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη των Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου (2004) ότι τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν λόγο μέσα από τις εικόνες, την άποψη του Γρόσδου (2015) ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να γράφουν, να παρατηρούν, να επικοινωνούν και γενικά να παράγουν γλώσσα μέσω των οπτικών ερεθισμάτων δημιουργώντας σενάρια, κείμενα, εικονογραφημένες ιστορίες κλπ.. και τις απόψεις τον εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας ότι η καταλληλόλητα των σχολικών εγχειριδίων και το υποστηρικτικό υλικό του/της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση εικόνων σε τμήματα υποδοχής – Ζ.Ε.Π δεν είναι τέτοια που να επιτρέπουν την σε βάθος αξιοποίηση των εικόνων αναπόφευκτα οδηγούμαστε σε προτάσεις για αλλαγές στο περιεχόμενό τους. Επιπλέον, τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια προωθούν σε μέτριο βαθμό την ανάπτυξη του οπτικού και πολυτροπικού γραμματισμού και αυτό κατά κύριο λόγο οδηγεί σε προτάσεις για αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν, κυρίως, σε δραστηριότητες, σε κείμενα, στη διάρθρωση του βιβλίου και σε εικόνες. Τέλος, πολύ σημαντική σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, πρέπει να θεωρείται η ύπαρξη δραστηριοτήτων με σημείο αναφοράς εικονιστικά στοιχεία τις εικόνες, δεδομένα που φαίνεται να επιβεβαιώνουν και να συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες (Πλειός, 2005; Γρόσδος, 2015)

Βιβλιογραφία (Βιβλιογραφικές αναφορές)

Ελληνόγλωσση

Γροσδος, Σ. (2015). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα Έκτο: Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής, *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 95*. 88-97

Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (επιμ.), Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία. 21-33.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ., (επιμ.). Εκπαίδευση (Γυμνάσιο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια), 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDE108/HOROS%20GIA%20DYO_12.pdf.

Κοκκίδου, Μ. (2016). Μουσικοί γραμματισμοί στον απόηχο του μεταμοντερνισμού: από την άγνοια στη συνείδηση. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.). Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης

(Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σ. 3-36). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Μητακίδου, Σ. (2005). Η Διδασκαλία της Γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθ. 26 παρ. 1α και 1β: Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

Οικονομάκου, Μ. (2022). Πολυτροπικότητα και κριτικός οπτικός γραμματισμός στη διδασκαλία της γλώσσας: Προγράμματα σπουδών και μεθοδολογικές προεκτάσεις.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.) Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη.

Πετκίδου, Λ. (2021). Οπτικός Γραμματισμός: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο της εικόνας στο σχολικό βιβλίο και οι πρακτικές που ακολουθούν κατά την αξιοποίηση των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πλειός, Γ. (2005). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). Εικόνα και Παιδί, 501-512. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, (2021). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1η εκδ.). Αθήνα.

Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. Στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες. Διγλωσσία και Σχολείο. Τ. Α΄. σελ. 81-165. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηδάκη, Α. (2001) Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ‘με έμφαση στο περιεχόμενο’. Στο: Βάμβουκας, Μιχ. & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. (Πρακτικά συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000). Αθήνα: Ατραπός. τ.Β’, 393-403.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση των συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Ανακοίνωση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πάτρας, Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009 (285-292). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση

Baker, C. (2001): Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Creswell, J. W. (2011). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research. New Jersey: Pearson Education International.

Debes, J.L., (1969). The Loom of Visual Literacy : An overview στο Γκόρια, Σ. (2007), Οπτικός Γραμματισμός στην Προσχολική Ηλικία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). Visual literacy: A way to learn – A way to teach. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Javeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (μτφ. Κ. Τζαννόνε- Τζωρτζή). Αθήνα: Τυποθήτω/ Γιώργος Δαρδάνος.

Kalantzis, M. & Cope B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α-Φ.Χρηστίδης (επιμ.). «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Krashen, S. D. (2002). Second Language Acquisition and Second Language Learning. University of Southern California. http://196.189.45.87/bitstream/123456789/58723/1/26pdf.pdf

Kress, G. & Th. Van Leeuwen (1996). Reading Images. The Grammar of Visual Design. London: Routledge.

Kress, G. & Th. Van Leeuwen (2001). Multimodal discourse. London: Arnold

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (μτφ. Γ. Κουρμεντάλα). Αθήνα: Επίκεντρο (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).

Oikonomakou, M., & Papakitsos, E.C. (2021). Language Teaching and Critical Literacy Curriculum in Greek Primary Education: Implementation and Perspectives. L1- Educational Studies in Language and Literature, 1-15.

Yannicopoulou, A. (2002). “When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children’s picture book”. In B. Cope & M Kalantzis. Proceedings of the learning conference, 1-23. Australia: Common Ground.

Αλφαβητικό Ευρετήριο

Τόμος Ε’

Αβδελίδου Ευαγγελία ... 401
Αδαμοπούλου Γεωργία ... 47
Αναγνωστόπουλος Χρήστος-Νικόλαος ... 626
Ανδρεάδου Δέσποινα ... 168
Αντωνίου Δημήτρης ... 647
Ασημακοπούλου Σοφία ... 870
Αφεντουλίδου Παναγιώτα ... 222
Βακάλη Άννα ... 108
Βαρβαρούση Μαρία ... 696
Βάσιου Αικατερίνη ... 577
Βελώνη Μαλαματή ... 577
Βερέβη Άλκηστις ... 588
Βλασσόπουλος Γεράσιμος ... 346
Βλάχου Σοφία ... 419
Βογιατζή Μαρία-Ελένη ... 99
Γαϊτανάκης Ιωάννης ... 715
Γάκη Ανδρονίκη ... 861
Γαλανάκης Ιωάννης ... 542
Γεωργιάδης Νικόλαος ... 311
Γιαννακάκη Ιουλία ... 237
Γκαϊδατζόγλου Αθανάσιος ... 618
Γκάκου Αικατερίνη ... 889
Γκαρή Αικατερίνη ... 360
Δαναβασίλη Στυλιανή ... 475
Δανιηλίδου Ευγενία ... 115
Δήμου Αθανάσιος ... 626
Δόλογλου Μαρία ... 369
Επταμηνιτάκης Γεώργιος - Χρυσοβαλάντης ... 565
Ευθυμιόπουλος Ανδρέας ... 534
Ζαχαριουδάκη Μαρία ... 99
Ζήση Μαρία ... 160
Ζιώγα Στυλιανή ... 683
Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα ... 696
Ιντζίδου Αργυρώ ... 64
Καλαντζής Αθανάσιος ... 435
Καλέμης Κωνσταντίνος ... 502
Καλογεροπούλου Νίκη ... 641
Καλοκίδου Βασιλική ... 55
Καλοκύρη Βασιλεία ... 134
Καλώστου Χριστίνα ... 213
Κανελλόπουλος Παναγιώτης ... 647
Κανελλόπουλος Παναγιώτης ... 754
Καπανιάρης Αέξανδρος ... 763
Καπετανάκης Αντώνης ... 462
Καραντζούλη Αιμιλία ... 191
Καργιωτίδης Απόστολος ... 443
Καρτσούκης Θεόδωρος ... 27
Καρτσώνη Ευαγγελία ... 519
Καρτσώνη Ευαγγελία ... 723
Κατσιάνη Όλγα ... 206
Κεσίδου Ανατολή ... 27
Κεχαγιά Πέρσα ... 855
Κίτσιου Αγγελική ... 451
Κλεφτόδημος Αέξανδρος ... 763
Κολοβός Νικηφόρος ... 512
Κολοβού Μαρία ... 512
Κοντού Μαρία ... 99
Κουκάκης Γεώργιος ... 710
Κουτσιβίτη Αικατερίνη ... 427
Κούτσικος Λεωνίδας ... 829
Κουτσουράη Σεβασμία-Αικατερίνη ... 839
Κοψολαίμη Ελένη ... 71
Κρασσάς Απόστολος ... 265
Κυριακίδου Μαρία ... 331
Κωνασταντινίδης Δημήτριος ... 311
Κωνσταντίνου Μαριάννα ... 487
Λεπίδα Μαριάννα ... 34
Λοϊζίδου Ιερείδου Νάταλη ... 375

Λουκά Δήμητρα 174
Λουλούδη Αθηνά 848
Μανδουράρη Μαρία..... 733
Μαράκη Ελένη 839
Μαργαρίτης Γεώργιος..... 747
Μαργαρίτης Γεώργιος..... 802
Μαρίνος Ανδρέας..... 881
Μαρίνου Μαρία..... 183
Μαρκάκη Ειρήνη..... 534
Μαρκατάτου Λίλιαν..... 360
Μαρκογιαννάκη Αθηνά..... 79
Μπαλτσιώτη Βασιλική..... 897
Μόγιας Αθανάσιος..... 213
Μουδατσάκη Ελένη 657
Μουνταφάρη Δήμητρα..... 829
Μπάρδας Αθανάσιος..... 921
Μπίρμπα Μαρία 47
Μπίρμπας Γεώργιος 47
Μπιρμπίλη Μαρία Κ., PhD 607
Μπουκόρου Βασιλική 168
Μυλωνάς Κωνσταντίνος 360
Μυλωνά Σοφία 839
Νανόπουλος Πάνος 331
Νεοφύτου Ιωάννα..... 199
Νικηφόρου Παρασκευή..... 385
Νικολάου Ν. Ελένη 410
Νικολιδάκη Στυλιανή..... 475
Νουβάκης Πέτρος 773
Οικονόμου Αικατερίνη..... 206
Παγουρτζή Μαρία..... 786
Παναγιωτίδου Μαγδαληνή..... 152
Παναγιώτου Δέσποινα..... 222
Παναγοπούλου Αλεξάνδρα 675
Πανιεράκης Μάριος 230
Παντελίδου Ανδρονίκη 475
Παπαγάλου Φωτεινή 115
Παπαδοπούλου Αθηνά 168
Παπαδοπούλου Δώρα..... 703
Παπαδοπούλου Ευρώπη..... 550
Παπάζογλου Σοφία 360
Παπαθανασίου Μαρία 99
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά..... 626
Παπαοικονόμου Αντώνης Δ., PhD 607
Πατελάρου Αθηνά 519
Πατελάρου Αθηνά 723
Πατένταλη Βασιλική 143
Παυλίδου Καλλιόπη..... 633
Πετροπούλου Αικατερίνη 597
Πηγουνάκη Ελπίδα 542
Πινάκης Παναγιώτης 451
Ράπτης Νικόλαος 829
Ρούσκα Βασιλική..... 288
Ρουσσέτη Κυριακή 55
Σεχίδης Ιωάννης..... 794
Σιαραπούλου Μαρία 168
Σιδηροπούλου-Κανέλλου Τρυφαίνη..... 419
Σιόντη Ελένη..... 108
Σκαρβελάκης Βασίλειος 913
Σταυριανού Ζαμπετούλα 633
Συμεωνίδης Συμεών..... 817
Συμφέρη Αικατερίνη..... 304
Σφυράκη Αθηνά..... 881
Σχίζα Διονυσία..... 435
Τακαβάκογλου Ζωή..... 123
Ταλιούρης Ευάγγελος..... 810
Τάσιου Κυριακή..... 410
Τζιουμέρκα Ευθαλία..... 248
Τζοβενάκη Μαρία..... 905
Τζωρμπατζάκης Αλέξης 79
Τζώτζου Μαρία..... 89
Τριχάς Νικόλαος..... 597
Τσαγκαράκης Νικόλαος 257
Τσιναρίδης Βασίλειος..... 741
Τσιριγώτης Διονύσιος..... 280
Φαρμακοπούλου Ιγνατία 897
Φιλιππίδης Γεώργιος..... 160
Φλώρου Γιαννούλα..... 817
Φουντουκίδου-Λουκά Γεωργία Ν. 174

Φραγκιαδουλάκη Δέσποινα..... 79
Φραντζικινάκη Καλλιόπη..... 375
Χαλεπλή Γεωργία..... 829
Χαραλαμπίδης Δημήτριος..... 273
Χαραλάμπους Αφροδίτη 419
Χαροκοπάκη Αργυρώ 331
Χατζηαγοράκη Ευαγγελία..... 123
Χατζηβασίλογλου Εμμέλεια 322
Χατζημανωλάκης Μιχαήλ..... 391
Χατζηνικολάκης Αντώνιος..... 451
Χατζηπέμου Θεολόγος..... 401
Χατζητρύφωνος Πασχάλης..... 665
Χατζίνα Άννα 294
Χουρδάκης Μαρίνος 810
Χουρδάκης Νικόλαος..... 526
Χουρδάκης Νικόλαος..... 565
Χουστουλάκης Εμμανουήλ..... 733
Χριστοδημητροπούλου Μαρία..... 559
Χριστοδούλου Χρήστος..... 747
Χριστοδούλου Χρήστος..... 802
Χωλίδου Μαρία..... 848
Ψύρρας Νικόαλος..... 839



9 786185 506292